

ISSN: 0210-1696
eISSN: 2530-0350

DOI: <https://doi.org/10.14201/scero2023541>

Vol. 54 (1), 2023

SIGLO CERO

enero-marzo, 2023

REVISTA ESPAÑOLA SOBRE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

 **Plena**
inclusión

Ediciones Universidad
Salamanca

SIGLO CERO

REVISTA ESPAÑOLA SOBRE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

ISSN: 0210-1696 – eISSN: 2530-0350 – DOI: <https://doi.org/10.14201/scero2023541> – CDU: 37.013

IBIC: Discapacidad: aspectos sociales (JFFG) – BIC: Disability: social aspects (JFFG)

BISAC: SOCIAL SCIENCE / Handicapped (SOC029000)

enero-marzo, 2023, vol. 54 (1)

<https://revistas.usal.es/tres/index.php/0210-1696>

Bases de Datos en las que está indexada o evaluada Siglo Cero

Scopus, Psycodoc (Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid), DIALNET,
SJR SCImago Journal & Country Rank, LATINDEX, CIRC,
CARHUS 2014, Psyke, Compludoc,
Sherpa Romeo, Dulcinea



Coedita y Distribuye:

Plena inclusión

Avda. General Perón, 32- 28020 Madrid

(Registro empresas periodísticas, núm. 158, Sección Personas Jurídicas)

ISSN: 0210-1696 - Depósito legal: S. 91-2015 - Impreso en España - Printed in Spain

Realiza: Publicaciones Académicas

Ni la totalidad ni parte de esta revista puede reproducirse con fines comerciales sin permiso escrito de Ediciones Universidad de Salamanca. A tenor de lo dispuesto en las calificaciones *Creative Commons* CC BY-NC-SA y CC BY, se puede compartir (copiar, distribuir o crear obras derivadas) el contenido de esta revista, según lo que se haya establecido para cada una de sus partes, siempre y cuando se reconozca y cite correctamente la autoría (BY), siempre con fines no comerciales (NC).



CC BY-NC-SA



CC BY

SIGLO CERO

REVISTA ESPAÑOLA SOBRE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Director: Miguel Ángel Verdugo Alonso (Universidad de Salamanca)

Secretaría de Redacción: Manuela Crespo Cuadrado (Universidad de Salamanca)

INICO - Facultad de Psicología - Universidad de Salamanca

Avda. de la Merced, 109-131. 37005 Salamanca

Tel. 923 294 617 - Fax. 923 294 685

scero@usal.es

Consejo de Redacción:

- Miguel Ángel Verdugo Alonso (Universidad de Salamanca)
- Enrique Galván Lamet (Plena inclusión España)
- Manuela Crespo Cuadrado (Universidad de Salamanca)
- Berta González Antón (Plena inclusión España)
- Javier Tamarit Cuadrado (Plena inclusión España)
- Antonio Manuel Amor González (Universidad de Salamanca)
- Amalia San Román de Lope (Plena inclusión España)

Consejo Asesor:

1. Antonio L. Aguado Díaz (Universidad de Oviedo)
2. Francisco Alcantud Marín (Universitat de Valencia)
3. M.ª Ángeles Alcedo Rodríguez (Universidad de Oviedo)
4. Leandro Almeida (Universidad do Minho, Portugal)
5. Victor Benito Arias González (Universidad de Salamanca)
6. Benito Arias Martínez (Universidad de Valladolid)
7. Pilar Arnaiz Sánchez (Universidad de Salamanca)
8. Rafael de Asís Roig (Universidad Carlos III de Madrid)
9. Andrea Silvana Aznar (Fundación Itineris, Argentina)
10. Paulino Azúa Berra (ICONG, Instituto de Calidad de las ONG)
11. José Antonio del Barrio del Campo (Universidad de Cantabria)
12. Mercedes Belinchón Carmona (Universidad Autónoma de Madrid)
13. Stephen Beyer (Cardiff University, United Kingdom)
14. Cristina Caballo Escribano (Universidad de Salamanca)
15. María Isabel Calvo Álvarez (Universidad de Salamanca)
16. Ruth Campos García (Universidad Autónoma de Madrid)
17. Ricardo Canal Bedía (Universidad de Salamanca)
18. Margarita Cañadas Pérez (Universidad Católica de Valencia)
19. María Carbó Carreté (Universitat de Barcelona)
20. Miguel Ángel Carbonero Martín (Universidad de Valladolid)
21. Claudia Claes (HoGent University College, Bélgica)
22. Carlos Conte (Universidad Favaloro, Argentina)
23. Leonor Córdoba Andrade (Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia)
24. Emiliano Díez Villoria (Universidad de Salamanca)
25. Gerardo Echeíta Sarrionandia (Universidad Autónoma de Madrid)
26. Laura Espejo Leal (Plena inclusión España)
27. Ángel Fernández Ramos (Universidad de Salamanca)
28. Jesús Flórez Beledo (Fundación Iberoamericana Down21)
29. Pau García Grau (Universidad Católica de Valencia)
30. Francisco Alberto García Sánchez (Universidad de Murcia)
31. Climent Giné Giné (Universidad Ramón Llull)
32. Juana Gómez Benito (Universitat de Barcelona)
33. Francisco Javier Gómez González (Universidad de Valladolid)
34. Laura E. Gómez Sánchez (Universidad de Oviedo)
35. Diego González Castañón (Fundación Itineris, Argentina)
36. Giampiero Emilio Aristidde Griffo (University Suor Orsola Benincasa Nápoles, Italia)
37. Joan Guardia Olmos (Universitat de Barcelona)
38. Verónica Marina Guillén Martín (Universidad de Cantabria)
39. Claudia Patricia Henao Lema (Universidad Autónoma de Manizales, Colombia)
40. Santos Hernández Domínguez (Plena inclusión España)
41. Agustín Huete García (Universidad de Salamanca)
42. Alba Ibáñez García (Universidad de Cantabria)
43. Matthew P. Janicki (University of Illinois at Chicago)
44. Cristina Jenaro Río (Universidad de Salamanca)
45. Borja Jordán de Urries Vega (Universidad de Salamanca)
46. Yves Lachapelle (Université du Québec à Trois-Trivières, Canadá)
47. Marco Lombardi (Hogeschool Ghent, Bélgica)
48. Natxo Martínez Rueda (Universidad de Deusto)
49. Vicente Martínez Tur (IDOCAL-Universidad de Valencia)
50. M.ª Inés Monjas Casares (Universidad de Valladolid)
51. Delfin Montero Centeno (Universidad de Deusto)
52. Cristina Mumbardó Adam (Universidad de Barcelona)
53. Francesca Munda Magill (Universidad Anáhuac México)
54. Joan Jordi Muntaner Guasp (Universitat de les Illes Balears)
55. Javier Muñoz Bravo (Instituto de Salud Carlos III, Madrid)
56. Patricia Navas Macho (Universidad de Salamanca)
57. M.ª Begoña Orgaz Baz (Universidad de Salamanca)
58. Agustina Palacios (Universidad Nacional del Mar del Plata, Argentina)
59. M.ª Isabel Pérez Sánchez (Universidad Pontificia de Salamanca)
60. Lidia Rodríguez García (Universidad de Castilla-La Mancha)
61. Pablo Rodríguez Herrero (Universidad Autónoma de Madrid)
62. Víctor J. Rubio Franco (Universidad Autónoma de Madrid)
63. Eliana Noemí Sabeh (Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino, Argentina)
64. M.ª Cruz Sánchez Gómez (Universidad de Salamanca)
65. Mónica Santamaría Domínguez (Universidad Pontificia de Salamanca)
66. Robert Schallock (Hastings Collegue, Nebraska-USA)
67. José Antonio Seoane Rodríguez (Universidade da Coruña)
68. Cecilia Simón Rueda (Universidad Autónoma de Madrid)
69. Patricia Solís García (Universidad Internacional de La Rioja/Universidad de Oviedo)
70. Marc J. Tassé (Ohio State University)
71. Daniel Valdez (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Madrid)
72. Eva Vicente Sánchez (Universidad de Zaragoza)
73. Michael L. Wehmeyer (University of Kansas)
74. M.ª Eugenia Yadarola (Universidad Católica de Córdoba, Argentina)

SIGLO CERO

REVISTA ESPAÑOLA SOBRE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

ISSN: 0210-1696 – eISSN: 2530-0350 – DOI: <https://doi.org/10.14201/scero2023541> – CDU: 37.013

IBIC: Discapacidad: aspectos sociales (JFFG) – BIC: Disability: social aspects (JFFG)

BISAC: SOCIAL SCIENCE / Handicapped (SOC029000)

Vol. 54 (1), 2023

ÍNDICE

<i>Presentación</i>	7-9
ARTÍCULOS Y EXPERIENCIAS	
<i>Hacia una educación inclusiva. La Educación Especial ayer, hoy y mañana</i> María del Carmen ORTIZ GONZÁLEZ	11-24
<i>Sensibilización docente y atención a la diversidad en la Formación Profesional Básica: cooperar para incluir</i> Pello ARAMENDI JAUREGUI, Esther CRUZ IGLESIAS, Jon ALTURA URDIN y Jon Mikel LUZARRAGA MARTÍN	25-42
<i>La inclusión en diferentes realidades educativas: voces de profesionales</i> Cristina María BELMONTE PÉREZ, Mónica PORTO CURRÁS y María Luisa GARCÍA HERNÁNDEZ	43-63
<i>Aspectos éticos de la asistencia personal, una visión desde el trabajo social</i> Breogán RIOBÓO-LOIS, Rubén GONZÁLEZ-RODRÍGUEZ y Carmen VERDE-DIEGO	65-88
<i>La transformación organizacional en los servicios de atención temprana en Castilla- La Mancha: hacia un enfoque centrado en la familia</i> Vicente MARTÍNEZ-TUR, Paola de la MANO RODERO, Yolanda ESTREDER ORTI, Amparo FLOX FLOX, Montserrat DÍAZ BRAZAL, Cristina DÍAZ SÁNCHEZ y Belén GIL ARDILA	89-113
<i>Tolerancia a Entornos Virtuales Inmersivos multisensoriales y medida electrodermal Ratio como identificador de población TEA</i> Elena OLMOS-RAYA, Antonia CASCALES-MARTÍNEZ y Manuel CONTERO GONZÁLEZ	115-133
<i>Nuevas oportunidades para la carrera profesional de las personas con discapacidad intelectual: el impacto de la Metodología de Itinerarios en su acceso al empleo. El modelo de Castilla y León</i> María Teresa ORTEGA CAMARERO	135-155

Ediciones Universidad de Salamanca / CC BY-NC-SA

Siglo Cero, vol. 54 (1), 2023, enero-marzo, pp. 3-4

ÍNDICE

<i>Formación universitaria a distancia para la inserción laboral de personas con discapacidad intelectual: una experiencia en la UNED</i>	
Laura MÉNDEZ ZABALLOS, Marcela GONZÁLEZ BRIGNARDELLO, Isabel GÓMEZ VEIGA, Cristina GARCÍA AEL, Antonio CONTRERAS FELIPE y Silvia MUÑOZ LLORENTE	157-182

INFORMACIÓN

<i>La Psicología y la atención a personas con discapacidad mayores.....</i>	183-185
<i>Relación de contenidos y autores en Siglo Cero en 2022.....</i>	187-198
<i>Listado anual de los Revisores.....</i>	199-201

SIGLO CERO

REVISTA ESPAÑOLA SOBRE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

ISSN: 0210-1696 – eISSN: 2530-0350 – DOI: <https://doi.org/10.14201/scero2023541> – CDU: 37.013

IBIC: Discapacidad: aspectos sociales (JFFG) – BIC: Disability: social aspects (JFFG)

BISAC: SOCIAL SCIENCE / Handicapped (SOC029000)

Vol. 54 (1), 2023

INDEX

<i>Introduction</i>	7-9
ARTICLES AND EXPERIENCES	
<i>Towards an Inclusive Education. Special Education Yesterday, Today and Tomorrow</i> María del Carmen ORTIZ GONZÁLEZ	11-24
<i>Diversity Awareness and Attention to Diversity in Basic Vocational Training: Cooperation for Inclusion</i> Pello ARAMENDI JAUREGUI, Esther CRUZ IGLESIAS, Jon ALTURA URDIN and Jon Mikel LUZARRAGA MARTÍN	25-42
<i>Inclusion in Different Educational Realities: Voices of Professionals</i> Cristina María BELMONTE PÉREZ, Mónica PORTO CURRÁS and María Luisa GARCÍA HERNÁNDEZ	43-63
<i>Ethical Aspects of Personal Assistance, a View from Social Work</i> Breogán RIOBÓO-LOIS, Rubén GONZÁLEZ-RODRÍGUEZ and Carmen VERDE-DIEGO	65-88
<i>Organizational Transformation in Early Intervention Services in “Castilla-La Mancha”: Towards an Approach Centered in the Family</i> Vicente MARTÍNEZ-TUR, Paola de la MANO RODERO, Yolanda ESTREDE RORTI, Amparo FLOX FLOX, Montserrat DÍAZ BRAZAL, Cristina Díaz Sánchez and Belén GIL ARDILA	89-113
<i>Tolerance to Multisensory Immersive Virtual Environments and Electrodermal Ratio Measurement as an Identifier of ASD Population</i> Elena OLMOS-RAYA, Antonia CASCALES-MARTÍNEZ and Manuel CONTERO GONZÁLEZ	115-133
<i>New Opportunities for the Professional Career of People with Intellectual Disabi- lities: The Impact of the Itinerary Methodology on their Access to Employment. The Castilla y León Model</i> María Teresa ORTEGA CAMARERO	135-155

Ediciones Universidad de Salamanca / CC BY-NC-SA

Siglo Cero, vol. 54 (1), 2023, enero-marzo, pp. 5-6

INDEX

<i>University Distance Learning for the Labor Market Integration of People with Intellectual Disabilities: An Experience at UNED</i> Laura MÉNDEZ ZABALLOS, Marcela GONZÁLEZ BRIGNARDELLO, Isabel GÓMEZ VEIGA, Cristina GARCÍA AEL, Antonio CONTRERAS FELIPE and Silvia MUÑOZ LLORENTE	157-182
--	---------

INFORMATION

<i>La Psicología y la atención a personas con discapacidad mayores</i>	181-185
<i>List of contents and authors Siglo Cero in 2022</i>	187-198
<i>Annual list of Reviewers</i>	199-201

PRESENTACIÓN

EMPEZAMOS LA PRESENTACIÓN DE este nuevo número de *Siglo Cero* con un recuerdo muy cariñoso para Carmen Ortiz González, a la que despedimos el pasado 22 de octubre. Gran maestra y profesional de la educación, pero, sobre todo, gran amiga y excelente compañera, fue todo un referente, tanto a nivel profesional como personal, para aquellos que tuvimos la suerte de conocerla, de aprender de sus enseñanzas y, sobre todo, de disfrutar de su cariño y de su calidad humana.

Carmen siempre quería saber más para enseñar mejor y, como ella misma decía, “Todo intento supone un paso adelante, un avance, un deseo de permanencia y de apertura hacia el futuro” y “No hay descanso para el guerrero”. Por ello, desde sus inicios como maestra, toda su trayectoria profesional, tanto docente como investigadora, ha estado dedicada al ámbito de la educación. Fue pionera de la Educación Especial, tratando de mentalizar a la sociedad y cambiar sus actitudes y su manera de pensar con el objetivo de abrir el camino hacia la inclusión de las personas con discapacidad, y luchando por el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, especialmente por el derecho de todas las personas a una educación inclusiva y de calidad, y a crecer y vivir en la comunidad. Así mismo, mostró un interés especial en todo lo que tenía que ver con la atención educativa a los niños hospitalizados, en un intento de dar respuesta a las necesidades no solo del niño enfermo, sino también de su familia y del contexto, situando la Pedagogía Hospitalaria en el marco de la educación inclusiva. Y, precisamente, como reconocimiento a su trabajo en el ámbito de la educación y de la discapacidad, en el año 2006 recibió el I Premio INICO a la Trayectoria Profesional.

Carmen, especialista en educación especial y educación inclusiva, entre otras cosas fue subdirectora del INICO y de distintos programas formativos organizados por el instituto; fue profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca; y fue presidenta de la Asociación Española para la Educación Especial (AEDES). Formó parte de las Jornadas de Universidades y Educación Especial, lo que hoy es la Red de Universidad y Educación Inclusiva (RUEI), y, entre otras revistas, fue miembro del Consejo Editorial de *Siglo Cero*. En esta revista, destacan dos publicaciones significativas en su trayectoria: “De las ‘necesidades educativas especiales’ a la inclusión”, 27(2), 5-10, 1996; y “Hacia una educación inclusiva. La educación especial: ayer, hoy y mañana”, 31(1), 5-12, 2000, que reproducimos en este número como especial homenaje a su figura.

Gracias Carmen por todo lo que nos has enseñado, todo lo que has aportado a la educación inclusiva y todo lo que hemos aprendido contigo. Gracias por tu sonrisa, cercanía y amor.

Manuela Crespo e Isabel Calvo (INICO. Universidad de Salamanca)

A continuación, se presentan los artículos que se incluyen en este número.

La atención a la diversidad es un objetivo clave en la educación, por lo que P. Aramendi y cols., en “Sensibilización docente y atención a la diversidad en la Formación Profesional Básica: cooperar para incluir”, presentan los resultados de un estudio cuyo objetivo es analizar la sensibilidad y el respeto por parte del profesorado hacia la atención a la diversidad, así como los factores relacionados con ella. El trabajo pone de manifiesto la necesidad de desarrollar y profundizar en estudios relacionados con el futuro perfil y la formación del docente de Formación Profesional, con el fin de contribuir a la mejora de la atención al alumnado, especialmente, a los que están en mayor riesgo de exclusión educativa y social.

La educación inclusiva es aquella que garantiza el derecho a la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, aunque la realidad muestra que los alumnos con discapacidad no siempre son aceptados en los centros educativos. Ante esta situación C. M. Belmonte y cols., en “La inclusión en diferentes realidades educativas: voces de profesionales”, tratan de conocer la valoración de profesionales educativos de diferentes modalidades de escolarización sobre la inclusión del alumno con necesidades educativas especiales, así como las barreras que se encuentran en los centros educativos y que impiden la mejora de la inclusión.

La asistencia personal se relaciona con la ética por definición y de ahí la importancia de que los profesionales dispongan de competencias éticas. Los resultados del artículo “Aspectos éticos de la asistencia personal, una visión desde el trabajo social”, de B. Riobóo-Lois y cols., ponen de manifiesto la necesidad urgente de formación que los profesionales de la asistencia técnica tienen en aspectos éticos relacionados con el ejercicio de sus funciones, además de señalar los principales problemas éticos y conflictos a los que tienen que enfrentarse en diferentes ámbitos.

Los profesionales de Plena inclusión demandan un cambio cultural en las organizaciones con respecto al modo en que se entiende la transformación en los servicios de Atención Temprana hacia un enfoque centrado en la familia. Esta idea lleva a V. Martínez-Tur y cols. a plantearse un estudio en el que se describe este complejo proceso de transformación en Castilla-La Mancha. Los resultados de este estudio se incluyen en el artículo “La transformación organizacional en los servicios de atención temprana en Castilla-La Mancha: hacia un Enfoque Centrado en la Familia”, en el que se hace referencia a los avances conseguidos, a las dificultades encontradas, o a lo que queda pendiente en dicho proceso de transformación.

Se considera que las llamadas medidas fisiológicas de carácter cuantitativo pueden proporcionar información sobre las respuestas de cada persona ante una de-

terminada condición estimular, lo que podría dar lugar a marcadores fisiológicos capaces de superar las limitaciones de las baterías diagnósticas tradicionales. En esta línea E. Olmos-Raya y cols., en “Tolerancia a entornos virtuales inmersivos multi-sensoriales y medida electrodermal Ratio como identificador de población TEA”, presentan los resultados de una investigación que pretende obtener información sobre cómo el uso de los *EVI*, combinados con mediciones cuantitativas como el *EDA*, pueden ser contextos seguros utilizados por las personas con TEA.

El acceso al empleo es fundamental para lograr la inclusión social de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo, pero para ello se necesitan procesos individualizados de acompañamiento. Sin embargo, son pocas las administraciones que lo han incorporado a sus políticas de intervención con este colectivo, por lo que M. T. Ortega, en el artículo “Nuevas oportunidades para la carrera profesional de las personas con discapacidad intelectual: el impacto de la Metodología de Itinerarios en su acceso al empleo. El modelo de Castilla y León”, analiza los resultados y el impacto de la aplicación de estos procesos individualizados en Castilla y León.

Tal y como lo demuestran numerosas experiencias llevadas a cabo, la formación universitaria de las personas con discapacidad es muy beneficiosa, concretamente las iniciativas de formación en la universidad para el empleo dirigidas a personas con discapacidad intelectual. En esta línea, L. Méndez y cols., en “Formación universitaria a distancia para la inserción laboral de personas con discapacidad intelectual: una experiencia en la UNED”, describen las características principales del programa de formación que desarrollaron, basándose en los principios del diseño universal para el aprendizaje y la accesibilidad cognitiva, y los resultados más significativos alcanzados tras su implementación.

Finalmente, se presenta el decálogo publicado por el Colegio Oficial de Psicólogos, elaborado por M. Á. Verdugo y cols., a lo largo del cual el COP aboga por la Psicología y la atención a personas mayores con discapacidad, siguiendo la línea del Consejo General de la Psicología, que hace hincapié en la importancia de mejorar y garantizar una atención psicológica y sociosanitaria a este colectivo.

HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA. LA EDUCACIÓN ESPECIAL AYER, HOY Y MAÑANA¹

Towards an Inclusive Education. Special Education Yesterday, Today and Tomorrow

María del Carmen ORTIZ GONZÁLEZ
Universidad de Salamanca. Facultad de Educación

RESUMEN: Al inicio del nuevo milenio bien pudiera hacerse una visión retrospectiva sobre la situación de la educación especial, con el fin de ir cerrando algunas puertas e ir abriendo algunas ventanas que renueven el aire en el que vayamos a respirar desde la teoría y desde la práctica en el ámbito de la diversidad. De ahí que en este artículo hagamos una revisión tanto a nivel terminológico como conceptual para centrarnos sobre todo en la perspectiva de futuro que se nos ofrece desde la filosofía de una educación inclusiva y la buena práctica de una escuela para todos. Avanzamos la idea de propiciar un medio ambiente enriquecedor, manteniendo las diferencias en un mundo diverso, potenciando las posibilidades personales y multiculturales para crecer todos juntos en un mundo sin barreras físicas, morales o sociales. Si por nuestra parte hay actitud favorable hacia las personas con discapacidad, y si por nuestra parte arbitramos las medidas necesarias para dar respuesta a las posibles necesidades, sería factible acoger a todo el que llegue, darle la bienvenida y brindarle las ayudas necesarias para que cada uno –junto a todos los suyos– encuentre su trayectoria en la vida.

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva; escuela para todos; diversidad; discapacidad.

ABSTRACT: In the beginning of the new millennium, it is possible to look back on the situation of special education, in order to close some doors and open some windows to help renew the air that we are going to breath in the areas of theory and practice in the diversity field. Therefore, this paper is a review at a terminology and conceptual level in order to focus on future perspectives of the philosophy of

¹ Artículo original publicado inicialmente en *Siglo Cero*, 31(1), 5-12, 2000, que reproducimos en este número como especial homenaje a la figura de Carmen Ortiz González, fallecida el pasado 22 de octubre.

educational inclusion and good practices in a school for all. We advance the idea of promoting a rich environment while maintaining the differences of a diverse world, and of improving personal and multicultural capabilities in order to grow in a world without physical, moral, or social barriers. If we have positive attitudes toward persons with disabilities, and if we develop the required strategies to answer possible needs, it will be possible to host everyone who comes, welcome them, and offer them the required supports to help them find –together with their significant ones– the pathway for their lives.

KEYWORDS: Educational inclusion; school for all; diversity; disability.

1. Una visión retrospectiva

Planteamos el paso de la educación especial segregada al de la educación especial integrada y de la exclusión a la inclusión pasando por la integración (Vlachou, 1999).

1.1. Segregación

La Pedagogía Terapéutica se va perfilando en los comienzos del siglo XX como un tratamiento médico-psico-pedagógico para deficientes mentales y se consolida en la frontera del medio siglo, en los años 50, especializándose progresivamente en diferentes tipos de deficiencias: físicas, sensoriales o mentales, incluyendo posteriormente a los niños con autismo, y matizando cada una de las deficiencias diagnosticadas como tales. También se crean centros específicos para cada uno de los colectivos de deficientes, de forma que se cuenta con personal especializado, servicios especializados, materiales especiales y se les mantiene progresando dentro de su propia deficiencia. Y así desde los años 60 en España y en Centro y Sudamérica.

El *problema* fue que se había puesto en marcha un sistema educativo paralelo, que había una educación especial segregadora, porque los alumnos iban a centros especiales, no con los demás niños, sino con otro sistema educativo y en otros lugares a menudo fuera de las ciudades. El objetivo inicial para el que fueron creados estos centros, que era lograr la integración social de los alumnos que allí asistían, no se estaba consiguiendo, y al final volvían a su lugar de procedencia, sin familia, sin amigos y sin futuro en su medio social.

Siguiendo a Ainscow, se puede decir que este era un *enfoque pesimista de la educación especial*, que se basaba en la categorización, el cuidado y la segregación. Un enfoque que identificaba a un grupo de alumnos de manera diferente a la mayoría, los que necesitaban educación especial, y cuyos problemas eran el resultado de sus deficiencias, frente al resto de la población escolar que era la considerada “normal”.

1.2. Integración

En el paso de frontera a la mitad del siglo XX, entre los años 50 y los 60, tiene lugar un cambio de mentalidad, de filosofía, basada en el respeto de los derechos humanos. Los padres no se conforman con que sus hijos sean excluidos del sistema educativo ordinario. Los profesionales tampoco están satisfechos con lo que están consiguiendo. Teóricos como Nirje o Bank-Nikkelsen proponen al mundo entero desde los países escandinavos el principio de *Normalización*, en virtud del cual todo el mundo tiene derecho a utilizar los servicios normales de la comunidad y a llevar una vida lo más normalizada posible. Se extiende por Europa y América, y en la década de los 70 ya es un hecho que se ha encontrado una *solución* al problema anterior y esta es la integración escolar. Todos los alumnos tienen derecho a asistir a la escuela ordinaria, en su barrio con los niños de su edad, tengan o no deficiencias físicas, sensoriales o mentales; presenten comportamiento autístico, o sean superdotados o presenten problemas de la conducta y dificultades de aprendizaje. La responsabilidad pasa ahora a la escuela, que ha de ser tan flexible, tan enriquecida en medios personales y materiales, que pueda acoger al mayor número de niños permaneciendo en los centros especiales un pequeño colectivo.

Nos hallamos, según Ainscow, ante un *enfoque optimista de la educación especial*, bajo los descriptores de necesidades educativas, adaptación del currículo, valoración e integración. Desde esta perspectiva, cualquier alumno puede tener dificultades para aprender en un momento u otro de su escolaridad, resultantes de la interacción entre sus características personales y el currículum de la escuela, por lo que tanto el profesorado como los sistemas de apoyo han de estar disponibles para todos los alumnos, al tiempo que el propio profesorado precisará también de un apoyo para poder asumir la responsabilidad de todo el alumnado.

El principio de normalización (Bron y Smith, 1996) se introduce, por ejemplo, en España en el año 1978, en el seno de un gobierno de centro de talante democrático, cuando se elabora el *Plan Nacional de Educación Especial*, que es presentado en la Reunión Científica de la Asociación Española para la Educación Especial (AEDES) de Salamanca. Se asume ya el principio de normalización bajo los supuestos teóricos de integración escolar, sectorización de servicios educativos e individualización de la enseñanza. Pero es en el año 1985 cuando se aprueba el Real Decreto regulador del *Programa de Integración Escolar* del Ministerio de Educación y Ciencia, y cuyas características fueron la implantación progresiva, la aplicación prudente, la dotación de recursos humanos y materiales y la evaluación del programa.

Progresivamente se da un cambio de mentalidad y en el año 1990 se ha desarrollado la integración escolar dentro del sistema educativo general. La escuela integradora rompe paredes, elimina barreras, hace adaptaciones, se dota de equipos de apoyo y de centros de profesores, y se abre comunicación entre los centros ordinarios y los específicos. La Reforma Educativa asumirá la filosofía integradora, que cristalizará posteriormente en *la Ley Orgánica General del Sistema Educativo*, un modelo de comprensividad, optatividad, opcionalidad y en la que se arbitran justas medidas de atención a la diversidad.

El reto se mantiene en torno a la Integración en Secundaria y en la Universidad.

1.3. *Necesidades educativas especiales*

Al mismo tiempo que en España se introducía el principio de normalización, en el Reino Unido se conoce el informe emitido por el comité presidido por Mary Warnock, que aporta una nueva dimensión con la introducción de la terminología *necesidades educativas especiales*. Es un término que implica relatividad, interactividad, transitoriedad y que remite a la interacción con el contexto tanto en la génesis como en la resolución de los conflictos, de forma que cualquier alumno puede precisar de forma transitoria o permanente algún tipo de ayuda para proseguir un desarrollo académico y social normalizado, un currículum ordinario. Sería un grave error el identificar con tal expresión a determinados colectivos, cuando el término hace alusión a apoyos, adaptaciones, ayudas y recursos en función de las nuevas situaciones. No tiene tanto sentido hacer referencia solo a deficiencias como a la acción sobre el contexto, como puede ser la situación planteada por colectivos de riesgo como los emigrantes, refugiados, minorías étnicas, enfermos, niños víctimas del abuso sexual o de las guerras, mujeres con discapacidad..., como se puso de manifiesto en *La Convención de los derechos del niño hacia el siglo XXI* (Verdugo y Soler-Sala, 1996).

Hablamos de un derecho a la educación desde los organismos internacionales, de una escuela para todos, de una exigencia puesta de manifiesto en la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales* celebrada en Salamanca (Unesco, 1994), en la que se asumió la terminología de necesidades educativas especiales y también la de educación inclusiva, para ser asumida por los diferentes países, que la incluirían en su nueva política educativa. Podemos hablar ya de una escuela abierta a la diversidad, una escuela comprensiva, una escuela para todos, que en España se recoge –como decíamos más arriba– al pie de la letra en nuestra política educativa.

1.4. *Una escuela para todos*

En la década de los 90 se ha asumido ya la filosofía integradora, el reto de una escuela para todos, la lucha por una educación inclusiva. Desde la Conferencia Mundial sobre *Educación para todos*, celebrada en Jomtien (Tailandia) en el año 1990, a las *Normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad* del año 1993, han sido fuertes las demandas internacionales para el cambio, como la incluida en la *Declaración de Salamanca*:

Las escuelas ordinarias con una orientación inclusiva son el medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando la educación para todos; además proporcionan una educación eficaz para la mayoría de los niños y mejoran la eficacia y, en último término, la relación coste efectividad de todo el sistema educativo. (Unesco, 1994, p. IX)

Stainback, Stainback y Jackson (1992) esperan que pronto sea posible hablar simplemente de proporcionar una educación de calidad para todos los estudiantes, una vez que se ha evolucionado desde la integración hasta la inclusión total, dadas las razones que acompañan a este cambio terminológico a la vez que conceptual. En primer lugar, el término *integración* está siendo abandonado porque implica la vuelta a la corriente principal de alguien que previamente ha sido excluido. En segundo lugar, el concepto de *inclusión* está siendo adoptado porque comunica más claramente y con mayor exactitud lo que se está necesitando: que todos los niños sean incluidos en la vida educativa y social de las escuelas y aulas del vecindario, no únicamente dentro de la corriente principal. En tercer lugar, la atención en las escuelas inclusivas se centra en cómo construir un sistema que incluya y esté estructurado para hacer frente a las necesidades de cada uno, y la responsabilidad se sitúa en el personal de la escuela para que disponga de una corriente principal que se acomode a las necesidades de todos los alumnos.

Desde tal perspectiva, el problema ya no es cómo integrar a algunos alumnos que fueron excluidos con anterioridad, sino cómo desarrollar un sentido de comunidad y apoyo mutuo dentro de la corriente principal, que fomente el éxito entre todos los miembros de las escuelas del mismo barrio o vecindad.

2. Hacia una educación inclusiva

Actualmente podemos hablar ya sin ningún prejuicio de una educación para todos, rica en valores, abierta a todas las opciones, enriquecida con el máximo de oportunidades, posibilidades, estrategias y recursos, en función de cada una de las necesidades educativas especiales.

El concepto clásico de educación especial se desdibuja, se amplía y diversifica y se concreta en apoyos y adaptaciones, con el fin de lograr que todo el alumnado se sienta incluido en el sistema educativo.

La inclusión que propugnamos va más allá de lo especial y va más allá de la integración escolar, porque no implica una segregación, sino una acogida incondicional a cualquier alumno en cualquiera de las situaciones más o menos especiales en que pueda encontrarse. Todo ello está en sintonía con la filosofía de la reforma del sistema educativo, en la que ya no se contempla la integración escolar, sino la atención a la diversidad como un valor en sí mismo y enriquecedor para el conjunto.

Según la revisión hecha por Arnáiz (1997), el enfoque de la inclusión desde el punto de vista curricular insiste en la posibilidad de que cualquier niño pueda experimentar dificultades en la escuela, que esas dificultades educativas puedan sugerir medios de mejorar la práctica docente y que tales cambios permitan ofrecer mejores condiciones de aprendizaje para todos los alumnos, siendo finalmente los profesores los que deberían gozar de apoyo cuando intentaran llevar a cabo una práctica inclusiva.

Desde esta perspectiva, se implica de forma directa en el proceso educativo a todo el profesorado y a todos los alumnos, a través de la colaboración, la partici-

pación y la responsabilidad, investigando y buscando nuevas formas de acción que tengan en cuenta la individualidad del alumnado.

Realmente, la situación que se vive en la escuela actual no deja lugar a dudas en cuanto a afrontar la situación con toda su crudeza, defendiendo la inclusión total a pesar de la dificultad.

La escuela se siente impotente para dar respuesta a las nuevas necesidades educativas especiales que los alumnos presentan. Se ha de enfrentar a una situación sin precedentes debida a la presencia de alumnos deficientes y superdotados, autistas, con problemas de aprendizaje y de la conducta, niños hospitalizados, víctimas del maltrato, del abuso sexual, de la explotación, de las guerras, de la situación económica, política y social que estamos viviendo en la actualidad.

La escuela hace agua si no se abre a la colaboración con los padres, con las instituciones y con la comunidad, puesto que se precisa de una comprometida colaboración a lo largo de todo el proceso vital. Se incluye desde la atención temprana a los estudios escolares y universitarios, desde la formación profesional al empleo, desde el ocio y el tiempo libre a la accesibilidad a la vivienda, a la movilidad y a la integración social en general. Es importante abrir la escuela a la comunidad y coordinarse con los ámbitos familiar, escolar, laboral y social (Ortiz, 1996, 1997).

Actualmente son muchas las voces que se alzan en favor de una renovación de la escuela, de un cambio en su concepción, para que sea más democrática, más eficaz, más comprensiva, que incluya a todos los alumnos, aunque sean de alguna manera diferentes; es decir, una escuela inclusiva.

Esta es la situación en que nos encontramos. Y seguramente una propuesta de futuro útil sería la de investigar en esta práctica innovadora, junto al cambio de actitudes y la formación del profesorado en la educación inclusiva (Ainscow, 1995; Wang, 1995).

Pero la inclusión es algo más que una línea de investigación que se abre, que una simple adaptación del currículum e incluso de una filosofía. La inclusión es más bien un juicio de valor, es una forma de mejorar la calidad de vida, en la que la educación puede jugar un papel primordial al ofrecer las mismas oportunidades e idéntica calidad de medios a todo el que llega de nuevo.

Se trata de dar opciones, de dar cabida, de ofrecer recursos y de mejorar la oferta educativa en función de las necesidades, favoreciendo la inclusión y propiciando una escuela eficaz, una escuela democrática, una escuela para todos, una escuela inclusiva.

La inclusión, en suma, supone un compromiso común con los fines de la educación, una responsabilidad en el seno de la sociedad actual.

En líneas generales, la educación inclusiva trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante de la comunidad –y a cada ciudadano de una democracia– el derecho inalienable de pertenencia a un grupo, a no ser excluido (Ferguson, 1995). Lo que se ofrece es un modo de vida en el que a todo el que llega se le da la bienvenida. Desde tal actitud, desde tal sistema de valores, se va enmarcando el creciente movimiento de construcción de las escuelas inclusivas.

2.1. *Las escuelas inclusivas*

Según Ainscow (1995) se produce un movimiento hacia la educación inclusiva cuyo objetivo es reestructurar las escuelas para responder a las necesidades de todos los niños. Esto supone una serie de cambios metodológicos y organizativos y el reto de las expectativas sobre cómo llevarlo a cabo. Para este autor, la dirección del camino a seguir viene marcada por un doble sentido: el cómo ayudar a los profesores a organizar sus aulas para que puedan ayudar a todos los alumnos en el proceso del aprendizaje y el cómo reestructurar las escuelas de manera que los profesores puedan dirigir sus esfuerzos hacia una meta común.

Las escuelas que pudiéramos llamar inclusivas son las más efectivas a la hora de enseñar la solidaridad entre todos los alumnos, tengan o no necesidades educativas especiales. En tal contexto, la responsabilidad recae tanto en los profesores como en los alumnos y también en los padres, quienes habrán de plantearse la mejor forma de desarrollar el sentido de comunidad y apoyo mutuo dentro del sistema ordinario, para lo que, según Porter y Richeler (1992), habría que introducir cambios sustanciales en la escuela tradicional.

En este sentido, Ainscow (1995) propone una serie de *condiciones* que deberían reunir las escuelas inclusivas, como son: un liderazgo efectivo y extensible a toda la escuela; el compromiso del profesorado, de los alumnos y de la comunidad en la política escolar; un compromiso para planificar en colaboración y estrategias de coordinación; atención a los beneficios potenciales de la pregunta y la reflexión, y una política para el desarrollo profesional del docente.

La *finalidad* de las escuelas inclusivas se centra, según Arnáiz y Ortiz (1997), en crear un sistema educativo que pueda hacer frente a las necesidades de los alumnos. Ello implica respetar la individualidad y desarrollar una cultura de colaboración como base para la resolución de problemas, facilitando así el aprendizaje profesional de todos los profesores y aumentando la igualdad de oportunidades como medio para conseguir la mejora educativa.

Para Stainback y Stainback (1992) las escuelas inclusivas se reconocerían por desarrollar escuelas comunitarias de apoyo que favorezcan la participación de todos los alumnos sin distinción alguna, eliminando cualquier intento de establecer categorías. De esta manera, los apoyos no se organizarán en clases especiales, sino que todo el profesorado trabajará en equipo para el diseño común de actividades correspondientes al currículum general. Y ese currículum se adaptará a las necesidades y capacidades de todos y cada uno de los alumnos; si bien es verdad que la complejidad de la tarea exige un apoyo al profesorado y un apoyo académico y social al alumnado.

Las escuelas inclusivas inciden de forma especial en la responsabilidad compartida, el respeto mutuo y la interdependencia. De esta manera, la responsabilidad se sitúa en el personal de la escuela, que debe poner los medios necesarios para acomodarse a las necesidades de los alumnos. Aún más, los profesionales, los padres y los alumnos han de plantearse cómo desarrollar un sentido de comunidad y apoyo mutuo dentro del sistema ordinario. De esta manera, las escuelas inclusivas tienen un sentido de cohesión

de la comunidad abierta a las diferencias y que da respuesta a las necesidades educativas especiales, valorando la diversidad en la medida en que esta fortalece a la clase y ofrece a todos los miembros mayores oportunidades de aprendizaje.

En cualquier caso, las escuelas inclusivas están en la línea de aceptar la diversidad, ampliar el currículum, adoptar una enseñanza y aprendizaje interactivos y proporcionar apoyo al profesorado. Se genera un proceso interactivo de forma tal que podría decirse que el marchamo de una escuela inclusiva es el grado en el que los profesores están preparados para sopesar sus actividades teniendo en cuenta las respuestas que tienen sus alumnos.

Para Arnáiz (1996) el modelo de cambio que propician las escuelas inclusivas constituye un proceso de innovación educativa, puesto que pretende la reconstrucción de la escuela desde la propia institución, con la participación democrática de todos los miembros de la comunidad educativa: padres, profesores y alumnos, buscando el apoyo mutuo, tengan o no necesidades especiales.

En esta línea, autores como Fuchs y Fuchs (1994) proponen algunas *estrategias* que evidentemente responden a la conceptualización de la educación inclusiva, como son: el compromiso del profesorado con una filosofía inclusiva, la formación en educación ordinaria y especializada, la reconversión de los centros específicos, la ubicación del centro escolar en cada comunidad y la coordinación de la red de apoyo a nivel individual.

Serían algunas de las *características* de las escuelas inclusivas, según Stainback y Stainback (1992), la diversidad como mejora en el aprendizaje interactivo, el respeto a las diferencias dentro y fuera de la escuela, la adecuación y diversificación del currículum ordinario, el apoyo a los alumnos dentro del aula, la colaboración entre los profesionales del centro y la participación de los padres en la planificación educativa. Sus *ventajas* podrían concretarse en la habilidad que estas tienen para proporcionar a todo el alumnado un apoyo académico y también social.

Sus *valores* serían, para Pearpoint y Forest (1992), la aceptación, la pertenencia a la comunidad, las relaciones personales, la interdependencia y la consideración de padres y profesores como una unidad de aprendizaje. Para estos autores, la opción de inclusión significa el fin de la etiquetación, de la educación especial, de las clases especiales, pero no el final de los apoyos y servicios necesarios en las aulas integradas. No están aconsejando el arrojar o desplazar niños con discapacidad hacia las clases de educación general sin el apoyo adecuado, sino que especialistas de todo tipo seguirían a los niños, aportando su ayuda a cualquier estudiante previamente etiquetado o no que lo pueda necesitar.

En definitiva, los *rasgos* más importantes de una escuela inclusiva son el sentido de comunidad, la aceptación de las diferencias y la respuesta a las necesidades individuales. A lo que hay que añadir los cambios en la filosofía, el currículum, las estrategias de enseñanza y la estructura organizativa de la escuela.

En general, podríamos decir que son *condiciones* del aula inclusiva: la existencia de personal de apoyo, la colaboración entre los alumnos y la introducción de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje. Y, sobre todo, el apoyo emocional y la

comprensión ante el que se siente diferente, frustrado o marginado, el que a todas luces mendiga ser acogido.

En suma, se trata de dar opciones, de dar cabida, de ofrecer recursos y de mejorar la oferta educativa en función de las necesidades, favoreciendo la inclusión y propiciando una escuela para todos, una escuela en movimiento, una escuela eficaz, una escuela democrática, una escuela comprensiva, una escuela inclusiva (García 1999), que plantea la integración dinámica de alumnos con necesidades educativas especiales a partir de profusión de apoyos, adaptación del currículum, compromiso y liderazgo de los profesionales, evaluación continuada, una organización flexible que favorezca la comunicación, la coordinación y el cambio estructural en general, por cuanto ha de estar inserto en la comunidad.

Lo que se pretende actualmente es atender a la diversidad, y dar respuesta a los nuevos interrogantes que se están planteando en la sociedad actual, plural y multicultural y necesitada de comprensión, flexibilidad, apoyo y solidaridad.

3. Nuevas y desafiantes cuestiones

Es totalmente previsible que el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas plantee nuevas y desafiantes cuestiones a medida que se vayan poniendo en marcha, por ejemplo:

- ¿Cuál debe ser el currículum de una escuela inclusiva?
- ¿Cómo se puede adaptar el currículum a las necesidades?
- ¿Qué sistemas de evaluación y promoción dan más resultado?

Intentando dar alguna respuesta a estas cuestiones, aportamos algunas notas comunes y que se repiten insistentemente en la revisión hecha sobre el tema de educación inclusiva, y que permite ofrecer las siguientes categorías:

- *Colaboración*

La colaboración y la cooperación constituyen apoyos naturales para la educación multicultural y también la educación especial. Es preciso conectar la familia, la escuela y la comunidad para mejorar la educación en general. El modelo de aula inclusiva sería aquella en la que tanto la enseñanza como el aprendizaje se realiza en equipo, todos juntos, colaborando los estudiantes e integrando al personal de apoyo en el aula inclusiva.

- *Organización*

Es el punto de partida para intentar sacar lo mejor de los espacios inclusivos. Han de plantearse la organización de los espacios adecuados, los horarios, los servicios de apoyo, la ayuda a los estudiantes dentro del aula inclusiva.

– *Estrategias de enseñanza*

El aprendizaje cooperativo favorece la interdependencia entre los estudiantes de muy diferentes capacidades. Es importante la interrelación entre grupos pequeños y el propiciar un pensamiento crítico. Aprenden mejor trabajando con compañeros.

– *Características específicas del alumnado*

En torno a las diferentes categorías es preciso considerar tanto la sobredotación como el retraso mental. Pero fundamentalmente la consideración de los alumnos con problemas de aprendizaje y de conducta, tanto en los logros académicos como en los sociales.

Es preciso tener en cuenta la dimensión social y emocional de las dificultades en el aprendizaje, así como la conveniencia de propiciar un medio ambiente creativo para tales alumnos

– *Currículum*

En líneas generales se propicia un currículum adaptado a las necesidades educativas espaciales, lo que incluye la revisión de los elementos del currículum (objetivos, contenidos, metodología, evaluación) y de los elementos de acceso al currículum (personales y materiales). El diseño del currículum para el aula de educación general debe adaptarse para intentar promover comunidades inclusivas, favoreciendo la autoestima y la sensibilidad en el aula inclusiva. Será diseñado de forma que permita a los alumnos reconocer sus propios atributos positivos y respetar las características individuales de los otros. De esta manera se reforzará la autoestima de cada uno y la cooperación entre todos. En el currículum se han de plantear objetivos de justicia social dentro y fuera de las paredes del aula.

– *Profesorado*

Es preciso tener en cuenta la formación de un profesorado para la innovación escolar, para entrar en una nueva comunidad escolar, en la que todos los alumnos conviven y en la que se espera que aprendan. El profesorado necesitará ayuda para dirigir un aula inclusiva. En su programa de formación han de incluirse la adquisición de conocimientos y competencias en torno a:

- habilidades para el trabajo en equipo y relaciones personales,
- estrategias de aprendizaje cooperativo,
- bases de la educación para alumnos con necesidades especiales,
- cómo aprenden los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a déficit cognitivo, motor, sensorial...,
- capacidad para valorar, planificar e intervenir,
- capacidad para colaborar con los padres,
- competencia para desarrollar una educación individualizada.

En general, son condiciones del aula inclusiva la existencia de personal de apoyo, la colaboración entre estudiantes y la introducción de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje.

4. Acción para la inclusión: manual

Debe hacerse mención especial del documento *Acción para la Inclusión* de O'Brien, Forest, Snow y Pearpoint (1989), que propone cómo mejorar las escuelas para recibir a los niños con necesidades especiales en aulas regulares, y que ha sido aplicado como modelo de inclusión en la empresa por Priante (1997) en la ciudad de México con notable éxito.

La propuesta de O'Brien *et al.* se basa en construir unas buenas relaciones de trabajo en el seno de una escuela inclusiva, en la que el éxito de la misma deriva de la importancia que profesores, padres, personal administrativo y otros den a la inclusión y a la forma de contribuir para que esta se lleve a cabo. La finalidad que se persigue es la de mostrar formas de dar la bienvenida al niño con necesidades especiales en el aula ordinaria de la escuela de su barrio, de la escuela inclusiva. Se parte de la base de que la familia desea ver a su hijo con necesidades especiales en la misma aula que otros niños de su edad y de que el buen maestro también desea ser un buen facilitador de la inclusión, aunque sea una persona concreta la que se responsabilice de la acción para la inclusión.

La acción para la inclusión pretende desarrollar la capacidad del maestro para recibir al niño que ha sido excluido y proporcionar el apoyo individualizado necesario para que el alumno pueda ser un sujeto de aprendizaje activo. A tal efecto se recomienda seguir los siguientes pasos:

- Obtener de la familia información clara sobre sus expectativas y las capacidades del niño.
- Conseguir el apoyo del director en la inclusión del niño.
- Implicar al maestro del aula para incluir al niño.
- Contar con los compañeros de la clase, con el resto del personal del centro y con todo el que pueda apoyar el proceso.
- Reunir a todas las personas implicadas, con el fin de llevar a cabo las adaptaciones curriculares necesarias, para que el alumno pueda ser un miembro más de la clase y desarrolle sus potencialidades.

El compromiso de colaboración entre familias, profesores, personal del centro y alumnos partirá de la consideración de quién es el alumno, qué es lo que necesita, quién lo puede ayudar y cómo hacerlo. A partir de ahí se estrechará el círculo de mutuo apoyo para conseguir el desarrollo del aula inclusiva.

En resumen, la acción para la inclusión es fundamentalmente un proceso de construcción sobre la base de la comunidad, que sigue unas determinadas fases o áreas sucesivas de intervención:

a) Un especialista en integración

La presencia de un responsable, un especialista en integración que servirá de intermediario entre familias, alumnos y profesionales y se responsabilizará de mentalizar sobre la inclusión, preparar para identificar sus capacidades y desarrollar sus habilidades, construir el círculo de apoyo, ayudar a solucionar problemas y hacer un seguimiento.

b) La familia

Hay una fase previa en la acción para la inclusión que consiste en aclarar las intenciones de la familia, en intentar confirmar el compromiso hacia sus hijos con necesidades especiales. En tal proceso, el especialista en integración puede ser la persona que entreviste a los padres y a los hermanos, conozca sus sueños y sus pesadillas y también las potencialidades del niño para ayudarles a dar el primer paso hacia la inclusión en la escuela de su barrio y el entorno conocido.

c) El director de la escuela

A continuación, son los padres primero y los especialistas de integración después los que deberán abordar al director de la escuela del barrio en la que se pretenda llevar a cabo la inclusión. Esta fase de acción tiene como objetivo obtener del director el consentimiento para la inclusión de los alumnos excluidos de un aula regular, con los apoyos necesarios y la selección de buenos profesores para incluir a tal alumnado. La calidad de la inclusión depende de la habilidad del director al dirigir estas cuestiones. El objetivo mínimo es conseguir que el director esté de acuerdo en permitir que el alumno llegue a ser parte de una clase. Y el objetivo máximo es construir un apoyo entusiasta para una escuela inclusiva, por parte de otros padres, otros profesores, otros especialistas y todos los alumnos.

d) El maestro

Es el maestro de aula regular, el tutor del grupo, la persona que en definitiva ha de hacerse cargo del alumno con necesidades especiales en un aula inclusiva. Por tal razón debe ser mentalizado por la familia, el especialista en integración y el director. Y también formado en aspectos concretos como es el trabajo en equipo con estos y otros profesores de apoyo y en la elaboración de adaptaciones curriculares, en torno a los elementos básicos del currículum, la metodología cooperativa, la evaluación formativa, etc. Esta fase de la acción para la inclusión tiene como objetivo el obtener la cooperación del maestro del aula para incluir al nuevo alumno y proporcionarle al maestro los apoyos que necesite para tener al alumno en clase.

e) *Implicar a la clase*

Es fundamental *implicar a la clase* en la que el alumno con necesidades especiales ha de tener una participación activa, protagonista de su aprendizaje, de sus juegos, de su vida. Esta fase de la acción para la inclusión tiene como objetivo implicar a los compañeros para dar la bienvenida al alumno con necesidades especiales y conseguir conocer al nuevo miembro de la clase. A través de la formación y la información se puede llegar al compromiso por parte de los alumnos mayores o de los más cercanos para colaborar con el tutor, el especialista en integración, los padres, el director... para dar la bienvenida y apoyar a sus iguales a incluirse como uno más en el aula regular.

f) *El plan de acción*

El plan de acción tiene como objetivo implicar a los alumnos, miembros de la familia, maestros y resto del personal a planificar de forma simultánea algunas adaptaciones del currículum o rutinas diarias necesarias para asegurar que el alumno con necesidades especiales sea un aprendiz activo en la clase. El plan es un proceso continuo en el que pueden distinguirse dos partes. En la primera parte, se da cuenta a todos los presentes en la reunión sobre las características del nuevo alumno y lo que se espera de ellos para que le apoyen en su tarea de ser un aprendiz activo. La parte segunda normalmente implica a grupos menores especializados en tareas más concretas de enseñanza-aprendizaje.

Tal plan de acción supone un largo y complicado proceso de pasos sucesivos y articulados. Y al final del proceso se logrará que alumnos, profesores y padres participen en una empresa conjunta de ayuda mutua, de solidaridad, cooperación y de búsqueda de valores académicos y sociales.

5. Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (1995). *Necesidades educativas en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Narcea.
- AINSCOW, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades. *Siglo Cero*, 30(1), 181, 37-49.
- ARNAIZ, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 16, 25-34.
- ARNAIZ, P. (1997). Integración, segregación, inclusión. En P. ARNAIZ y R. DE HARO (Eds.), *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro* (pp. 313- 35). Universidad de Murcia.
- ARNAIZ, P. (1999). Currículum y atención a la diversidad. En M. Á. VERDUGO y B. JORDÁN DE URRÍES (Coords.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad (pp. 15- 39). Amarú.
- ARNAIZ, P. y ORTIZ, M. C. (1997). El derecho a una educación inclusiva. En A. SÁNCHEZ y J. A. TORRES (Coords.), *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (pp. 191-207). Pirámide.

- BRON, H. Y SMITH, H. (1996). *Normalisation. A reader for the nineties*. Routledge.
- FERGUSON, D (1995). Celebrating Diversity. A response. *Remedial and Special Education*, 16, 199-202.
- FUCHS, D. Y FUCHS, L. (1994). Inclusive schools. Movement and the radicalization of Special Education Reform. *Exceptional Children*, 60(4), 294-309.
- GARCÍA, C. (1999). Diversidad e inclusión. En A. SÁNCHEZ PALOMINO y otros, *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*. Actas de las XVI Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial (pp. 11-31). Universidad de Almería.
- MEC-UNESCO. (1995). *Informe final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales. Acceso y calidad*. Autor.
- O'BRIEN, J., FOREST, M., SNOW, J. Y PEARPOINT, J. (1989). *Action for inclusion. How to Improve Schools by Welcoming Children with Special Needs Into Regular Classrooms*. The Frontier College Press.
- O'HANLON, CH. (1995). *Inclusive Education in Europe*. David Fulton.
- ORTIZ, M. C. (1996). De las necesidades educativas especiales a la inclusión. *Siglo Cero*, 27(2), 164, 5-13.
- ORTIZ, M. C. (1997). Hacia una escuela para todos. En P. ARNÁIZ Y R. DE HARO (Eds.), *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Universidad de Murcia.
- PEARPOINT, J. Y FOREST, M. (1992). Foreword. En S. STAINBACH Y W. STAINBACH, *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. (Facilitating Learning for All Students)*. Paul Brookes, XV-XVIII.
- PORTER, G. Y RICHELER, D. (Dir.). (1992). *Réformer les écoles canadiennes. Des perspectives sur le handicap et l'intégration*. Institut Roehner.
- PRIANTE, C. M. (1997). *Cambio de actitudes y cambio organizacional para la inclusión de personas con discapacidad: desarrollo y aplicación de un programa en el ámbito empresarial*. Proyecto de Investigación no publicado. Máster en Integración de Personas con Discapacidad. Instituto de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca.
- STAINBACK, S. Y STAINBACK, W. (Eds.). (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms. Facilitating Learning for All Students*. Brookes.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca*. Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Autor.
- VERDUGO, M. Á. Y SOLER-SALA, V. (Eds.). (1996). *Convención de los derechos del niño hacia el siglo XXI*. Universidad de Salamanca/Unicef.
- VLACHOU, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Muralla.
- WANG, M. C. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Narcea.

ISSN: 0210-1696

DOI: <https://doi.org/10.14201/scero202354128592>

SENSIBILIZACIÓN DOCENTE Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA: COOPERAR PARA INCLUIR

Diversity Awareness and Attention to Diversity in Basic Vocational Training: Cooperation for Inclusion

Pello ARAMENDI JAUREGUI

Universidad del País Vasco UPV/EHU. España

<https://orcid.org/0000-0003-0869-9357>

Esther CRUZ IGLESIAS

Universidad del País Vasco UPV/EHU. España

esther.cruz@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0001-6093-9309>

Jon ALTUNA URDIN

Universidad del País Vasco UPV/EHU. España

<https://orcid.org/0000-0002-1847-8083>

Jon Mikel LUZARRAGA MARTÍN

Universidad del País Vasco UPV/EHU. España

<https://orcid.org/0000-0003-3665-552X>

Recepción: 3 de marzo de 2022

Aceptación: 31 de marzo de 2022

RESUMEN: La atención a la diversidad (AD) es un objetivo clave en la educación, también en la Formación Profesional Básica, que se caracteriza por ser un ámbito educativo de gran heterogeneidad del alumnado. Se presentan los resultados de un estudio ex-post facto realizado con objeto de analizar la sensibilidad del profesorado hacia la AD y los factores relacionados con la misma. La investigación se lleva a cabo mediante un diseño no experimental (ex-post facto) con una muestra representativa de 218 profesores de Formación Profesional Básica. Los resultados indican que el profesorado más sensibilizado con la AD concede mayor importancia al trabajo cooperativo, al rol desempeñado por el docente para fomentar el trabajo

en equipo, a las tutorías, al compromiso de las familias, al apoyo de los compañeros y compañeras y a la coordinación y el funcionamiento del centro educativo. Se subraya también la importancia del trabajo en red para mejorar la formación del alumnado y la necesidad de profundizar en este tema para obtener, a nivel nacional, una visión holística e integrada de la situación de la Formación Profesional Básica, que contribuya a la mejora de la atención del alumnado en general y, especialmente, de quienes están en riesgo de exclusión educativa y social.

PALABRAS CLAVE: Atención a la diversidad; formación profesional; inclusión educativa; aprendizaje colaborativo; trabajo en red.

ABSTRACT: The objective of this research is to analyze the sensitivity of Basic Vocational Training (BVT) teaching faculty towards attention to diversity (AD) and factors related to the same. This research presents the results of an ex post facto study carried out with a representative sample of 218 Basic Vocational Training teachers. The results show that the teaching faculty most aware of AD give greater importance to cooperative work, to the role played by the teacher, to tutorials, to the commitment of families, to the support of their team-mates and to the coordination and functioning of the school. The need to deepen the networking is underlined in order to obtain a holistic and integrated vision of the situation of BVT which contributes to the improvement of students' attention in general and, especially, of those who are at risk of educational and social exclusion.

KEYWORDS: Attention to diversity; vocational training; collaborative learning; inclusive education; networking.

1. Introducción

Uno de los objetivos prioritarios de la Unión Europea (UE) en el ámbito de la educación es la lucha contra el fracaso y el abandono escolar temprano. Entre las actuaciones impulsadas por la estrategia Europa 2020 para paliar estos problemas y mejorar los niveles de bienestar de la ciudadanía se encuentran la educación inclusiva, la atención a la diversidad (AD), el aprendizaje a lo largo de la vida, la empleabilidad y la promoción de las competencias cívicas (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). *En el contexto español*, las tasas de fracaso escolar en la enseñanza obligatoria son preocupantes (Romero y Hernández, 2019). La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa hace mención a las medidas de AD para abordar este problema. Concretamente, en el artículo 41 define las características de la *Formación Profesional Básica (FPB)*, destinada a los estudiantes que no han logrado un dominio suficiente de las competencias básicas. La Ley Orgánica 3/2020 (conocida como LOMLOE), en el artículo 42, hace mención a los ciclos formativos de grado básico, indicando que los módulos profesionales incluirán, al menos, las unidades de competencia correspondientes a una cualificación de nivel 1 del Catálogo Nacional de las Cualificaciones

Profesionales. Además, en el artículo 39 se señala la inclusión educativa como uno de los principios de estas enseñanzas y se apunta que se establecerán alternativas organizativas y metodológicas y medidas de AD precisas para facilitar el acceso al currículo del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. En el ámbito del País Vasco, el Decreto 236/2015, de 22 de diciembre (artículos 37 al 44), hace mención a diferentes medidas y recursos de AD entre los que se encuentran los Proyectos de Intervención Global, los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento, los Programas de Escolarización Complementaria, las Aulas Estables y los Programas para el Tránsito a la Vida Adulta. Entre las medidas más específicas cita las siguientes: la actuación de profesionales cualificados, la disposición de dos docentes en el aula, la tutoría personalizada, las adaptaciones curriculares, los desdobles de grupos, los apoyos fuera del horario lectivo, los planes de trabajo individualizado y la flexibilización del periodo de escolarización. La FPB, ubicada en los Programas de Tránsito a la Vida Adulta, ofrece a los alumnos/as que a los 16 años no han completado la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) la posibilidad de alcanzar una cualificación profesional que les acredite para el desarrollo de una determinada profesión.

En relación al alumnado de la FPB, se puede afirmar que un número importante de estudiantes ha vivido una experiencia negativa en el ámbito escolar; muestra conductas de rechazo hacia los aprendizajes; manifiesta altos índices de desmotivación; su autoestima personal es baja; expresan comportamientos de inseguridad; en algunos casos, convive en entornos familiares escasamente cohesionados; utiliza el tiempo libre de manera poco responsable (consumo de sustancias, frecuentes salidas nocturnas...); tiene problemas de disciplina e incluso está vinculado a actividades delictivas menores (Fernández *et al.*, 2019). Son jóvenes con carencias académicas que además *arrastran problemas de tipo emocional, familiar y social*. La escuela, para estos estudiantes, se convierte en un contexto incómodo que transmite valores muy diferentes a los que están acostumbrados. La asistencia diaria a clase, las rutinas, la constancia y la concentración en la tarea o la asunción de responsabilidades son pautas fundamentales para que el alumnado se adapte al centro educativo (Cejudo y Corchuelo, 2018). Por tanto, parece poco cuestionable afirmar que la educación no debe orientarse solamente al ámbito académico; también debe abordar objetivos relacionados con el desarrollo actitudinal y personal (Jurado y Tejada, 2019). Y para lograrlo se necesita la implicación de las familias, los profesionales y los servicios comunitarios (Beilmann y Espenberg, 2016; García *et al.*, 2018; Lata y Castro, 2016; Mas *et al.*, 2017; Olmos y Mas, 2017; Riaño *et al.*, 2016; Santos Rego *et al.*, 2018).

Inicialmente, Ainscow (2005), Ainscow *et al.* (2006) y, posteriormente, Echeita (2019) señalan que las tres dimensiones fundamentales de la inclusión son la presencia (el estudiante debe estar en el aula), la participación (debe aprender con los demás, tomar decisiones y ser reconocido por su trabajo) y el aprendizaje (el docente debe *preocuparse* y comprometerse para que el alumnado obtenga el mejor rendimiento posible). Según el autor, la exclusión educativa hace alusión a la tensión existente entre estos tres elementos y las realidades educativas que generan situaciones de marginación. Las especiales características del alumnado

de FPB demandan, por tanto, *un profesorado sensibilizado y comprometido* con el alumnado, con perfil educador, empático y capacitado en el ámbito de la didáctica. En este sentido, Aramendi *et al.* (2017) afirman que el alumnado de los programas de iniciación profesional, en general, se siente a gusto y motivado con los docentes, fundamentalmente, porque impulsan el buen ambiente en el trabajo, orientan a los estudiantes para preparar su futuro laboral y personal, enseñan conocimientos útiles para la vida, se comprometen con ellos, saben enseñar y animan a aprender. En relación a la metodología de trabajo, Alarcón *et al.* (2018) también constatan la satisfacción de los estudiantes con las estrategias de aprendizaje desarrolladas en el aula, subrayando la relevancia del trabajo en equipo. Mas *et al.* (2017) destacan la importancia de la mejora del contexto y los recursos, dignificando, de esta manera, esta tipología de formación y mejorando la imagen social tanto del docente como la del propio estudiante hacia dichos programas formativos. El éxito en la iniciación profesional se vincula más al *compromiso docente* que a las propias características del programa (Amores y Ritacco, 2016).

En cuanto a las medidas, recursos y prácticas de AD, el alumnado con problemas académicos en la educación obligatoria, generalmente, es orientado hacia itinerarios diferenciados (diversificación curricular, educación compensatoria, FPB...). Estas y otras medidas especializadas (adaptaciones curriculares, docentes de apoyo, tutorías individuales, planes personalizados...), quizás de forma involuntaria, han creado formas sutiles de segregación escolar (Abiétar *et al.*, 2017). Amores y Ritacco (2016) señalan que resulta paradójico que, al tiempo que se han incrementado este tipo de recursos de apoyo especializados para paliar el fracaso escolar, paralelamente, el problema ha ido aumentando. Sin cuestionar la validez de estas medidas, parece pertinente llamar la atención sobre sus efectos perversos que, bajo el pretexto de aportar atención diferenciada al alumnado, esconden formas sibilinas de exclusión educativa. A pesar de su vínculo con una ideología pedagógica inclusiva y de desplegar recursos para dar respuesta al fracaso escolar, las prácticas individualizadas de AD se pueden transformar en medidas que pueden generar más exclusión educativa (Rujas, 2017).

En este sentido, Escudero (2018) afirma que existen dos grandes perspectivas para abordar el problema del fracaso y el abandono escolar temprano. Por un lado, la *perspectiva individualista y especializada*, que centra las causas del fracaso en el propio alumno/a y sus características (paradigma del déficit). Por otro, la *perspectiva ecológica*, que enfoca este problema desde una perspectiva multidimensional, *poliédrica* según Echeita (2019), cuya comprensión requiere tomar en consideración, simultáneamente, distintas medidas de carácter más holístico (colaboración entre el alumnado, las familias, la escuela, los centros de profesorado, los servicios sociales municipales...). La identificación y comprensión de estos factores facilita un marco de actuación para el abordaje de la exclusión educativa de forma integral y conforme al verdadero perfil del alumnado (Operti, 2019). Este enfoque alternativo a la especialización de los recursos de AD demanda, a nivel interno, la mejora de la coordinación y el funcionamiento del centro y, de puertas hacia afuera, la colaboración reticular con los agentes socioeducativos de la comunidad local. Respecto a

esta cuestión, Aramendi *et al.* (2018) consideran que con la Ley Orgánica 8/2013 se han estado produciendo procesos de burocratización, encorsetamiento organizativo y pérdida de autonomía en el funcionamiento de los centros de FPB que obstaculizan la colaboración interinstitucional. No obstante, afirman que el cambio de una perspectiva basada en la especialización a una perspectiva ecológica representa una respuesta coherente para atender a un colectivo de estudiantes que, probablemente, sea el más vulnerable y segregado del sistema educativo español.

La segregación escolar provoca que los estudiantes se concentren en unas escuelas determinadas, generando guetos y, a la vez, negando la posibilidad de que el centro sea un espacio de encuentro e interrelación entre alumnado, familias y culturas diferentes (Donato y Hanson, 2019; Murillo y Martínez-Garrido, 2019). Sobre esta cuestión, Pàmies (2013) describe las relaciones de los estudiantes marroquíes de un centro educativo español con los compañeros/as de otras culturas, percibiendo escasas interacciones entre los diferentes colectivos. También señala que el alumnado “nativo” posee más posibilidades de socialización y aprovechamiento curricular, mientras que los estudiantes procedentes de la inmigración tienen menos expectativas académicas y reconocimiento social. Este gran reto inclusivo exige un profesorado formado y comprometido con el alumnado y el proyecto educativo del centro (Aramendi *et al.*, 2018; Bonal y González, 2021; Villar y Obiol, 2020). La capacidad de implementar una educación intercultural e inclusiva ha pasado de ser un propósito de los sistemas educativos de determinados países a convertirse en un objetivo clave en la agenda educativa mundial (Peñalva y Leiva, 2019).

Las prácticas de AD basadas en la cooperación entre estudiantes de diferentes colectivos y culturas se convierten, por tanto, en recursos importantes para fomentar la inclusión educativa y social (Rodrigo *et al.*, 2019). Las estrategias de enseñanza y aprendizaje que promueven la cooperación entre iguales, es decir, la presencia, la participación y el reconocimiento de la labor del alumnado, actúan directamente sobre los factores contextuales y sociales mejorando la integración de los estudiantes en las aulas ordinarias (Echeita, 2019; Latorre *et al.*, 2018). Durán y Oller (2017) afirman que aquellos estudiantes que ayudan a otros compañeros/as también aprenden. Se preparan (aprenden) para ayudar al compañero/a, aprenden a explicar, argumentar y, en definitiva, a enseñar. Para que el aprendizaje entre iguales sea inclusivo debe fomentar la interdependencia positiva, las competencias sociales, el liderazgo distribuido y la responsabilidad compartida entre los estudiantes en la organización de las tareas y el funcionamiento del equipo de trabajo. El éxito del equipo se refleja en la finalización de la tarea encomendada por parte de todos sus miembros (Torrego y Monge, 2018).

El estudio que se presenta a continuación tiene como objetivo general analizar la sensibilidad y el respeto hacia la AD de los profesionales de la FPB, así como los factores que inciden y/o están relacionados con estas actitudes. Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la FPB deben promover la formación laboral y el desarrollo integral del alumnado. Y, en este sentido, el rol comprometido del profesorado con la AD es un elemento fundamental.

2. Método

2.1. Objetivos

El logro del objetivo general especificado anteriormente se plasmará en la consecución de los siguientes objetivos específicos:

- Describir e identificar las medidas y recursos de AD más valorados por el profesorado de la FPB del País Vasco.
- Valorar la correlación de cada uno de los factores del estudio con la sensibilidad y el respeto hacia la AD por parte del profesorado.
- Analizar las variables que mejor explican la sensibilidad y el respeto del profesorado hacia la diversidad de los estudiantes en los centros de FPB.

2.2. Diseño y procedimiento de la investigación

Mediante un diseño no experimental (ex-post facto) se ha utilizado el cuestionario validado COMAD para la medición del compromiso del profesorado hacia la atención a la diversidad en la Formación Profesional Básica (Aramendi y Etxeberria, 2021). Tras recoger las respuestas de una muestra representativa de profesionales, se han analizado las mismas, realizándose comparaciones y estudiando las relaciones entre las diferentes variables.

2.3. Población y muestra

La población objeto de estudio está constituida por el colectivo de docentes de FPB del País Vasco, en total 406 profesionales, según datos referentes al curso 2017/18 (Consejo Escolar de Euskadi, 2018).

Teniendo en cuenta que el tamaño del universo era de 406, buscamos una muestra representativa con una probabilidad de la heterogeneidad del 50 %, un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 5 %. Con la siguiente fórmula para poblaciones finitas (Aguilar-Barojas, 2005) calculamos la muestra necesaria (n).

$$n = \frac{N \times Z_a^2 \times p \times q}{d^2 \times (N - 1) + Z_a^2 \times p \times q}$$

Donde: N = tamaño de la población, Z = nivel de confianza, P = probabilidad de éxito o proporción esperada, Q = probabilidad de fracaso, D = precisión (error máximo admisible en términos de proporción).

Así, $n = N \times Z^2 \times p \times q / d^2 (N-1) + Z^2 \times p \times q$, que, reflejándolo en números, es $n = 406 (1.96)^2 (0.5)^2 / (0.05)^2 (406-1) + (1.96)^2 (0.5)^2$, donde $n = 389.9224$ dividido

por $1.0125 + (3.8416) * (0.9025)$. En consecuencia, $n = 389.9224$ dividido por la suma de $1.0125 + 0.9604$. Es decir, $n = 389.9224 / 1.9729$, dando como resultado una n de 197.639.

Atendiendo a estos datos y a la fórmula del cálculo, el resultado arrojó la necesidad de obtener al menos 198 respuestas en esas condiciones propuestas para la obtención de una muestra representativa.

A la luz de los datos la muestra final de participantes podemos decir que se cumple con los requisitos de representatividad exigidos, puesto que está compuesta por 218 profesores/as de centros de FPB del País Vasco, que fueron seleccionados de forma aleatoria por conglomerados, considerando como tal el centro escolar. Sus características se definen en la tabla siguiente:

TABLA I. Características contextuales de los participantes				
1. Sexo del profesional				
Mujer		Hombre		
48.2 %		50.8 %		
2. Edad del profesional				
Menos de 30	De 30 a 40	De 41 a 50	De 51 a 60	Más de 60
10.5 %	23.4 %	32.6 %	30.3 %	3.2 %
3. Titulación				
FP		Licenciatura/Grado		
37.6 %		62.4 %		
4. Tipo de asignatura				
Taller		Teórica		
48.1 %		51.9 %		
5. Tamaño del centro				
Menos de 100 alumnos/as	100 a 200 alumnos/as		Más de 200 alumnos/as	
30.7 %	31.2 %		38.1 %	
6. Titularidad del centro				
Privada/Concertada		Pública		
84.4 %		15.6 %		

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta que la validez externa se refiere a la forma en que los resultados obtenidos en una muestra pueden ser generalizados a la población objeto de estudio, tanto el tamaño de la muestra como el proceso de selección seguido posibilitan afirmar que las opiniones y valoraciones recogidas pueden ser inferidas a todos los profesionales de FPB del País Vasco. Habida cuenta de que la FPB vasca es uno de los referentes en el Estado español (elevadas tasas de idoneidad), las conclusiones del estudio pueden ser de interés para los profesionales de otras comunidades.

2.4. *Análisis estadísticos*

Una vez caracterizada la muestra de participantes en el estudio, el equipo investigador se puso en contacto con los centros de FPB con el fin de recabar los permisos oportunos y organizar la aplicación del cuestionario. Tras la recogida de datos se procedió a su tabulación. Una vez efectuada la depuración inicial de los mismos, se realizaron los análisis estadísticos que fueron efectuados utilizando la versión 26 de SPSS. Los análisis efectuados fueron los siguientes: análisis descriptivo de las variables, relaciones entre las variables (coeficientes de correlación) y la regresión múltiple.

2.5. *Instrumentos de medida y variables*

En coherencia con el planteamiento teórico, se ha utilizado el cuestionario validado COMAD para la medición del compromiso del profesorado hacia la atención a la diversidad en la Formación Profesional Básica (Aramendi y Etxeberria, 2021) para recabar la opinión de los profesionales. Este cuestionario contiene una escala tipo Likert de ítems y se ha validado de forma específica para la realización de este estudio.

Las variables objeto de estudio, de cuya adecuación e importancia se solicita una valoración, son las que se presentan en la tabla siguiente. En los casos en los que se han utilizado varios ítems para la medición de una variable, se incluyen los ítems constituyentes y el valor del coeficiente de fiabilidad (consistencia interna), medido mediante el coeficiente Omega (McDonald, 1999). Algunos autores aconsejan el uso del coeficiente Omega de McDonald (Hayes y Coutts, 2020) frente al conocido alfa de Cronbach (Frías-Navarro, 2020) por diversas razones. Entre ellas, podemos destacar que el alfa de Cronbach puede ser más impreciso a la hora de estimar la magnitud de la consistencia interna en los casos en los que las respuestas o escalas sean ordinales (Zumbo *et al.*, 2007). En este sentido y en la línea que defienden autores como Peters (2014), se ha visto más adecuado el uso del coeficiente Omega para el cálculo de la consistencia interna de algunas variables puesto que se han conformado a partir de una escala con respuestas ordinales. De esta manera, se calcularon las cargas factoriales a partir de un análisis factorial exploratorio con la prueba de extracción varimax de componentes principales. Una vez obtenidas las cargas factoriales, se aplicó la fórmula del coeficiente Omega (McDonald, 1999).

TABLA 2. Variables e ítems utilizados para el análisis de la sensibilidad y respeto hacia la AD		
Variables	Ítem/s	Coefi. Omega
Plan personalizado de trabajo para el alumnado	10	
Ayuda-apoyo fuera de clase	11	
Poner un auxiliar de apoyo en clase	12	

TABLA 2. Variables e ítems utilizados para el análisis de la sensibilidad y respeto hacia la AD		
Variables	Ítem/s	Coefi. Omega
Adaptaciones curriculares para el alumnado	13, 14, 15 y 16	.912
Tutorías individualizadas con el alumnado	17	
Cooperación con el alumnado	18	
Cooperación con la familia	19	
Cooperación con los centros de profesorado	20	
Cooperación con los servicios municipales	21	
Valoración de su tarea como educador/a	22	
Valoración del apoyo de compañeros/as	23	
Coordinación y funcionamiento del centro educativo	24, 25 y 26	.780
Criterios de agrupación del alumnado	27	
Tamaño del equipo	28	
Organización trabajo en equipo	29, 30, 31, 32 y 33	.881
Mecanismos de funcionamiento del equipo	34, 35, 36, 37, 38, 39, 40 y 41	.931
Liderazgo distribuido	42	
Idea de éxito del equipo	43	
Rol docente cuando se trabaja en equipo	44	
Sensibilidad y respeto a la diversidad	45, 46 y 47	.931

La valoración de cada una de las 38 preguntas se realiza en una escala de 0 a 10 (0: nada/mínima; 10: mucho/máxima). En el caso de que la información de varias preguntas se haya integrado en una única variable, para una mejor interpretación y comparación de los resultados, también se ha transformado a la misma escala (0-10). El cuestionario se complementa con unas preguntas en las que se indaga acerca de características sociopersonales y profesionales del participante. En concreto, la “Sensibilidad y respeto a la atención a la diversidad” se define como la aceptación del alumnado como persona, el respeto a la diferencia, el fomento de su autoestima por parte del profesorado y la creencia de que todos los estudiantes son válidos para trabajar de forma cooperativa en el aula (Novick y Morrison, 2020). A su vez, el constructo de la variable *Atención a la diversidad* (Aramendi y Etxeberria, 2021) engloba las variables *Adaptaciones curriculares*, *Coordinación y funcionamiento del centro educativo*, *Organización trabajo en equipo* y *Mecanismos de funcionamiento del equipo*, junto con los ítems relacionados con el propio concepto de atención a la diversidad del profesorado de FPB.

3. Resultados

Habida cuenta de la considerable cantidad de datos obtenidos en la investigación, en este artículo se seleccionan y presentan los aspectos y variables más relevantes.

3.1. Recursos y medidas de atención a la diversidad

Respecto al primer objetivo del estudio (*Describir e identificar las medidas y recursos de atención a la diversidad [AD] más valorados por el profesorado de la FPB del País Vasco*) se presenta, en la tabla siguiente, la valoración media de cada una de las medidas y su desviación típica:

TABLA 3. Valoración de los recursos y medidas de AD por parte del profesorado		
Estadísticos descriptivos		
Recursos de atención a la diversidad	Media	Desviación estándar
Plan personalizado de trabajo para el alumnado	7.31	1.920
Ayuda-apoyo fuera de clase	6.06	2.376
Poner un auxiliar de apoyo en clase	6.88	2.479
Adaptaciones curriculares para el alumnado	7.66	1.623
Tutorías individualizadas con el alumnado	8.32	1.514
Cooperación con el alumnado	8.07	1.552
Cooperación con la familia	8.27	1.630
Cooperación con los centros de profesorado	7.59	2.371
Cooperación con los servicios municipales	7.69	2.134
Valoración de su tarea como educador/a	7.86	.957
Valoración del apoyo de compañeros/as	8.25	1.398
Coordinación y funcionamiento del centro	7.90	1.311
Criterios de agrupación del alumnado	7.72	1.333
Tamaño del equipo	7.98	1.501
Organización trabajo en equipo	8.09	1.443
Mecanismos de funcionamiento del equipo	8.67	1.410
Liderazgo distribuido	8.70	1.152
Idea de éxito del equipo	7.99	1.094
Rol docente cuando se trabaja en equipo	8.37	1.039
Sensibilidad y respeto a la diversidad (del alumnado)	9.00	1.050

La variable más valorada por el profesorado de FPB para atender a la diversidad está relacionada con las actitudes hacia el alumnado: la sensibilidad y el respeto a la diversidad. También valora con puntuaciones elevadas las estrategias de trabajo cooperativo (el rol del docente, la idea de éxito, el liderazgo distribuido y los mecanismos de organización y funcionamiento del equipo), la cooperación con los estudiantes y sus familias, las tutorías y la valoración del apoyo de los compañeros/

as de trabajo. Llama la atención la pobre valoración de los centros de profesorado (centros de apoyo a la docencia en los que hay profesionales con perfil específico en atención a la diversidad). Los recursos y medidas de AD menos valorados por el profesorado son las prácticas individualizadas (las ayudas fuera de clase, el apoyo de un auxiliar en el aula y el diseño de un plan personalizado de trabajo con el alumnado con problemas).

3.2. Sensibilidad y respeto a la atención a la diversidad: relación entre variables

En el segundo objetivo del estudio se pretende valorar la correlación de cada uno de los factores analizados con la sensibilidad hacia la AD por parte del profesorado. Estas correlaciones se pueden observar en la tabla siguiente:

TABLA 4. Relación de las variables del estudio con la sensibilidad y respeto a la diversidad del alumnado	
Correlaciones	
Atención a la diversidad	Sensibilidad y respeto a la diversidad
Plan personalizado de trabajo para el alumnado	.118
Ayuda-apoyo fuera de clase	-.001
Poner un auxiliar de apoyo en clase	.132
Adaptaciones curriculares para el alumnado	.128
Tutorías individualizadas con el alumnado	.248**
Cooperación con el alumnado	.432**
Cooperación con la familia	.412**
Cooperación con los centros de profesorado	.284**
Cooperación con los servicios municipales	.368**
Valoración de su tarea como educador/a	.235**
Valoración del apoyo de compañeros/as	.402**
Coordinación y funcionamiento del centro educativo	.362**
Criterios de agrupación del alumnado	.363**
Tamaño del equipo	.411**
Organización trabajo en equipo	.676**
Mecanismos de funcionamiento del equipo	.755**
Liderazgo distribuido	.471**
Idea de éxito del equipo	.490**
Rol docente cuando se trabaja en equipo	.616**

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

El profesorado más sensibilizado y respetuoso con la AD también valora mucho las características del trabajo cooperativo (mecanismos de organización y funcionamiento del equipo, rol docente, la idea de éxito grupal, el liderazgo distribuido, el tamaño y los criterios de agrupamiento del grupo), el apoyo y cooperación del alumnado, compañeros/as, familias y servicios municipales y la coordinación y el funcionamiento del centro educativo. No es significativa la relación entre la sensibilización docente y los recursos de apoyo individualizados de AD (plan personalizado, apoyo fuera de clase, ayuda de auxiliares y adaptaciones curriculares).

3.3. Modelo de regresión

Con objeto de analizar las variables que mejor explican la sensibilidad hacia la AD (*tercer objetivo*), se ha trabajado con un modelo de regresión en el que se ha introducido la variable dependiente (*Sensibilidad y Respeto*) con el resto de variables objeto de estudio. Para una mayor concreción se ha elegido la opción “por pasos”. Se presenta, a continuación, un resumen de los resultados obtenidos.

TABLA 5. Variables que explican la sensibilidad del profesorado hacia la AD	
Variables entradas/eliminadas ^a	
Modelo	Variables entradas
1	Mecanismos de funcionamiento del equipo
2	Idea de éxito del equipo
3	Auxiliar de apoyo en clase
4	Adaptaciones curriculares para el alumnado
5	Coordinación y funcionamiento del centro educativo

a. Variable dependiente: Sensibilidad y Respeto.

Los indicadores del porcentaje de la varianza explicada se pueden observar en la tabla siguiente:

TABLA 6. Porcentaje de varianza explicada de la sensibilidad del profesorado hacia la AD				
Resumen del modelo				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	.743	.551	.549	.677
2	.762	.581	.576	.656
3	.779	.606	.599	.637
4	.787	.620	.611	.628
5	.796	.633	.622	.619

La variable *Mecanismos de Funcionamiento del Equipo* (ayuda mutua entre iguales, estrategias cooperativas, gestión de conflictos, toma de decisiones, gestión de la información, comunicación y autoevaluación grupal) es la que mejor explica la Sensibilidad y el Respeto a la AD (explica un 55 % de su variabilidad). En orden descendente del nivel de explicación complementaria, se introduce en el modelo la variable *Idea de éxito del equipo* (el equipo tiene éxito cuando todos sus miembros realizan adecuadamente su trabajo) y las *Medidas y recursos escolares individualizados* (auxiliar de apoyo en clase y las adaptaciones curriculares). Por último, entra a formar parte del modelo explicativo la variable *Coordinación y funcionamiento del centro*. El porcentaje de la varianza total explicada es del 62.2 %.

4. Conclusiones

Con el fin de ordenar el discurso, se van a exponer las conclusiones de la investigación en función de los tres objetivos del estudio. *Respecto al primer objetivo (Describir e identificar las medidas y recursos de AD más valorados por el profesorado de la FPB del País Vasco)* se puede concluir que entre los recursos y medidas de AD más valorados se encuentran dos de tipo actitudinal: la sensibilidad y el respeto a la AD y el fomento de la cooperación entre los diferentes agentes educativos (estudiantes, profesionales y familias). Estos datos van en consonancia, entre otros, con los estudios de Cutanda (2014), González y Cutanda (2013), Echeita (2019), Aramendi y Etxeberria (2021). En relación al trabajo cooperativo, los docentes encuestados afirman que es una estrategia muy adecuada para responder a la diversidad. Diversos autores justifican las bondades del aprendizaje cooperativo: impulsa la ayuda mutua entre iguales, la comunicación y la interacción (Lata y Castro, 2016; Peñalva y Leiva, 2019), el sentido de la responsabilidad y los valores (León *et al.*, 2016), el clima de clase (Latorre *et al.*, 2018) y la percepción de las diferencias como oportunidades formativas y de crecimiento personal (Torrego y Monge, 2018). Parece oportuno, por tanto, demandar más formación para el profesorado de FPB en aspectos relacionados con la AD y, en particular, con el fomento del aprendizaje cooperativo en el aula (Alarcón *et al.*, 2018). Finalmente, se constata la menor valoración concedida por el profesorado a las prácticas y recursos individualizados de AD (planes personalizados y apoyo de personal auxiliar). Estos resultados están en consonancia, entre otros, con los estudios de Amores y Ritacco (2016) y Rujas (2017) que, sin cuestionar la valía de estas medidas, alertan sobre los efectos negativos de las intervenciones educativas especializadas. Estas prácticas pueden generar la fragmentación del alumnado que, paulatinamente, va alejándose del currículo común y obligatorio, llegando hasta su estigmatización en las aulas (Sleeter, 2018).

En relación con el segundo objetivo (Valorar la correlación de cada uno de los factores del estudio con la sensibilidad y el respeto hacia la AD por parte del profesorado), en primer lugar, se deben tener en cuenta las especiales características de los estudiantes de FPB. Estos no son solamente adolescentes con problemas académicos; también manifiestan carencias en el ámbito personal, familiar y social (Sarceda *et*

al., 2017). La intervención tanto preventiva como proactiva del docente con los estudiantes de FPB, por su perfil específico, también reclama el impulso de la orientación, las tutorías y la cooperación y el apoyo de las familias (Echeverría, 2016) para abordar un problema que no es exclusivamente académico, sino que posee importantes implicaciones a nivel social (Aramendi *et al.*, 2018; Pinya *et al.*, 2017; Riaño *et al.*, 2016). En este sentido, Mudarra *et al.* (2020) y Muntaner *et al.* (2021) afirman que existen debilidades en el sistema de orientación educativa que se deben subsanar: la atención a la diversidad centrada en la categorización del alumnado y en el paradigma del déficit, la complejidad de las demandas, la insuficiente formación en orientación familiar y acción tutorial y las relacionadas con la organización del centro educativo. En consonancia con las investigaciones de Cejudo y Corchuelo (2018), Juárez *et al.* (2019) y Zabel y Kopf (2018), nuestro estudio concluye que los docentes más sensibilizados con la AD también valoran en mayor medida el funcionamiento y la coordinación del centro educativo, el trabajo en equipo y el apoyo de los estudiantes, profesionales e instituciones sociales.

Respecto al tercer objetivo (Analizar las variables que mejor explican la sensibilidad y el respeto del profesorado hacia la diversidad de los estudiantes en los centros de FPB), se concluye que la sensibilidad del profesorado hacia la AD es explicada fundamentalmente por los mecanismos del funcionamiento grupal y la idea de éxito del trabajo cooperativo. Estos resultados también concuerdan con el estudio de Martínez (2018), que destaca la importancia concedida a la cooperación por parte de los docentes de FPB para dar respuesta a la diversidad del alumnado. La sensibilización hacia la AD del profesorado de FPB del País Vasco también se explica (aunque con menor efecto) mediante los recursos individualizados de AD (auxiliar de apoyo en clase y adaptaciones curriculares) y los aspectos de tipo organizativo (la coordinación y el funcionamiento del centro educativo). Esta tendencia es compartida por los estudios de González y Porto (2013), que afirman que una adecuada comprensión del fracaso escolar exige no focalizarlo solamente en el alumnado y sus carencias. También se deben tener en cuenta los contextos donde se generan estos procesos de exclusión y adaptarlos a las necesidades de todas y cada una de las personas que participan en los mismos, evitando así las excluyentes adaptaciones individualizadas. Es necesario, por tanto, criticar y reorientar el esquema individualista de la AD basada en medidas tecnocráticas y prácticas especializadas y adoptar enfoques más holísticos e integrales basados en una intervención más cooperativa, reticular y comunitaria (Echeita, 2019; Gallego *et al.*, 2019; Waitoller *et al.*, 2019). La Ley Orgánica 3/2020 tampoco aporta excesivas novedades en este sentido, por lo que atisbamos que la situación de la AD en la Formación Profesional Básica no va a cambiar demasiado. Desde nuestro punto de vista, sin la implicación de docentes, familias y servicios comunitarios parece difícil que los estudiantes de FPB (la mayoría con carencias de tipo personal, académico y social) puedan desarrollar, de forma competente, sus roles como persona, estudiante, agente productivo y miembro de una sociedad.

En el desarrollo de este estudio, se ha tenido la oportunidad de revisar las investigaciones desarrolladas sobre la AD en la FPB. La información analizada pone de

manifiesto la necesidad de desarrollar y profundizar en estudios relacionados con el futuro perfil del docente de Formación Profesional y su formación. Estos trabajos deben contribuir a mejorar la atención del alumnado en general y, especialmente, de quienes están en mayor riesgo de exclusión educativa y social.

Finalmente, se debe hacer mención a las limitaciones del estudio. Este trabajo se ha llevado a cabo en una fase del curso donde los docentes han estado muy atareados. Esta situación supuso un obstáculo para contactar con los centros de FPB y recopilar los cuestionarios. Afortunadamente, el compromiso de los docentes y equipos directivos ayudaron a solventar estos problemas.

5. Referencias bibliográficas

- ABIÉSTAR, M., NAVAS, A., MARHUENDA, F. Y SALVÀ, F. (2017). La construcción de subjetividades en itinerarios de fracaso escolar. Itinerarios de inserción sociolaboral para adolescentes en riesgo. *Psychosocial Intervention*, 26, 39-45. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.07.002>
- AGUILAR-BAROJAS, S. (2005). Fórmulas para el cálculo de la muestra en investigaciones de salud. *Salud en Tabasco*, 11(1-2), 333-338.
- AINSCOW, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- AINSCOW, M., BOOTH, T. Y DYSON, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- ALARCÓN, E., SEPÚLVEDA, P. Y MADRID, D. (2018). Qué es y qué no es aprendizaje cooperativo. *Ensayos*, 33(1), 205-220.
- AMORES, F. J. Y RITACCO, M. (2016). Éxito educativo del programa de cualificación profesional inicial. Consideración e importancia de este programa como medida de prevención del fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72(1), 47-68.
- ARAMENDI, P., ARBURUA, R. Y BUJÁN, K. (2017). Los procesos de aprendizaje de los estudiantes en riesgo de exclusión educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 219-237. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-03>
- ARAMENDI, P. Y ETXEBERRIA, J. (2021). Construcción y validación de un cuestionario para la medición del compromiso del profesorado hacia la atención a la diversidad en la Formación Profesional Básica (COMAD). *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 557-568. <https://doi.org/10.5209/rced.70827>
- ARAMENDI, P., LIZASOAIN, L. Y LUKAS, J. F. (2018). Organización y funcionamiento de los centros educativos de Formación Profesional Básica. *Bordón*, 70(2), 9-22. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.58866>
- BEILMANN, M. Y ESPENBERG, K. (2016). The reasons for the interruption of vocational training in Estonian vocational schools. *Journal of Vocational Education and Training*, 68, 87-111. <https://doi.org/10.1080/13636820.2015.1117520>
- BONAL, X. Y GONZÁLEZ, S. (2021). Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 44-62. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18954>
- CEJUDO, C. A. Y CORCHUELO, C. (2018). La Formación Profesional Básica como medida socio-educativa para prevenir el abandono escolar prematuro. *En Clave Pedagógica*, 14, 61-66.

- CONSEJO ESCOLAR DE EUSKADI. (2018). *La Educación Escolar en Euskadi 2015-2017*. Eusko Jaurlaritzza.
- CUTANDA, M. T. (2014). De los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) a la Formación Profesional Básica: algunas consideraciones. *Revista Educativa Hekademos*, 16, 69-79.
- Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco*, 9, de 15 de enero de 2016, 1-279. <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2016/01/1600141a.pdf>
- DONATO, R. Y HANSON, J. (2019). Mexican-American resistance to school segregation. *Phi Delta Kappan*, 100(5), 39-42. <https://kappanonline.org/mexican-american-resistance-school-segregation-donato-hanson/>
- DURÁN, D. Y OLLER, M. (2017). El rol del profesorado en las aulas organizadas en aprendizaje cooperativo. *Aula de Innovación Educativa*, 261, 38-41.
- ECHETA, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- ECHEVERRÍA, B. (2016). Transferencia del Sistema de FP Dual a España. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 295-314. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.249341>
- ESCUDERO, J. M. (2018). Inclusión, justicia social y equidad para la mejora educativa. En J. C. TORREGO Y C. MONGE (Coords.), *Inclusión Educativa y Aprendizaje Cooperativo* (pp. 17-57). Síntesis.
- FERNÁNDEZ, A., GARCÍA, J. L. Y GARCÍA, M. (2019). La Formación Profesional Básica, una alternativa para aprender las necesidades educativas de los jóvenes en riesgo social. *Revista de Humanidades*, 36, 211-232.
- FRÍAS-NAVARRO, D. (2020). *Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia. España. Recuperado de <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- GALLEGO, C., COTRINA, M. J. Y GARCÍA, M. (2019). Trabajo en red: desarrollo de proyectos innovadores inclusivos ante el desenganche y el abandono escolar. *Publicaciones*, 49(3), 149-172. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11407>
- GARCÍA, S., ORDÓÑEZ, R. E IZQUIERDO, R. (2018). Conocer a las familias del alumnado de formación profesional, un reto para la investigación educativa. *Contextos Educativos*, 22, 149-163. <https://doi.org/10.18172/con.3113>
- GONZÁLEZ, M. T. Y CUTANDA, T. (2013). Relaciones profesionales entre docentes del Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y el Departamento de Orientación. *Profesorado*. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 223-239.
- GONZÁLEZ, M. T. Y PORTO, M. (2013). Programas de Cualificación Profesional Inicial: valoraciones e implicación de los alumnos en la Comunidad Autónoma de Murcia. *Revista de Educación, número extraordinario 2013*, 210-235. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-247>
- HAYES, A. F. Y COUTTS, J. J. (2020). Use Omega rather than Cronbach's alpha for estimating reliability. *Communication Methods and Measures*, 14(1), 1-24.
- JUÁREZ, M., RASSKIN, I. Y MENDO, S. (2019). El aprendizaje cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Prisma Social. Revista de Ciencias Sociales*, 26, 200-210. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2693>
- JURADO, P. Y TEJADA, J. (2019). Disrupción y fracaso escolar. Un estudio en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña. *Estudios sobre Educación*, 36, 135-155. <https://doi.org/10.15581/004.36.135-155>

- LATA, S. Y CASTRO, M. (2016). El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1085-1101. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47441
- LATORRE, C., LIESA, M. Y VÁZQUEZ, S. (2018). Escuelas inclusivas: aprendizaje cooperativo y TAC con alumnado con TDAH. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 137-152. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eatt>
- LEÓN, B., POLO, M. I., GOZALO, M. Y MENDO, S. (2016). Relevancia del aprendizaje cooperativo sobre los diferentes perfiles de la dinámica bullying. Un análisis mediante pruebas de tamaño del efecto. *Anales de Psicología*, 32(1), 80-88. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.183141>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921. <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- MARTÍNEZ, M. J. (2018). *Análisis y valoración de los ciclos de Formación Profesional Básica como medida de atención a la diversidad a través del alumnado y del profesorado* (Tesis doctoral, Universidad de Córdoba). <https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/16402/2018000001752.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MAS, O., OLMOS, P. Y SALVÀ, F. (2017). Programas de formación profesional de nivel 1 (PFI): un estudio de caso desde la perspectiva docente. *Curriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 30, 103-124.
- MCDONALD, R. P. (1999). *Test theory: a unified treatment*. Lawrence Erlbaum.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. (2019). *Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2017-18*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4f35ae94-f996-4ceb-b3f0-21b2e421ec26/i19cee-informe.pdf>
- MUDARRA, M. J., GONZÁLEZ, A. Y VÉLÁZ DE MEDRANO, C. (2020). Debilidades del sistema de orientación español según los tutores y directores de Educación Secundaria. *Bordón*, 72(1), 67-84. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.01.73215>
- MUNTANER, J. J., MUT, B. Y PINYA, C. (2021). Formación inicial en inclusión en los Grados de Maestro en Educación Primaria. *Siglo Cero*, 52(4), 9-27. <https://doi.org/10.14201/sce-ro2021524927>
- MURILLO, F. J. Y MARTÍNEZ-GARRIDO, C. (2019). Perfiles de segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 25(1), 1-20. <https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.12917>
- NOVICK, A. M. Y MORRISON, R. (2020). La formación profesional en la Terapia Ocupacional. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 20(2), 12-13.
- OLMOS, P. Y MAS, O. (2017). Perspectiva de tutores y empresas sobre el desarrollo de las competencias básicas de empleabilidad en el marco de los programas de formación profesional básica. *Educar*, 53(2), 261-284. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.870>
- OPERITI, R. (2019). Convergencia de perspectivas políticas en educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 267-282. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11413>
- PÀMIES, J. (2013). El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educación*, 362, 133-158. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-156>

- PEÑALVA, A., Y LEIVA, J. J. (2019). Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 37-46. <https://doi.org/10.15366/tp2019.33.003>
- PETERS, G. Y. (2014). The Alpha and the Omega of Scale Reliability and Validity: why and how to Abandon Cronbach's Alpha. *European Health Psychologist*, 16(S), 576.
- PINYA, C., POMAR, M. I. Y SALVÁ, F. (2017). Prevenir el abandono educativo en la Educación Secundaria Profesional: aportaciones del alumnado y del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4), 95-117.
- RIAÑO, A., GARCÍA, R., RODRÍGUEZ, A. Y ÁLVAREZ, E. (2016). Calidad de vida e inserción socio-laboral de jóvenes con discapacidad. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 112-127. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/907>
- RODORIGO, M., FERNÁNDEZ, S. Y FERNÁNDEZ, J. (2019). La mediación intercultural como herramienta de inclusión: análisis de una experiencia escolar. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 747-761. <https://doi.org/10.5209/rced.58885>
- ROMERO, E. Y HERNÁNDEZ, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XX1*, 22(1), 263-293. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21351>
- RUJAS, J. (2017). Dispositivos institucionales y gestión del fracaso escolar: las paradojas de la atención a la diversidad en la ESO. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 327-345. <https://doi.org/10.5209/CRLA.56776>
- SANTOS REGO, M. Á., FERRACES, M. J., GODAS, A. Y LORENZO, M. M. (2018). Do cooperative learning and family involvement improve variables linked to academic performance? *Psicothema*, 30(2), 212-217. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.311>
- SARCEDA, M. C., SANTOS, M. C. Y SANJUÁN, M. M. (2017). La Formación Profesional Básica: ¿alternativa al fracaso escolar? *Revista de Educación*, 378, 78-102. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-378-362>
- SLEETER, C. (2018). La transformación del currículo en una sociedad diversa: ¿quién y cómo se decide el currículum? *RELIEVE*, 24(2), 1-12. <https://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13374>
- TORREGO, J. C. Y MONGE, C. (Coords.). (2018). *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Síntesis.
- VILLAR, A. Y OBIOL, S. (2020). Itinerarios generizados en Formación Profesional Básica. Resultados de un estudio en centros educativos valencianos. *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*, 26(1), 155-178. <https://doi.org/10.6035/Recerca.2021.26.1.8>
- WAITOLLER, F. R., BEASLY, L., GORHAM, A. Y KANG, V. Y. (2019). Hacia una educación inclusiva interseccional: el caso de los estudiantes afroamericanos y latinos con discapacidades en Chicago. *Publicaciones*, 49(3), 37-55. <https://dx.doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11403>
- ZABEL, C. Y KOPF, E. (2018). Intergenerational effects of further vocational training in Germany. *Community, Work and Family*, 21(5), 581-598. <https://doi.org/10.1080/13668803.2018.1527757>
- ZUMBO, B. D., GADERMANN, A. M. Y ZEISSER, C. (2007). Ordinal versions of coefficients alpha and theta for Likert rating scales. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 6(1), 4.

LA INCLUSIÓN EN DIFERENTES REALIDADES EDUCATIVAS: VOCES DE PROFESIONALES

Inclusion in Different Educational Realities: Voices of Professionals

Cristina María BELMONTE PÉREZ
Universidad de Murcia. España
<https://orcid.org/0000-0001-7421-3584>

Mónica PORTO CURRÁS
Universidad de Murcia. España
monicapc@um.es
<https://orcid.org/0000-0002-4938-0572>

María Luisa GARCÍA HERNÁNDEZ
Universidad de Murcia. España
<https://orcid.org/0000-0002-1267-2571>

Recepción: 25 de noviembre de 2021

Aceptación: 8 de junio de 2022

RESUMEN: Ante el debate surgido a partir de la nueva ley de educación en España sobre las modalidades de escolarización, el presente artículo pretende sumergirse en el ámbito de la inclusión educativa, exponiendo lo que sucede dentro de las aulas en relación con la educación del alumnado denominado con Necesidades Educativas Especiales. Para ello, este trabajo se adentra en la realidad de cinco centros educativos que ofrecen diferentes modalidades de escolarización con el objetivo de conocer, según la valoración de sus profesionales, cuáles son las barreras que impiden el éxito educativo o hacia dónde debemos de dirigir las futuras acciones si queremos alcanzar la inclusión. La investigación se realiza con un método cualitativo, siguiendo un diseño emergente que busca la heterogeneidad de los participantes, y empleando entrevistas semiestructuradas en profundidad que permiten acercarse a la realidad tal como la interpretan sus agentes. La información recabada en las entrevistas se ha analizado siguiendo el modelo inductivo (codificación, categorización, descripción y valoración) con el apoyo del software

profesional QDA ATLAS.ti.8. Los resultados hallados inciden en la necesidad de mayor coordinación y formación docente, pero, sobre todo, insisten en las barreras culturales y administrativas para poder mejorar la inclusión real en los centros educativos.

PALABRAS CLAVE: Discapacidad; modalidades de escolarización; valoración de profesionales; educación inclusiva; Necesidades Educativas Especiales.

ABSTRACT: In view of the debate that has arisen from the new education law in Spain on the modalities of schooling, this article aims to dive into the field of educational inclusion, exposing what happens inside the classroom in relation to the education of students with Special Educational Needs. This work delves into the reality of five educational centres that offer different types of schooling with the aim of finding out, according to the voices of their professionals, what are the barriers that prevent educational success. The research is carried out using a qualitative method, following an emergent design that seeks the heterogeneity of the sample, using semi-structured in-depth interviews that allow us to approach the reality as interpreted by its agents. The information collected in the interviews has been analysed following the inductive model (coding, categorisation, description and assessment) with the support of the professional software QDA ATLAS.ti.8. The results found stress the need for greater coordination and teacher training, but, above all, they insist on cultural and administrative barriers in order to improve real inclusion in educational centres.

KEYWORDS: Disability; schooling modalities; professionals' evaluation; inclusive education; Especial Educational Needs.

1. Introducción

La educación inclusiva es aquella que garantiza el derecho a la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes (Arnaiz, 2019). Y si bien no hay duda de este derecho en normativas y declaraciones internacionales, la realidad en los centros educativos no siempre cumple con ese imperativo ético y legal.

La Tabla 1 nos muestra una síntesis de qué sería necesario para desarrollar una escuela totalmente inclusiva.

Sin duda, existen avances en cuanto a la inclusión del alumnado en situación vulnerable (Arnaiz, 2019), pero en la arquitectura de la desigualdad se siguen aplicando métodos clasificadores y de categorización que lo segregan del resto (Waitoller, 2020). En concreto, el alumnado con discapacidad no siempre es aceptado por cualquier centro educativo pues, a pesar de la elección voluntaria, con frecuencia se encuentra con la respuesta de “lo siento, pero este colegio no está adaptado” (Echeita, 2004).

La Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) establece en su artículo 24 que es responsabilidad de los sistemas educativos garantizar para todo el alumnado (sin discriminación de ningún tipo): el desarrollo pleno de todo el potencial humano,

TABLA I. Concepciones principales de la educación inclusiva

Concepto de educación inclusiva		
<ul style="list-style-type: none"> – La educación inclusiva es una determinada forma de entender la educación escolar que compromete transversalmente a todos los elementos de un sistema educativo. – Aporta valores inclusivos como la diversidad humana, la participación, los derechos o el cuidado de los más vulnerables, entre otros. – Garantiza que todos los niños, niñas y jóvenes tengan acceso a una “Educación de calidad” (objetivo 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible). – Implica la reestructuración de las culturas, políticas y prácticas de los centros para responder a la diversidad del alumnado a través del uso de la guía “Index for inclusion”. – Se trata de un proceso continuo y en construcción que debería ir siempre a más. 		
Index para la inclusión (Booth y Ainscow, 2015)		
Crear culturas inclusivas	Establecer políticas inclusivas	Desarrollar prácticas inclusivas
Construir comunidades educativas donde todas las personas son bienvenidas y comparten valores basados en respeto, democracia, empatía, participación, etc.	Establecer centros escolares para todos, capaces de tener en cuenta la variabilidad humana y organizar el apoyo a la diversidad de forma coordinada y continua.	Desarrollar un currículum para todos, funcional para el día a día y orquestando el aprendizaje, incluyendo a todos los estudiantes durante el proceso educativo.
Pilares para construir una educación más inclusiva (Echeita, 2021)		
El derecho a una educación inclusiva de calidad	Necesidad de construir un nuevo modelo de apoyo	
Desde los centros escolares la educación inclusiva no debe ser tratada como un principio inspirador o asunto pedagógico, sino como una cuestión de derechos humanos. Y los derechos humanos reconocidos deben respetarse y hacerse efectivos como obligaciones jurídicas.	Alejándose del apoyo educativo de carácter individualizado, especial, exclusivo o adaptado, se debe avanzar hacia el apoyo inclusivo entendido como constructo global y complejo, multifactorial, dinámico y multinivel, que beneficia la participación de todo el alumnado en condiciones de equidad.	

Fuente: Elaboración propia. Tomado de Booth y Ainscow, 2015, Echeita, 2021.

desarrollar al máximo su personalidad y talentos, así como hacer posible que participen de modo efectivo en una sociedad libre.

Para cumplir con esa responsabilidad, en España, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 (en adelante, LOMLOE) en la disposición adicional cuarta, expone lo siguiente:

El Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, desarrollará un plan para que, en el plazo de diez años, de acuerdo con el artículo 24.2.e) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad. (p. 122942)

Esta disposición legal ha producido un debate social en relación con las modalidades de escolarización en el sistema educativo español. En este sentido, parte de la comunidad educativa reivindica la importancia de la escolarización en centros de educación especial, dando a entender que las características de estos centros atienden mejor a determinadas necesidades que el centro ordinario. Por otro lado, también existen numerosas familias que defienden la modalidad de escolarización de sus hijos en una unidad especial en el centro ordinario, en lugar de llevarlos a un centro de educación especial (Arnaiz *et al.*, 2020). Sin embargo, estos mismos autores se cuestionan si el funcionamiento de estas medidas específicas de atención a la diversidad es realmente inclusivo o vuelven a ser “camino paralelos que no propician la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes en el aula ordinaria” (Arnaiz *et al.*, 2020, p. 117).

Sin duda, transformar el sistema educativo para atender al derecho a la educación del alumnado con discapacidad en centros ordinarios implica transformaciones tanto en centros específicos como en los ordinarios. De acuerdo con Rojas y Olmos (2016), supone una reestructuración de los centros ordinarios para coordinar la labor educativa con profesionales que no estaban tradicionalmente en estos centros, tanto a nivel de planificación curricular, como en las relaciones que se mantienen con otros agentes de la comunidad educativa. Del mismo modo, para los centros específicos se plantea “su conversión en proveedores de servicios a los centros educativos y a sus profesionales, también reclama una reorganización de sus estructuras y de sus funciones profesionales” (Rojas y Olmos, 2016, p. 328).

Solo cuando las escuelas ordinarias se adapten a una realidad más diversa tendremos un sistema educativo inclusivo, ofreciendo una respuesta educativa que tenga en cuenta la heterogeneidad y la pluriculturalidad del alumnado. Para conseguirlo, además de crear y reforzar centros, docentes y comunidades educativas ampliadas que asuman la inclusión y la realicen en sus respectivos ámbitos, gobiernos, poderes públicos y administraciones sociales y educativas deberán asumir y llevar a cabo las tareas y las responsabilidades que propiamente les incumben (Arnaiz, 2019, p. 39).

Así pues, si en los próximos diez años habrá un aumento de la diversidad en centros ordinarios, deberían producirse cambios profundos a nivel cultural, organizativo y curricular (Arnaiz, 2019). En este sentido, de acuerdo con Escudero (2005),

aunque en el camino hacia la inclusión se presentan más sombras que luces, para seguir avanzando, es necesario identificar las barreras políticas, culturales y educativas que impiden desenvolverse a algunos niños y niñas en el aula. Este es, precisamente, el compromiso ético del discurso de la educación inclusiva (Melero, 2011).

Según el estudio de Arnaiz y Alcaraz (2019), una de las barreras a las que se debe de enfrentar la inclusión en España es la ausencia en centros ordinarios del grupo denominado “alumnado con necesidades educativas especiales”. Asimismo, afirman que “la presencia de alumnado en contextos ordinarios es diferente dependiendo del tipo de necesidad educativa especial” (p. 302); y se menciona que aquellos estudiantes cuyas necesidades educativas especiales están asociadas a discapacidad sensorial tienen una mayor acogida en aulas de los centros ordinarios; mientras que aquellos que se encuentran en situación de discapacidad intelectual o con trastorno del espectro autista se encuentran en centros específicos o en unidades especiales dentro de los centros ordinarios, incrementando su número en la última década. Sin duda, esta temática es uno de los mayores desafíos a los que nos enfrentamos al apostar por una educación inclusiva en las escuelas del siglo XXI. Por este motivo, indagar en las respuestas de profesionales acerca de las posibilidades actuales para desarrollar la plena inclusión, las ventajas y limitaciones que ellos detectan en las diferentes modalidades de escolarización para desarrollar esta atención a la diversidad, nos permite una visión más cercana sobre qué está sucediendo en los distintos escenarios y aprender de ello.

El objetivo general del presente artículo es conocer la valoración de profesionales educativos de diferentes modalidades de escolarización (aula ordinaria, aula abierta especializada en centros ordinarios y aula específica en centros específicos de educación especial) acerca de la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales. Asimismo, los objetivos específicos que derivan de este objetivo son:

- Objetivo 1: Indagar sobre cómo se trabaja la respuesta a la diversidad en diferentes modalidades de escolarización.
- Objetivo 2: Detectar las barreras que impiden la inclusión según la valoración de profesionales educativos de modalidades de escolarización diferentes.

2. Método

La investigación se ha realizado a partir del método cualitativo. Presenta un carácter provisional y flexible y tiene la finalidad de “acercarse a la realidad social tal como la perciben los sujetos a través de los discursos –interpretándolos– para comprender la acción social” (Penalva *et al.*, 2015, p. 13). Para la consecución del objeto de estudio, se establece un diálogo con profesionales del ámbito educativo y se expone la realidad de la investigación a partir de la interpretación de las palabras expresadas por los participantes. Asimismo, se caracteriza por ser inductivo, realizando un proceso de codificación, categorización, descripción y valoración para llegar a nuevas conclusiones y saberes a medida que se configuran las categorías de la investigación. Por tanto, en cuanto al diseño, podemos hablar de un diseño

emergente, donde las decisiones “emergen” de la propia investigación que se va realizando, generando categorías conceptuales para su comprensión (Penalva *et al.*, 2015; Pérez-Luco *et al.*, 2017). Además, se ha buscado la heterogeneidad en los participantes en el estudio.

2.1. Instrumentos

El instrumento por el que se ha optado para la recogida de datos ha sido la entrevista en profundidad. En este sentido, lo que se pretende es que los entrevistados ofrezcan su punto de vista, sin sentirse juzgados y aportando sus conocimientos respecto a la temática que se desarrolla.

Las cuestiones introducidas en la entrevista se han validado por tres expertas de la Universidad de Murcia, que han sugerido cambios a la propuesta inicial que se han tenido en cuenta en la redacción final de las preguntas. Se ha planteado una entrevista semiestructurada, con preguntas predeterminadas pero abiertas. Por tanto, no existe una secuencia única para todos los entrevistados, permitiendo que la conversación evolucione según las respuestas.

La transcripción de las entrevistas se encuentra custodiada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia, a disposición de los investigadores interesados.

2.2. Participantes

Los participantes del presente estudio han sido 9 docentes de 5 centros educativos con modalidades diferentes de escolarización. En este sentido, se ha pretendido alcanzar una participación heterogénea: por un lado, de los centros educativos en relación a la titularidad, modalidad de escolarización y alumnado; y, por otro lado, de los participantes en relación a edad, sexo, años de experiencia, cargo y función educativa que desempeña, etc.

Por tanto, como se puede observar en la Tabla 2, los centros educativos participantes presentan realidades de distinta índole.

En cuanto a los profesionales, se sigue el criterio de que participen dos personas por centro educativo, una perteneciente al equipo directivo y otra especialista en atención a la diversidad (o tutor/a del aula). A excepción de uno de los centros, donde únicamente ha podido participar un docente, en este caso especialista, los demás han participado como se había estimado. En la Tabla 3 se puede observar la diversidad que existe en los participantes.

TABLA 2. Características de los cinco centros educativos		
Centro	Titularidad	Tipología alumnado
1.-Ordinario	Público	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnado homogéneo. - Pocos alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales. - Mayor proporción de alumnado asociado a dificultades específicas de aprendizaje.
2.-Ordinario	Público	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento alumnado con Necesidades Educativas Especiales (aunque sigue siendo un pequeño porcentaje). - Mayor proporción de alumnado con dificultades específicas de aprendizaje.
3.-Ordinario con aula abierta	Público	<ul style="list-style-type: none"> - El alumnado que se encuentra en el aula abierta presenta Necesidades Educativas Especiales asociadas a Trastorno del Espectro Autista.
4.-Ordinario aula abierta	Privado	<ul style="list-style-type: none"> - Convivencia entre alumnado con características muy heterogéneas. - Aula abierta en infantil, primaria y secundaria, destinadas al alumnado con Necesidades Educativas Especiales graves y permanentes.
5.-Centro Educación Especial	Público	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnado con Necesidades Educativas Especiales graves y permanentes. - Metodologías específicas, espacios adaptados y recursos y materiales especializados.

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 3. Diversidad de participantes						
Participante	Centro	Sexo	Edad	Experiencia docente	Años en el centro	Cargo
A	1	H	43	17	11	Secretario
B	1	M	29	2	2	PT
C	2	H	60	39	21	Director
D	2	M	42	6	2	PT
E	3	H	38	15	3	Tutor AA Infantil/Primaria
F	4	M	54	34	34	Directora
G	4	M	29	7	7	Tutora AA Secundaria
H	5	M	56	33	23	Directora
I	5	M	42	17	13	Tutora CEE

Fuente: Elaboración propia. Nota: H = Hombre; M = Mujer; PT = Pedagogía Terapéutica; AA = Aula Abierta; CEE = Centro de Educación Especial.

En este sentido, se puede comprobar la heterogeneidad de los participantes: según el sexo, 3 son hombres y 6 son mujeres; con edades comprendidas entre 29 y 60 años, lo que permite obtener visiones diferentes. En relación a la experiencia docente, hay participantes con solo 2 años de experiencia, mientras que el máximo es de 39. Asimismo, sucede en relación a los años en el centro donde desempeñan su labor profesional, al igual que hay diferencias en cuanto a los cargos o roles que desarrollan los participantes en los centros. En cuanto a los cargos, el motivo de seleccionar a profesionales del equipo directivo se debe a que sus funciones y decisiones influyen directamente en las medidas y actuaciones que el centro propone y desarrolla para la atención a la diversidad. Por tanto, conocer su perspectiva hacia la inclusión del alumnado y la colaboración con la comunidad educativa se considera relevante. Asimismo, contar con la participación de tutores y profesorado especializado de atención a la diversidad permite una visión más concreta acerca de la intervención directa e indirecta con el alumnado o conocer cómo es el apoyo por parte del resto de docentes.

2.3. *Procedimiento*

En este apartado se detalla el proceso seguido para el desarrollo de la entrevista, así como los elementos técnicos básicos que se han usado durante la recogida de información: la guía de la entrevista, los participantes y los medios de registro.

Todas las entrevistas han sido realizadas por la misma investigadora, primera autora de este artículo, durante los meses de abril-mayo de 2021, destacando que, a pesar de encontrarnos con la situación de la COVID-19, se ha tenido la oportunidad de realizar todas las entrevistas presencialmente. La duración promedio de las entrevistas fue de hora y media, aunque hay variaciones en algunos centros, especialmente en la última fase de la entrevista (cierre o prolongación, véase Figura 1).

2.4. *Análisis de datos*

Tras la grabación de las entrevistas, se ha llevado a cabo el análisis de datos de la información recogida, con el software profesional QDA (software para el análisis cualitativo de Datos) ATLAS.ti.8. En este sentido, se diferencian dos fases:

- Fase 1: Transcripción de la información: se ha realizado la transcripción literal de la información recabada en las entrevistas, que ocupa un total de 46 páginas. Se trata de transcribir literalmente la entrevista, sin interpretar lo que se dice, sino retomar el discurso tal y como los entrevistados lo expresan. Asimismo, realizar esta acción manualmente permite retomar los aspectos clave, escuchar de nuevo las explicaciones y crear documentos primarios.
- Fase 2: Análisis de la información: se ha utilizado el software profesional QDA (software para el análisis cualitativo de Datos) ATLAS.ti.8 para el análisis del contenido, estableciendo citas, códigos y grupos de códigos, siguiendo un

FIGURA I. Pasos en el desarrollo de la entrevista

1º paso. Preparación. Previo a la entrevista <ul style="list-style-type: none">• Se planifican los aspectos organizativos de la misma. Para ello, se tiene presente tanto la información referente en la fundamentación teórica como el objeto de estudio.
2º Paso. Validación entrevista <ul style="list-style-type: none">• Contacto con expertos en la temática de la Universidad de XXX, solicitándole la valoración y revisión de las cuestiones planteadas en la propuesta de entrevista. Modificación de la redacción de las cuestiones de acuerdo con las valoraciones recibidas.
3º Paso. Contacto con los y las participantes: la apertura de la entrevista <ul style="list-style-type: none">• Se identifican la entrevistadora y la institución hacia la que va dirigida la investigación. Se les ofrece información sobre los objetivos de la investigación, se solicita su consentimiento a participar en la misma y se asegura la confidencialidad de los datos identificativos, recogido este acuerdo en un formulario firmado previamente a comenzar con la entrevista.
4º Paso. Desarrollo: se constituye la entrevista <ul style="list-style-type: none">• Se recoge la información principal y, para ello, se hace uso de una grabadora de voz. En este estudio, se presentan tres cuestiones generales y, a partir de ellas, se plantean unos subtemas para mantener continuidad entre el sujeto y la entrevistadora.
5ª Paso. Cierre y/o prolongación <ul style="list-style-type: none">• Se hace una síntesis para concluir y se agradece al participante su colaboración. Asimismo, se alude a la prolongación, que se ha desarrollado con tres de los sujetos entrevistados. Esta fase aparece cuando se deja de grabar y se da por finalidad la entrevista, pero aun así se continúa debatiendo al respecto.

Fuente: Elaboración propia.

modelo inductivo. En este sentido, se clarifican, elaboran y completan las categorías que se pretende analizar en función de los objetivos, puesto que el muestreo se realiza con la base emergente de los datos.

3. Resultados

El análisis cualitativo de la información software profesional QDA ATLAS.ti.8 permite la exposición de los datos que, siguiendo a Penalva *et al.* (2015), significa “realizar un acoplamiento organizado y comprimido de la información que permita perfilar conclusiones” (p. 78). En este sentido, se realiza la codificación, vinculando las citas con códigos a partir del texto transcrito, obteniendo un libro de códigos. A continuación, estos códigos se agrupan para crear categorías, con la finalidad de extraer las ideas y significados que contienen los datos recogidos, para cada uno de

los objetivos específicos. Asimismo, se ha hecho uso de la representación gráfica, una técnica que permite exponer visualmente las relaciones y, para ello, en el citado programa se utiliza la función realizar “redes”, en este caso, semánticas.

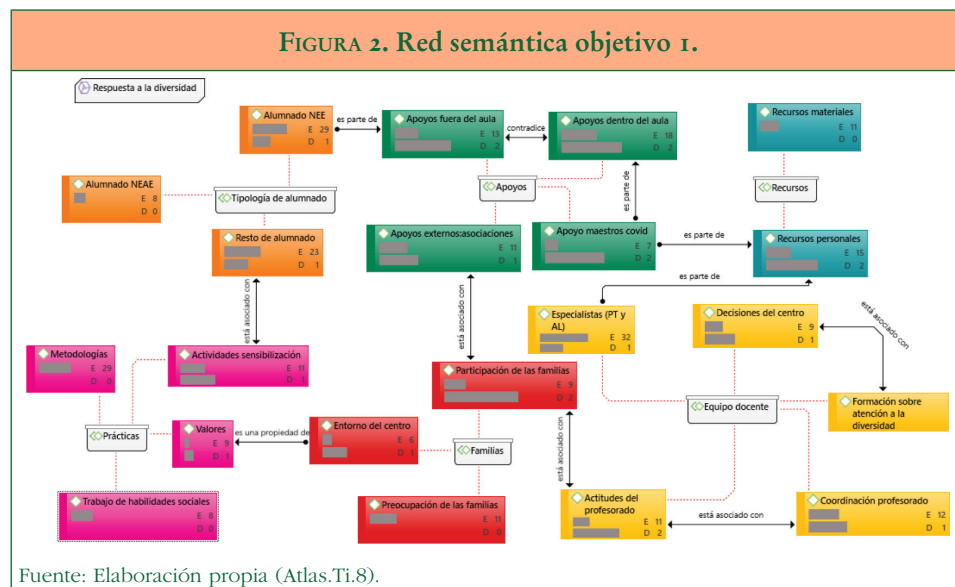
3.1. Respuesta a la diversidad en diferentes modalidades de escolarización

Los 21 códigos referidos a la categoría respuesta a la diversidad conforman, a su vez, 6 grupos de códigos: en el correspondiente a tipología de alumnado, se introducen características del alumnado y relaciones; en cuanto a los apoyos, se menciona dónde y quién los realiza; las prácticas están vinculadas con las propias acciones del centro; los recursos principales se dividen en personales y materiales; en el equipo docente, se hace referencia a rasgos que lo definen; y, en relación con el grupo familias, su influencia en el centro. En la Tabla 4 se resume esta información, junto a los porcentajes correspondientes al total de 301 citas obtenidas.

TABLA 4. Categoría: respuesta a la diversidad			
Grupos de códigos	Códigos	Porcentaje	Porcentaje total
Tipología alumnado	Alumnado Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	2.66 %	19.96 %
	Alumnado Necesidades Educativas Especiales	9.63 %	
	Resto de alumnado	7.67 %	
Apoyos	Apoyos fuera del aula	4.32 %	16.28 %
	Apoyos dentro del aula	5.98 %	
	Apoyos externos: asociaciones	3.65 %	
	Apoyos maestros COVID	2.33 %	
Prácticas	Actividades de sensibilización	3.65 %	18.93 %
	Metodologías del centro	9.63 %	
	Trabajo de habilidades sociales	2.66 %	
	Valores	2.99 %	
Recursos	Recursos personales	4.98 %	8.63 %
	Recursos materiales	3.65 %	
Equipo docente	Coordinación profesorado	3.99 %	27.57 %
	Decisiones del centro	2.99 %	
	Formación sobre atención a la diversidad	6.31 %	
	Especialistas (Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje)	10.63 %	
	Actitudes del profesorado	3.65 %	
Familias	Participación de las familias	2.99 %	8.63 %
	Preocupación de las familias	3.65 %	
	Entorno del centro	1.99 %	

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presenta la red semántica para el objetivo 1, indagar sobre cómo se trabaja la respuesta a la diversidad en diferentes modalidades de escolarización.



A partir del análisis, se observa que los centros ordinarios C.1. y C.2. son los únicos que mencionan la respuesta al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje. Mientras que en los centros donde hay aulas abiertas, C.3 y C.4, hay mayor proporción de alumnado con Necesidades Educativas Especiales. En concreto, con un total de 17 citas, el profesional del aula abierta del C.3 nombra algunos beneficios de la relación entre el alumnado de aula abierta con el resto de alumnado: “Hay un niño en una de las clases de ordinaria que es muy revoltoso y, sin embargo, este muchas veces tutela a uno de los alumnos del aula abierta y lo lleva muy bien, lo acompaña, en las actuaciones es su pareja, etc., lo que aporta muchísimos valores y crecimiento personal a ambos alumnos” (C.3. E).

Una distinción respecto a la tipología de alumnado, la realiza una de las profesionales del centro de educación especial, aludiendo a un alumnado gravemente afectado del que nadie habla y al que ella denomina “invisibles”. Ante este hecho, expone: “Son educandos como el resto y educables como todos, y si una persona no es educable no es por ella, sino porque no sabemos hacerlo nosotros” (C.5. H).

En los centros ordinarios C.1 y C.2 hay más citas referentes a los apoyos al alumnado fuera del aula, justificado por una especialista en Pedagogía Terapéutica (PT), diciendo: “En ese tiempo fuera del aula, tú los escuchas y ellos te demandan que necesitan trabajar y te dan ideas de cómo trabajarlo” (C.1. B). No obstante, clarifican

que, principalmente, siguen el criterio de apoyar dentro del aula, aunque, el centro ordinario que pone más atención a cómo se desarrolla este apoyo en el aula es el C.4.

En relación al C.3. y al C.5 la situación es diferente. Por un lado, el auxiliar técnico educativo (en adelante, ATE) apoya en el aula abierta y se intenta que el tutor de esta (especialista en Pedagogía Terapéutica, en adelante PT) acompañe a sus alumnos/as al aula de referencia. Y, por otro lado, el centro de educación especial manifiesta su desacuerdo sobre que el ATE no esté dentro del aula durante más tiempo y que ya no venga el apoyo por parte de las asociaciones, como sí sucede en las aulas abiertas.

En este sentido, con un total de 11 citas, el apoyo externo por parte de las asociaciones es calificado por los profesionales positivamente, al intercambiar información sobre el alumnado y ampliar conocimientos específicos para responder a la diversidad. Asimismo, se menciona que contar con los maestros y maestras contratados por la situación sociosanitaria vivida ha sido una gran oportunidad, por ejemplo, en el C.1 este apoyo ha permitido a los tutores/as realizar otro tipo de actividades más lúdicas y dinámicas y en el centro de educación especial se afirma que: “Gracias al apoyo COVID hemos notado la mejoría, para poder desdoblarse o poder ir de un sitio a otro cuando a un niño le pasa algo y hay que actuar, porque te sientes cubierto” (C.5. D).

Centrándonos en las metodologías que desarrollan, la especialista del C.2 menciona variedad de metodologías para fomentar el trabajo en equipo, como el aprendizaje basado en proyectos o gamificación, lo que favorece el reparto de funciones y responsabilidades entre todo el alumnado; mientras que en el C.1 se presta más atención al trabajo de habilidades sociales con el alumnado con necesidades educativas especiales. Sin embargo, el alumnado escolarizado en estos centros no precisa de metodologías específicas como el aula abierta del C.3 o el centro de educación especial C.5, basadas en la estructuración espacio temporal, metodología TEACCH (traducido español: Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación), estimulación basal, etc. Además, el C.5 prioriza la necesidad de adquirir habilidades sociales en contextos reales para que el aprendizaje sea funcional, en especial, en etapas como secundaria: “Si yo enseño a un chaval a pedir una bebida, pero luego no se lo enseño a hacerlo en el bar, no sirve de nada” (C.5. H).

Asimismo, para favorecer el vínculo entre la comunidad educativa, con un total de 11 citas, se hace alusión y se detallan ejemplos de actividades de sensibilización, principalmente, por el C.2 y C.3. En concreto, el profesional del C.3 menciona que estas son muy importantes al inicio de implementar el aula abierta, para evitar el rechazo hacia el nuevo alumnado que la integra. En este sentido, para conseguir la unión entre todos, en el C.4 se destaca la transmisión de valores debido a la heterogeneidad de tipología de alumnado que presenta el centro, afirmando que estos valores se promueven con los acompañamientos, las tutorías entre iguales, jugando en los recreos, participando en las actividades de clase, etc.

En relación a los recursos personales son mencionados con un total de 15 citas por los profesionales y coinciden en los beneficios de estos recursos para atender a la diversidad. Asimismo, este código está vinculado con el grupo de apoyos, pues

se han podido observar las ventajas de aumentar el número de recursos personales. A excepción del C.4, que no menciona que necesiten más recursos personales, sino que baje la ratio de alumnado por clase.

En cuanto a las diferencias de recursos materiales entre centros, los profesionales consideran que los centros ordinarios no tienen materiales tan específicos como los centros de educación especial. Una de las docentes del centro de educación especial menciona que los recursos materiales son importantes, sin embargo, afirma que: “A veces estamos obsesionados por tener los mejores materiales, y si tenemos recursos... ¡genial!, pero cómo nuestra presencia y cómo nosotros estemos frente a ese niño/a es lo principal” (C.5. H).

Las citas relacionadas con la respuesta a la diversidad predominan por parte del equipo docente y esta función es asociada, principalmente, a los especialistas. En concreto, en los centros ordinarios, al ser menor el número de docentes formados en atención a la diversidad, una de las especialistas afirma: “Yo trato de exponer lo que voy aprendiendo, pero si esta formación también la recibieran los demás, sería aún mejor” (C.1. B). Como alternativa, la especialista del C.2. explica la importancia de desarrollar una intervención indirecta de calidad, asesorando y apoyando a los tutores/as y resto de profesionales para compartir el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno/a entre todos, con lo que está de acuerdo el tutor del aula abierta del C.3. En este sentido, se afirma que: “No es lo mismo hablar por el pasillo que sentarnos, hablar, poner en común y ver cómo lo vamos a hacer entre todos. La coordinación entre nosotros es principal” (C.2. D).

Sin embargo, aunque se ponga atención a estas reuniones preestablecidas, en el centro específico de educación especial (C.5) también se defiende mantener la comunicación durante el día a día, a cualquier hora y momento. Esta implicación provoca que surjan nuevos objetivos, reflejados en las acciones del centro, como en el caso del C.4, donde se destaca una de las decisiones más relevantes adoptadas este curso. Pues debido a la COVID, la normativa estableció que el alumnado del aula abierta tendría que configurarse como “aula burbuja”, sin embargo, en este centro: “Tomamos la drástica decisión y apostamos por tenerlos dentro del aula de referencia, en lugar de que haya siete alumnos todo el año juntos y solos en el aula abierta. Para nosotros, la otra opción era antiescuela y cuando lo hablamos con las familias les pareció bien y hemos luchado por ello durante todo el año, obteniendo resultados muy buenos” (C.4. H).

En este sentido, en relación a las actitudes del profesorado, se valora una predisposición positiva hacia el alumnado con necesidades educativas especiales; sin embargo, uno de los profesionales se sincera sobre cómo fue recibida el aula abierta por primera vez en su centro: “ Aunque el apoyo del equipo directivo estaba, al principio no fue tan fácil de apoyar por parte del resto de docentes, sin embargo, cuando el demás profesorado conoce cómo vas trabajando y cómo son los niños, ya lo ven desde otra perspectiva” (C.3. E).

Con un mayor número de citas, el C.4 destaca que, para el crecimiento de la diversidad en el centro, no solo se necesita la participación de las familias del alumnado con Necesidades Educativas Especiales, sino también de las demás; y esta colaboración depende, en gran parte, de las actitudes de los docentes. Sin embargo,

a excepción del C.1, todos comparten que hay otras familias que no responden tan bien, porque no quieren aceptar la dificultad o tienen miedo de que etiqueten a su hijo/a y, como consecuencia, acuden tarde a asociaciones, ayudas, etc. Además, una de las preocupaciones es la elección del centro: “Si te pones en la situación de las familias, lo más coherente es que quieran llevar a su hijo al colegio de la zona, pero este no siempre está preparado” (C.3. E). Asimismo, si un alumno/a está gravemente afectado, escolarizarlo en una modalidad u otra genera incertidumbre. Para mejorar este aspecto, el tutor del aula abierta del C.3 menciona que, si el entorno del centro es favorable a la diversidad, las familias se sentirán apoyadas y esto se reflejará, además, en los valores del alumnado.

3.2. Detectar las barreras que impiden la inclusión

Con respecto al segundo objetivo específico planteado: detectar las barreras que impiden la inclusión según la valoración de profesionales educativos de modalidades de escolarización diferentes, los 11 códigos referidos a esta categoría conforman a su vez 2 grupos de códigos, según el nivel de acción y decisión que implican: por un lado, barreras a nivel macrosistema y, por otro, se han planteado en una misma categoría las barreras a nivel meso- y microsistema.

En el nivel macro se incluyen aquellos códigos que hacen referencia a la legislación educativa, la gestión por parte de la Administración educativa, las políticas de formación docente o la continua movilidad de profesorado entre centros.

En el nivel meso y micro se sitúan aquellos códigos que plantean cuestiones relativas a la situación de las familias; el cambio que ha supuesto la COVID, la falta de accesibilidad en los centros o el desconocimiento y miedo hacia la diversidad de alumnado por parte del propio profesorado. Esta información se sintetiza en la Tabla 5, donde se añaden los porcentajes correspondiente al total de 204 citas obtenidas.

TABLA 5. Barreras que impiden la inclusión			
Grupos de códigos	Códigos	Porcentaje	% total
Barreras a un nivel macro	Barreras administrativas	28.15 %	71.85
	Barreras culturales	22.33 %	
	Barreras legislativas	7.77 %	
	Falta de formación del profesorado	6.80 %	
	Movilidad del profesorado	6.80 %	
Barreras a nivel meso y micro	Situación de las familias	7.77 %	28.15
	Falta de recursos	7.28 %	
	COVID	4.85 %	
	Accesibilidad	3.88 %	
	Desconocimiento y miedo del profesorado	4.37 %	

Fuente: Elaboración propia.

En relación a las barreras que pertenecerían a un nivel macro, la citada en mayor número de ocasiones por los profesionales hace referencia a las administrativas que, a su vez, el C.2 y C.3 las definen como barreras económicas y son causa de la presencia de otros aspectos como la falta de recursos que se le conceden al centro. Asimismo, el centro específico (C.5) menciona que existen diferencias entre los recursos según la modalidad de escolarización. En este sentido, se expone que: “Por mucho enriquecimiento social, si el niño o niña está en un centro ordinario, de todo lo que le vas a privar, hay que valorarlo” (C.5. H).

Esto también sucede con las barreras administrativas relacionadas con la ratio de alumnado, la falta de flexibilidad del currículo y la disponibilidad horaria de los especialistas. En cuanto a la ratio del alumnado, de acuerdo con el tutor del aula abierta del C3, hay gran diferencia entre trabajar con cinco o con siete alumnos/as. Además, este profesional destaca que la calidad de la intervención también depende del alumnado del aula, y menciona que el proceso de enseñanza y aprendizaje se complica en aquellas aulas abiertas donde la heterogeneidad es muy alta y la tipología de alumnado muy complicada. Como consecuencia, este hecho lleva a que, en las aulas abiertas, en lugar de trabajar el vínculo con el aula de referencia, se dedique mayor tiempo a otras necesidades.

En segundo lugar, con un importante número de declaraciones se sitúan las barreras culturales, entendidas como concepciones de la comunidad educativa del centro, son las más mencionadas. De acuerdo con Melero (2011), existe una “cultura generalizada en el mundo de la educación de que hay dos tipos diferentes de alumnado: el digamos, ‘normal’ y el ‘especial’” (p. 43). En este sentido, una profesional del C.5 hace alusión a la barrera terminológica y menciona que, más que un diagnóstico, lo más importante es conocer a la persona. No obstante, añade que conocer la dificultad facilita la intervención y, con respecto a los nuevos términos entendidos como inclusivos, opina lo siguiente: “Ahora mismo el concepto moderno es ‘diversidad funcional’, pero el problema es que todos somos diversos, por lo que al final es decir todo y no decir nada” (C.5. H).

Para el C.3 las barreras culturales influyen en cómo es recibido el alumnado de aula abierta por parte de otros niños/as y también por docentes y otros profesionales. Por ejemplo, se hace referencia a que uno de los auxiliares educativo del C.3 prefería no estar en el aula abierta. En relación, el C.4 menciona que estas posturas provienen de la sociedad, como aquellas familias que eligen escuelas con homogeneidad entre el alumnado; por tanto, estas barreras, a su vez, están asociadas a otras.

Las barreras legislativas obtienen menor número de citas, no obstante, el C.4 considera que existen acciones que nos confirman que en la política educativa también hay decisiones que influyen en la dificultad de incluir al alumnado. Por ejemplo, el proponer las aulas abiertas como “aulas burbuja”. Asimismo, con respecto a las leyes referentes al aula abierta, el tutor del aula abierta del C.3 también afirma lo siguiente: “La legislación del aula abierta es un poco ambigua, por lo que se necesita que el docente encargado tenga mucha mano izquierda para negociar con el equipo docente y mucha paciencia” (C.3. E).

Entre las aportaciones más directas nos encontramos con la de la directora del centro de educación especial al opinar que antes de elaborar las leyes se debería conocer más lo que sucede en el interior de los centros, y cree que “Por mucho que digan a nivel político que es posible la inclusión en los centros ordinarios, a día de hoy el alumnado gravemente afectado a nivel motor no tendría una atención tan exclusiva” (C.5. H).

En este mismo nivel, coincide el número de citas de los códigos falta de formación y movilidad del profesorado. En primer lugar, con respecto a la formación sobre atención a la diversidad, una de las especialistas manifiesta: “A la hora del tema burocrático, papeleo... a consecuencia de los cambios en la ley y normativa, muchas veces los docentes estamos un poco perdidos” (C.1. B). Asimismo, el profesional de C.3 pone especial atención a esta barrera al explicar que el perfil del alumnado de aula abierta no suele ser muy conocido por los docentes que siempre han trabajado en centro ordinario. Por tanto, añade: “Te encuentras con la falta de la formación del propio personal docente del aula abierta y esto pude verlo cuando el especialista en AL no conocía muchos de los diferentes sistemas de comunicación para este alumnado” (C.3. E). Como solución, se comparten por algunos profesionales los beneficios de realizar formaciones en el Centro de Profesores y Recursos; sin embargo, si se da el caso de tipología de alumnado que el profesorado desconoce, principalmente, en centros de educación especial, una de las entrevistadas afirma que “También es normal que los profesionales digamos, ¿y ahora qué hago? Porque no hemos recibido formación para esto y, en muchas ocasiones, atendemos fenómenos de los que se desconoce su diagnóstico” (C.5. H).

Los profesionales destacan que otro problema es la movilidad del profesorado, debido a la cantidad de maestros y maestras interinos. Según el C.2 una de las consecuencias es la falta de continuidad, puesto que empezar con docentes nuevos cada curso frena muchos de los progresos que se habían comenzado con el alumnado. Además, para que la inclusión avance desde los centros educativos a la sociedad, el C.5 también alude a que los docentes no deben conformarse, debido a que sin continuidad no hay un proyecto inclusivo real.

Situándonos en niveles meso y micro, en primer lugar, se valora la situación de las familias, pues mientras que en el C.3 se defiende que la mayoría apuestan por que sus hijo/as estén en el aula abierta u ordinaria, el C.5 manifiesta que otras familias consideran muy difícil que su hijo/a este bien atendido en un centro ordinario. Además, en el caso del aula abierta, una de las barreras del centro es cuando llega la etapa de secundaria, pues no hay tantas aulas abiertas como en primaria y muchos alumnos/as son derivados a un centro de educación especial, por tanto, se denuncia lo siguiente: “Muchos padres piensan: ‘Mi hijo ha empeorado’, y yo les respondo: ‘No, mire, no ha empeorado, es que la inclusiva por lo que parece solo llega hasta primaria’, y es que, tristemente, suele ocurrir esto” (C.5. H).

Además, se hace referencia al resto de familias, es decir, aquellas que sus hijos/as no presentan tales “necesidades educativas especiales” y que, según el C.4, son necesarias para que se produzca la convivencia entre la heterogeneidad de alumnado. Sin embargo, en ocasiones, suponen una barrera para el centro: “Aquí se

escucha fuera mucho el tema de la educación especial, y esto lleva a que familias no traigan aquí a sus hijos o que, si una familia tiene dos hijos, mientras que el de educación especial viene aquí, el otro va a otro centro más homogéneo” (C.4. F).

Entre las barreras que ha supuesto la COVID en los centros, se considera principal señalar la situación del C.3, pues en esta aula abierta se produce la separación de este colectivo con el resto de alumnado por las “aulas burbuja”. Asimismo, en relación a las actividades que el C.5 realiza con otros centros, como recreos inclusivos, debido a la COVID, se han paralizado.

En cuando a las barreras relacionadas con la accesibilidad, el profesional del C.3. menciona que, si se pretende promover la autonomía del alumnado, hay que mejorar las infraestructuras. Además, el C.2 menciona que muchos de los espacios son pequeños para poder desarrollar actividades más dinámicas y, como solución, el director manifiesta que “En primer lugar, el edificio lo tiraría entero. Abriría los espacios, más rincones donde trabajar, inmobiliario e infraestructura accesible” (C.2. C).

La barrera menos citada, pero que, sin embargo, sigue existiendo, es el denominado desconocimiento y miedo de los docentes cuando se encuentran por primera vez con el alumnado con necesidades educativas especiales y, en concreto, necesidades graves y permanentes. Los centros que destacan este hecho son C.3 y C.5, es decir, aquellos donde, principalmente, se encuentra esta tipología de alumnado. En concreto, destacan algunas de las aportaciones del profesional C.3, pues explica que, para la apertura del aula abierta, no todo el equipo docente estaba receptivo y uno de los motivos se debe a que “Tenían miedo a que el aula abierta fuera un efecto llamada al alumnado con necesidades educativas especiales” (C.3. E). Esto es explicado por una de las profesionales del centro de educación especial, al detallar que una de las causas que provocan estos sentimientos es el desconocimiento.

4. Discusión y conclusiones

En relación con el objetivo general de este estudio, conocer la valoración de profesionales educativos de diferentes modalidades de escolarización acerca de la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, se ha podido acceder a la visión de profesionales con diferente nivel de experiencia, de formación y que trabajan en medidas de escolarización diferentes. Estos profesionales han ofrecido su percepción de la realidad de la inclusión educativa para los alumnos con discapacidad, planteando también cuáles son, desde su perspectiva, las barreras que aún se encuentran en los centros educativos.

Los resultados obtenidos permiten comprobar que la actitud hacia la inclusión, por parte de los docentes, mejora cuando conocen al alumnado y cuando hay más heterogeneidad en los centros. Asimismo, se ha constatado que en los centros ordinarios se comienza a ofrecer mayor importancia a la intervención indirecta, así como a la necesidad de coordinación entre el profesorado, aunque se añade que si todos los docentes tuvieran formación sobre atención a la diversidad sería más favorable.

También se ha verificado que en los centros ordinarios donde no hay aulas abiertas, el grupo de “alumnado NEE” es muy reducido, sin embargo, aquellos centros que ofrecen esta medida específica presentan una ratio de alumnado cada vez mayor, lo que dificulta la inclusión en su aula de referencia. Este es un aspecto negativo, ya que los especialistas de los centros con aula abierta aluden a los beneficios cuando este alumnado se relaciona con los demás. Por otro lado, en cuanto al centro de educación especial, se hace referencia a una tipología de alumnado que apenas se conoce y que denominan “invisibles”, para ello, reivindican su visibilidad en el ámbito educativo y social.

Entre las barreras más nombradas por los entrevistados se hace referencia a aspectos culturales, a aquellos pensamientos y acciones donde se vincula lo “normal” o “especial” según las características del alumnado. Asimismo, por un lado, se menciona como dificultad saber distinguir al alumnado sin usar términos discriminatorios y, por otro lado, siguen existiendo actitudes de rechazo de profesionales para trabajar en aulas abiertas o centros de educación especial, debido a ser una tipología de alumnado “diferente”.

Los entrevistados también han coincidido en las barreras administrativas pues, al afectar económicamente a los centros, afirman que es más complejo desarrollar prácticas inclusivas, debido a la falta de recursos de atención a la diversidad. Esta falta de preparación de los centros afecta a las familias y reafirma la complicada situación de muchas de ellas para escolarizar a sus hijos o hijas en centros cercanos a su zona. Esto sucede, notoriamente, cuando se encuentran en etapas más avanzadas, siendo una de las consecuencias la derivación a centros de educación especial.

Desde su perspectiva, las aulas abiertas aparecen con la finalidad de ofrecer una escolarización más inclusiva y, aunque parte de los profesionales valoran positivamente esta modalidad, de acuerdo con Martínez *et al.* (2019), se cuestiona si esta medida es realmente efectiva. No obstante, en disonancia con Arnaiz *et al.* (2020), se indica que la continua presencia del alumnado en el centro promueve la aceptación del resto de alumnado mientras que no se promuevan otras opciones.

Entre algunas concepciones que Macarulla y Saiz (2009) realizan sobre educación inclusiva, la más citada por los profesionales es el apoyo dentro del aula y, aunque declaran que este es el criterio principal, aún se continúan haciendo los apoyos fuera de la misma. No obstante, si los centros reciben apoyo de asociaciones, estas trabajan con el alumnado dentro del aula, que han sido valorados por todos los profesionales positivamente, debido a que han alentado dinámicas y colaboraciones. Estos hallazgos coinciden en gran parte con los resultados de otras investigaciones, en las que los especialistas coinciden en la mejora de una respuesta educativa inclusiva si existe apoyo por parte de los tutores correspondientes al alumnado, así como del resto del equipo docente y profesionales (Porto y Alcaraz, 2020).

Como consecuencia, una de las conclusiones al respecto para el desarrollo de una respuesta inclusiva es el incremento de estos recursos personales en los centros, antes que los recursos materiales. Puesto que, a pesar de que el centro de educación especial es valorado como el mayor centro de recursos y admiten que

disponer de ciertos materiales aumenta las posibilidades del alumnado, manifiestan que sin una conexión y trato de calidad profesional-alumno/a es muy difícil que se produzca el aprendizaje y se genere bienestar. Se pone así de manifiesto que los entrevistados no reclaman tanto la necesidad de que los centros de educación especial sean referentes de apoyos y recursos especializados en contextos educativos ordinarios (Rojas y Olmos, 2016) como el disponer de recursos personales en los centros ordinarios y las condiciones que permitan una mayor cercanía y apoyo al alumnado.

Por tanto, ante la necesidad de una reforma a nivel organizativo, curricular y metodológico (Arnaiz, 2019), se mencionan principalmente necesidades a nivel educativo, entre ellas, se solicita más formación para el profesorado, una bajada de ratio del alumnado, construcciones más accesibles o ampliar la flexibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a las prácticas, se considera una de las aportaciones más enriquecedoras los ejemplos de las actividades de sensibilización que desarrollan algunos de los centros para conocer a nuevas tipologías de alumnado. En este sentido, siguiendo a Escarbajal *et al.* (2019), tener en cuenta la heterogeneidad y pluriculturalidad del alumnado favorece un sistema educativo inclusivo. De este modo, se pretende que todo el alumnado, profesorado y familias aprendan a convivir, puesto que la diversidad debe ser entendida como una oportunidad de aprendizaje y formación para el centro (Guirao *et al.*, 2020). Además, a medida que las familias de este alumnado reciben apoyo por parte de la comunidad educativa, sus preocupaciones e incertidumbres también disminuyen.

Una de las principales limitaciones que se le puede atribuir a este trabajo es el número de participantes; pues, a pesar de la heterogeneidad de los mismos, tanto el número de centros como de profesionales es reducido. Asimismo, aunque se han podido apreciar la sinceridad y la espontaneidad durante las entrevistas, finalmente, la investigación se centra en las aportaciones de los docentes, por tanto, puede causar la falta de información referente a otros contextos: familias, el propio alumnado, así como del resto de profesionales con otras funciones dentro de los mismos centros.

No obstante, este estudio parte de investigaciones mayores y lo que ha pretendido es la profundización de cómo se está desarrollando la inclusión desde una visión cercana a la realidad, donde se han verificado algunas de las variables identificadas previamente por diferentes autores y se han podido encontrar otras nuevas. Por tanto, se presenta la necesidad de partir de esta información para conseguir la unión entre las distintas modalidades de escolarización con la finalidad de compartir y poner en práctica las propuestas inclusivas. Pues, para alcanzar el nuevo reto legislativo, es prioritario seguir mejorando en educación hasta asegurar en todos los centros educativos los principios de presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado. Por tanto, es necesario que las investigaciones y documentación acerca de este reto se dirijan hacia la práctica, comenzando por los encuentros entre profesionales para debatir y remar en la misma dirección. Por esta razón, la escucha y el diálogo son lo que ha guiado el motor de este trabajo y ser tan bien recibido

por los profesionales, quienes han reflejado implicación y entusiasmo por su labor educativa, enciende la luz esperanzadora para seguir avanzando en educación.

Para finalizar, como conclusión, en las aportaciones de los diferentes profesionales se pueden observar distintas reflexiones según la modalidad de escolarización. Sin embargo, las demandas son comunes, principalmente, referentes a las barreras. Asimismo, se aprecia la capacidad de lucha y esfuerzo, mayor en aquellos profesionales que se encuentran en centros donde hay heterogeneidad y las necesidades del alumnado son más graves y permanentes. En este sentido, solicitan ser escuchados y ampliar su visibilidad para que la respuesta educativa se extienda en otros centros.

5. Referencias bibliográficas

- ALCARAZ, S. Y ARNAIZ, P. (2019). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78), 299-320. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>
- ARNAIZ, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- ARNAIZ, P., GARRIDO, C. F. Y SOTO, F. J. (2020). Estudio de las aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia. En P. ARNAIZ Y A. ESCARBAJAL (Coords.), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp. 101-119). Dykinson.
- BOOTH, T. Y AINSCOW, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM Educación y OEI. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4642>
- ECHETA, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 30-42. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55120204>
- ECHETA, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 35, 1-24. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721>
- ESCARBAJAL, A., ESSOMBA, M. A. Y ABENZA, B. (2019). El rendimiento académico de alumnos de la ESO en un contexto vulnerable y multicultural. *Revista Educar*, 55(1), 79-99. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/348882>
- ESCUDERO, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1(1).
- GUIRAO, J. M., ESCARBAJAL, A. Y ALCARAZ, S. (2020). La inclusión en España y las medidas de atención a la diversidad en la Región de Murcia. En P. ARNAIZ Y A. ESCARBAJAL (Coords.), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp. 73-100). Dykinson.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.
- MACARULLA, I. Y SAIZ, M. (2009). *Buenas prácticas de la escuela inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*. Graó.

- MARTÍNEZ, R., PORTO, M. Y GARRIDO, C. F. (2019). Aulas de educación especial en España: análisis comparado. *Siglo Cero*, 50(3), 89-120. <https://doi.org/10.14201/scero201950389120>
- MELERO, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Innovación Educativa*, 21, 37-54. https://minerva.usc.es/xmlui/handle/1039056_in21_1
- Naciones Unidas (2006). *Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcc-convs.pdf>
- PENALVA, C., ALAMINOS, A., FRANCÉS, F. J. Y SANTACREU, O. A. (2015). *La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti*. PYDLOS ediciones.
- PÉREZ-LUCO ARENAS, R., LAGOS GUTIÉRREZ, L., MARDONES BARRERA, R. Y SÁEZ ARDURA, F. (2017). Taxonomía de diseños y muestreo en investigación cualitativa. Un intento de síntesis entre las aproximaciones teórica y emergente. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 39. <https://idus.us.es/handle/11441/68886>
- PORTO, M. Y ALCARAZ, S. (2020). La coordinación interprofesional como pieza clave para la inclusión: el caso de las aulas abiertas especializadas. En P. ARNAIZ Y A. ESCARBAJAL (Coords.), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp. 121-136). Dykinson.
- ROJAS, S. Y OLMOS, P. (2016). Los centros de Educación Especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(1), 323-339.
- WAITOLLER, F. (2020). La paradoja de la inclusión selectiva: el caso de Estados Unidos. En P. ARNAIZ Y A. ESCARBAJAL (Coords.), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp. 19-34). Dykinson.

ASPECTOS ÉTICOS DE LA ASISTENCIA PERSONAL, UNA VISIÓN DESDE EL TRABAJO SOCIAL¹

Ethical Aspects of Personal Assistance, a View from Social Work

Breogán RIOBÓO-LOIS

Universidade de Vigo. Grupo de Estudos en Traballo Social: Investigación e Transferencia (GETS-IT). España

arioboo@uvigo.es

<https://orcid.org/0000-0002-7293-1694>

Rubén GONZÁLEZ-RODRÍGUEZ

Universidade de Vigo. Grupo de Estudos en Traballo Social: Investigación e Transferencia (GETS-IT). España

<https://orcid.org/0000-0003-1806-1103>

Carmen VERDE-DIEGO

Universidade de Vigo. Grupo de Estudos en Traballo Social: Investigación e Transferencia (GETS-IT). España

<https://orcid.org/0000-0001-7109-4321>

Recepción: 24 de enero de 2022

Aceptación: 13 de mayo de 2022

RESUMEN: El propósito de este estudio es, desde la óptica del Trabajo Social, identificar los principales problemas éticos que se le presentan a las profesionales de la asistencia personal al desarrollar sus funciones de ayuda o apoyo a las personas con discapacidad, así como detectar si las profesionales consideran necesaria una mayor formación ética. Para ello, se optó por un procedimiento mixto mediante la aplicación de dos cuestionarios *ad hoc*. El primero, de preguntas abiertas, se dirigió a 31 profesionales en activo de la asistencia personal en España en la fase de recogida de informa-

1 Agradecimientos

BRL agradece al Ministerio de Universidades su apoyo financiero a través del contrato predoctoral FPU20/06120.

ción. El segundo, de preguntas cerradas o respuesta breve, se dirigió a 52 profesionales con experiencia previa en dicha figura profesional. Mediante el análisis de su discurso se corroboró la necesidad de afrontar diferentes conflictos y problemas éticos durante la prestación del servicio de asistencia personal en distintos ámbitos y situaciones. Podemos concluir que la formación ética de las profesionales es insuficiente para el desarrollo de sus funciones en condiciones de calidad y respecto a la dignidad y la autonomía personal de las personas usuarias.

PALABRAS CLAVE: Asistencia personal; vida independiente; discapacidad; ética; Trabajo Social.

ABSTRACT: The purpose of this study is, from the point of view of Social Work, to identify the main ethical problems that personal assistance professionals face when developing their functions of helping or supporting people with disabilities, as well as detecting whether professionals consider that greater ethical training is necessary. To do this, a mixed method was chosen through the application of two ad hoc questionnaires. The first, with open questions, was addressed to 31 active personal assistance professionals in Spain in the information collection phase. The second, with closed questions or short answers, was addressed to 52 professionals with previous experience in said professional figure. Through the analysis of their speech, the need to face different conflicts and ethical problems during the provision of the personal assistance service in different areas and situations was corroborated. We can conclude that the ethical training of professionals is insufficient for the development of their functions in quality conditions and with respect to the dignity and personal autonomy of the users.

KEYWORDS: Personal assistance; independent living; disability; ethics; Social Work.

1. Introducción

1.1. *Ética en las profesiones del ámbito social: consideraciones previas*

Las disciplinas y profesiones del ámbito de lo social se exponen a múltiples interacciones en diferentes situaciones relacionales y comunicativas donde los aspectos éticos adquieren una crucial relevancia. Como seres humanos nos encontramos a menudo ante episodios donde podrían adoptarse diferentes acciones alternativas. Sin embargo, como profesionales de lo social hemos de tener presentes esos aspectos éticos, que no constituyen opiniones o creencias subjetivas. Las decisiones éticas no pueden evitarse y, universalmente, conductas como mentir, robar o matar se consideran inmorales (Ursúa, 2019), a pesar de la existencia de diversos ideales éticos que incorporan, parcialmente, matices subjetivos de individuos, comunidades o sociedades concretas.

No obstante, la ética no solo supone cumplir las normas morales de una sociedad y época histórica concreta, sino que presenta múltiples conexiones, especialmente a nivel profesional, con el contexto social. Continuamente, se presentan problemas

éticos que implican a los principios de “beneficencia, no maleficencia, justicia, autonomía, integridad y solidaridad; los valores individuales, las normas, las leyes y las políticas” (Viscarret, 2019, p. 117). Todo ello genera una serie de obligaciones para las profesiones del ámbito social respecto a las personas usuarias como respetar su autonomía y preocuparse por su bienestar de forma honesta, o entender la autonomía como no dominación frente a la mera noción de autosuficiencia, es decir, que ninguna persona decida o coaccione a otra para la toma de decisiones (Etxeberria, 2016). Pero también obligaciones a nivel colegial, institucional y en relación con los factores intrínsecos de la profesión y los factores sociales (Ursúa, 2019).

Por ello se introducen algunas posiciones éticas en relación con la discapacidad, con las que vislumbrar las distintas prácticas y estrategias que se han venido legitimando, a lo largo del tiempo, por parte del sistema de creencias y saberes dominante (Durán, 2012).

Las éticas anteriores al siglo XX han denostado a las personas con discapacidad, tratándolas cual objetos, sin reconocer su capacidad de acción y restringiendo su potencialidad para la vida independiente (Guzmán *et al.*, 2010). Por su parte, Nussbaum (2006) detecta la exclusión que John Rawls hace de la discapacidad en *Una teoría de la justicia* (1971), al considerar que estas personas no podrían cooperar plenamente con el resto de la sociedad y satisfacer las condiciones mínimas de participación social igualitaria. Así, prioriza principios imparciales de convivencia antes que los proyectos de vida subjetivos (Etxeberria, 2018), asentando sus postulados sobre el modelo médico-rehabilitador. Por otro lado, Sen (1999) modifica y amplía las consideraciones de Rawls, buscando realizar una evaluación comparada de la calidad de vida en distintas sociedades contemporáneas a partir de dos elementos clave: capacidad y funcionamiento.

Sin embargo, finalmente Nussbaum (2006) reconoce un deber moral de las sociedades para con las personas con discapacidad, presentando un modelo más solidario, aunque con limitaciones según quién defina la lista de capacidades que permitirán llegar a la *vida digna* o *vida buena*. Su propuesta parte de conjugar su enfoque de las capacidades con el de los derechos humanos para superar los criterios económicos como aquellos que describen el estado real de desarrollo y participación de las sociedades. Busca rediseñar los espacios públicos como respuesta moral y política ante las situaciones de vulnerabilidad, creando espacios facilitadores para todas las personas independientemente de sus características (Aparicio y Rodríguez, 2020). También Jonas (1995) defiende que la persona en situación de necesidad genera, en otras personas, el deber de atender su cuidado y coloca la responsabilidad en las familias y en el Estado, aunque admite que el progreso de la sociedad, en términos generales, produce también costes humanos que aumentan a la par que dicho progreso. En esta línea, Nussbaum afirma que “las personas no suelen ser suficientemente conscientes de su propia vulnerabilidad humana cuando se las ha educado para creer que son unos seres privilegiados o, incluso, autosuficientes e invulnerables” (2006, p. 405).

Ante esa falta de reciprocidad, la interdependencia nos lleva a cuidar o atender a otras personas al percibir como posible la propia necesidad futura, reaccionando de

forma moral a la acción (MacIntyre, 2001). Desde esta perspectiva, las situaciones de dependencia tienen una doble dimensión: social y política. Consecuentemente, la búsqueda de respuestas acordes a las necesidades, deseos y preferencias de las personas con discapacidad no se ciñe a un colectivo concreto, ha de extenderse al conjunto de la sociedad. Si no, se estaría contribuyendo a la reproducción y perpetuación de la discriminación estructural hacia las personas con discapacidad ante la negativa de adaptar o acomodar las necesidades individuales y colectivas en la actividad económica, social, cultural y política.

Por su parte, Carol Gilligan descubrió divergencias en el desarrollo moral de las niñas respecto a los niños a causa de su diferente socialización, lo que explica los *mandatos de género* que asocian a las mujeres con las labores de cuidado (Guzmán *et al.*, 2010). Gilligan señala la interdependencia natural de la ética de la justicia con la ética de los cuidados o de la responsabilidad, y uno de los aspectos clave de su propuesta radica en la idea del universalismo interactivo, respetando la singularidad de cada persona por el hecho de serlo (Idareta y Úriz, 2012).

Por tanto, avanza hacia relaciones menos asimétricas donde cabe la preocupación por el otro, la ayuda para el crecimiento y la adaptación, entendiendo el cuidado como implicación y preocupación por un tercero, individual o colectivo. Igualmente, Adela Cortina trasmite esa interdependencia para la realización de los proyectos vitales de las personas, siendo conveniente empoderar sus múltiples y diversas autonomías (Aparicio y Rodríguez, 2020).

No obstante, no se debe confundir la autonomía moral de una persona con su autonomía física o funcional. La confusión la origina el modelo médico-rehabilitador de comprensión de la discapacidad que ha traído, como consecuencia, una amplia institucionalización de personas que presentaban poca autonomía física, aunque plena autonomía moral (Palacios y Romañach, 2008).

Por todo ello, Etxeberria (2018) propone un enfoque articulador de la ética, que conjugue las perspectivas teleológica y deontológica, de tal modo que reflexionemos sobre la vida buena inspirando proyectos de vida personales, sin olvidar la relevancia de la autonomía que se asienta en la dignidad. Por consiguiente, su propuesta está acorde con la continua evolución de la concepción de la discapacidad, desde el modelo social al modelo de la diversidad, transitando desde la capacidad a la dignidad y añadiendo un mayor contenido ético a la comprensión de la discapacidad. Se reconoce así el lugar que ocupa cada persona, como sujeto pleno de derechos, protagonista de su propia historia (Durán, 2012). Esto es, podría hablarse de avanzar hacia una inclusión igualitaria que se mantenga en todo momento abierta a la diferencia (Habermas, 2008), caminando hacia una verdadera equidad.

Esa dignidad inherente a toda persona se estructura en dos planos (Palacios y Romañach, 2008): la dignidad intrínseca, relacionada con la inviolabilidad de las personas, su autonomía, libertad, integridad y su valor inalienable por el hecho de ser personas; y la dignidad extrínseca que, originada desde la anterior, subyace mediante los derechos humanos con un calado más instrumental o procedimental para determinadas interacciones sociales y que refiere a la igualdad de derechos de todas las personas.

En consecuencia, se abren dos campos de diálogo imprescindibles desde el punto de vista ético. Por un lado, la bioética parece esencial para garantizar la plena dignidad intrínseca de las personas con discapacidad, por la existencia de ciertas reminiscencias del primitivo modelo de la prescindencia, asociadas a los avances genéticos (Palacios y Romañach, 2008). Por otro lado, el derecho, y los derechos humanos en particular, constituyen un marco ético ineludible (Aparicio y Rodríguez, 2020) para la dignidad extrínseca como guía de los procedimientos a seguir para su ejercicio. Es aquí donde la accesibilidad universal, entendida como el derecho a tener acceso a los derechos, ha de tener un lugar privilegiado como garantía de posibilidad.

Respecto a las personas con discapacidad, ese vínculo se puso de manifiesto con la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante, Convención) auspiciada por la Organización de las Naciones Unidas ([ONU], 2006). Este tratado incide en la necesidad de adaptar el acceso y el ejercicio de lo expuesto en la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948), sin añadir nuevos derechos, sino enfatizando en las adaptaciones y apoyos necesarios para su disfrute en igualdad, respetando las diferencias y la diversidad humana. La Convención adquiere una importancia capital en tres dimensiones (Aparicio y Rodríguez, 2020): (1) la tradición profesional, pues conocer y comprometerse con los derechos humanos ha de ser parte de la deontología y de la ética profesional; (2) la obligatoriedad moral-jurídica de una formación adecuada para el desarrollo de las funciones propias de cada profesión; y (3) la realidad social existente, condicionada por la lenta implementación de la propia Convención.

En definitiva, la discriminación por razón de discapacidad es una cuestión ética y de derechos humanos y, hasta el momento, las políticas públicas practicadas siguen sin responder adecuadamente para erradicarla (Palacios y Romañach, 2008). El Trabajo Social debe asumir su función ético-política y reposicionarse al lado de los sujetos con quienes se compromete, además debe reflexionar respecto a sus propias concepciones sobre la discapacidad, hacer aflorar sus prejuicios, hacerse conscientes de ellos y de cómo concibe a las personas con las que y para las que trabaja.

Desde el Trabajo Social se incide éticamente en el reconocimiento de derechos y en la búsqueda de la justicia social (Úriz y Salcedo, 2017). Las profesionales se enfrentan, con gran responsabilidad, a múltiples retos y problemas éticos y políticos (Banks, 2013) aceptando y admitiendo, en todo momento, su compromiso ético de justicia (Aparicio y Rodríguez, 2020). El resto de las disciplinas y profesiones del ámbito social han de asumir, desde sus propios prismas, esos posicionamientos y, entre ellas, aparece la asistencia personal. Asimismo, se ha de considerar el tránsito desde una ética que brota de los libros y los discursos académicos hacia una que surge de la práctica cotidiana de estas profesiones (Banks, 2019).

En resumidas cuentas, “para saber qué se debe hacer desde una perspectiva ética, antes se ha de conocer qué es la profesión en la cual se ejerce y qué finalidad tiene el quehacer profesional o para qué sirve” (Verde-Diego, 2019, p. 82).

1.2. *La ética en el ejercicio de la asistencia personal*

La asistencia personal se relaciona con la ética desde su definición: se trata de una persona que ayuda a otra en el desarrollo de las actividades de su vida diaria, ya que, por su situación, por discapacidad u otros motivos, o no puede llevarlas a cabo por sí misma, o le resulta altamente complejo, por lo que precisa un apoyo según sus propias necesidades para realizarlas (Rodríguez-Picavea, 2007). Dicho apoyo no es meramente para la atención a la persona, sino para favorecer y potenciar su autonomía de forma efectiva (Etxeberria y Goicoetxea, 2019), entrando en juego, en un plano ético-filosófico de la discapacidad, conceptos como la dignidad humana, la autonomía, la igualdad o la solidaridad (De Lorenzo, 2018).

Para el ejercicio de la asistencia personal existe un amplio consenso identificando como necesarias una serie de capacidades y habilidades para el buen desarrollo de sus funciones (Rodríguez-Picavea, 2007; Arnau y Urruticoechea, 2012; Suñe y Martínez, 2015; Ruiz, 2016; Plataforma Representativa Estatal de Personas con Discapacidad Física [PREDIF], 2019). Concretamente, aquellos atributos más relacionales que facilitan la interacción con otras personas desde el respeto y el reconocimiento de la persona. Elementos como la escucha activa, la asertividad, la cordialidad o la empatía se consideran imprescindibles, además de una formación ética que también es ineludible.

En realidad, disponer de competencias éticas es primordial debido al alto contenido relacional de este servicio. Igualmente, tanto la promoción de la autonomía personal como de la vida independiente o de la asunción de responsabilidades, riesgos y decisiones sobre la propia vida son, todos ellos, aspectos con un elevado componente ético. En esta línea, la adscripción a la ética del cuidado tiene que ser fruto del compromiso, por parte de las profesionales de la asistencia personal, de dar prioridad a unas opciones frente a otras y no de la obligación de hacerlo (Comas-d'Argemir, 2019). Al mismo tiempo, esa asunción personal no ha de ocultar que debe existir una dimensión más social y comunitaria respecto a esa ética del cuidado, que implicaría, incluso, el cuidado de la vida democrática (Tronto, 2013). Por supuesto, la asunción de la ética del cuidado también contribuye a mejorar las relaciones que se establecen con las familias de las personas usuarias de la asistencia personal (Munuera, 2013).

Desde PREDIF (2019) entienden que esas competencias éticas tienen que reflejarse en la actuación de la asistencia personal prestada mediante la responsabilidad, la justicia, la no maleficencia, la dignidad y la autonomía. Por otra parte, Porter *et al.* (2020) señalan, entre los principales problemas éticos, la gestión de las relaciones a nivel personal y profesional entre quien ejerce la asistencia personal y la persona asistida. También identifican un importante riesgo ético en la informalidad de la prestación del servicio que, para Ahlström y Wadensten (2011), proviene del establecimiento de unas fronteras difusas entre el espacio público y el privado en la relación profesional entre ambas partes. A fin de cuentas, existen dos autonomías distintas en disputa, la de la persona que recibe el apoyo y la de la persona que se lo presta. Ambas autonomías entran en conflicto por dos motivos: por un lado, la

profesional ha de subordinarse a la usuaria, que ostenta la autoridad y lidera la relación respecto a las tareas para las que precisa el apoyo profesional; y, por el otro, se ha de constituir una relación moral entre iguales al ser, ambas personas, sujetos de dignidad por sí mismas (Etxeberria y Goicoetxea, 2019).

A su vez, las relaciones familiares son un “dilema inherente a la asistencia personal” (Ahlström y Wadensten, 2011, p. 650), ya que, en muchos casos, comparte espacios con la familia durante las interacciones entre esta y la persona usuaria. Particularmente, este fenómeno es constante con usuarias menores de edad, pudiendo entrar en conflicto directo los deseos y preferencias de la menor con los de su familia respecto a su bienestar, quedando en una posición intermedia la profesional que ejerce la asistencia personal, que ha de tener clara su función.

Asimismo, Mladenov (2020) ha detectado otros problemas éticos en su estudio con asistentes personales y personas con discapacidad usuarias del servicio. Así, comprobó que los aspectos que generaban un menor consenso eran los relativos a la ética como la posibilidad, o no, de que una familiar ejerciese de asistenta personal.

Por todo ello, la ética ha de ser relevante en la formación de las profesionales de la asistencia personal, abordando elementos como la dimensión sociohistórica de la lucha del movimiento de vida independiente por la justicia social y el cumplimiento de los derechos humanos; el respeto a la discapacidad de forma íntegra; la reflexión sobre las transformaciones sociales necesarias; la sensibilización ante las injusticias padecidas por el colectivo; las nuevas tecnologías, enfocándolas a la facilitación de la accesibilidad y la participación social; o la formación sobre innovación y diseño para todas las personas (Aparicio y Rodríguez, 2020).

Además, ha de dirigirse a su aplicación práctica incorporando modelos de resolución de problemas éticos en los que, por ejemplo, se viene avanzando de forma considerable desde el Trabajo Social (Úriz, 2019).

La asistencia personal se diferencia de otras figuras profesionales más tradicionales del ámbito de los cuidados y presenta unas características propias que la propulsan a la vanguardia del respeto a la persona. Avanza más allá de cualquier otra porque además de ser personal es personalizada, una adaptación concreta de la propia asistencia prestada. Supone traspasar el modelo de atención centrado en la persona hacia un modelo de atención planificada por la propia persona (Prieto *et al.*, 2019).

A nivel ético, las figuras profesionales de cuidados más tradicionales, haya o no solicitud previa de la persona usuaria, proponen y deciden desde su conocimiento y experiencia, debiendo respetar la autonomía de la persona usuaria, siéndoles suficiente su mero consentimiento informado. Sin embargo, en la asistencia personal el protagonismo lo asume en todo momento la persona usuaria, que es asistida por una figura que posibilita la ejecución de sus deseos y preferencias. Así es como se propicia la riqueza de los apoyos prestados al servicio de quien los recibe, a la vez que se pueden generar nuevos riesgos de dominación, tanto por parte de la figura profesional como por parte de la persona usuaria (Etxeberria y Goicoetxea, 2019).

Consecuentemente, en cualquier momento podría presentarse un problema ético que ponga en riesgo, entre otros bienes o valores, la propia dignidad de la persona usuaria. Por este motivo, la ética de los cuidados señala las interdependencias

existentes entre las diferentes personas (Comas-d'Argemir, 2019), para ser conscientes de las responsabilidades que cada una adquiere hacia el resto de las personas de su entorno o comunidad (Munuera, 2013). En otras palabras: “Debemos respetar los derechos humanos de todas las personas en todas partes, pero antes que nada debemos desarrollar en todos la capacidad y la práctica de preocuparse por los demás como seres humanos como nosotros” (Held, 2006, p. 125).

Así pues, la asistencia personal en su conjunto, y como un posible rol profesional del Trabajo Social, participa constantemente de verdaderos problemas éticos, tomando decisiones que tienen consecuencias directas en la vida de las personas. Para Etxeberria y Goicoetxea (2019), la problemática ética de la asistencia personal se vincula con una cuestión de autonomías en relación, que ha de ser respetuosa y donde el protagonismo recae en la persona que recibe los apoyos; una cuestión de virtudes, entendidas como modos de ser de las personas, que nos refieren a las características o habilidades de quien ejerza la asistencia personal; y, finalmente, una cuestión de justicia y derechos humanos, cimentada en la igual dignidad y participación de las personas de una sociedad en las decisiones que les atañen. Por este motivo, no es baladí la posición ético-política que adopten las profesionales de la asistencia personal, o de cualquier otra profesión del ámbito social, respecto a las personas con discapacidad, la garantía de una accesibilidad real y efectiva en el ejercicio de sus derechos y, por lo tanto, el respeto a sus deseos, preferencias y elecciones. En función de ese posicionamiento, se favorecerá u obstaculizará la vida independiente y la autonomía personal de este colectivo, posibilitando o restringiendo que puedan desarrollar sus propios proyectos de vida en igualdad de condiciones que el resto de la ciudadanía (Durán, 2012).

Para minimizar los riesgos éticos y favorecer una toma de decisiones prudentes ante situaciones complejas, diversas profesiones cuentan con un marco axiológico propio. Habitualmente, viene delimitado por un código deontológico que rige su actuación cimentándola no solo sobre los conocimientos teóricos y las experiencias prácticas, sino también sobre aspectos éticos de gran relevancia, favoreciendo con su ayuda la resolución de conflictos. Algunos ejemplos los constituyen profesiones como el trabajo social, la psicología, la medicina, la terapia ocupacional, la enfermería o la pedagogía, entre otras. Además, profesiones muy próximas en sus funciones a la asistencia personal, como las intérpretes de lengua de signos, también cuentan con un marco axiológico propio, elaborado por la Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías-Intérpretes ([FILSE], 2002) y aprobado y ratificado en su asamblea general. En cambio, la asistencia personal no dispone de un corpus ético propio y específico, ajustado a sus características y a las de las funciones que desarrolla en su ejercicio profesional.

Por otra parte, su inexistencia puede llegar a generar una gran incertidumbre en las personas con discapacidad que precisen de asistencia personal. Al mismo tiempo, esta sensación puede acrecentarse al unirse con la permisividad pública ante el incumplimiento sistemático de la normativa vigente en materia de discapacidad (Riobóo-Lois *et al.*, 2022). En otras palabras, las administraciones públicas parecen estar consintiendo la conversión de lo ilegal en la verdadera norma (Palacios y

Romañach, 2008), situando a las personas usuarias de la asistencia personal en un limbo ético-legal de consecuencias impredecibles.

Con todo, la potencia de la Convención ha favorecido la reciente sucesión de desarrollos normativos de especial relevancia para la discapacidad en su conjunto. La Ley 8/2021, de 2 de junio, por la que se reforma la legislación civil y procesal para el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica, busca profundizar en el cambio de paradigma facilitando los apoyos necesarios para que la persona siga gobernando su propia vida y evitando que terceras personas decidan por ella. Recientemente se ha incluido la accesibilidad cognitiva en el articulado del Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. Además, habrá que seguir muy de cerca lo que ocurra con el Anteproyecto de Ley de Servicios Sociales que desde el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2022) se ha puesto en consulta pública, pues podría implicar importantes modificaciones en muchos de los recursos destinados, entre otras, a las personas con discapacidad.

A partir de lo expuesto anteriormente, con el presente estudio se pretende alcanzar los siguientes objetivos: identificar los principales problemas éticos a los que las profesionales de la asistencia personal se enfrentan en el desarrollo de sus funciones; y detectar si existe la necesidad de una mayor formación a nivel ético por parte de las profesionales de la asistencia personal.

2. Método

Atendiendo a los objetivos establecidos se realizó una investigación con un método mixto, siguiendo una estrategia integrada concurrente, de tal modo que los datos cuantitativos y cualitativos se recogen simultáneamente para trasladar una imagen general del tópico de estudio analizado, donde una de las metodologías puede ser la predominante (Creswell, 2009). De este modo, se formuló un trabajo de carácter analítico, descriptivo y de tipo transversal con el que se examinaron diferentes elementos relativos a la situación de la asistencia personal en España en un marco temporal definido. Para este estudio en particular, el foco de análisis fueron los aspectos éticos. Se llevó a cabo desde un enfoque preponderantemente cualitativo, que no busca “la representación ni la generalización estadística” (Facal, 2015, p. 65), sino profundizar en los problemas de investigación a partir de sus protagonistas.

2.1. Participantes

La población objeto de estudio se seleccionó mediante un procedimiento no probabilístico, a través de un muestreo estratégico respondiendo a criterios acordes con los objetivos de la investigación, un tipo de muestreo habitual en estudios cualitativos (Pérez-Llantada y López, 2001).

Los participantes se dividieron en dos grupos de informantes compuestos, el primero de ellos, por 31 sujetos que ejercían la asistencia personal durante la fase de recogida de datos y, el segundo, por 52 profesionales con experiencia previa en el ejercicio de la asistencia personal.

2.2. Medidas

Se distribuyeron dos modalidades de cuestionario de forma independiente a cada uno de los grupos de informantes, de los cuales una parte de ellos iba dirigida a recoger la información específica vinculada con los fines analítico-descriptivos del presente estudio, además de recopilar información sobre los aspectos sociolaborales de la población objeto estudio:

1. Un cuestionario *ad hoc* de respuesta abierta amplia (dirigido a profesionales en activo) que permite profundizar sobre el tema abordado. Además, “parte de la gente y desde la gente se construyen las interpretaciones de la vida social” (González *et al.*, 2014, p. 160). El cuestionario se conforma de 18 preguntas.
2. Un cuestionario *ad hoc* de respuesta cerrada categórica o corta (dirigido a profesionales con experiencia previa) que permite obtener cierta comparabilidad de la información recogida, identificando aspectos imprescindibles para la asistencia personal. Se compaginaron las preguntas cerradas con distintas opciones de respuesta junto con otras preguntas, dirigidas a recoger respuestas breves y relevantes. El cuestionario se compone de 10 preguntas.

Ambos instrumentos se realizaron con la aplicación *Google Forms*, favoreciendo la interacción digital al tiempo que una recopilación de datos ágil y sistematizada (se incorpora en el Anexo 1 una síntesis de las preguntas vinculadas al tópico de estudio del presente trabajo). En todo momento se observó lo dispuesto en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales, garantizando la confidencialidad de las profesionales participantes en la investigación.

Asimismo, hemos sido conscientes de que la técnica utilizada presentaba una asimetría en la relación entre investigadoras e informantes, una relación pragmática con un fin específico que pretende recabar respuestas para el tema de estudio de la investigación, constituyéndose así como una relación secundaria y no un fin en sí misma (López y Deslauriers, 2011).

2.3. Procedimiento

Previamente, se realizó una revisión documental con la que identificar elementos relevantes para el tópico de la investigación (López y Deslauriers, 2011), de tal

modo que se pudiesen incorporar al trabajo aspectos novedosos y no repetitivos (González *et al.*, 2014).

Inicialmente, se buscaba establecer una combinación de técnicas de recogida de datos (entrevista y cuestionario), pero la irrupción de la COVID-19 lo imposibilitó, sustituyendo entonces la entrevista por la aplicación de un cuestionario de respuesta abierta. La solución adoptada satisfizo la finalidad exploratoria e indagatoria, con la potencialidad necesaria de recabar la información para responder a los objetivos planteados.

La investigación cualitativa mediante cuestionarios abiertos se convierte en alternativa a lo limitante de este paradigma en cuanto al número de participantes [...], constituye una de las pocas herramientas con las que cuentan los investigadores cualitativos para obtener información sin estar cara a cara con la persona (Álvarez-Gayou, 2003, p. 150).

A partir de la revisión documental llevada a cabo se redactaron los instrumentos de recogida de información que, antes de su concreción definitiva, fueron revisados por dos investigadores de prestigio del campo del Trabajo Social.

A continuación, se contactó con las profesionales de la asistencia personal a través de diferentes entidades y organizaciones prestadoras del servicio de forma directa o indirecta y, especialmente, con aquellas propias del ámbito de la discapacidad. A tal efecto, es obvio señalar que existió una búsqueda previa de las entidades desde el ámbito estatal hacia el autonómico y local, a través de los diferentes registros de las administraciones públicas autonómicas durante tres semanas. La respuesta a la carta de presentación de la investigación no fue la esperada debido a la COVID-19, por lo que se reajustó la estrategia de contacto, realizando una búsqueda de perfiles profesionales de asistencia personal en España en la red social *LinkedIn*. Se obtuvieron más de 1.000 perfiles compatibles, cuyo idioma de perfil fuese el castellano y pertenecientes a los sectores de atención a la salud mental y/o atención sanitaria y hospitalaria, los más vinculados al campo de trabajo de la asistencia personal. Tras su análisis, se descartaron los perfiles que no se correspondían con la figura profesional objeto de estudio en la investigación, quedando finalmente 155 perfiles tras el cribado. Acto seguido, se contactó individualmente con cada perfil solicitando su colaboración voluntaria y garantizando la confidencialidad de su participación en el estudio.

La recogida de información final se produjo entre el 24 de marzo y el 10 de mayo del año 2020, facilitando, con un período extenso de tiempo, la respuesta del mayor número de profesionales.

El análisis llevado a cabo de los datos recabados se desarrolló apoyándose en el IBM SPSS Statistics (Versión 22, IBM Corp., 2013) para el análisis cuantitativo de la información y en el NVivo (Versión 12, QSR International Pty Ltd., 2018) para la explotación cualitativa. Para garantizar la confidencialidad de las informantes y facilitar el proceso de análisis se codificaron sus respuestas del siguiente modo: CA1, CA2, CA3, ... CA31 para los cuestionarios de preguntas abiertas; y CC1, CC2, CC3, ... CC52 para los cuestionarios de preguntas cerradas.

3. Resultados y discusión

3.1. Perfil sociodemográfico y formativo-laboral

3.1.1. Grupo de informantes 1

Respondieron al cuestionario 31 profesionales en activo, de las cuales un 74.2 % fueron mujeres frente a un 25.8 % de hombres. En la Tabla 1 se presenta el perfil profesional en relación con el género y con el grupo de edad de pertenencia. Respecto a la edad, cabe destacar que la informante de menor edad contaba con 23 años, mientras que la edad máxima se situó en los 57 años ($M = 34.42$; $DT = 8.76$). Además, un 67.7 % del total de las participantes en el estudio se sitúan en el grupo de edad que transcurre entre los 23 y los 34 años. No se obtuvieron respuestas de hombres de 46 o más años y las mujeres entre los 35 y los 57 años se reparten de forma idéntica entre ambos grupos de edad, de 35-45 años y de 46-57 años, contando cada uno de ellos con un 17.4 % del total de las participantes en esta muestra.

TABLA I. Perfil de las participantes en la investigación (grupo de informantes 1) según el género y el grupo de edad						
			Grupos de edad			Total
			23-34 años	35- 45 años	46-57 años	
Género	Mujer	N	15	4	4	23
		% en el género	65.2 %	17.4 %	17.4 %	100,0 %
		% en los grupos de edad	71.4 %	66.7 %	100.0 %	74,2 %
		% del total	48.4 %	12.9 %	12.9 %	74,2 %
	Hombre	N	6	2	0	8
		% en el género	75.0 %	25.0 %	0.0 %	100,0 %
		% en los grupos de edad	28.6 %	33.3 %	0.0 %	25,8 %
		% del total	19.4 %	6.5 %	0.0 %	25,8 %
Total	N	21	6	4	31	
	% en el género	67,7 %	19.4 %	12.9 %	100.0 %	
	% en los grupos de edad	100,0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	
	% del total	67,7 %	19.4 %	12.9 %	100.0 %	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información recabada.

3.1.2. Grupo de informantes 2

Respondieron al cuestionario 52 profesionales, de las que hubo que descartar a tres de ellas por no verificar convenientemente haber tenido experiencia previa como asistentes personales. De entre los 49 cuestionarios válidos, tres cuartas partes de la muestra la constituyeron las mujeres con hasta un 75.5 % frente a solo un 24.5 % de hombres. Respecto a la edad, la mínima registrada fue de 23 años mientras la máxima ascendió hasta los 57 años ($M = 33.29$; $DT = 8.39$). En relación con los distintos grupos de edad, no se apreciaron diferencias significativas en cuanto al género, al concentrarse principalmente las profesionales en el grupo que va desde los 23 hasta los 34 años en ambos casos, con un 75.7 % entre las mujeres y un 66.7 % entre los hombres (Tabla 2).

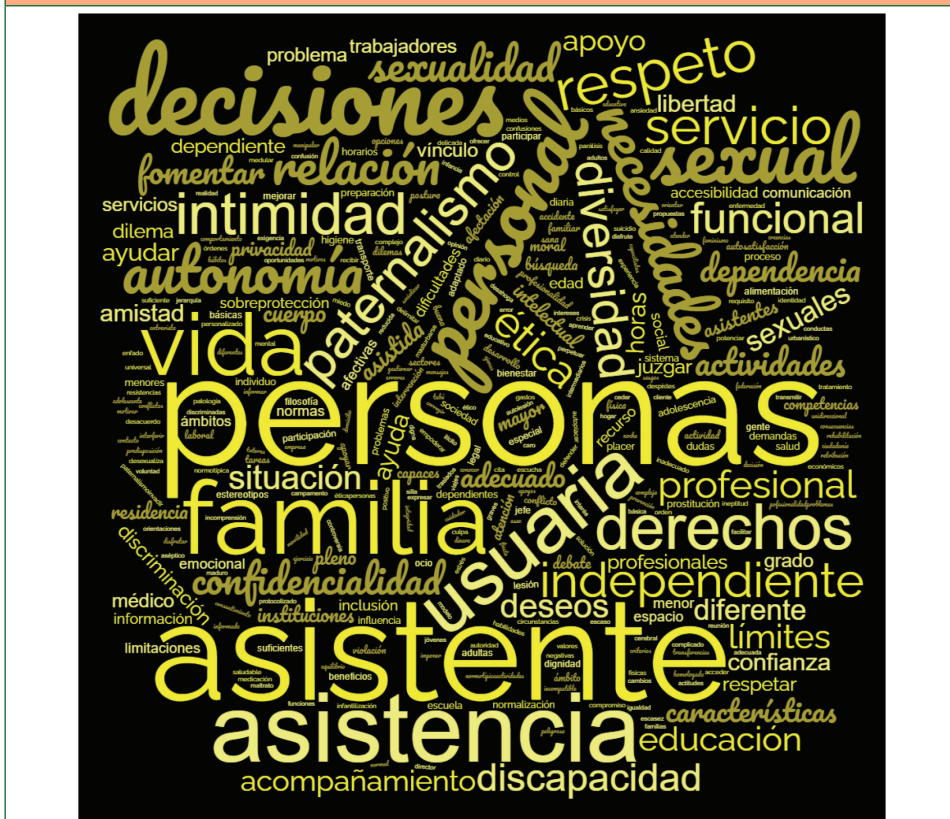
TABLA 2. Perfil de las participantes en la investigación (grupo de informantes 2) según el género y el grupo de edad						
			Grupos de edad			Total
			23-34 años	35-45 años	46-57 años	
Género	Mujer	N	28	5	4	37
		% en el género	75.7 %	13.5 %	10.8 %	100,0 %
		% en los grupos de edad	77.8 %	62.5 %	80.0 %	75,5 %
		% del total	57.1 %	10.2 %	8.2 %	75,5 %
	Hombre	N	8	3	1	12
		% en el género	66.7 %	25.0 %	8.3 %	100,0 %
		% en los grupos de edad	22.2 %	37.5 %	20.0 %	24,5 %
		% del total	16.3 %	6.1 %	2.0 %	24,5 %
Total	N	36	8	5	49	
	% en el género	73,5 %	16.3 %	10.2 %	100.0 %	
	% en los grupos de edad	100,0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	
	% del total	73,5 %	16.3 %	10.2 %	100.0 %	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información recabada.

3.2. Aspectos éticos de la asistencia personal

Respecto a los aspectos éticos, se han delimitado los resultados en cuatro diferentes bloques que emergen de las reflexiones de las informantes respecto a la ética en el ejercicio de su rol como asistentes personales (Figura 1). En un primer lugar, nos encontramos con los problemas relativos al paternalismo de las profesionales. En segundo término, afloran los problemas en relación con la familia directa –en especial madres y padres– de las personas usuarias del servicio y su relación con la profesional de la asistencia personal. En tercer lugar, las informantes subrayan la necesidad de mantener líneas claras respecto de la intimidad de las personas usuarias y la confidencialidad en la relación profesional. Por último, surge un importante debate sobre la asistencia sexual como función, o no, incluida en la asistencia personal.

FIGURA 1. Términos más frecuentes en el discurso de la población objeto de estudio



3.2.1. Paternalismo profesional

La confrontación entre la mirada experta y los deseos y preferencias de la persona usuaria de la asistencia personal es lo que puede generar situaciones donde las profesionales ejerzan el paternalismo profesional. Tal vez pretendiendo adoptar la mejor opción, bajo su perspectiva, para el bienestar de la persona, exceden sus funciones restringiendo la capacidad de elección de la persona respecto a su propio proyecto vital.

En esta línea, el análisis llevado a cabo de las respuestas de las informantes recogidas indica la existencia de elementos que es necesario estudiar en profundidad. De sus contestaciones se desliza que se trata del mayor conflicto ético al que se enfrentan, confrontando con los principios de autonomía personal y autodeterminación:

Cuando adoptas un chip de respetar todos los asuntos personales [...] tienes claro cuándo tienes que estar y cuándo sobras. [...] Quien no tenga mucha experiencia puede caer en el error de decir que es lo mejor o peor sobre cualquier decisión o asunto, sobre qué hacer o no hacer, pero pronto se aprende a no interferir y a que la persona que te contrata tome sus decisiones sin que la asistente personal dé su opinión, o no interfiera. (CC13)

Este tipo de problemas éticos parecen encontrarse en el día a día de las profesionales y en múltiples contextos y ámbitos diferentes:

Estaba con ella de “fiesta” por la noche [...] y ella quería quedarse, pero estaba dormida en su silla. Le propuse ir a casa si estaba cansada, pero ella solo quería estar allí por estar, y dormida. Al final la llevé a la cama, lloró un poco, pero se quedó dormida pronto. Ahí actué mal, quizás con una postura maternalista. (CC05)

Saber motivar a la hora de que [...] no quiera tomarse su tratamiento médico, prevención de actitudes de suicidio o autolesión. Saber razonar con la persona para que deje de tener malos hábitos en su alimentación o higiene. (CC38)

La jerarquía que se establece, [...] en muchos aspectos nos consideramos por encima de la persona que contrata nuestro servicio, por y para la que trabajamos y que son, en definitiva, nuestras jefas. (CA19)

En algunas de esas situaciones las dudas pueden llegar a invadir a las profesionales produciendo en ellas una falta de capacidad para llegar a tomar una decisión al respecto:

Entre la voluntad de la persona a la hora de hacer ciertas actividades y lo que debe hacer. (CC42)

Que la persona quiera ayuda para hacer algo ilícito. (CC27)

3.2.2. Incidencia de las familias de las personas usuarias

La influencia familiar es otro de los aspectos relevantes en un país donde el sistema de cuidados ha sido tradicionalmente familista, lo que ha venido situando la responsabilidad de la atención y los apoyos a las personas con discapacidad en sus familiares más próximos y, muy especialmente, en las mujeres más cercanas de la familia.

Consecuentemente, las familias de las personas usuarias tienen una gran relevancia en los aspectos éticos relacionados con la asistencia personal y los diferentes conflictos que de ellos se pueden derivar (Munuera, 2013). Ocasional o habitualmente, según cada caso, llegan a entablar una relación directa con la profesional de tal modo que solicitan de esta actuaciones según su criterio o preferencia o, en otros casos, respecto a la confidencialidad y la intimidad de la persona usuaria (Ahlström y Wadensten, 2011):

Aprendes de sobra a respetar la intimidad, a llamar a la puerta antes de entrar, aunque esté abierta, a no mirar los mensajes personales, aunque seas [...] quien abre la aplicación y cojas el móvil” (CC13)

La información que, a veces, creo que tengo que transmitir a la madre o al padre. (CC50)

En este sentido, cabe recordar que “si el profesional no tiene capacidad para asegurar la confidencialidad a su cliente, prácticamente es imposible siquiera que dé comienzo una interacción entre ambos” (Salcedo, 1998, p. 150).

3.2.3. Intimidad y confidencialidad en la relación profesional

A pesar de la mención anterior, lo referido a la intimidad y la confidencialidad de las personas usuarias merece una atención especial, pues la asistencia personal transita en el resbaladizo terreno de la intimidad personal por la naturaleza de sus funciones. De modo que las profesionales han de tener un riguroso sentido de la confidencialidad para evitar generar un daño a cualquier bien o valor afectado, especialmente, a la propia persona por el hecho de serlo.

Además, las respuestas de las profesionales de la asistencia personal muestran cómo ambos elementos, intimidad y confidencialidad, interaccionan de forma expresa con el principio de integridad, que supone el reconocimiento de los límites entre la vida personal y la vida profesional (Porter *et al.*, 2020):

[...] no supe delimitar mi espacio a la hora de que la persona asistida tome mis servicios prestados como funciones que van unidas al vínculo de amistad que se establece. (CC24)

[...] todos sus estados emocionales recaen sobre el asistente [...] tienes que estar escuchando con atención todo lo que dice y mantener una buena cara y predisposición.

A veces, también eres con quien se desahoga. Todo el peso emocional. Pero como es una relación laboral y unidireccional tienes que recibir, pero expresar poco. (CC13)

Del mismo modo, parecen translucir ciertos juicios de valor por parte de algunas, pocas, profesionales. En todo caso, son aspectos que afectan a la dignidad de la persona, a la individualización de la atención prestada o incluso otros bienes como la propia intimidad, la identidad o la libertad de la persona. Por ello, no han de obviarse por la importancia para un ejercicio profesional de calidad, no discriminatorio y respetuoso con las personas usuarias:

A veces es difícil discernir cuándo un usuario está hablando desde la realidad común o desde la suya propia debido a la enfermedad [...], muchas veces no sé si es cierto lo que me dice. (CC16)

Frente a estas situaciones, Wadensten y Ahlström (2009) concluyen que ser recibido y atendido con comprensión es un factor esencial para el logro de la autonomía, la integridad, la influencia y la participación en la vida cotidiana, manteniendo su autoestima y dignidad.

3.2.4. Sexualidad y asistencia personal

Finalmente, subyace entre las respuestas de las informantes la cuestión de la sexualidad de las personas usuarias que reciben servicios de asistencia personal y si tienen o no derecho a una asistencia sexual (De Asís, 2017). Conviene subrayar que nos referimos así a la relación de la asistencia personal con las denominadas, según Rodríguez-Picavea y Románach (2006), tareas especiales, que incluirían las relacionadas con el acompañamiento y el apoyo para la preparación en la esfera sexual. El debate respecto a esta área está muy abierto, lo que se percibe en las respuestas dadas por las profesionales de nuestro estudio:

Cualquier persona tiene derecho a tener una actividad sexual sana y saludable si así lo desea. (CA06)

Las personas dependientes también deben tener una vida sexual normal como el resto del mundo. [...] si un usuario dependiente, por ejemplo, con parálisis cerebral, necesita apoyo a la hora de masturbarse, necesitaría ayuda del asistente personal. (CA08)

Creo que habría que marcar ciertos límites [...] porque un asistente personal no es un asistente sexual y no considero que este tenga que ayudar a nadie a usar el satisfacer. Pero, si el usuario quiere tener una cita con alguien, el asistente personal podría acompañarlo (y dejarles su espacio) o, si fuera necesario, preparar a la persona para que mantenga las relaciones sexuales que quiera con otra persona. [...] es importante que haya confianza y respeto entre ambas partes y que no se juzgue a nadie por sus orientaciones sexuales o sus filias. (CA16)

Probablemente, este sea uno de los problemas éticos más controvertidos debido a que la sexualidad es uno de los tabús más comunes. Además, en este caso, supone abordar el tema en relación con las personas con discapacidad, cuando ni siquiera se ha reflexionado desde el enfoque de derechos y con una percepción asexual de la discapacidad por parte de una mayoría de la sociedad (De Asís, 2017):

No creo que las actividades sexuales sean un derecho. (CA20)

No obstante, respecto a la figura concreta de la asistencia sexual, cabe destacar que “se trata de un apoyo instrumental, ni educativo ni terapéutico [...], no es tarea de la persona asistente excitar ni ser excitada, desnudarse, dar abrazos o besos o mantener prácticas sexuales con la persona asistida” (Centeno, 2020, p. 40).

4. Conclusiones

En líneas generales, los resultados obtenidos han confirmado la necesidad e importancia de abordar los aspectos éticos relacionados con la asistencia personal y su ejercicio profesional, un campo de estudio inédito hasta el momento, hasta donde ha llegado nuestra indagación. Asimismo, se han identificado los principales problemas éticos con los que estas profesionales, y las personas a las que prestan sus servicios, han de convivir en el día a día. Al tiempo, se ha constatado que las profesionales carecen de una formación ética más profunda, así como de instrumentos, herramientas o procedimientos en los que apoyarse para una adecuada toma de decisiones desde el respeto a la dignidad de la persona y a sus derechos humanos inherentes.

Consecuentemente, esa falta de formación ética puede estar influyendo en una deficiente promoción de la autonomía personal y vida independiente de las personas usuarias. Además, se pueden estar produciendo conflictos o situaciones donde la persona usuaria se vea violentada al estar en disputa su autonomía moral, cuando el respeto a la misma debe ser el factor imprescindible de toda buena práctica en la prestación de la asistencia personal. Sin duda, la incorporación de los modelos de resolución de problemas éticos a la formación de las profesionales sería un elemento potenciador de una buena praxis profesional.

Atendiendo a los resultados obtenidos, consideramos urgente y necesaria la estructuración de un código ético que recoja los ideales, principios y virtudes, así como los deberes e incluso infracciones o sanciones, que orienten el proceder de las profesionales que ejercen la asistencia personal. Resulta de vital importancia contar con ese marco axiológico debido a la especial y constante vulnerabilidad a la que están sometidas la intimidad y la privacidad de las personas con discapacidad. Por lo que parece interesante dotar de un marco normativo que ampare la intervención de la asistencia personal y vele por la integridad de sus usuarias, sumándose al reciente desarrollo normativo impulsado por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Los discursos de las profesionales que han participado en esta investigación denotan la existencia de ciertas tensiones, ante situaciones concretas en distintos ámbitos, entre la profesional y la persona usuaria del servicio. El abordaje de estas situaciones mediante el tratamiento de casos prácticos, donde las futuras profesionales se visualicen en dichas situaciones debiendo adoptar decisiones prudentes ante potenciales conflictos o violaciones de los principios de autonomía personal y vida independiente, se antoja altamente necesario.

Por otra parte, se aprecian importantes contradicciones entre los principios orientadores de la asistencia personal y algunas de las opiniones dadas por las profesionales. Si bien se trata solamente de unas pocas, no podemos obviar que el ejercicio profesional de la asistencia personal exige el compromiso, cuando menos, con el modelo social y la búsqueda continua de la promoción de la autonomía personal de las usuarias, posibilitando que puedan ejecutar y vivir sus propios proyectos de vida. Entendemos dicho compromiso como un punto de partida, no de llegada, pues el objetivo ha de ser comprometerse con los modelos de la diversidad y de los derechos, interpretaciones imprescindibles en la actualidad para garantizar una igualdad real y efectiva para las personas con discapacidad.

Por otro lado, se detecta una intensa controversia ética respecto a las tareas especiales a desarrollar por la asistencia personal. La sexualidad de las personas con discapacidad también se ha de preservar, favoreciendo que pueda ser desarrollada y vivida atendiendo a sus deseos y preferencias por lo que, cuando la persona lo requiera, habrá de contar con los apoyos oportunos que le permitan dicho desarrollo. Particularmente, habría que delimitar convenientemente el tipo de tareas de este tipo a realizar desde la asistencia personal, así como explorar una futura implementación de la asistencia sexual para aquellos casos que la precisen.

Finalmente, en relación con los límites de esta investigación, hemos de reconocer que es necesario abordar los aspectos éticos desde otras perspectivas, como son las de las personas usuarias y sus percepciones respecto a los problemas éticos que atraviesan sus proyectos de vida acompañados por la figura profesional de la asistencia personal; y las de las familias, especialmente en aquellos casos en los que la persona usuaria es menor de edad, aunque ciertamente las prestaciones de asistencia personal reconocidas en estos casos sean, actualmente, muy escasas en el Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia (Riobóo-Lois, 2020).

Declaración de los autores

El trabajo realizado por BRL fue financiado por un contrato predoctoral del Ministerio de Universidades del Gobierno de España (FPU20/06120). A lo largo del trabajo, teniendo en cuenta la mayor presencia de mujeres en la población objeto de estudio, se emplea el femenino como genérico para referirse a la totalidad de las personas participantes.

5. Referencias bibliográficas

- AHLSTRÖM, G. Y WADENSTEN, B. (2011). Family members' experiences of personal assistance given to a relative with disabilities. *Health and Social Care in the Community*, 19(6), 645-652. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2524.2011.01006.x>
- ÁLVAREZ-GAYOU, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- APARICIO, M. Y RODRÍGUEZ, S. (2020). Ética, trabajo social y derecho a la accesibilidad. *Revista Española de Discapacidad*, 8(I), 25-41. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.08.01.02>
- ARNAU, S. Y URRUTICOECHA, B. (2012). ¿Hablamos de formación o de qué? En A. HIDALGO LAVIÉ (COORD.), *Trabajo Social en defensa de la asistencia personal. Reflexiones y sugerencias* (pp. 151-172). Netbiblo.
- BANKS, S. (2013). Prólogo. En L. M. RONDÓN Y M. L. TABOADA, *Voces para la ética del Trabajo Social en tiempos trémulos*. Paraninfo.
- BANKS, S. (2019). Ética cotidiana en el ejercicio profesional: el Trabajo Social como labor ética. En M. J. ÚRIZ (COORD.), *La necesaria mirada ética en Trabajo Social* (pp. 23-44). Paraninfo y Consejo General del Trabajo Social (CGTS).
- CENTENO, A. (2020). Una aproximación a la bioética de la diversidad funcional desde el deseo. *Revista Atlántida*, 11, 29-49. <https://doi.org/10.25145/j.atlantid.2020.11.02>
- COMAS-D'ARGEMIR, D. (2019). Cuidados y derechos. El avance hacia la democratización de los cuidados. *Cuadernos de Antropología Social*, 49, 13-29. <https://doi.org/10.34096/cas.149.6190>
- CRESWELL, J. W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- DE ASÍS, R. (2017). ¿Es la asistencia sexual un derecho? *Revista Española de Discapacidad*, 5(2), 7-18. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.02.01>
- DE LORENZO, R. (2018). *Discapacidad, sistemas de protección y Trabajo Social*. Alianza.
- DURÁN, M. S. (2012). El proyecto ético-político del Trabajo Social: aportes para la construcción de un proyecto profesional crítico desde la intervención en procesos de salud-enfermedad mental. *Documentos de Trabajo Social*, 51, 121-139.
- ETXEBERRIA, X. (2016). Autonomía y decisiones de representación/sustitución en personas con discapacidad intelectual. Perspectiva ética. *Siglo Cero*, 47(1), 55-66. <https://ddoi.org/10.14201/scero/201615566>
- ETXEBERRIA, X. (2018). Proyectos de vida y acompañamiento a las personas con discapacidad intelectual: enfoque ético. *Siglo Cero*, 49(4), 35-50. <https://doi.org/10.14201/scero.20184943550>
- ETXEBERRIA, X. Y GOICOETXEA, M. J. (2019). Marco ético de la asistencia personal. En T. ORIHUELA, L. CANTERO Y A. LÓPEZ (Comps.), *La Asistencia Personal en salud mental* (pp. 25-48). Fundación Intrás.
- FACAL, T. (2015). *Guía para elaborar un proyecto de investigación social*. Paraninfo.
- FILSE. (2002). *Código deontológico de intérpretes de lengua de signos y guías-intérpretes del Estado español*. Recuperado el 14 de diciembre de 2021 de <https://bit.ly/3JJ4nKC>
- GONZÁLEZ, M., BLANCO, C. R., CASTELLANO, A. M. Y GONZÁLEZ, E. (2014). La alternativa epistémica cualitativa para la producción de conocimientos en Trabajo Social. Una mirada intersubjetiva. *Interacción y Perspectiva. Revista de Trabajo Social*, 4(2), 152-172.
- GUZMÁN, F., TOBOSO, M. Y ROMANACH, J. (2010). Fundamentos éticos para la promoción de la autonomía: hacia una ética de la interdependencia. *Alternativas*, 17, 45-61.

- HABERMAS, J. (2008). *La inclusión del otro*. Paidós.
- HELD, V. (2006). *The ethics of care: personal, political, and global*. Oxford University Press.
- IBM Corp. (2013). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0*. [Computer software].
- IDARETA, F. Y ÚRIZ, M. J. (2012). Aportaciones de la ética de la alteridad de E. Lévinas y la ética del cuidado de C. Gilligan a la intervención en Trabajo Social. *Alternativas*, 19, 33-44. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2012.19.02>
- JONAS, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Herder.
- Ley 8/2021, de 2 de junio, por la que se reforma la legislación civil y procesal para el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica. *Boletín Oficial del Estado*, 132, de 3 de junio de 2021.
- Ley orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales. *BOE*, 294, del 6 de diciembre de 2018.
- LÓPEZ, R. E. Y DESLAURIERS, J. P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen: Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 61, 1-19.
- MACINTYRE, A. (2001). *Animales racionales y dependientes. Por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*. Paidós.
- MINISTERIO DE DERECHOS SOCIALES Y AGENDA 2030. (2022). *Consulta pública previa Anteproyecto de Ley de Servicios Sociales*. Recuperado el 23 de marzo de 2022 de <https://bit.ly/3839EyD>
- MLADENOV, T. (2020). What is good personal assistance made of? Results of a European survey. *Disability and Society*, 35(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1621740>
- MUNUERA, M. P. (2013). Ética del cuidado: empowerment y toma de decisiones. En L. M. RONDÓN Y M. L. TABOADA (Coords.), *Voces para la ética del trabajo social en tiempos trémulos* (pp. 61-78). Paraninfo y Consejo General del Trabajo Social.
- NUSSBAUM, M. C. (2006). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. ONU.
- ONU. (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. ONU.
- PALACIOS, A. Y ROMAÑACH, J. (2008). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 2(2), 37-47.
- PÉREZ-LLANTADA, M. C. Y LÓPEZ, A. (2001). Metodología de encuestas: conceptos básicos y diseños. En S. FONTES, C. GARCÍA, A. J. GARRIGA, M. C. PÉREZ-LLANTADA Y E. SARRIÁ (Coords.), *Diseños de investigación en psicología* (pp. 433-468). UNED.
- PORTER, T., SHAKESPEARE, T. Y STÖCKL, A. (2020). Performance management: a qualitative study of relational boundaries in personal assistance. *Sociology of Health and Illness*, 42(1), 191-206. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.12996>
- PREDIF. (2019). *Manual de formación para asistentes personales*. PREDIF.
- PRIETO, J. M., DE LA ROSA, P. E IZQUIETA, J. L. (2019). Asistencia personal y discapacidad intelectual: un servicio para la inclusión social. *Revista Española de Discapacidad*, 7(II), 7-27. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.02.01>
- QSR International Pty Ltd. (2018). *NVivo, Version 12*. <https://bit.ly/3iD6BPO> [Computer software].
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. *Boletín Oficial del Estado*, 289, de 3 de diciembre de 2013.

- RIOBÓO-LOIS, B. (2020). Asistencia personal en la infancia para una educación inclusiva y una vida verdaderamente independiente. En C. FREIRE, C. MANGAS Y J. SOUSA (Orgs.), *Livro de Resumos da VI Conferência Internacional para a Inclusão – 2020* (Leiria, 20-21 de noviembre de 2020) (pp. 582-592). Politécnico de Leiria.
- RIOBÓO-LOIS, B., GONZÁLEZ-RODRÍGUEZ, R., VERDE-DIEGO, C. Y FRIEIRO, P. (2022). Asistencia personal: el marco normativo de un nuevo derecho para el ejercicio de la vida independiente. En C. VERDE-DIEGO, J. DOMÍNGUEZ Y R. GONZÁLEZ-RODRÍGUEZ (Coords.), *Intervención psicopedagógica en las distintas etapas del ciclo vital* (pp. 63-84). Thomson Reuters.
- RODRÍGUEZ-PICAVEA, A. (2007). Reflexiones en torno a la figura del asistente personal para la vida independiente y la promoción de la autonomía de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Zerbitzuan*, 41, 115-127.
- RODRÍGUEZ-PICAVEA, A. Y ROMAÑACH, J. (2006). *Consideraciones sobre la figura del Asistente Personal en el Proyecto de Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia*. Recuperado de <https://bit.ly/3rvPJOX>
- RUIZ, S. (2016). *La figura del asistente personal en la promoción de la autonomía y la vida independiente de las personas con discapacidad intelectual* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, España).
- SALCEDO, D. (1998). *Autonomía y bienestar. La ética del Trabajo Social*. Comares.
- SEN, A. (1999). *Nuevo examen de la desigualdad*. Alianza.
- SUÑE, A. Y MARTÍNEZ, I. (2015). La figura del asistente personal. En E. ORTEGA (Coord.), *Situación de la Asistencia Personal en España* (pp. 18-23). PREDIF.
- TRONTO, J. C. (2013). *Caring democracy: markets, equality, and justice*. New York University Press.
- ÚRIZ, M. J. (2019). La toma de decisiones éticas en Trabajo Social. En M. J. ÚRIZ (Coord.), *La necesaria mirada ética en Trabajo Social* (pp. 111-140). Paraninfo y CGTS.
- ÚRIZ, M. J. Y SALCEDO, D. (2017). Presentación del monográfico: Ética y Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 30(1), 17-21.
- URSÚA, N. (2019). La ética profesional en la “sociedad posmoderna”. En M. J. ÚRIZ (Coord.), *La necesaria mirada ética en Trabajo Social* (pp. 1-9). Paraninfo y CGTS.
- VERDE-DIEGO, C. (2019). La dimensión deontológica de la ética profesional. En M. J. ÚRIZ (Coord.), *La necesaria mirada ética en Trabajo Social* (pp. 79-109). Paraninfo y CGTS.
- VISCARRET, J. J. (2019). Dilemas éticos más frecuentes en la práctica profesional: evolución, análisis y casos. En M. J. ÚRIZ (Coord.), *La necesaria mirada ética en Trabajo Social* (pp. 111-140). Paraninfo y CGTS.
- WADENSTEN, B. Y AHLSTRÖM, G. (2009). Ethical values in personal assistance: narratives of people with disabilities. *Nursing Ethics*, 16(6), 759-774. <https://doi.org/10.1177/0969733009341913>

Anexo I

Preguntas más vinculadas a la investigación de ambos cuestionarios

Cuestionario *ad hoc* de preguntas abiertas

Sobre la asistencia personal, el artículo 19 de la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia dice así: “[...] tiene como finalidad la promoción de la autonomía de las personas en situación de dependencia, en cualquiera de sus grados. Su objetivo es [...] que facilite al beneficiario el acceso a la educación y al trabajo, así como una vida más autónoma en el ejercicio de las actividades básicas de la vida diaria”. En base a esto, ¿cómo interpreta cuál es el perfil de la persona usuaria de este servicio?

En el caso concreto de las personas menores de 16 años, ¿entiende que la figura de la asistencia personal podría ser positiva?

a. Sí

b. No

En relación con la pregunta anterior, indique para qué casos lo estima positivo y para cuáles entiende que no sería adecuado y por qué motivo.

Y en el caso de las personas mayores de 65 años, ¿entiende que la figura de la asistencia personal podría ser positiva?

a. Sí

b. No

En relación con la pregunta anterior, indique para qué casos lo estima positivo y para cuáles entiende que no sería adecuado y por qué motivo.

En Galicia, se liga la figura de la asistencia personal a los apoyos en los ámbitos educativo postobligatorio (mayores de 16 años) y laboral. ¿Cómo considera esta regulación? ¿Por qué?

¿Entiende que el servicio de asistencia personal debe incluir el acompañamiento y preparación en actividades vinculadas con la esfera sexual? Justifique su respuesta afirmativa o negativa.

¿Qué aspectos modificaría del servicio de asistencia personal? ¿Por qué?

Cuestionario *ad hoc* de preguntas cerradas o de respuesta breve

¿Cuáles son las problemáticas a las que tiene que hacer frente de forma más reiterada? ¿Por qué?

¿Cuáles son los principales problemas éticos que le surgen durante el ejercicio de su trabajo?

¿Considera que, para su intervención profesional, necesita adquirir competencias adicionales de las que dispone en la actualidad? En caso afirmativo, ¿cuáles serían y por qué?

¿Considera que su intervención profesional promueve suficientemente la autonomía personal de la persona usuaria? Seleccione la opción con la que se sienta más representada/o:

Nada

Mucho

Algo

Bastante

En relación con la pregunta anterior, ¿cuáles son los motivos para su respuesta? Seleccione los 2 motivos con los que más se identifique:

- a. La existencia de tensión familiar
- b. El contexto profesional en el que me desarrollo
- c. La necesidad de una mayor formación
- d. La falta de tiempo
- e. La necesidad de desarrollar mayores habilidades sociales
- f. Considero que no es lo más adecuado para las características de la persona usuaria
- g. Otro(s): _____

ISSN: 0210-1696

DOI: <https://doi.org/10.14201/scero202354128047>

LA TRANSFORMACIÓN ORGANIZACIONAL EN LOS SERVICIOS DE ATENCIÓN TEMPRANA EN CASTILLA-LA MANCHA: HACIA UN ENFOQUE CENTRADO EN LA FAMILIA

Organizational Transformation in Early Intervention Services in “Castilla-La Mancha”: Towards an Approach Centered in the Family

Vicente MARTÍNEZ-TUR
Universitat de València. IDOCAL. España
vicente.martinez-tur@uv.es
<https://orcid.org/0000-0002-6388-569X>

Paola de la MANO RODERO
Plena inclusión Castilla-La Mancha. España

Yolanda ESTREDER ORTI
Universitat de València. IDOCAL. España
<https://orcid.org/0000-0003-4480-4724>

Amparo FLOX FLOX
Fundación Fuente Agría. España

Montserrat DÍAZ BRAZAL
ASODEMA. España

Cristina DÍAZ SÁNCHEZ
ASPRONA. España

Belén GIL ARDILA
Plena inclusión Castilla-La Mancha. España

Recepción: 4 de enero de 2022

Aceptación: 6 de mayo de 2022

Ediciones Universidad de Salamanca / CC BY-NC-SA
Siglo Cero, vol. 54 (1), 2023, enero-marzo, pp. 89-113

RESUMEN: Se está produciendo un cambio en España, y a escala internacional, con respecto a la atención temprana y a la concepción de los/as niños/as y la discapacidad (Tamarit, 2015). Se está pasando de un enfoque clínico, basado en la rehabilitación y centrado en las/los niñas/os, a un enfoque más global, sistémico, ecológico, centrado en la familia y en los entornos naturales. Sin embargo, su alcance y generalización siguen siendo desiguales. En Castilla-La Mancha (una comunidad autónoma española) se está realizando un esfuerzo de transformación en este sentido. El presente estudio, a través de entrevistas en profundidad a agentes relevantes (familiares, personal de la Administración y profesionales que ocupaban los roles de coordinación y de gerencia en entidades de Plena inclusión Castilla-La Mancha) y el análisis de su contenido, ha indagado en los avances logrados en el proceso de transformación; los factores involucrados, tanto en la vida interna de los servicios y entidades como en el entorno externo; y los principales obstáculos y los retos pendientes. A partir de la información recabada, se propone un modelo que describe la transformación y que puede facilitar la transferencia de conocimiento a centros y comunidades que estén desarrollando (o se lo estén planteando) un proceso de transformación similar hacia un enfoque centrado en la familia.

PALABRAS CLAVE: Atención temprana centrada en la familia; entornos naturales; entrevistas; transformación organizacional; transferencia del conocimiento.

ABSTRACT: A change is taking place in Spain, and internationally, regarding early intervention and the conception of children and disability (Tamarit, 2015). It is moving from a clinical approach, based on the rehabilitation and focused on children, to a more global, systemic and ecological approach centered on the family and natural contexts. However, its scope and generalization remain irregular. In Castilla-La Mancha (a Spanish autonomous region), a transformation effort is being made in this regard. The present study, through in-depth interviews with relevant agents (family members, public administration staff, and professionals who perform coordination and management roles in organizations pertaining to “Plena inclusión Castilla-La Mancha”) and the analysis of its content, has examined the following aspects: progress made in the transformation process; the factors involved, both in the internal life of the services and organizations and in the external environment; and the main obstacles and pending challenges. Based on the information collected, a model is proposed that describes the transformation, facilitating the transfer of knowledge to centers and communities that are developing (or considering it) a similar transformation process towards an approach centered on the family.

KEYWORDS: Family centered early intervention; natural contexts; interviews; organizational transformation; transfer of knowledge.

1. Introducción

De acuerdo con la European Agency for Development in Special Needs Education la atención temprana [conjunto de intervenciones para niñas/niños pequeñas/os y sus familias que abarca cualquier acción realizada cuando un/a niño/niña necesita un apoyo especial para asegurar y mejorar su evolución personal, reforzar las propias competencias de la familia y fomentar la inclusión social de la familia y la/el niña/niño (Meijer *et al.*, 2007)] debe dirigirse hacia un enfoque centrado en la familia y en entornos naturales. Este cambio es congruente con otros esfuerzos a escala internacional (ver García-Grau *et al.*, 2020), con evidencias que señalan los resultados positivos que las prácticas centradas en la familia y en contexto natural tienen sobre el desarrollo del niño o la niña, así como sobre el bienestar y el funcionamiento de la familia (ver Dalmau-Montala *et al.*, 2017).

En Plena inclusión (organización que representa en España a las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo) surge la necesidad de una transformación, demandada por los profesionales y con este cambio de enfoque, para que las prácticas sean congruentes con lo que la ciencia, la evidencia y la experiencia señalan. Sin embargo, sigue habiendo dificultades para abandonar una visión de la niña y del niño centrada en el déficit y/o en la discapacidad. De hecho, hay diferencias notables dentro de nuestro país en el grado de implementación de prácticas centradas en la familia (GAT, 2011). Por todo ello, desde Plena inclusión se apela a un cambio cultural en las organizaciones con respecto al modo en que se entienden la transformación y las prácticas centradas en la familia (p. ej., Tamarit, 2015). Se transita hacia un enfoque ecológico y sistémico, donde las familias puedan sentirse empoderadas, conozcan las fortalezas de su hijo/a y sus necesidades de apoyo, cuenten con información sobre los recursos en la comunidad, participen en aquellos que deseen, reconozcan la importancia de los entornos naturales y las rutinas y se promueva la colaboración entre las familias y los distintos profesionales (educadores, pediatras, etc.).

Con esto en mente, el presente trabajo describe el proceso de transformación de los servicios de atención temprana de Castilla-La Mancha (España). En esta comunidad autónoma se está trabajando la transición desde el enfoque clínico (basado en el conocimiento experto y la especialidad de los profesionales) al enfoque centrado en la familia (basado en el empoderamiento a las familias). Es un proceso de transformación complejo porque supone una transición hacia un nuevo paradigma (García-Sánchez *et al.*, 2014), con un cambio cultural y social, una reducción del poder de experto en favor de relaciones más colaborativas con las familias y la colaboración entre Administraciones y áreas vinculadas a servicios sociales, sanidad y educación. Estas transiciones, en las que se busca un cambio cultural en las personas, instituciones y organizaciones, no son fáciles (ver Martínez-Tur *et al.*, 2010; Martínez-Tur y Peñarroja, 2012). Además, no tienen por qué seguir patrones lineales. Muchas veces los ritmos son no-lineales, con tiempos de parálisis, aceleraciones, solapamientos con otros cambios y bucles (Peiró *et al.*, 2021).

Para el análisis, se han realizado entrevistas en profundidad a familiares, personal de las Administraciones vinculadas a la atención temprana y profesionales que ocupaban los roles de coordinación y de gerencia en entidades que forman parte del proyecto de transformación de la atención temprana, en Castilla-La Mancha, con independencia de que sean o no miembros de Plena inclusión. Con la información obtenida, se ha analizado de manera comprensiva el proceso de transformación.

1.1. *Objetivos*

Las entrevistas, y el análisis de su contenido, persiguen los siguientes objetivos:

1. Examinar los avances logrados en el proceso de transformación de la atención temprana.
2. Establecer los factores que han permitido los avances del proceso de transformación, tanto en la vida interna de los centros y servicios como en el entorno externo.
3. Analizar los principales obstáculos y los retos pendientes.
4. Proponer un modelo que describa el proceso de transformación y que permita la transferencia de conocimiento a centros/servicios de atención temprana y comunidades autónomas que estén desarrollando (o se lo estén planteando) un proceso de transformación hacia un enfoque de atención temprana centrado en la familia.

2. **Método**

2.1. *Participantes y procedimiento*

Hay un total de 57 centros y servicios de atención temprana concertados con la Consejería de Bienestar Social del Gobierno de Castilla-La Mancha. De ellos, un 78.95 % (N = 45) estaban adheridos al proyecto de transformación de la atención temprana de Plena inclusión Castilla-La Mancha (Toledo: 15 de 17; Ciudad Real: 13 de 18; Albacete: 8 de 11; Cuenca: 6 de 7; Guadalajara: 3 de 4). Además, 29 son centros y servicios gestionados por entidades de Plena inclusión Castilla-La Mancha, mientras que 16 son centros y servicios gestionados por entidades privadas, ayuntamientos y centros base de la Administración. Aunque varían en su tamaño, todos cumplen las características mínimas comunes recogidas a tal efecto en el Decreto 88/2017, de 5 de diciembre. Se eligieron cuatro entidades al azar, teniendo en cuenta que cada una de ellas debía pertenecer a una provincia diferente de la comunidad autónoma. Esto nos permitió recabar información desde diferentes áreas geográficas en una comunidad autónoma que tiene una gran dispersión. Una vez elegida la entidad, se explicaba el proyecto y se concertaban entrevistas con las personas que ocupaban los puestos de gerencia y de coordinación del centro/servicio de atención temprana. Además, en cada centro/servicio se seleccionaba una familia al azar. Así pues, en cada entidad, se entrevistó a tres personas (gerencia, coordina-

ción y familia) ($4 \times 3 = 12$). De cada familia, se entrevistaba al familiar que tenía un contacto más frecuente con el centro/servicio de atención temprana. Finalmente, se entrevistó también a responsables de atención temprana en Plena inclusión Castilla-La Mancha (1 persona) y en las Consejerías de Bienestar Social (1 persona) y de Educación (1 persona). En cada una de estas instituciones, hay un equipo de profesionales que dedican parte de su tiempo de trabajo al proceso de transformación. Se eligió en todos los casos al profesional de alto nivel que mejor conocía el proceso de transformación. En total se llevaron a cabo, pues, 15 entrevistas.

2.2. *Diseño del guion de entrevistas y procedimiento de análisis*

Para conseguir una primera versión del guion de entrevista, uno de los autores participó en dos reuniones de análisis del proceso y del proyecto de transformación de la atención temprana, en las que participaban responsables de Plena inclusión Castilla-La Mancha. A partir de esas reuniones, se diseñó un guion de entrevista semiestructurada que fue revisada por responsables de Plena inclusión Castilla-La Mancha. Un responsable de Plena inclusión Castilla-La Mancha, que conocía el proceso de transformación, pero no iba a ser entrevistado, participó en un estudio piloto a través del cual analizó cada pregunta y el grado en que sería comprensible para las personas a entrevistar. En general, consideró que el guion era comprensible y recogía los aspectos relevantes de la transformación. No obstante, se incorporaron algunos cambios menores: “enfoque” en lugar de “modelo” centrado en la familia; evitar alguna redacción que llevaba a conclusiones prematuras o previas que condicionaran las respuestas; y uso de algún vocablo sencillo para evitar alguna expresión compleja difícil de entender o que llevara a diferentes interpretaciones. La versión final de la entrevista constaba de las siguientes áreas temáticas:

- Evolución que ha experimentado el cambio y alcance logrado (hitos del cambio, generalización del cambio en las entidades y los centros y servicios de atención temprana).
- Relaciones de los centros y servicios de atención temprana y las entidades con su entorno externo (Administración, sociedad, Plena inclusión Castilla-La Mancha).
- Factores internos de los centros y servicios de atención temprana y de las entidades (liderazgo para el cambio, cambio cultural, cambio del rol del profesional, formación, condiciones laborales, recursos).
- Las familias (cambio de mentalidad, formación de las familias, ritmo temporal para el cambio en las familias, recursos).
- Procedimientos, metodologías y herramientas para el cambio (nivel de formalización, conocimiento compartido por parte de responsables, profesionales y familiares).
- El cambio y la COVID-19 (se indaga en cómo ha afectado la pandemia al cambio).

En la realización de las entrevistas, se utilizó la estrategia de triangulación de fuentes de información, es decir, se preguntó a personas que ocupaban distintos puestos o roles (p. ej., gerencia, familiar, profesional) sobre los mismos temas. Esto permite conseguir una comprensión más completa e incrementar la validez a través de la convergencia en la información aportada desde diferentes puestos o roles (Carter *et al.*, 2014; Patton, 1999). Dos de los autores transcribieron las entrevistas y realizaron un análisis de contenido para encontrar patrones, diferencias y semejanzas que permitieran reducir el contenido a un número de categorías que tuvieran información similar (Burnard, 1991). No obstante, las categorías reflejaron en buena medida las diferentes áreas que estaban presentes en el guion de entrevista. En esto influyó el hecho de que el guion se diseñó a partir de dos reuniones previas con profesionales que conocían muy bien el proceso de transformación. Este fue el marco desde el cual se diseñó el guion y se plantearon las categorías a priori. La reducción de categorías fue menor y se produjo de manera prácticamente automática (fue innecesario un análisis cuantitativo). Así, hubo dos categorías que tenían un papel irrelevante y no se consideraron finalmente en los resultados (aunque se preguntó por ello): “el papel de la empresa privada” y la existencia de “servicios punteros que fueran modelo para otros”. Se produjo un consenso muy alto en la información reportada por las personas entrevistadas, con independencia de su rol. Ahora bien, a los familiares no se les preguntó sobre cuestiones internas del proceso de transformación como el nivel de consolidación de la transformación o el tipo de liderazgo de Plena inclusión y la Administración, dado que no tenían conocimiento al respecto. A continuación, se describen los resultados en términos de categorías o temáticas observadas. Se intercalan algunos comentarios de las personas entrevistadas, a modo de ilustración. La selección de estos comentarios se realizó por parte de los dos investigadores que realizaron el análisis de contenido, utilizando dos criterios: a) que representaran de manera clara la categoría o temática; y b) que estuvieran representados diferentes roles.

3. Resultados (categorías o áreas temáticas)

La información y los datos que se detallan a continuación son resultado de las entrevistas con los participantes. No son, por tanto, opiniones ni relatos de los investigadores, sino un análisis de la información reportada por las personas entrevistadas.

3.1. *La Administración y Plena inclusión como impulsores de la transformación*

De las entrevistas realizadas se concluye que tanto la Consejería de Bienestar Social de Castilla-La Mancha como Plena inclusión han tenido un papel muy relevante en la transformación. El Acuerdo Marco de colaboración entre las Consejerías de Bienestar Social, Educación y Sanidad incluye una mesa dedicada a la atención

temprana. El Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha (*Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, 229, sección I, de 23 de noviembre de 2018, 32231-32246, https://www.educa.jccm.es/es/normativa/decreto-85-2018-20-noviembre-decreto-inclusion-educativa.ficheros/230847-2018_13852.pdf), estimula la relación entre escuela y familia, algo que va en línea con la atención temprana centrada en la familia. Por su parte, Plena inclusión, en su IV Plan Estratégico (2011-2014), estimulaba la realización de acciones de transformación en los servicios (incluyendo los de atención temprana) que permitieran la transición desde el enfoque clínico a otro centrado en la persona y la familia. En Plena inclusión Castilla-La Mancha (PI-CLM) se llevaron a cabo diferentes acciones orientadas al cambio, sobre todo a partir de 2013-2014. En esos años se realizó una primera evaluación de la implantación del nuevo enfoque centrado en la familia. Se articuló un plan estratégico en PI-CLM, así como un cambio organizativo, que facilitaban la puesta en marcha de acciones encaminadas al cambio. Se creó un equipo de trabajo con profesionales de PI-CLM y de entidades que aportó ideas y herramientas. Finalmente, se inició el desarrollo de jornadas abiertas de formación y se siguió estimulando la adhesión voluntaria al proceso de transformación de los servicios.

Plena inclusión, creo sinceramente que han liderado ellos el modelo de atención temprana con sus propios centros y servicios de atención temprana, con su propia formación que han sabido dar. Y el resto de las entidades, o resto de centros y servicios de atención temprana, han ido pues un poco adaptándose a lo que iban marcando. (Representante Administración)

A nivel de centros y servicios de atención temprana y de entidades, los inicios del cambio fueron dispares. En algunos casos, se inicia el proceso y, aunque complejo, se realiza con cierta agilidad. En otros casos, es más gradual, con altibajos en los que había dudas sobre la utilidad y la viabilidad de la transformación. También hay momentos de duda inicial cuando se aplica el cambio a casos en los que la costumbre llevaba a usar el enfoque anterior (clínico). Junto al apoyo de junta directiva y gerencia, el rol de los coordinadores parece fundamental para que el proyecto avanzase. Por su parte, Plena inclusión daba un apoyo necesario para que el proyecto siguiera adelante (p. ej., a través de la formación). Los servicios de atención temprana usaron diferentes estrategias propias (en coordinación con Plena inclusión y PI-CLM) para hacer frente a unos inicios que eran ilusionantes, pero en los que había obstáculos e incertidumbres. Entre la variedad de estrategias se encontraban el participar en proyectos piloto, la ayuda de unos centros/servicios de atención a otros o acudir a actividades de formación que permitieran tener más seguridad al iniciar el proceso.

Hemos tenido altibajos. Entonces, bueno, pues ahí hemos tenido que estar pues impulsando. Es un modelo en el que creemos, en el que hay que apostar por él. Y yo, como gerente y con la coordinación... pues hemos estado intentado que en algunos momentos el barco no se fuese a pique, porque había ganas algunas veces de tirar la

toalla, porque no nos terminábamos de amoldar a esa forma de funcionar. Gracias a Dios que esto no se fue a pique, como digo, y hoy en día podemos decir que estamos muy avanzados en el modelo. (Gerencia de una entidad)

Los datos apuntan a que alrededor del 80 % de los centros de atención temprana (42 de 52) forman parte en la actualidad del proyecto de transformación. La incorporación ha sido progresiva a lo largo de los años (desde 2013-2014 hasta la actualidad). Una decisión importante en PI-CLM fue la apertura a centros de atención temprana que no formaran parte del movimiento asociativo Plena inclusión. Desde el inicio, se compartió información y se siguió una política de “puertas abiertas” en la información y la formación para los centros que estuvieran interesados en el proceso de transformación, aunque no estuvieran adheridos al proyecto. A partir de 2018 se decidió incorporar al proceso de transformación a aquellos centros que, aunque no formaran parte de Plena inclusión, estuvieran interesados en el proyecto. Para ello, PI-CLM realiza un análisis para asegurar que los centros en cuestión siguen los principios establecidos en la transformación.

Cuando centramos la atención en los propios centros adheridos al proyecto, observamos que la transformación es generalizada. La gran mayoría de familias están involucradas, recibiendo apoyo desde los centros y servicios de atención temprana. En ocasiones, un porcentaje pequeño de las familias acude a los centros (aunque se sigue un enfoque centrado en la familia) por el tipo de servicio que se presta o porque la distancia no facilita siempre las visitas a los hogares o entornos naturales. En algunos casos excepcionales hay barreras idiomáticas que dificultan la aplicación del enfoque o casos que iniciaron el servicio con el enfoque clínico y se ha visto prudente continuar.

Bueno, en este momento nosotros estamos trabajando íntegramente en el enfoque centrado en la familia salvo tres casos, perdón, cinco casos, que son excepcionales debido a que hay una barrera idiomática muy importante, la comunicación fluida es imposible, y dos casos que iniciaron desde el principio con nosotros cuando eran bebés, que estaban ya el modelo clínico y decidimos no hacer el cambio, porque veíamos más pros que contras. (Coordinación de un centro/servicios de atención temprana)

Se tiene, pues, una valoración positiva de los logros alcanzados. No obstante, para avanzar más, generalizar el nuevo enfoque en todo el sistema, así como mantener su sostenibilidad en el tiempo, se indica la necesidad de una apuesta decidida por parte de la Administración, en coordinación con las entidades.

3.2. La transformación interna en los centros de atención temprana

La transformación interna de los servicios de atención temprana se analiza en cuatro grandes áreas: liderazgo; cambio de roles en profesionales y familiares; modelo compartido de procedimientos y prácticas; y desarrollo de las competencias.

3.2.1. El liderazgo en los centros y equipos de atención temprana

En general, el liderazgo es compartido entre la gerencia y la junta directiva. No obstante, han sido las personas que ocupan el puesto de coordinación las que han hecho posible que el enfoque de atención temprana centrado en la familia se fuera generalizando a los profesionales de los equipos y también se fuera consolidando en las entidades adheridas al proyecto. Las personas que ocupan el puesto de coordinación, en ocasiones, también fueron fundamentales para convencer de la transformación a los órganos finales de decisión: gerencia y junta directiva. No obstante, es posible que estén experimentando cierta decepción por falta de reconocimiento del puesto y del esfuerzo que realizan, algo que también podría estar ocurriendo entre los profesionales.

... yo creo que los coordinadores somos los que más contacto tenemos para, a la hora de un poquito cómo liderar estos equipos, cómo avanzar hacia la transformación, cómo adquirir cada vez más el ser más perfecto con estas herramientas... (Coordinación de un centro/servicio de atención temprana)

En lo económico, creo que son profesiones que están mal pagadas. El convenio de discapacidad es muy bajo, y que necesitas un grado de especialización bastante alto, hay una descompensación en ese sentido. Creo que es una limitación. (Gerencia de una entidad)

3.2.2. El cambio en el rol de profesionales y familiares

Los profesionales han tenido que realizar un cambio de “mentalidad” importante. Así, frente al enfoque clínico, donde el foco se pone en la disciplina de origen (la formación universitaria dirige la actividad profesional), se enfatiza un enfoque centrado en la familia (el empoderamiento de la familia dirige la actividad profesional). Además del esfuerzo realizado por los profesionales, se produce un cambio en las relaciones de poder entre ambos agentes (profesionales y familias) muy relevante. El poder de experto va dejando paso a una relación colaborativa con la familia, donde ambas partes tienen un papel activo con objetivos comunes y comparten la toma de decisiones. Además, esto ha supuesto que los profesionales han de asumir mayor flexibilidad no solo en los horarios y en los lugares de intervención, sino también en el abordaje de tareas que van más allá de la formación de origen. Por su parte, muchos familiares se han incorporado directamente al enfoque de atención temprana centrado en la familia. Las familias comparten la percepción del servicio que tienen los profesionales. Sigue habiendo un respeto por el conocimiento que tienen los profesionales, pero se confirma la participación activa y el empoderamiento de las familias.

Nosotros estamos simplemente acompañando a estas familias, ayudarles y colaborar. Es una relación colaborativa, para que puedan un poquito pues eso, manejar las dificultades que presenta su hijo en el día a día. Y bueno, estamos ahí como un apoyo,

es un servicio que prestamos, un recurso que presta este apoyo. (Coordinación de un centro/servicio de atención temprana)

Entonces, sí que es verdad que cada vez que vienen, ellas traen apuntado lo que hicimos la sesión anterior. Yo he tenido apuntados los progresos o las dificultades que hemos tenido esa semana, y programamos para la semana siguiente. (Familiar)

3.2.3. Un modelo compartido de procedimientos y prácticas

Desde el principio, PI-CLM ha buscado la formalización de la adhesión al proyecto por parte de las entidades con la aprobación de la junta directiva y la gerencia. No se buscaba la adhesión de un determinado profesional o familiar en un centro en cuestión, sino de todo el colectivo y a nivel institucional. A nivel de centro, se comparten los procedimientos y prácticas de puesta en marcha y ejecución. En general, se asigna a cada familia un profesional de referencia. La decisión acerca del profesional de referencia se establece en función de diferentes motivos y depende de las circunstancias del centro, horarios y la dispersión de poblaciones. Se comprende la lógica de lo transdisciplinar (King *et al.*, 2009) y se utiliza (un profesional ha de prestar servicio en otras áreas que no están vinculadas a su formación de origen, con el debido apoyo), pero no siempre resulta fácil de aplicar y, en algunos casos, se reconoce que están en transición desde lo multidisciplinar a lo transdisciplinar. En todo caso, se produce un incremento del trabajo en equipo y de apoyo entre profesionales.

Pero es eso, un trabajo en equipo. Aquí tenemos unas horas específicas a la semana para lo que llamamos “horas de transformación”, en el que los profesionales se reúnen, ven los casos, valoración de casos y asignan los casos, y luego tienen reuniones individuales entre ellos, no solo de grupo... para resolver dudas, concretar cosas e incluso, en alguna ocasión, si hemos ido a domicilio, el fisio ha completado al logopeda o viceversa... Es una nueva forma de trabajar que al principio creaba también reticencias, pero que ahora hace que el trabajo en equipo refuerce mucho más al propio equipo. (Gerencia de una entidad)

Hay un modelo mental muy compartido acerca del significado de la atención temprana centrada en la familia no solo en los centros participantes, sino también entre los familiares. Se traduce en prácticas bastante generalizadas y compartidas como son la acogida, la evaluación, la entrevista de rutinas, la detección de necesidades, el ecomapa, el plan con objetivos o las visitas a los hogares y otros entornos (escuelas infantiles). Se organizan visitas a los hogares que normalmente son semanales, y donde tienen un papel protagonista tanto profesionales como familiares. También se considera adecuado espaciar las visitas en el tiempo, si se dan las circunstancias, para estimular aún más la autonomía y el empoderamiento de los familiares.

Hay dos partes de la sesión, en una parte explicamos lo que hemos hecho a largo de la semana, vemos qué posibilidades hay. Hay otra parte en la que ellas juegan con

el niño, intervienen con el niño para ver de qué manera lo hemos hecho, otras veces son observadoras de cómo hemos hecho cierta actividad, estamos mi marido y cuando vienen, cómo hemos hecho ciertas actividades que ellas nos han recomendado. (Familiar)

... este último curso escolar, a ('nombre de la hija') la matriculamos en la escuela infantil, para que fuera algún ratito también, y ellas también han ido en alguna ocasión allí para hablar con la profesora y la directora. A darle pautas a la profesora para cómo tratar a ('nombre de la hija'), y ha sido también como otra intervención más, en vez de en el domicilio, allí en la escuela infantil. (Familiar)

3.2.4. Las competencias de los profesionales

La transformación exige competencias para la realización efectiva de los principios del nuevo enfoque (p. ej., Dunst y Trivette, 2009). En el caso de la transición al enfoque centrado en la familia, Plena inclusión y PI-CLM consideraron tres tipos de competencias a la hora de impulsar la formación (a veces también impulsada por las propias entidades) de los profesionales. En primer lugar, no se renuncia a las competencias profesionales de especialidad. Han de ver con la formación universitaria de origen (p. ej., la formación universitaria que reciben los/las fisioterapeutas). Estas competencias, que forman parte del bagaje del individuo, permiten poner en marcha prácticas observables en un contexto determinado (p. ej., en la interacción con personas con discapacidad intelectual) que se entrenan en la formación reglada de la especialidad (p. ej., masajes terapéuticos). En segundo lugar, las competencias relacionales han de ver con la gestión de las relaciones con otros, sean profesionales o usuarios, e incluyen habilidades sociales y emocionales. Estas competencias permiten prácticas como la escucha activa, la empatía, etc. Finalmente, las competencias participativas han de ver con involucrar a las familias para que se conviertan en agentes activos, se empoderen y se apropien del enfoque centrado en la familia. Permiten implementar prácticas como la atención individualizada, la flexibilidad, la atención a las preocupaciones y necesidades de las familias, etc. Estas competencias y prácticas relacionales y participativas (Dunst y Trivette, 2009), aunque son parte también de las profesionales, van normalmente más allá de las adquiridas típicamente en la formación formal (profesionales de especialidad). Aunque deberían formar parte de la formación reglada de los profesionales, las competencias relacionales y participativas siguen teniendo muchas veces un papel secundario en los estudios universitarios. Sin embargo, son necesarias para implementar prácticas efectivas en la atención temprana centrada en la familia.

Son estas últimas (participativas) las que más ha costado desarrollar. Existe consenso en que se ha producido el necesario desarrollo de las competencias entre los profesionales de los centros adheridos al proyecto, algo que influye en valoraciones muy positivas por parte de las familias. La formación ha sido especialmente efectiva cuando ha ido más allá de los conocimientos y ha permitido un entrenamiento experiencial o activo de habilidades para la interacción con las familias. También se produce aprendizaje significativo entre compañeros.

Ha sido una formación espectacular porque se ha partido desde los repasos de lo que es la base teórica, que al principio había muchísima confusión con lo que es una práctica recomendada y un modelo por el que al final te decantas por el trabajo, y a partir de ahí en todo, todo, todo ha sido práctico, todo práctico... Todo el proceso estamos haciendo en los servicios de temprana, pero a nivel práctico, con grupos muy reducidos y asesorados por los coach. (Coordinación de un centro/servicio de atención temprana)

3.3. *Empoderamiento de las familias*

Existe la percepción compartida de que la implantación del enfoque ha servido para dar un salto significativo en el empoderamiento de las familias (habilidades que la familia tiene para dirigir de forma eficiente las diferentes situaciones de su vida). Hay indicios de que este empoderamiento continúa incluso después de la atención temprana, por ejemplo, con la transición a la escuela. Además, se percibe una tendencia progresiva a ampliar este empoderamiento a distintos familiares, más allá de la persona de la familia que más relación tiene con el centro y sus profesionales (que muchas veces sigue siendo la madre). La participación de otros familiares es cada vez más frecuente y abre la puerta a seguir desarrollando el enfoque usando determinadas metodologías como el ecomapa. Se incide mucho en la necesidad de considerar a la familia en su conjunto, su implicación y bienestar.

Por ejemplo, todos los días, en este caso soy yo, me pongo con mi hijo una hora a hacer un tipo de terapia que podría ser la que ellos hacen, con lo que me han explicado. Y hemos pasado de mejorar la atención, 30 segundos a 12 minutos. (Familiar)

Cuando les damos las opciones de horario, muchas familias, no sabría decirte el porcentaje ahora mismo, pero sí que muchas familias tienen un horario en el que pueden estar el padre y la madre. Y a veces también, si los abuelos se incorporan, o sea, si los abuelos se ocupan de los niños por trabajo y demás, también piden que, si pueden estar los abuelos... Y luego los hermanos es que son fundamentales, o sea los hermanos son los mejores complementos que podemos tener. (Coordinación de un centro/servicio de atención temprana)

A pesar de los grandes beneficios del enfoque, hay obstáculos difíciles de sortear. El nivel socioeconómico y educativo de la familia puede influir, pero se tiende a dar más peso a obstáculos como la organización familiar (con independencia del nivel socioeconómico y cultural) con falta de visión compartida, situaciones de crisis en la familia, visión negativa de la discapacidad, posibles miedos o una larga tradición en el enfoque clínico. La gestión de los obstáculos por parte de los profesionales implica diferentes estrategias: gestión de los tiempos (ritmo de avance) adaptada a las circunstancias de la familia, actividad pedagógica en la explicación del enfoque, transición a través de etapas intermedias semiclínicas o en el centro (aunque se centren en la familia), preparación de otros familiares (p. ej., padres) antes de continuar el proceso con el niño o la niña, etc.

Por ejemplo, el año pasado la intervención fue más difícil porque tuvimos un problema familiar grave... Yo les dije: "Chicas, yo entiendo que tenéis vuestro trabajo, pero yo no puedo más, necesito un respiro porque la situación familiar es insostenible". Entonces, claro que lo entendieron. Entonces, relajamos un poquito el nivel, y luego seguimos. (Familiar)

3.4. *El entorno de los centros de atención temprana*

Destacan cuatro agentes o dimensiones del entorno: la Administración Pública; la comunidad; la COVID-19, la tecnología y el proceso de digitalización; y la dispersión geográfica y los problemas derivados del desplazamiento de profesionales.

3.4.1. La Administración Pública

Un factor clave en el entorno externo de los centros de atención temprana es la Administración Pública. Además de proveer los recursos para la sostenibilidad en el tiempo, su papel es también muy relevante para la generalización del enfoque en otras áreas, sobre todo en educación y salud. Asimismo, la Administración tiene un papel crítico para favorecer la continuidad del enfoque, con la transición hacia etapas escolares más avanzadas. La implicación de la Administración (y a través de ella) indica hasta qué punto la transformación está consiguiendo un alcance profundo.

Desde la Administración se han realizado esfuerzos relevantes para impulsar y generalizar el enfoque centrado en la familia. Un hito importante ha sido el Decreto 85 (2018) de 20 de noviembre. Se establece la colaboración entre escuela y familia como algo inherente al sistema educativo en Castilla-La Mancha. También cabe reseñar el Acuerdo Marco de junio de 2016, por el que se crea una mesa técnica dedicada a la atención temprana. Asimismo, se crean grupos de trabajo de distinta índole, así como actividades de diseminación y formación. Es destacable, en el Decreto, la posibilidad de crear equipos de transición donde estén representados profesionales de atención temprana, profesionales del sistema educativo y familias. Sin embargo, el desarrollo del decreto, así como la realización de otras acciones, no están siendo fáciles. La consejería competente en materia de atención temprana es Bienestar Social, con un enfoque colaborativo en el que también están Educación y Salud (y también otros actores como PI-CLM). Se ha iniciado la elaboración de un protocolo de coordinación; se han organizado sesiones formativas impartidas por Plena inclusión y profesionales de centros de atención temprana, y dirigidas a profesionales y orientadores del sistema educativo; se habían organizado jornadas de formación en el ámbito de la salud; y se han generado documentos por parte de profesionales de las tres Administraciones (Bienestar Social, Educación y Salud) sobre la transición a la escuela, documento común de demanda, y diseño de procesos con la consideración de los diferentes momentos que experimenta la persona y

la familia en sus transiciones. Sin embargo, se tiene la impresión de que hace falta más esfuerzo para generalizar el enfoque.

Algunos obstáculos han de ver con la relación-colaboración entre los agentes implicados. Otros, en cambio, se refieren al funcionamiento interno. Entre los primeros (relación-colaboración entre agentes), cabe mencionar la percepción de posible solapamiento entre profesionales y la necesidad de clarificar roles; la necesidad de que colaboren de manera ágil profesionales de distintas Administraciones (y también con profesionales de otras instituciones como PI-CLM); la falta de un modelo mental compartido entre las diferentes áreas de la Administración implicadas, que se traduzca también en prácticas compartidas y alineadas con la transformación (p. ej., apoyos desde el sistema educativo); la ausencia de sistematización en las colaboraciones ya existentes; y la dificultad para que el enfoque se asuma plenamente en el planteamiento de políticas o toma de decisiones políticas en la relación entre Administraciones.

Se necesita seguir colaborando en los denominados “equipos de transición”, compuestos por profesionales de AT y del ámbito escolar para la realización de un plan de apoyo coordinado que garantice la transición desde el servicio de atención temprana a nueva etapa de escolarización del niño/a en condiciones óptimas para su desarrollo. (Representante Administración)

... estuvimos un año entero trabajando, unificando documentos, documentos de transición de información, un documento común de demanda, hicimos procesos, estuvimos analizando qué información necesitan las familias previo-durante-después, cómo podemos organizar esos procesos en esos tiempos. La verdad es que el grupo de trabajo aportó cuestiones muy válidas que al final no se trasladaron a la última mesa de atención temprana. Quizá el reto es seguir trabajando conjuntamente. (Representante Administración)

El modelo centrado en la familia exige una labor de equipo de todos los profesionales de todas las Administraciones y eso es muy complejo. (Representante Administración)

En el segundo tipo de obstáculos, de carácter más interno, cabe señalar: el esfuerzo añadido que se requiere por parte de los profesionales para establecer contacto con las familias y gestionar los estilos de las familias; la propia normativa y organización de los centros (p. ej., horarios en colegios) que dificulta que la familia pueda participar de manera activa; los modelos mentales aún predominantes basados en criterios de hace décadas y, en cierta medida, perpetuados con la formación universitaria de los profesionales y también en familiares; la legitimidad del profesional (p. ej. médico) dirigida, en ocasiones, a seguir consolidando el enfoque clínico; la excesiva burocratización; la necesidad de que los recursos (p. ej., sesiones de fisioterapia, becas educativas, apoyo económico a los centros) se conecten a criterios de funcionamiento basados en el enfoque centrado en la familia; y la dificultad para pasar del decreto antes mencionado a una concepción realmente diferente de la atención temprana.

Estamos luchando por que en el cole las sesiones pasen a otra era, que no tiene sentido hacer clínica en la escuela si lo que queremos es incluir y favorecer que los chavales estén presentes en el aula, progresen a nivel de sus capacidades y participen en la actividad del aula. (Representante Administración)

No todos los esquemas mentales de los profesionales que tienen que dinamizar, organizar y funcionar en el centro tienen esa misma mirada, con lo cual, el modelo de los años 70 de necesidades educativas especiales que dice que un niño necesita unas sesiones de PT y de AL y ahora organizamos el horario de PT y AL y le sacamos de la clase, con eso luchamos nosotros. (Representante Administración)

3.4.2. La comunidad

Con comunidad nos referimos al conjunto de personas y grupos de Castilla-La Mancha que no tienen relación directa con la atención temprana. Son varios los motivos por los cuales es muy conveniente valorar el impacto del proceso de transformación en la comunidad. Destacamos dos. En primer lugar, una valoración positiva del enfoque centrado en la familia, por parte de la comunidad, significaría un cambio social de gran calado, de aceptación y de generalización del enfoque. En segundo lugar, la comunidad legitima. Es decir, juzga lo que es correcto o mejor y lo que no, dando viabilidad a unas alternativas y no tanto a otras. Si se consolida en la comunidad la idea de que el enfoque de atención temprana centrado en la familia es el mejor para los ciudadanos, entonces se estimula la generalización y sostenibilidad del enfoque en el tiempo.

Existe consenso entre las personas entrevistadas acerca de que un cambio de “mentalidad” favorable al enfoque de atención temprana centrado en la familia aún no está ni mucho menos consolidado (ni tampoco se conoce) en la comunidad. No hay creación intencionada de “marca” con una identidad y una imagen en la sociedad que comuniquen a la comunidad el valor que tiene el enfoque, a través de sus atributos tangibles (p. ej., horas de dedicación profesional en los hogares) e intangibles (p. ej., poner en valor el empoderamiento de la familia). Por el contrario, el enfoque clínico es el que sigue predominando en la imagen que tiene la comunidad. El “boca a oído” a través de las familias que participan en la transformación parece tener cierto impacto, pero otras acciones (p. ej., uso de medios de comunicación) son aún incipientes. No obstante, sí parece haber cierta conciencia acerca de la importancia de crear esta imagen positiva en la comunidad y de que se van dando pasos, aunque muy graduales.

... empiezo a ver o quiero ver una orientación así, pero creo que de manera general la sociedad todavía tiene un enfoque muy clínico de lo que son las intervenciones y la discapacidad centrada en la limitación de los niños... es una manera de construir otra perspectiva de futuro. Pero creo que hay pasos que se van dando, o eso quiero crear. (Gerencia de entidad)

Si estamos con amigos, los amigos incluso ya saben cómo tienen que coger a (‘nombre de la hija’), para que esté en una postura correcta, porque lo que nos han ex-

plicado a nosotros, nosotros somos perfectamente capaces de explicárselo a cualquier otro que esté con nosotros, no solo familia... O sea, yo creo que cuando lo explicas a la gente, se lo explicas bien, y conocen también a ('nombre de la hija') y lo que ha progresado, pues se dan cuenta de que es algo bastante útil y provechoso. (Familiar)

... las personas que estamos metidas en esto, sí. Pero realmente, la sociedad en general, están acostumbrados a que un niño que tenga una dificultad lo lleves a un centro, igual que vas al fisioterapeuta, o al pediatra, que vayas a un centro. No creen que la solución esté en la familia. (Familiar)

3.4.3. COVID-19 y tecnología: la digitalización

La tecnología, como dimensión del entorno, podría estar jugando un papel importante en la transición de los centros de atención temprana hacia un enfoque centrado en la familia. Además, se ha producido un cambio inesperado y de gran impacto en el contexto: la pandemia creada por la COVID-19. La aparición de este virus, su virulencia y la duración en el tiempo le otorga un estatus propio como parte del entorno actual. Es necesario conectarlo con la tecnología porque ha obligado a muchos sectores a replantearse la realización de sus actividades usando dicha tecnología.

Paradójicamente, y a pesar del daño enorme que ha supuesto la COVID-19 para el país en general, ha hecho aflorar (aunque no necesariamente se ha dado a conocer de manera generalizada en la sociedad) las bondades del enfoque de atención temprana centrado en la familia. De hecho, durante lo más duro del confinamiento vivido en nuestro país, los servicios que se basaban en el enfoque centrado en la familia han continuado funcionando con bastante normalidad. Además, con un efecto positivo adicional: tanto profesionales como familias han podido comprobar el potencial de las tecnologías (Behl *et al.*, 2017) para la realización del servicio. ¿Por qué ha habido continuidad durante el confinamiento en los centros que se basaban en el enfoque centrado en la familia? Las familias estaban ya empoderadas para, con el apoyo de los profesionales, ser ellas protagonistas del desarrollo de sus hijas e hijos. La tecnología (a veces muy simple como videollamadas) ha permitido continuar la interacción con el profesional a pesar de la crisis, pero porque ya existían unas prácticas que permitían a la familia llevar a cabo la intervención. La interacción ha sido sincrónica (en directo) y asincrónica (envío de materiales, vídeos y audio para recibir feedback). Esto hubiera sido mucho más difícil con el enfoque clínico donde el protagonismo lo tenía un experto que ahora no podía llevar a cabo sus sesiones cara a cara con el niño o la niña.

Yo estoy sorprendida, se lo digo a todo el mundo, si no hubiéramos estado en este sistema es que ahora nos hubiéramos visto sin saber hacer nada. Es que claro, hemos puesto en práctica todo lo que nos han ido enseñando en este tiempo. (Familiar)

Pues yo lo que he hecho ha sido grabarle varios vídeos en diferentes situaciones, cuando hablaba, cuando jugaba, cuando hacía unas cosas. Se los iba mandando, y

luego ella analizaba esos vídeos y me iba diciendo... Así seguimos funcionando, sin visita presencial y con esa metodología. (Familiar)

La presencialidad física en muchas actividades humanas está dando paso a modelos híbridos (donde se combina presencialidad con interacción remota o electrónica) o casi completamente remotos. El reto en muchos casos consiste en cambiar las formas de actuar para adaptarlas a la digitalización. El caso de la atención temprana centrada en la familia parece especial. Por su forma de actuar, y la filosofía que subyace, estaría especialmente preparada para ese cambio hacia la digitalización (como hemos comentado anteriormente). Además, la dispersión geográfica en Castilla-La Mancha podría hacer de la tecnología una aliada muy útil para desarrollar un servicio centrado en la familia a pesar de las distancias. De las entrevistas se deduce una creencia bastante generalizada en relación con que el uso de la tecnología va a formar parte del futuro de los centros. De hecho, se puede convertir (si no lo ha hecho ya) en un tema estratégico, por ejemplo, con la posibilidad de desarrollar un modelo híbrido de atención temprana donde se combine la interacción cara a cara (entre familias y profesionales) con la remota. No obstante, hay dudas e incertidumbres por varios motivos: a) hay situaciones desiguales (hay entidades más avanzadas que otras en su proceso de digitalización), por lo que un reto es favorecer un sistema que agilice la digitalización para todos/as; b) hay esperanza acerca de la consecución de un sistema compartido de digitalización y de obtención y gestión de datos; c) el papel de la Administración es clave para lograr un proceso de digitalización que consiga cierto grado de generalización; y d) el evitar las brechas entre familias por falta de recursos.

Nosotras hablábamos el otro día también de podernos plantear una intervención mixta, y con visitas domiciliarias y teleintervención para esas poblaciones que tenemos que están más alejadas, en las que no hay muchas familias, y en las que el desplazamiento implica mucho tiempo, hacer algo combinado. (Gerencia de entidad)

Pero es cierto que si contáramos con una aplicación donde todo queda registrado, donde los tiempos de desplazamiento quedan registrados, donde la familia tiene in situ lo que tú has acordado con ellos, y de lo que habéis hablado, pues se avanzaría en todo... Sé que es una aplicación cara, ¿no? Pero quizá la Administración, y vuelvo otra vez atrás, tendría que valorar puesto que estamos saliendo de los servicios y ahora ya no nos dotan de otros materiales que antes eran necesarios y ahora no, creo que podrían valorar el que esa aplicación se pueda financiar. (Coordinación de un centro/servicio de atención temprana)

3.4.4. Dispersión geográfica y desplazamiento

Uno de los factores del contexto que influye de manera evidente en el enfoque centrado en la familia tiene que ver con la dispersión geográfica que caracteriza a Castilla-La Mancha. La intervención en entornos naturales (p. ej., hogares) requiere traslados que no siempre son fáciles. En ocasiones, los profesionales han de dis-

poner de sus propios vehículos. Además, hay aspectos adicionales –más allá del coste económico– que generan incertidumbre, como es la seguridad percibida en carretera o las posibles infracciones. Por su parte, no todas las entidades adheridas al proyecto tienen facilidades para la adquisición de vehículos o para justificar el coste en gasolina, mantenimiento, amortización de vehículo, etc. Ha habido avances, pero desde PI-CLM y las entidades se echa de menos una apuesta decidida por la movilidad de los profesionales por parte de la Administración, en al menos dos sentidos: a) un modelo claro y ágil de procedimientos para la movilidad de profesionales (justificación de costes, cobertura, etc.), aplicable de manera consistente a todas las entidades, para facilitar la transición al enfoque de atención temprana centrado en la familia; y b) el cambio en gestión de los recursos, desde un enfoque clínico más centrado en infraestructura a otro más centrado en la movilidad de los profesionales. También se apunta a la inclusión de esta temática en los convenios. Finalmente, hay quien conecta tecnología con dispersión geográfica, apuntando que un modelo híbrido (que combine visitas con teleintervención) podría facilitar la llegada a entornos más alejados.

Y bueno, al cambiar de modelo esto también lleva consigo pues desplazamientos al domicilio, otro tipo de gastos, de kilometraje, de gasolina, de no sé qué. Pues ha costado que la Administración entre en todo ese tipo de cosas, y poco a poco, va introduciendo más líneas en este sentido, va financiando más en este sentido. (Gerencia de una entidad)

... tendremos que ir pensando en ir orientando recursos más hacia menos espacios físicos y más orientados hacia espacios móviles, coches o dispositivos técnicos y demás. Porque entiendo que esto va a ser una red de profesionales cada vez más en movimiento y no tanto con un centro de referencia físico. (Gerencia de una entidad)

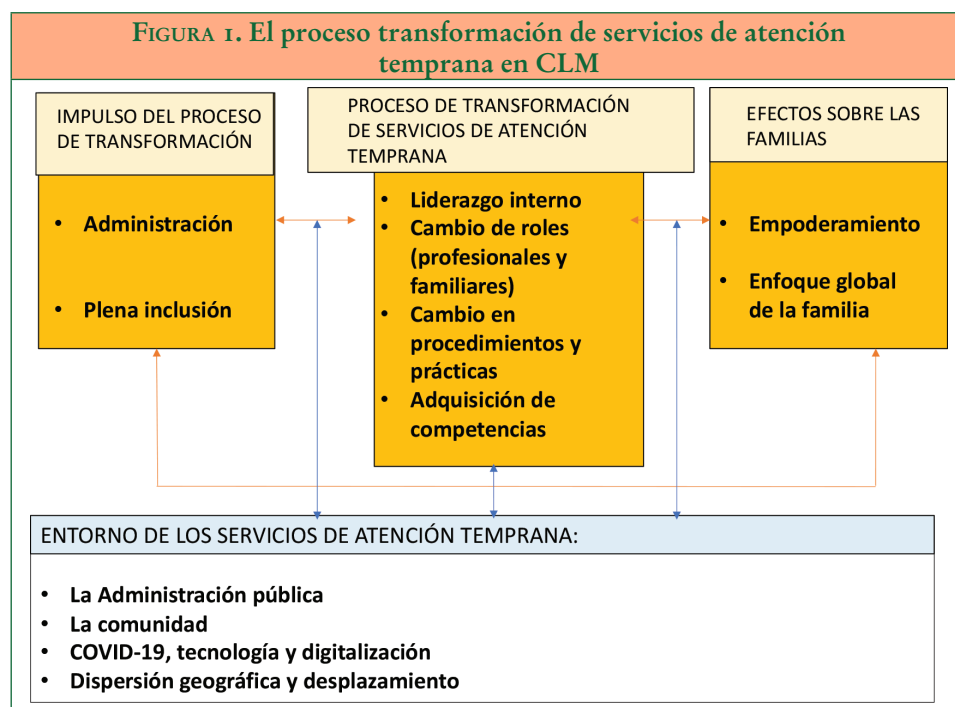
¿Qué supone esto? Que, por ejemplo, hay trabajadores, hay coordinadores que nos han pedido poder pagar un complemento por la itinerancia..., pero no viene recogido como tal en el convenio. Nosotros lo estamos peleando para que la patronal lo ponga... que ellos siguen trabajando, pero sí que nos lo han demandado. (Gerencia de una entidad)

4. Conclusiones: un modelo para entender y abordar la transformación

Del análisis del contenido de las entrevistas se concluye la existencia de avances muy significativos en la transición hacia el enfoque de atención temprana centrado en la familia en Castilla-La Mancha, pero también se percibe la necesidad de realizar esfuerzos importantes si se quiere llegar a un cambio de paradigma de más calado en la comunidad autónoma. Si seguimos un modelo de tres fases (Geels, 2004; Peiró *et al.*, 2021), la transformación ha superado ya la primera fase de “nicho” (espacios protegidos o de pilotaje donde se pueden probar las nuevas ideas sin más implicaciones). Sin embargo, no ha conseguido aún convertirse del todo en una realidad estable con una combinación estructurada de factores sociales y tecnológicos (segunda fase de “régimen”), a pesar de haberse producido pasos relevantes. Final-

mente, queda el gran reto (tercera fase) de conseguir un cambio social de calado en el entorno, por ejemplo, en el sistema global que presta este servicio (más allá de los centros adheridos al proyecto) y en el conocimiento y la imagen que tiene la comunidad del enfoque. Es difícil llegar a esta fase si no se ha logrado culminar la segunda. No obstante, hay grandes oportunidades vinculadas a la digitalización y a la resiliencia y la continuidad mostradas por el enfoque de atención temprana centrado en la familia ante una situación tan difícil como la pandemia creada por la COVID-19.

Para dar a entender mejor los resultados de la evaluación, planteamos un modelo tentativo para describir el proceso de transformación y las variables relevantes (ver Figura 1). La Administración y Plena inclusión aparecen como impulsores necesarios de la transformación de los servicios que ha de llevar al empoderamiento de las familias. Por supuesto, entendemos que hay interrelación mutua de las variables en un sistema que es complejo. Asimismo, los factores del entorno (Administración Pública, comunidad, COVID-19 y tecnología y dispersión geográfica) modulan o condicionan el proceso. A su vez, el entorno se ve influido por el proceso de transformación. A continuación, señalamos las principales conclusiones con respecto a las diferentes facetas del modelo.



4.1. *Impulso de la transformación: la Administración y Plena inclusión*

- Tanto la Administración como PI-CLM dan impulso para una transición hacia el enfoque de atención temprana centrada en la familia.
- Plena inclusión y PI-CLM han jugado un papel de liderazgo en el impulso del enfoque de atención temprana centrado en la familia, que es reconocido no solo en el propio movimiento asociativo, sino también en otros ámbitos como el de la Administración Pública.
- La mayoría de los centros de atención temprana de la red concertada (y de las familias en los propios centros), en Castilla-La Mancha, se han adherido y desarrollan un nuevo enfoque centrado en la familia.
- En términos de cambio social más profundo, queda el reto de continuar con la generalización del enfoque centrado en la familia en todos los servicios y asegurar su sostenibilidad en el tiempo, para lo cual el liderazgo decidido de la Administración se considera clave.
- Hay una percepción mayoritaria de que el nuevo enfoque es beneficioso para la calidad de vida de las familias.

4.2. *Transformación de los servicios: liderazgo interno en los centros*

- En la vida diaria de los centros de atención temprana, el liderazgo del puesto de coordinación ha permitido impulsar el enfoque centrado en la familia.
- A pesar de ciertas reticencias iniciales en algunos casos, la gerencia y la junta directiva han actuado también de líderes en el impulso del enfoque.
- La percepción de falta de un reconocimiento justo (p. ej., salario) entre coordinadores/as y profesionales podría convertirse en un obstáculo para la sostenibilidad del enfoque.

4.3. *Transformación de los servicios: cambio de roles en profesionales y familiares*

- Hay una percepción compartida, entre profesionales y familiares, con respecto a los roles que han de llevar a cabo en un enfoque de atención temprana centrado en la familia.
- El enfoque centrado en el conocimiento del experto va dejando paso a una relación colaborativa entre profesional y familiar.
- Se ha producido un cambio de rol entre los profesionales del proyecto de transformación, con mayor flexibilidad y empoderamiento de la familia como criterios relevantes en la definición del rol profesional.
- Los familiares asumen una participación activa en el desarrollo de sus hijos, con el apoyo de los profesionales.

4.4. *Transformación de los servicios: modelo compartido de procedimientos y prácticas*

- La adhesión al proyecto se formaliza a nivel de entidad, de tal modo que se estimula el compromiso y el apoyo a los profesionales y familiares.
- Aunque hay variabilidad en la decisión sobre el profesional de referencia, hay dos factores principalmente: motivo de la derivación (se busca el profesional con la formación más próxima) y lugar de residencia del profesional (asignar un profesional que viva cerca de la familia o la tenga en su ruta de viaje).
- No siempre se produce una transición total al enfoque transdisciplinar, pero se aprecia un incremento del trabajo en equipo y de apoyo entre profesionales.
- Hay una filosofía compartida acerca del significado de la atención temprana centrada en la familia, que se traduce en procedimientos y prácticas compartidas.
- Se mencionan dos entornos naturales en los que habitualmente se trabaja con el enfoque de atención temprana centrado en la familia: el hogar (sobre todo) y la escuela infantil.

4.5. *Transformación de los servicios: competencias de los profesionales*

- Los profesionales de los centros adheridos al proyecto han realizado avances en los tres tipos de competencias consideradas: profesionales específicas, relacionales y participativas. Incluyen conocimientos, pero también habilidades y cambio de actitud de los profesionales.
- Las competencias participativas han sido las más difíciles de desarrollar.
- Para el desarrollo de las competencias ha sido especialmente útil la formación práctica-experiencial, así como el aprendizaje entre compañeros.

4.6. *Efectos sobre la familia*

- La transformación ha producido un impulso muy significativo en el empoderamiento de las familias.
- Se está consiguiendo gradualmente un enfoque global de la familia que amplifica el efecto, donde se empodera no solo a la persona de más relación con el centro, sino también a otras figuras relevantes de la familia (hermanos, abuelos...).
- A pesar de los beneficios en términos de empoderamiento, sigue habiendo obstáculos importantes en el seno de las familias que los profesionales abordan con diferentes tipos de estrategias: gestión de los tiempos adaptada a las circunstancias de la familia, actividad pedagógica en la explicación del enfoque centrado en la familia, transición a través de etapas intermedias semi-

clínicas centradas en el niño o en el centro (aunque se centren en la familia), preparación de otros miembros de la familia (p. ej. padres), etc.

4.7. *El entorno: la Administración Pública*

- Se han realizado esfuerzos importantes de carácter normativo, organizativo, colaborativo, y también de prácticas concretas, para generalizar el enfoque de atención temprana centrado en la familia. Sin embargo, se percibe que el esfuerzo colectivo y de colaboración entre Administraciones, y con otros actores relevantes, necesita continuidad para poder generalizar el enfoque y conseguir sostenibilidad en el tiempo.
- Hay obstáculos muy relevantes vinculados a la colaboración entre Administraciones y a barreras internas dentro de cada sistema.
- En la actualidad conviven dos enfoques muy diferentes de atención temprana: el clínico y el centrado en la familia.

4.8. *El entorno: la comunidad*

- Existe bastante desconocimiento dentro de la comunidad (o sociedad) acerca del enfoque de atención temprana centrado en la familia. La imagen predominante sigue siendo la del enfoque clínico.
- La creación de “marca” y de imagen social positiva del enfoque de atención temprana centrado en la familia es aún muy incipiente en la comunidad, a pesar de que el “boca a oído” podría estar funcionando.

4.9. *El entorno: COVID-19, tecnología y digitalización*

- Por su propia filosofía, el enfoque de atención temprana centrado en la familia ha mostrado más resiliencia y ha tenido más continuidad, durante el confinamiento debido a la COVID-19, que el enfoque clínico.
- La experiencia vivida con la COVID-19, a pesar de sus efectos devastadores, ha permitido a los servicios de atención temprana centrados en la familia comprobar de manera positiva las potencialidades y los usos de las tecnologías.
- La digitalización (o al menos la necesidad de ella) se ha incrementado de manera considerable con la experiencia de la COVID-19.
- La digitalización y la obtención y uso de datos parece que se pueden convertir (si no lo han hecho ya) en un pilar de la estrategia en la atención temprana, con la mirada puesta en posibles alternativas (p. ej., modelos híbridos que combinen presencialidad y teleintervención).
- El cambio tecnológico abre la puerta a retos de calado en los que están involucrados todos los agentes: evitar la brecha digital entre centros; evitar la bre-

cha digital entre familias; y conseguir un modelo compartido de digitalización y de obtención y gestión de datos.

4.10. *El entorno: dispersión geográfica*

- La dispersión geográfica en Castilla-La Mancha sigue siendo un obstáculo para la atención temprana centrada en la familia, que pone en riesgo la sostenibilidad del enfoque y exige un esfuerzo por parte de la Administración y las entidades.
- Se echa de menos un modelo claro que regule y dé cobertura a los diferentes aspectos de la movilidad de profesionales, de una manera consistente.
- El desarrollo pleno de la atención temprana centrada en la familia parece que va a exigir un cambio en la gestión de recursos, con menor peso de la infraestructura y mayor esfuerzo con respecto a la movilidad de profesionales y la teleintervención.

5. Limitaciones y futuras investigaciones

Como todos los trabajos, este tiene limitaciones que pueden ayudar a plantear nuevos trabajos en el futuro. Queremos destacar cinco. En primer lugar, no se contó con una muestra representativa de los centros y personas en centros y servicios de atención temprana adheridos al proceso de transformación en PI-CLM. Aunque la validez la basamos más en la triangulación de informantes, haber tenido una muestra representativa hubiera incrementado aún más dicha validez. En un futuro, sería conveniente contar con una muestra representativa. En segundo lugar, la estrategia de estudio que se ha utilizado para la clasificación de la información en categorías se ha basado en un guion de entrevista diseñado en reuniones con profesionales expertos en el proceso de transformación. Esto ha llevado a una correspondencia muy alta entre el guion de entrevista y las categorías establecidas. Sería conveniente, en futuros estudios, usar una estrategia complementaria más abierta que favoreciera procedimientos típicos de análisis de contenido. En tercer lugar, es bien sabido que el análisis de contenido tiene limitaciones (y posibles sesgos) (Krippendorff, 1989). Sería conveniente confirmar los resultados observados a través de otros métodos y/o fuentes de datos y tipos de análisis diferentes. Por ejemplo, el análisis de contenido se puede nutrir ahora de avances vinculados a cambios tecnológicos (p. ej., “big data”) (Stemler, 2015). En cuarto lugar, hemos concluido el trabajo planteando un modelo teórico, a partir de la información obtenida, para describir el proceso de transformación y las variables relevantes (ver Figura 1). Aunque es un planteamiento legítimo para desarrollar modelos teóricos (p. ej., Stemler y Bebell,

¹ Queremos agradecer esta propuesta de estudio de expectativas y necesidades de las familias a un/a revisor/a anónimo/a del trabajo.

2012), se recomienda poner a prueba con otros datos en futuras investigaciones (Stemler, 2015). Finalmente, seguramente hubiera sido útil explorar las expectativas y necesidades que perciben las familias¹. En próximos estudios, su análisis podría ayudar a entender los obstáculos en la aceptación del enfoque de atención temprana centrado en la familia.

6. Referencias bibliográficas

- BEHL, D. D., BLAISER, K., COOK, G., BARRETT, T., CALLOW-HEUSSER, C., BROOKS, B. M., DAWSON, P., QUIGLEY, S. Y WHITE, K. (2017). A multisite study evaluating the benefits of early intervention via telepractice. *Infants and Young Children*, 30, 147-161. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000090>
- BURNARD, P. (1991). A method of analysing interview transcripts in qualitative research. *Nurse Education Today*, 11, 461-466.
- CARTER, N., BRYANT-LUKOSIUS, D., DICENSO, A., BLYTHE, J. Y NEVILLE, A. J. (2014). The use of triangulation in qualitative research. *Oncology Nursing Forum*, 41, 545-547. <https://doi.org/10.1188/14.ONF.545-547>
- DALMAU-MONTALA, M., BALCELLS-BALCELLS, A., GINÉ, C., CAÑADAS, M., CASAS, O., SALAT, Y., FERRÉ, V. Y CALAF, N. (2017). Cómo implementar el modelo centrado en la familia en atención temprana. *Anales de Psicología*, 33, 641-651. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.263611>
- DUNST, C. J. Y TRIVETTE, C. M. (2009). Capacity-building family-systems intervention practices. *Journal of Family Social Work*, 12, 119-143. <https://doi.org/10.1080/10522150802713322>
- GARCÍA-GRAU, P., MARTÍNEZ-RICO, G., MCWILLIAM, R. A. Y CAÑADAS-PÉREZ, M. (2020). Typical and ideal practices in early intervention in Spain during a transformation process of professional practices. *Journal of Early Intervention*, 42, 3-19. <https://doi.org/10.1177/1053815119859046>
- GARCÍA-SÁNCHEZ, F. A., ESCORCIA, C. T., SÁNCHEZ-LÓPEZ, M. C., ORCAJADA, N. Y HERNÁNDEZ-PÉREZ, E. (2014). Atención temprana centrada en la familia. *Siglo Cero*, 45, 6-27.
- GAT. (2011). *La realidad de la atención temprana en España*. Real Patronato sobre Discapacidad.
- GEELS, F. W. (2004). Understanding system innovations: a critical literature review and a conceptual synthesis. En B. ELZEN, F. W. GEELS y K. GREEN (Eds.), *System innovation and the transition to sustainability: theory, evidence and policy* (pp. 19-47). Edward Elgar Publishing.
- KING, G., STRACHAN, D., TUCKER, M., DUWYN, B., DESSERUD, S. Y SHILLINGTON, M. (2009). The application of a transdisciplinary model for Early Intervention services. *Infants and Young Children*, 22, 211-223. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3181abe1c3>
- KRIPPENDORFF, K. (1989). Content analysis. En E. BARNOUW, G. GERBNER, W. SCHRAMM, T. L. WORTH Y L. GROSS (Eds.), *International encyclopedia of communication* (vol. 1, pp. 403-407). Oxford University Press.
- MARTÍNEZ-TUR, V., PEIRÓ, J. M., MOLINER, C. Y POTOCNIK, K. (2010). *Calidad de servicio y calidad de vida: El "survey feedback" como estrategia de cambio organizacional. Análisis teórico-conceptual y resultados empíricos*. FEAPS y Caja Madrid.
- MARTÍNEZ-TUR, V. Y PEÑARROJA, V. (2012). *Innovación en el tercer sector ¿Crisis de iniciativa?* ICONG.

- MEIJER, C., SORIANO, V. Y WATKINS, A. (2007). Inclusive education across Europe: reflections upon 10 years of work from the European Agency for Development in Special Needs Education. *Childhood Education*, 83, 361-365. <https://doi.org/10.1080/00094056.2007.10522951>
- PATTON, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Sciences Research*, 34, 1189-1208.
- PEIRÓ, J. M., MARTÍNEZ-TUR, V., NAGORNY-KORING, N. Y AUCH, C. (2021). Framework of professional transferable competences for system innovation: enabling leadership and agency for sustainable development. *Sustainability*, 13, 1737. <https://doi.org/10.3390/su13041737>
- STEMLER, S. E. (2015). Content analysis. En R. SCOTT y S. KOSSLYN (Eds.), *Emerging trends in the social and behavioral sciences* (pp. 1-14). John Wiley & Sons, Inc.
- STEMLER, S. E. Y BEBELL, D. (2012). *The school mission statement: values, goals, and identities in American Education*. Taylor and Francis.
- TAMARIT, J. (2015). La transformación de los servicios hacia la calidad de vida. Una iniciativa de innovación social de FEAPS. *Siglo Cero*, 46, 47-71. <https://doi.org/10.14201/scero20154634771>

ISSN: 0210-1696

DOI: <https://doi.org/10.14201/scero202354128535>

TOLERANCIA A ENTORNOS VIRTUALES INMERSIVOS MULTISENSORIALES Y MEDIDA ELECTRODERMAL RATIO COMO IDENTIFICADOR DE POBLACIÓN TEA

Tolerance to Multisensory Immersive Virtual Environments and Electrodermal Ratio Measurement as an Identifier of ASD Population

Elena OLMOS-RAYA

*Universidad Politécnica de Valencia. Instituto de Investigación e Innovación en Bioingeniería
(I3B). España*

eor1980@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9508-4531>

Antonia CASCALES-MARTÍNEZ

Universidad de Murcia. España

<https://orcid.org/0000-0002-8966-2558>

Manuel CONTERO GONZÁLEZ

*Universidad Politécnica de Valencia. Instituto de Investigación e Innovación en Bioingeniería
(I3B). España*

<https://orcid.org/0000-0002-6081-9988>

Recepción: 22 de febrero de 2022

Aceptación: 26 de abril de 2022

RESUMEN: Encontrar indicadores cuantificables para caracterizar a la población con Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una prioridad para avanzar en el conocimiento de la afección. Por ello, medidas como la Actividad Electrodermal (EDA) en Entornos Virtuales Inmersivos (EVI) pueden reportar medidas objetivas obtenidas en contextos con la capacidad de obtener una respuesta similar a la de la realidad. El objetivo de este estudio fue estudiar la usabilidad de un EVI y una pulsera EDA y qué fases de la misma tienen capacidad de detectar a la población TEA en un contexto estimular multisensorial. Se llevó a cabo un diseño experimental mixto con un factor intersujetos

y un factor intrasujetos. Para ello se contó con una muestra de 46 participantes TEA y 40 normotípicos. Los resultados mostraron una elevada adaptabilidad de uso del *EVI* y de la pulsera de medición *EDA*. Además, la componente electrodermal Ratio fue la que obtuvo la capacidad de diferenciar el comportamiento fisiológico entre grupos. Por ello dichos dispositivos son susceptibles en su generalización clínica, mientras que la medida Ratio apunta hacia una mayor percepción de los olores por parte de la población TEA, lo que puede estudiarse como un indicador de la afección.

PALABRAS CLAVE: Actividad electrodermal; entornos virtuales inmersivos; trastorno del espectro autista; realidad virtual.

ABSTRACT: Finding quantifiable indicators to characterize the population with Autistic Disorder (ASD) is a priority to advance knowledge of the condition. For this reason, measures such as Electrodermal Activity (EDA) in Immersive Virtual Environments (EVI) can report objective measures obtained in contexts with the ability to obtain a response similar to that of reality. The objective of this study was to study the usability of an EVI and an EDA bracelet and which phases of it have the capacity to detect the ASD population in a multisensory stimulation context. A mixed experimental design was carried out with a between-subjects factor and a within-subjects factor. For this, there was a sample of 46 ASD participants and 40 normotypical. The results show a high adaptability of use of the EVI and the EDA measurement bracelet. In addition, the Ratio measure was the one that obtained the ability to differentiate the physiological behavior between groups. Therefore, these devices are susceptible in their clinical generalization, while the Ratio measure points to a greater perception of odors by the ASD population, which can be studied as an indicator of the condition.

KEYWORDS: Autism spectrum disorder; electrodermal activity; immersive virtual environments; virtual reality.

1. Introducción

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una afección compleja (Georgiades *et al.*, 2013), cuya definición ha ido cambiando y evolucionando con el tiempo. Actualmente, después de décadas de estudios, se ha llegado a un consenso científico en cuanto al núcleo sintomatológico, centrándolo en las interacciones sociales, la capacidad comunicativa, la imaginación y la presencia de comportamientos repetitivos o estereotipados (Wing y Gould, 1979), además de la presencia de desregulación de los canales sensoriales (O'Neill y Jones, 1997).

Con la publicación de la 5ª. edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V) en 2013, se produjo un avance en cuanto a niveles de gravedad sintomatológica, ayudando a los profesionales del TEA a tener una guía para especificar el apoyo necesario para cada persona (American Psychiatric Association, 2013). En contrapartida, la comunidad científica encuentra estrecha la clasificación, ya que corre el riesgo de excluir a personas en cuanto a recursos para su diagnóstico e intervención (Hodges *et al.*, 2020). A pesar de ello, es una visión

alineada con los preceptos de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, basada en clasificar a la población TEA según el nivel de apoyo que necesitan (Autism Europe, 2019).

En la actualidad, la prevalencia varía a nivel mundial, situándose en 65/10000, con una proporción media entre hombres y mujeres situada en un 4,2 %. Dicho aumento es producto de una mayor conciencia social, avances en los sistemas de detección y una mayor definición sintomatológica (Zeidan *et al.*, 2022).

A pesar de las elevadas cifras, la ciencia no ha podido brindar diagnósticos cuantitativos individualizados ni tratamientos eficaces que dejen de lado los criterios observacionales terapéuticos, permitiendo adecuar las intervenciones a las necesidades de cada sujeto.

Las herramientas diagnósticas más empleadas, como la Escala de Observación Clínica Estructurada para el Diagnóstico del Autismo (*ADOS-2*) (Lord, Luyster *et al.*, 2015; Lord, Rutter *et al.*, 2015) o la Entrevista para el Diagnóstico del Autismo Revisada (*ADI-R*) (Rutter *et al.*, 2003), a pesar de su elevada validez científica, no han ido más allá de la información observacional proporcionada tanto por los niños y niñas como por su entorno familiar o escolar más inmediato (Alcañiz *et al.*, 2022; Francis, 2005). En ellas, la reacción proporcionada puede ser muy dispar a la respuesta que proporcionarían las personas en un contexto real, además de no tener en cuenta las necesidades específicas de cada una de ellas (Gillberg y Rasmussen, 1994). Por esa razón, una contribución de especial relevancia para la investigación en el diagnóstico e intervención terapéutica del TEA debe centrarse en las llamadas medidas fisiológicas de carácter cuantitativo o implícito. Estas pueden proporcionarnos información sobre las respuestas personales de cada sujeto ante la presencia de una determinada condición estimular (Alcañiz *et al.*, 2019). Se trata de una respuesta que las personas no pueden controlar conscientemente. Su estudio es lo que en el futuro puede derivar en marcadores fisiológicos, capaces de superar las limitaciones existentes en las baterías diagnósticas tradicionales (Lieberman, 2010).

Las mediciones implícitas más estudiadas en el ámbito del TEA han sido los patrones de la actividad electrodermal (*EDA*). El *EDA*, también conocido como *Galvanic Skin Response* (*GSR*), es la respuesta electrodérmica inconsciente de nuestro cuerpo en forma de sudoración producida por las variaciones eléctricas de la piel cuando nos hallamos ante un estado emocional o estímulo (Benedek y Kaernbach, 2010).

La medida *EDA* cuenta con dos componentes: Tónica y Fásica. La primera es lenta y no está asociada con un estímulo externo, indica el grado de excitación general de un sujeto (*SCL*). La segunda es más rápida, está asociada con un estímulo externo e indica si este produce una mayor o menor agitación (*SCR*) (Venables y Christie, 1980). Otra medición electrodermal es la denominada Ratio, entendida como el promedio de referencia entre los valores en *SCR* y los de la línea de base (*LB*) o estado de reposo previo. Cuando su resultado es mayor que 1, apunta a un aumento en la medida de *SCR* con respecto al estado de reposo, lo que sugiere un aumento en la excitación. Si, por el contrario, el resultado es inferior a 1, apunta a una disminución (Trujillo *et al.*, 2016).

De dichos componentes electrodermales, el más estudiado en población TEA fue SCR (Chang *et al.*, 2012), pero existen estudios que han analizado la fase SCL (Schoen *et al.*, 2009). En relación a la sintomatología del TEA, es el componente SCL el que ha logrado resultados prometedores (McCormick *et al.*, 2014; Prince *et al.*, 2017), no habiendo investigaciones sobre la medida Ratio. Si bien sí se ha estudiado en el contexto del TEA la relación entre el *EDA* y el procesamiento sensorial (Van Engeland, 1984), pocos estudios han incorporado el sentido del olfato (Boudjarane *et al.*, 2017; Legiša *et al.*, 2013; Wicker *et al.*, 2016).

A pesar de la investigación sobre dicha medida fisiológica en la población objeto de estudio, toda ella se ha desarrollado en contextos reales o en pantalla de computadora. En el primero de los contextos, se produce una pérdida del control experimental en cuanto a los estímulos presentados. En el segundo, a pesar de la evolución de la calidad gráfica de los estímulos, distan de la realidad circundante (Loomis *et al.*, 1999). A ello cabe añadir que no existe un consenso sobre cuál de los componentes electrodermales cuenta con mayor efectividad para evaluar la afección o demostrar una eficacia tras la intervención (Lydon *et al.*, 2014).

Es la tecnología como la Realidad Virtual (RV) la que puede superar dichas limitaciones, ya que permite la interacción de forma natural con un mundo artificial, pero muy similar a la realidad física, obteniendo respuestas de elevada validez ecológica o similar al mundo real. Además, permite el control de los canales sensoriales a estimular, adaptándolos a las necesidades de cada niño o niña durante la intervención (Loomis *et al.*, 1999). Por tanto, puede ser una herramienta de evaluación y entrenamiento para las personas TEA, ya que su componente visual lo convierte en un contexto atractivo (García Guillén *et al.*, 2017; Parsons *et al.*, 2000), además de predecible. Es por eso que puede generar seguridad en cuanto a su utilización (Gómez y Álvarez, 2008), teniendo la capacidad de reproducir todo tipo de contextos (Li *et al.*, 2019).

Su aplicabilidad ha sido ampliamente estudiada como contexto de entrenamiento desde los años 90 (Golestan *et al.*, 2018) ya que, con ella, se podía reproducir el mundo real, obteniendo una respuesta similar a la que obtendríamos en el mundo físico (Slater y Usoh, 1994). Es además un contexto seguro y reproducible, lo que derivaría en su uso no solamente al entrenamiento, sino también a la evaluación, obteniendo respuestas similares a las de la vida diaria, pero con elevada predictibilidad, importante factor para las personas TEA (Lozano-Martínez *et al.*, 2011).

No obstante, su uso está indisolublemente ligado a la evolución de los dispositivos, dado el rechazo de las personas TEA a usar visores (Kern *et al.*, 2006). Por este motivo, la mayor parte de la investigación científica se ha centrado en el uso de la denominada RV *Desktop*, que utiliza gráficos de elevada calidad, pero mostrados en pantallas de PC, interactuando con el entorno a través de elementos externos como ratón, teclado o joystick.

Con el avance tecnológico, surgieron los denominados *CAVE* (Cave Automatic Virtual Environment), salas inmersivas en las que se proyectaban entornos en sus paredes de elevada calidad gráfica. En ellas, las respuestas fueron más similares a

las del mundo real, ya que podían interaccionar con el entorno, pero mediante el uso de gafas de estereoscopia (Blascovich *et al.*, 2002). Su desventaja radica, además del elevado coste económico, en la misma que en los visores RV: el rechazo a utilizar las gafas de visión estereoscópica, por resultarles invasivos.

La evolución de los *CAVE* derivó en los denominados *EVI*. En ellos, los gráficos se proyectaban en las paredes, pero sin posibilidad de interacción con el entorno. Con la aparición de los *EVI*, a pesar de producirse una pérdida en cuanto a la inmersión y la capacidad de interacción con el mismo, por la supresión de las gafas estereoscópicas, se mejoró en confortabilidad. Independientemente del soporte tecnológico utilizado, la literatura concluye que estas son herramientas validadas para el entrenamiento de las áreas afectadas en el TEA, pero no contemplan esta tecnología como un método para evaluar cuantitativamente la afección (Parsons, 2016).

A partir de dichas limitaciones observadas en la práctica clínica con personas TEA, la presente investigación plantea explorar cómo el uso de los *EVI*, combinados con mediciones cuantitativas como el *EDA*, pueden ser contextos seguros utilizados por la población que nos ocupa. Asimismo, indagar qué componente electrodermal (SCL, SCR o Ratio) tiene capacidad de identificar a la población de estudio frente a la normotípica en un contexto de estimulación visual, auditiva y olfativa.

2. Método

2.1. *Diseño experimental*

Se empleó un diseño experimental mixto que incluyó como factor intersujetos la condición TEA (grupo TEA y grupo normotípico o DT) y un factor intrasujetos asociado al tipo de estimulación [se aplicaron tres niveles de estimulación: visual (V), visual y auditiva (VA) y visual, auditiva y olfativa (VAO)]. Como variables dependientes se utilizaron los componentes *EDA* que se detallan en la Tabla 1.

2.2. *Participantes*

La investigación contó con un total de 86 participantes en edades comprendidas entre los tres y siete años de edad divididos en dos grupos: 46 participantes contaban con un diagnóstico en TEA ($M = 5.17$ y $DT = 1.56$) y 40 con desarrollo típico ($M = 4.80$ y $DT = 1.15$).

La evaluación de los participantes TEA se había llevado a cabo mediante la escala *ADOS-2*, *ADI-R* y fue aportada por las familias y obtenida de su hospital o centro de referencia. Se calcularon los promedios de las áreas evaluadas, así como la desviación típica. Tal como muestra la Tabla 2, el grupo TEA fue heterogéneo, lo que vino condicionado por la accesibilidad de la muestra.

Los criterios de exclusión se fijaron en la edad, en la presencia de la intolerancia a llevar la pulsera de medición de *EDA* y en el hecho de no contar con un diagnóstico

TABLA 1. Medidas electrodermales, significado y características definitorias			
Medida EDA	Equivalencia español	Abreviatura	Característica
<i>Skin Conductance Level</i> (Fase Fásica)	Nivel general de conductancia de la piel	SCL	Rápida Nivel de excitación general del sujeto
<i>Skin Conductance Response</i> (Fase Tónica)	Respuesta de conductancia de la piel a un estímulo	SCR	Lenta Nivel de excitación frente a un estímulo
Línea de base	Nivel de SCR en estado de reposo	LB	Estado de relajación Se obtiene a partir de la medida SCR, pero con el sujeto en estado de reposo
Ratio	Ratio	Ratio	Resultado de la división SCR entre la línea de base (SCR/LB). Grado de incremento de la excitación con respecto al estado de reposo previo

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 2. Puntuaciones de participantes ADOS-2 y ADI-R					
	Puntuaciones				
	Área	M	DT	Máximo	Mínimo
ADOS-2	Comunicación	2.75	1.43	14	3
	Interacción social	7.89	3.39	20	5
	Total, afectación social	10.64	4.43	20	5
	Comportamiento restringido y repetitivo	2.75	1.71	8	1
	Puntuación global	13.39	4.89	22	7
ADI-R	Interacción social	12.18	5.44	23	3
	Comunicación social	9.32	4.06	21	6
	Patrones de conducta restringidos, repetitivos y estereotipados	2.96	2.13	10	5
	Anormalidades en el desarrollo antes de los 36 meses	3.84	1.21	5	2

en TEA. En el caso de los participantes normotípicos (grupo DT) quedaron excluidos si padecían sintomatología asociada a un Trastorno del Neurodesarrollo. En ambos grupos de participantes, quedaron excluidos todos aquellos que contaron con discapacidad de carácter visual.

2.3. Técnicas de recogida de información

La actividad fisiológica proporcionada por la actividad electrodermal se registró mediante un dispositivo con forma de pulsera comercializado con el nombre de *Empática E4* (www.empatica.com). Dicho dispositivo ha obtenido la misma fiabilidad de resultados que con instrumentos de medición de carácter clínico (McCarthy *et al.*, 2016). Como se puede observar en la Figura 1, es un dispositivo inalámbrico portátil, diseñado para la adquisición continua y en tiempo real de los niveles *EDA* en contextos reales.



2.4. Estructura del Sistema del EVI

La estructura del contexto estimular fue la de un *EVI*, situado físicamente en una habitación con paredes en blanco con unas dimensiones de 4 x 4 x 3 metros, que contaba con tres proyectores *Full HD Optoma*, ubicados y anclados en un soporte metálico en la parte superior. Ello permitió exponer a los participantes a proyecio-

nes 3D proyectadas en 3 de las 4 caras de la habitación, generando de ese modo un contexto virtual inmersivo.

El contenido 3D que lanzaban los proyectores estaba controlado por un sistema central, el cual, mediante una conexión vía wifi, permitió controlar la emisión de olores dentro del *EVI*. Dicha emisión se realizó utilizando el sistema *Olorama Technology* (véase Figura 2), un dispensador de olores inalámbrico que permite el uso de una paleta de hasta 70 olores distintos, capaces de cubrir una superficie de hasta 12 m², controlando la intensidad y duración de la fragancia.

FIGURA 2. Dispensador de fragancias Olorama Technology



2.5. Contenido estimular

El contenido presentado dentro del *EVI*, tal como muestra la Tabla 3, tuvo una duración de 9,08 minutos y se dividió en 3 fases, con una duración cada una de 50,1 segundos. Se situó en un bosque al atardecer, con árboles y flores.

En la primera fase, en la cual se llevó a cabo únicamente una estimulación de carácter visual, un avatar aparecía desde el lado izquierdo del *EVI*, posicionándose en el centro desde donde saludó al participante en tres ocasiones, para posteriormente marcharse por el lado izquierdo (véase Figura 3).

TABLA 3. Condiciones experimentales, estímulos presentados, abreviatura, tiempo de exposición y medidas EDA				
Condición experimental	Estímulo presentado	Abreviatura	Tiempo de exposición	Medidas EDA
Cuenta atrás inicio experiencia			10 segundos	
Línea de base visual	Imágenes de un bosque con música relajante	LB_V	125 segundos	SCR
Estímulo visual (1.ª Fase)	Imágenes de un bosque en silencio con avatar saludando	SCL_V SCR_V RATIO_V	50,01 segundos	SCL SCR RATIO = SCR/LB
Línea de base visual y auditiva	Imágenes de un bosque con música relajante	LB_VA	125 segundos	SCR
Estímulo visual y auditivo (2.ª Fase)	Imágenes de un bosque con avatar saludando y sonidos de tormenta y lluvia	SCL_VA SCR_VA RATIO_VA	50,01 segundos	SCL SCR RATIO = SCR/LB
Línea de base visual, auditiva y olfativa	Imágenes de un bosque con música relajante	LB_VAO	125 segundos	SCR
Estímulo visual, auditivo y olfativo (3.ª Fase)	Imágenes de un bosque con avatar saludando, sonidos de tormenta y lluvia y olor a hierba fresca	SCL_VA SCR_VA RATIO_VA	50,01 segundos	SCL SCR RATIO = SCR/LB
Cuenta atrás final experiencia			10 segundos	
Tiempo de exposición total			548 segundos (9,08 minutos)	

En la segunda fase, se añadió el sentido del oído. Para ello, el avatar siguió el mismo recorrido y realizó las mismas acciones, pero acompañadas de sonido de tormenta y lluvia.

En la última de las fases, añadimos la estimulación olfativa. Para ello, se añadió la emisión de olor a hierba recién cortada. La elección del olor se realizó con el fin de proporcionar coherencia a todos los estímulos presentados a los participantes.

FIGURA 3. Imágenes proyectadas en el EVI en la Condición Visual (1.ª Fase)

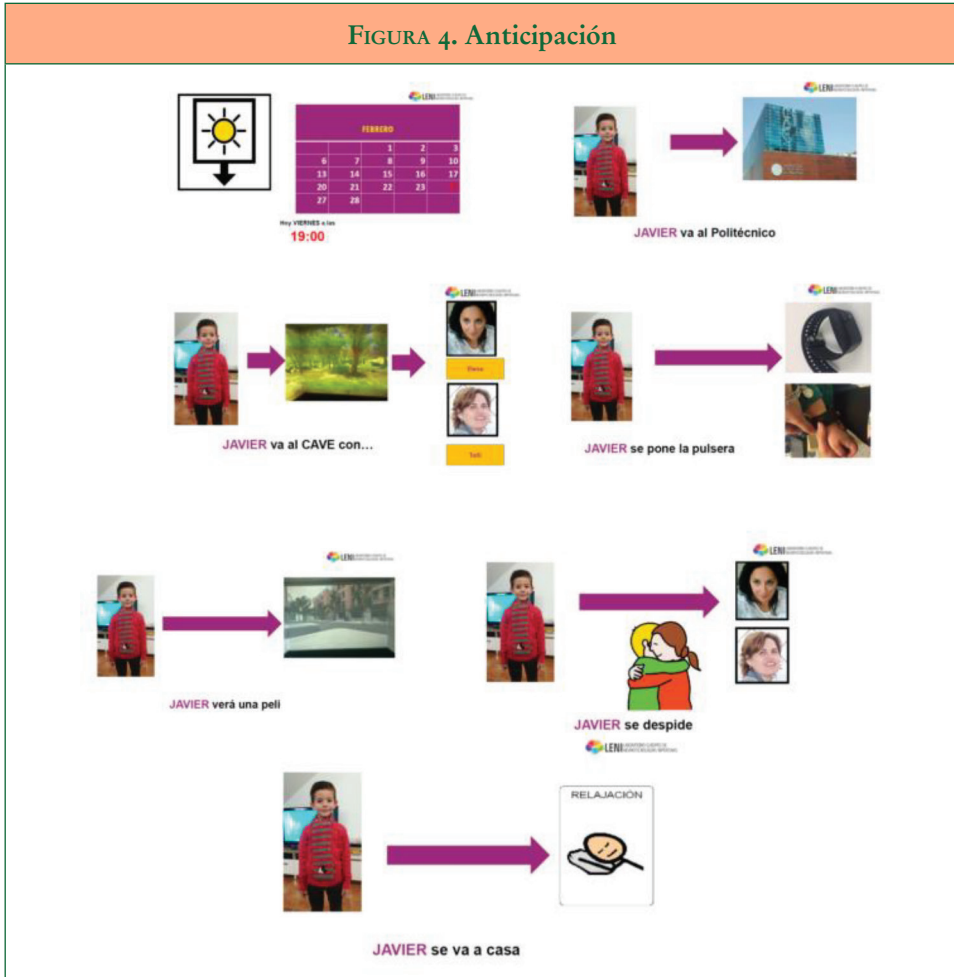


Respecto a las condiciones de líneas de base previas a las condiciones experimentales, el entorno contó con imágenes del mismo bosque, pero con música de carácter relajante y sin la presencia de distractores en forma de avatares, sonidos estimulantes u olores.

2.6. *Procedimiento*

Las familias de los participantes fueron informadas sobre los objetivos de la investigación, las medidas y la ubicación del dispositivo, respetando los criterios éticos establecidos para la experimentación con seres humanos, tal como queda recogido en el Informe Belmont. En el consentimiento informado se plasmó que la presente experimentación formaba parte de un proyecto general sobre el uso de medidas fisiológicas y realidad virtual para la evaluación y el entrenamiento del TEA. Para trabajar la anticipación de la experiencia, aquellas familias que accedieron a participar enviaron a los investigadores una fotografía del participante o bien una imagen de su dibujo animado favorito. En dicha anticipación y de forma pictográfica, se les explicó dónde iban, con quién se iban a encontrar, en qué consistía la actividad y que debían colocarse una pulsera. Una vez personalizada la anticipación

pictográfica, los investigadores la hicieron llegar a las familias mediante mensajería automática para teléfonos móviles. Cabe señalar que la anticipación se realizó tanto para el grupo TEA como para los participantes del grupo con desarrollo típico (véase Figura 4).



Una vez concertada la cita, a su llegada, las familias leyeron la información proporcionada por los investigadores, donde quedaba especificada la experiencia y a la que iba adjunto el consentimiento informado.

Tras la firma del mismo, el investigador mostró tanto el *EVI* como la pulsera de medición *EDA* a los participantes. Con el objetivo de medir la tolerancia a los mismos, se anotó en la hoja de registro de los participantes si aceptó la colocación y

entrada al contexto estimular. Se consideró que toleraron el dispositivo y el contexto si, tras la muestra del *EVI* y colocación de la pulsera, el sujeto permaneció hasta el final de la experiencia sin salir del entorno y sin retirarse la pulsera.

2.7. Análisis de datos

Para el análisis de los datos usamos el programa estadístico de *IBM SPSS Statistics 22.0*, llevando a cabo estadística inferencial no paramétrica, dado que la prueba de *Kolmogorov-Smirnov* mostró que el conjunto de los datos no contó con una distribución normal ($p < .05$). Se aplicó la prueba *U de Mann-Whitney* para analizar las diferencias entre los grupos, con el objetivo de analizar las medidas proporcionadas por el *EDA* (LB, SCL, SCR y Ratio), las variables estimulares donde se produjo una respuesta al saludo (V, VA y VAO) y el grado de adaptación al *EVI* y la pulsera de medición *EDA*.

Asimismo, para la estadística inferencial se ha establecido un nivel de significación de $p < .05$, el cual representa la probabilidad de error que se asume (Bisquerra Alzina y Vilá Baños, 2014).

3. Resultados

Los resultados obtenidos tras aplicar la prueba no paramétrica *U de Mann-Whitney* mostraron que no se dieron diferencias significativas en cuanto a tolerancia al uso del *EVI* entre el grupo TEA y DT ($z = -1.441$, $p < .05$). Los resultados apuntan a un grado de confortabilidad elevado en sujetos TEA en cuanto a utilizar un *EVI* como contexto terapéutico. En cuanto a la tolerancia del dispositivo *EDA*, el análisis no mostró diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($z = -1.733$, $p < .05$). Los resultados apuntan a un elevado grado de tolerancia al uso al dispositivo de medición *EDA* en toda la población estudiada (véase Figura 5).

En lo que respecta a la respuesta en estado de reposo o LB o la activación electrodermal en los componentes SCL y SCR, el test *U de Mann-Whitney* indicó que no se dieron diferencias estadísticamente significativas entre los mismos en ninguna de las condiciones estimulares y en ninguna de las mediciones electrodermales, a excepción de la medida Ratio. En ella, los resultados hallaron diferencias estadísticamente significativas en la condición Ratio_VAO ($z = -2.260$, $p < .05$), siendo más elevada en el grupo TEA que en el grupo con desarrollo típico. Con ello, los sujetos TEA mostraron un mayor grado de incremento electrodermal con respecto a la línea de base cuando se introdujo el sentido del olfato, coincidiendo con el final de la experiencia, comportándose de forma similar en el resto de medidas electrodermales (véase Figura 6).

FIGURA 5. Tolerancia del dispositivo EDA

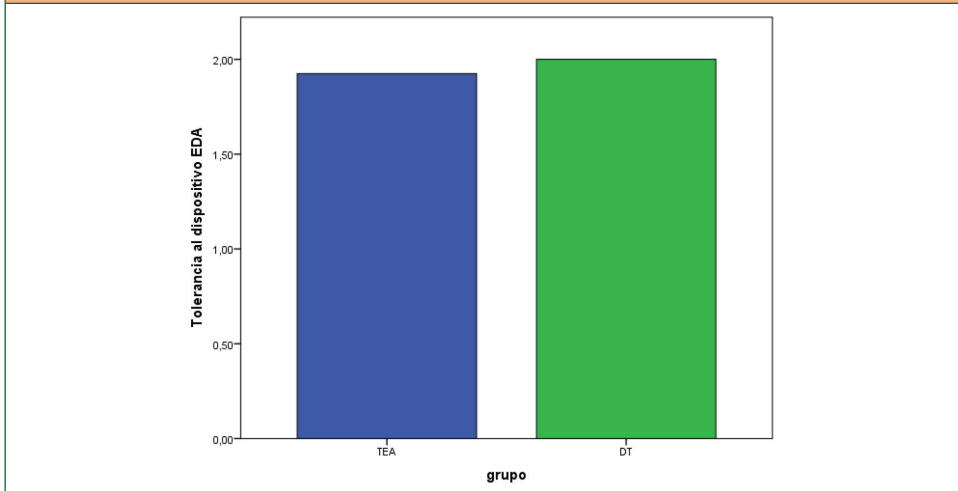
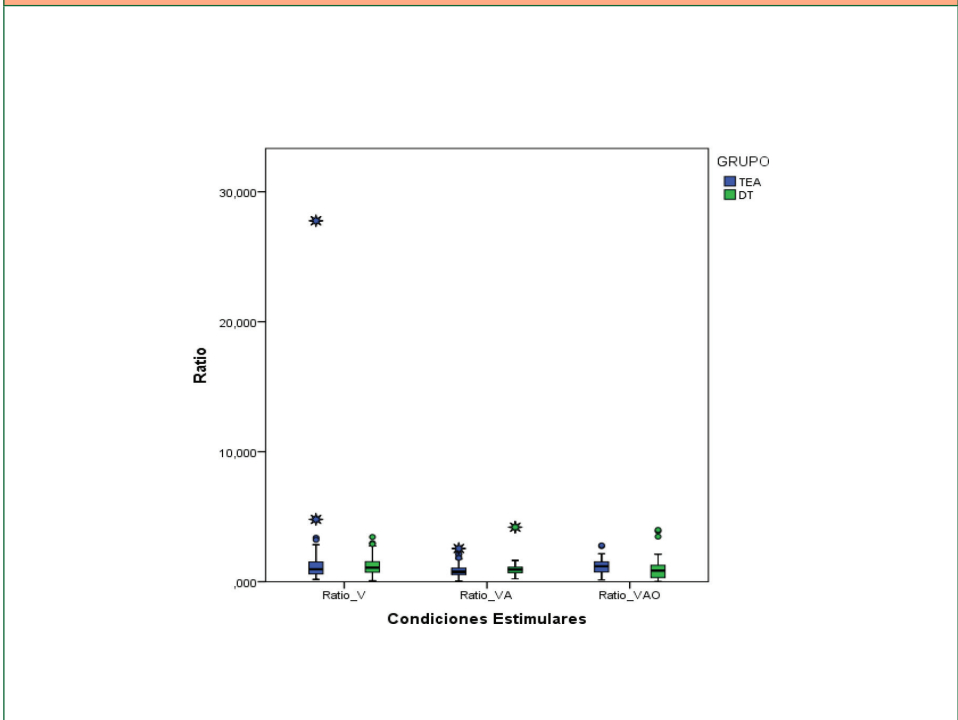


FIGURA 6. Activación Ratio grupo DT y grupo TEA a lo largo de las condiciones estimulatorias



4. Discusión y conclusiones

En general se halló que el uso de dispositivos electrodermales, así como permanecer en el interior de un *EVI*, no supuso un inconveniente para los participantes, con independencia de su grupo.

Dicha valoración puede relacionarse con la afinidad natural que existe entre la población TEA y el uso de la tecnología y por la capacidad adaptativa a las necesidades personales de cada sujeto (García Guillén *et al.*, 2017), siendo entornos predecibles que proporcionan mayor seguridad a la población con la afección que nos ocupa (Lozano-Martínez *et al.*, 2011). Ello apunta a que los *EVI* pueden considerarse contextos en los que la población estudiada puede ser estimulada de forma multisensorial sin que rechacen el contexto, por lo que su uso podría generalizarse para realizar una intervención de situaciones cotidianas sin tener que hacer uso de cascos RV que resultan más invasivos.

Por otra parte, el uso de la pulsera de medición *EDA* obtuvo un elevado grado de aceptación por los participantes del grupo TEA, lo que apunta a que se trata de un dispositivo que no genera molestias en cuanto a su uso. Por ello, la investigación puede incorporarlo como una herramienta que la población TEA percibe como no invasiva y que puede proporcionar datos sobre su comportamiento fisiológico.

El estudio de los componentes electrodermales de línea de base, SCL y SCR, arrojó resultados igualitarios entre los grupos a investigar. En esta línea se encuentran los hallazgos de Van Engeland (1984), quien no halló diferencias en el estado de reposo previo a una estimulación de carácter auditivo. Dicha similar activación también podría relacionarse con la anticipación que se llevó a cabo con la población TEA previa a la experiencia, que pudo derivar en niveles *EDA* en LB similares a los de sus pares normotípicos. Dicha afirmación podría estar en consonancia con la importancia y efectividad de llevar a cabo tareas anticipatorias para sujetos TEA ante contextos desconocidos, dada su capacidad para generar mayor seguridad y, por tanto, regular los niveles de excitación (Gómez y Álvarez, 2008).

El encontrar una reactividad igualitaria entre los grupos guarda relación con el resultado de McCormick *et al.* (2014) y de Schoen *et al.* (2009), cuyos trabajos también hicieron uso del componente *EDA* SCL, no reportando diferencias entre los grupos experimentales ante estímulos visuales, auditivos, olfativos y táctiles en un contexto experimental real. El estudio de la revisión de Lydon *et al.* (2014) muestra que, en general, el componente SCL ha sido el que menos aplicabilidad ha tenido en el ámbito del TEA.

La inexistencia de diferencias significativas entre los grupos en el componente SCR se encuentra en consonancia con la línea del trabajo de McCormick *et al.* (2014) y de Shalom *et al.* (2006), quienes, usando imágenes con contenido emocional y avatares con ojos cerrados y abiertos, no hallaron diferencias en el componente SCR entre grupo experimental y normotipo. Dicha carencia de significatividad pudo darse por la heterogeneidad de la población TEA. A ello cabe añadir que los informes aportados habían sido realizados tiempo atrás, por lo que el proceso de maduración y la intervención terapéutica pudo ser un condicionante para nuestros resultados.

Por último, los resultados en referencia a la medida denominada Ratio mostraron que el incremento electrodermal con respecto al estado de reposo previo fue mayor en participantes TEA con desarrollo típico en la condición olfativa (Ratio_VAO). Wicker *et al.* (2016) no hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ante olores agradables y sí que lo hicieron ante olores desagradables, donde los sujetos TEA los perciben con menor intensidad. Si tenemos en cuenta el contexto experimental del presente estudio, la conjunción de un bosque al aire libre y el olor a hierba fresca pudo provocar en ellos sensaciones placenteras.

En este sentido, Li *et al.* (2019) realizaron una investigación sobre los beneficios de la naturaleza en sujetos TEA. Los resultados, aunque reportados por las familias, encontraron que la exposición a entornos naturales fueron experiencias agradables y beneficiosas. En general, la intensidad del olfato ha sido poco estudiada, ya que los estudios se han centrado en la identificación (Boudjarane *et al.*, 2017), pero no utilizando en ninguno de los casos la unión y la coherencia entre el canal visual, auditivo y olfativo, la cual podría reportar resultados sobre el procesamiento olfativo en condiciones similares a la realidad. Uno de los pocos estudios que sí que hace uso de la medición *EDA* es el llevado a cabo por Legiša *et al.* (2013), quienes estudiaron la respuesta ante olores agradables y desagradables, obteniendo sutiles diferencias entre los grupos, concretamente hubo una mayor activación electrodermal en sujetos TEA ante el olor a hierba que en sujetos normotípicos. Este hallazgo puede apuntar a la importancia de profundizar más en el estudio del procesamiento olfativo en el contexto del autismo, ya que puede proporcionar información que la caracterice frente a población normotípica, pudiendo ser un área afectada.

Cabe señalar que el uso de la medida Ratio en la investigación de TEA no ha sido generalizado, sino que ha servido para evaluar el grado de activación electrodermal en adultos ante la visita a un centro médico, con respecto al estado de reposo previo a la experiencia (Trujillo *et al.*, 2016). Con el fin de esclarecer si dicha medida podría ser valiosa, se procedió a su análisis, entendiéndola como un dato que proporcionaba en qué medida había incrementado la excitación frente a un estímulo concreto, en este caso la visita a un centro médico, con respecto al estado de reposo anterior a la misma. Dichos hallazgos deberían ser replicados por la investigación futura con el objetivo de estudiar si es una medida válida.

5. Limitaciones

En lo que respecta a las limitaciones, las métricas electrodermales del dispositivo Empática E4 no siempre fueron de calidad, por lo que algunos participantes no pudieron incluirse. En cuanto a la muestra, encontramos un número limitado de participantes TEA dispuestos a participar, lo que no permitió parcelarla por rangos de edad o grado de afectación. Por ello, trabajos futuros deberían profundizar en diferentes tipos de dispositivos, para el estudio de la calidad de los mismos, y au-

mentar el número de participantes, para parcelarlos por rangos de edad y grado de afectación, pudiendo hallar conclusiones más robustas.

Financiación

El proyecto de Investigación “T Room: Evaluación y entrenamiento del Trastorno del Espectro Autista mediante entornos virtuales inmersivos” fue concedido por el Centro de Desarrollo Tecnológico Industrial al Instituto de Investigación e Innovación en Bioingeniería (i3B) de la Universidad Politécnica de Valencia (UPV) y al Centro de Desarrollo Cognitivo CEDECO Red Cenit.

6. Referencias bibliográficas

- ALCAÑIZ, M., MADDALON, L., MINISSI, M. E., SIRERA, M. Y ABAD, L. (2022). Adaptive technological interventions for Autism Spectrum Disorder: a literature review. *Medicina*, 82, 54-58. Recuperado de <https://europepmc.org/article/med/35171809>
- ALCAÑIZ, M. L., OLMOS-RAYA, E. Y ABAD, L. (2019). Uso de entornos virtuales para trastornos del neurodesarrollo: una revisión del estado del arte y agenda futura. *Medicina*, 79, 77-81. Recuperado de <https://www.medicinabuenosaires.com/PMID/30776285.pdf>
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association.
- AUTISM EUROPE. (2019). *Diagnostic criteria*. <https://www.autismeurope.org/about-autism/diagnostic-criteria/>
- BENEDEK, M. Y KAERNBACH, C. (2010). A continuous measure of phasic electrodermal activity. *Journal of Neuroscience Methods*, 190(1), 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.jneumeth.2010.04.028>
- BISQUERRA ALZINA, R. Y VILÁ BAÑOS, R. (2014). El análisis cuantitativo de los datos. En R. BISQUERRA (COOF.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 260-271). La Muralla.
- BLASCOVICH, J., LOOMIS, J., BEALL, A. C., SWINTH, K. R., HOYT, C. L. Y BAILENSON, J. N. (2002). Immersive virtual environment technology as a methodological tool for social psychology. *Psychological Inquiry*, 13(2), 103-124. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1302_01
- BOUDJARANE, M. A., GRANDGEORGE, M., MARIANOWSKI, R., MISERY, L. Y LEMONNIER, É. (2017). Perception of odors and tastes in Autism Spectrum Disorders: a systematic review of assessments. *Autism Research*, 10, 1045-1057. <https://doi.org/10.1002/aur.1760>
- CHANG, M. C., PARHAM, L. D., BLANCHE, E. I., SCHELL, A., CHOU, C. P., DAWSON, M. Y CLARK, F. (2012). Autonomic and behavioural responses of children with autism to auditory stimuli. *American Journal of Occupational Therapy*, 66(5), 567-576. <https://doi.org/10.5014/ajot.2012.004242>
- FRANCIS, K. (2005). Autism interventions: a critical update. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 47(7), 493-499. <https://doi.org/doi:10.1017/S0012162205000952>
- GARCÍA GUILLÉN, S., GARROTE ROJAS, D. Y JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, S. (2017). Uso de las TIC en el Trastorno de Espectro Autista: aplicaciones. *EDMETIC*, 5(2), 134. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v5i2.5780>

- GEORGIADIS, S., SZATMARI, P., BOYLE, M., HANNA, S., DUKU, E., ZWAIENBAUM, L., BRYSON, S., FOMBONNE, E., VOLDEN, J., MIRENDA, P., SMITH, I., ROBERTS, W., VAILLANCOURT, T., WADDELL, C., BENNETT, T. Y THOMPSON, A. (2013). Investigating phenotypic heterogeneity in children with Autism Spectrum Disorder: a factor mixture modeling approach. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(2), 206-215. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02588.x>
- GILLBERG, C. Y RASMUSSEN, P. (1994). Four case histories and a literature review of Williams syndrome and autistic behaviour. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(3), 381-393. <https://doi.org/10.1007/BF02172235>
- GOLESTAN, S., SOLEIMAN, P. Y MORADI, H. (2018). A comprehensive review of technologies used for screening, assessment, and rehabilitation of Autism Spectrum Disorder. Recuperado de <https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1807/1807.10986.pdf>
- GÓMEZ, S. L. Y ÁLVAREZ, C. G. (2008). La conducta socio-afectiva en el trastorno autista: descripción e intervención psicoeducativa. *Pensamiento Psicológico*, 4(10), 111-121. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2792701.pdf>
- HODGES, H., FEALCO, C. Y SOARES, N. (2020). Autism Spectrum Disorder: definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. *Translational Pediatrics*, 9(Suppl. 1), S55-S65. <https://doi.org/10.21037/tp.2019.09.09>
- KERN, J. K., TRIVEDI, M. H., GARVER, C. R., GRANNEMANN, B. D., ANDREWS, A. A., SAVLA, J. S., JOHNSON D. G., MEHTA, J. A., JENNIFER L. Y SCHROEDER, J. L. (2006). The pattern of sensory processing abnormalities in autism. *Autism*, 10(5), 480-494. <https://doi.org/10.1177/13623613060066564>
- LEGIŠA, J., MESSINGER, D. S., KERMOL, E. Y MARLIER, L. (2013). Emotional responses to odors in children with high-functioning autism: autonomic arousal, facial behaviour and self-report. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(4), 869-879. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1629-2>
- LI, D., LARSEN, L., YANG, Y., WANG, L., ZHAI, Y. Y SULLIVAN, W. C. (2019). Exposure to nature for children with Autism Spectrum Disorder: benefits, caveats, and barriers. *Health and Place*, 55, 71-79. <https://doi:10.1016/j.healthplace.2018.11.005>
- LIEBERMAN, M. D. (2010). Social cognitive neuroscience (5.ª. ed.). En S. T. FISKE, D. T. GILBERT y G. LINDZEY (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 143-193). John Wiley and Sons. Recuperado de <https://static1.squarespace.com/static/57265384b09f951c90d0fed2/t/59f897200846655cecec7e02/1509463842500/Lieberman-Hanbook-2010+%281%29.pdf>
- LOOMIS, J. M., BLASCOVICH, J. J. Y BEALL, A. C. (1999). Immersive virtual environment technology as a basic research tool in psychology. *Behaviour Research Methods, Instruments, and Computers*, 31(4), 557-564. <https://doi.org/10.3758/BF03200735>
- LORD, C., LUYSER, R. J., GOTHAM, K. Y GUTHRIE, W. (2015). *Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo-2*. Manual (Parte II): Módulo T. (T. Luque, Trad.) TEA Ediciones.
- LORD, C., RUTTER, M., DILAVORE, P. C., RISI, S., GOTHAM, K. Y BISHOP, S. L. (2015). ADOS-2. *Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo - 2. Manual (Parte I)*: Módulos 1-4. (T. Luque, Trad.) TEA Ediciones.
- LOZANO-MARTÍNEZ, J., BALLESTA-PAGÁN, F. J. Y ALCARAZ-GARCÍA, S. (2011). Software for teaching emotions to students with Autism Spectrum Disorder. *Revista Comunicar*, 18(36), 139-148. <https://doi.org/10.3916/C36-2011-03-05>
- LYDON, S., HEALY, O., REED, P., MULHERN, T., HUGHES, B. M. Y GOODWIN, M. S. (2014). A systematic review of physiological reactivity to stimuli in autism. *Developmental Neurorehabilitation*, 19(6), 335-355. <https://doi.org/10.3109/17518423.2014.971975>

- MCCARTHY, C., PRADHAN, N., REDPATH, C. Y ADLER, A. (2016, mayo 29-31). *Validation of the Empatica E4 wristband*. EEE EMBS International Student Conference (ISC) (pp. 1-4). <https://doi.org/10.1109/EMBSISC.2016.7508621>
- MCCORMICK, C., HESSL, D., MACARI, S. L., OZONOFF, S., GREEN, C. Y ROGERS, S. J. (2014). Electrodermal and behavioural responses of children with Autism Spectrum Disorders to sensory and repetitive stimuli. *Autism Research*, 7(4), 468-480. <https://doi.org/10.1002/aur.1382>
- O'NEILL, M. Y JONES, R. S. (1997). Sensory-perceptual abnormalities in autism: a case for more research? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(3), 283-293. <https://doi.org/10.1023/A:1025850431170>
- PARSONS, S. (2016). Authenticity in virtual reality for assessment and intervention in autism: a conceptual review. *Educational Research Review*, 19, 138-157. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.08.001>
- PARSONS, S., BEARDON, L., NEALE, H. R., REYNARD, G., EASTGATE, R., WILSON, J. R., COBB, S. C. G., BENFORD, S. D., MITCHELL, P. Y HOPKINS, E. (2000, septiembre). *Development of social skills amongst adults with Asperger's Syndrome using virtual environments: the 'AS Interactive' project*. Proceeding The 3rd International Conference on Disability, Virtual Reality and Associated Technologies (ICDVRA). Alghero, Italy (pp. 23-25). Recuperado de <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.112.2969>
- PRINCE, E. B., KIM, E. S., WALL, C. A., GISIN, E., GOODWIN, M. S., SIMMONS, E. S., CHAWARSKA, K. Y SHIC, F. (2017). The relationship between autism symptoms and arousal level in toddlers with Autism Spectrum Disorder, as measured by electrodermal activity. *Autism*, 21(4), 504-508. <https://doi.org/10.1177/1362361316648816>
- RUTTER, M., LE COUTEUR, A. Y LORD, C. (2003). *Autism diagnostic interview-revised*. Services, Western Psychological.
- SCHOEN, S. A., MILLER, L. J., BRETT-GREEN, B. A. Y NIELSEN, D. M. (2009). Physiological and behavioral differences in sensory processing: a comparison of children with Autism Spectrum Disorder and sensory modulation disorder. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 3(9). <https://doi.org/10.3389/neuro.07.029.2009>
- SHALOM, D. B., MOSTOFSKY, S. H., HAZLETT, R. L., GOLDBERG, M. C., LANDA, R. J., FARAN MCLEOD D. R. Y HOEHN-SARIC, R. (2006). Normal physiological emotions but differences in expression of conscious feelings in children with high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(3), 395-400. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0077-2>
- SLATER, M. Y USOH, M. (1994). Body centred interaction in immersive virtual environments. En N. MAGNENAT-THALMANN Y D. THALMANN, *Artificial life and virtual reality* (pp. 125-148). Recuperado de <https://www.cise.ufl.edu/research/lok/teaching/ve-s07/papers/bci.pdf>
- TRUJILLO, J. H., MORENO, C. T., DE JUAN RIPOLL, C., PROVINCIALE, J. G. Y RAYA, M. A. (2016). Estrés percibido por los pacientes de centros de salud. Un estudio mediante GSR y HRV como medidas complementarias al cuestionario. En *CASEIB 2016 XXXIV Congreso Anual de la Sociedad Española de Ingeniería Biomédica: Libro de actas* (pp. 101-104). Editorial Universitat Politècnica de València.
- VAN ENGELAND, H. (1984). The electrodermal orienting response to auditive stimuli in autistic children, normal children, mentally retarded children, and child psychiatric patients. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 14(3), 261-279. <https://doi.org/10.1007/BF02409578>
- VENABLES, P. H. Y CHRISTIE, M. J. (1980). Electrodermal activity. En P. H. MARTIN e I. VENABLES (Eds.), *Techniques in Psychophysiology* (pp. 3-67). Wiley & So.

- WICKER, B., MONFARDINI, E. Y ROYET, J. P. (2016). Olfactory processing in adults with Autism Spectrum Disorders. *Molecular Autism*, 7(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s13229-016-0070-3>
- WING, L. Y GOULD, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(1), 11-29. <https://doi.org/10.1007/BF01531288>
- ZEIDAN, J., FOMBONNE, E., SCORAH, J., IBRAHIM, A., DURKIN, M. S., SAXENA, S., YUSUF, A., SHIH, A. Y EL SABBAGH, M. (2022). Global prevalence of autism: a systematic review update. *Autism Research*. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>

NUEVAS OPORTUNIDADES PARA LA CARRERA PROFESIONAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: EL IMPACTO DE LA METODOLOGÍA DE ITINERARIOS EN SU ACCESO AL EMPLEO. EL MODELO DE CASTILLA Y LEÓN

New Opportunities for the Professional Career of People with Intellectual Disabilities: The Impact of the Itinerary Methodology on their Access to Employment. The Castilla y León Model

María Teresa ORTEGA CAMARERO
Universidad de Burgos. Área de Sociología. España
mocomarero@ubu.es
<https://orcid.org/0000-0003-0610-4778>

Recepción: 6 de noviembre de 2021

Aceptación: 24 de mayo de 2022

RESUMEN: El acceso al empleo de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo requiere de procesos individualizados de acompañamiento, especialmente en el tránsito de la escuela al empleo. Las iniciativas de colaboración público/privada se perfilan como estrategias de éxito. Este estudio analiza la implantación del Proyecto de Itinerarios Individualizados en Castilla y León, analizando su impacto en la carrera profesional de las personas con discapacidad intelectual y su incursión en las políticas públicas. Del análisis realizado podemos concluir que estos programas favorecen la empleabilidad del colectivo, bajo un modelo integral de intervención que trasciende a la intermediación, abarcando acciones planificadas desde la formación para el empleo hasta el acceso a la vivienda. Se observa, además, su consolidación dentro de la estrategia de atención a la discapacidad en este territorio y su orientación hacia el logro de un nuevo modelo de centros de día, orientados a la capacitación profesional de las

personas con discapacidad intelectual, con el objetivo de lograr un nuevo rol social que contribuya a su proyecto de vida.

PALABRAS CLAVE: Discapacidad intelectual; inclusión laboral; oportunidades vitales; tránsito escuela-empleo; modelos en innovación.

ABSTRACT: Access to employment for people with intellectual and developmental disabilities requires individualized support processes, especially in the transition from school to employment. Public/private collaboration initiatives are emerging as successful strategies. This paper analyzes the implementation of the Individualized Itineraries Project in Castilla y León, analyzing its impact on the professional career of people with intellectual disabilities and its incursion into public policies. From the analysis we can conclude that these programs promote the employability of the group, under a comprehensive model of intervention that transcends the intermediation, covering planned actions from training for employment to access to housing. It is also observed its consolidation within the strategy of attention to disability in this territory and its orientation towards the achievement of a new model of day centers, oriented to the professional training of people with intellectual disabilities, with the aim of achieving a new social role that contributes to their life project.

KEYWORDS: Intellectual disability; labor inclusion; life opportunities; school-employment transition; models in innovation.

1. Introducción y planteamiento del problema

El capítulo 27 de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas, 2006) aborda la cuestión del empleo como uno de los principios y obligaciones generales de los Estados para lograr la inclusión social, instando a los firmantes no solo a garantizar a las personas con discapacidad la posibilidad de obtener un empleo de calidad, sino al propio reconocimiento del derecho al empleo (Organización de las Naciones Unidas, 2006; Flores, 2010).

Disponer de un trabajo digno contribuye al desarrollo personal y permite gozar de autonomía, independencia y reconocimiento social (CERMI, 2017). Pero es además una ganancia efectiva para toda la sociedad, que facilita el tránsito de políticas pasivas a políticas activas (De Lorenzo y Cabra de Luna, 2007), y con gran impacto en el consumo y en la dinámica social de su entorno (KPMG, 2013). En los últimos años, los gobiernos, inspirados por las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Comisión Europea (Valdés 2005), han llegado al convencimiento de que “la exclusión de las personas con discapacidad del mundo laboral es un despilfarro económico de niveles inaceptables” (De Lorenzo y Cabra de Luna, 2007, p. 1137). De esta manera, el empleo de las personas con discapacidad ha cobrado fuerza en el diseño de las políticas públicas, pasando a formar parte de la agenda política y social (Martínez-Pujalte,

2010). A ello ha contribuido, sin duda, la enorme presión que en este campo han venido realizando las propias personas con discapacidad y sus movimientos más representativos. Se parte del convencimiento de que el problema del desempleo y la baja actividad no está tanto en la persona, sino en la forma en la que los puestos de trabajo están estructurados, y que, en consecuencia, se debe poner el foco en un entorno que dificulta la participación de la persona, más que en los déficits asociados a la discapacidad (Palacios, 2008).

Como antes se apuntaba, en la aplicación de las políticas para el fomento de la ocupación de las personas con discapacidad, subyace ante todo la necesidad del reconocimiento del derecho al empleo, mostrando el paso definitivo del modelo médico-asistencial al de derechos humanos que reconoce la ONU en su Convención (Organización de las Naciones Unidas, 2006, p. 2). Se exige a las administraciones públicas mecanismos jurisdiccionales o administrativos que permitan la tutela de ese derecho y la no discriminación por motivo de discapacidad, para cumplir de esa forma con los mandatos internacionales de la Convención y de la Agenda 2030 (Izquierdo y Ortega, 2020). En el caso de España, además, se revela imprescindible impulsar un nuevo marco legal de inclusión laboral de las personas con discapacidad, reclamado desde hace varios años por el sector (CERMI, 2017).

La Unión Europea ha incorporado esta premisa en sus documentos oficiales. En diciembre de 2019 el Consejo Económico y Social aprueba la Agenda Europea sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad 2030, diseñada por la Comisión Europea (Comité Económico y Social, 2019), en la que se insta al Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, como órgano de supervisión de la aplicación de la Convención, a presionar a los Estados miembros para garantizar su derecho efectivo al empleo, su acceso a salarios adecuados y ayudar a los empresarios a promover lugares de trabajo accesibles y a flexibilizar el horario laboral.

Siendo esto importante, es cierto que no es suficiente. Aunque las medidas legislativas están mejorando el acceso de las personas con discapacidad al empleo, parece cierto que por sí solas no resuelven las cifras de inactividad y desempleo (Rey, 2018), especialmente en el caso de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo. Es por ello imprescindible acompañarlas de la acción positiva: programas específicos de apoyo, medidas de contenido económico e intervenciones personalizadas que contribuyan a que las personas con discapacidad logren acceder al mercado de trabajo (Flores, 2010).

1.1. *La innovación y el fomento del empleo de las personas con discapacidad intelectual: los itinerarios individualizados*

Las distintas metodologías que se han aplicado en los últimos años para facilitar el acceso al empleo de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo (DID) se han inspirado en el modelo social de la discapacidad (Díaz, 2016) y en el paradigma de los apoyos, poniendo el acento en la interrelación entre estos y el funcionamiento individual, especialmente en los entornos de trabajo competitivos

(Schalock y Verdugo, 2012). Esto conduce a la necesidad de generar modelos de intervención que permiten evaluar los entornos laborales, valorar las capacidades de los futuros trabajadores y establecer sistemas de intervención continuada con ajustes razonables, orientados al resultado de lograr la integración laboral de las personas con discapacidad (Font, 2018).

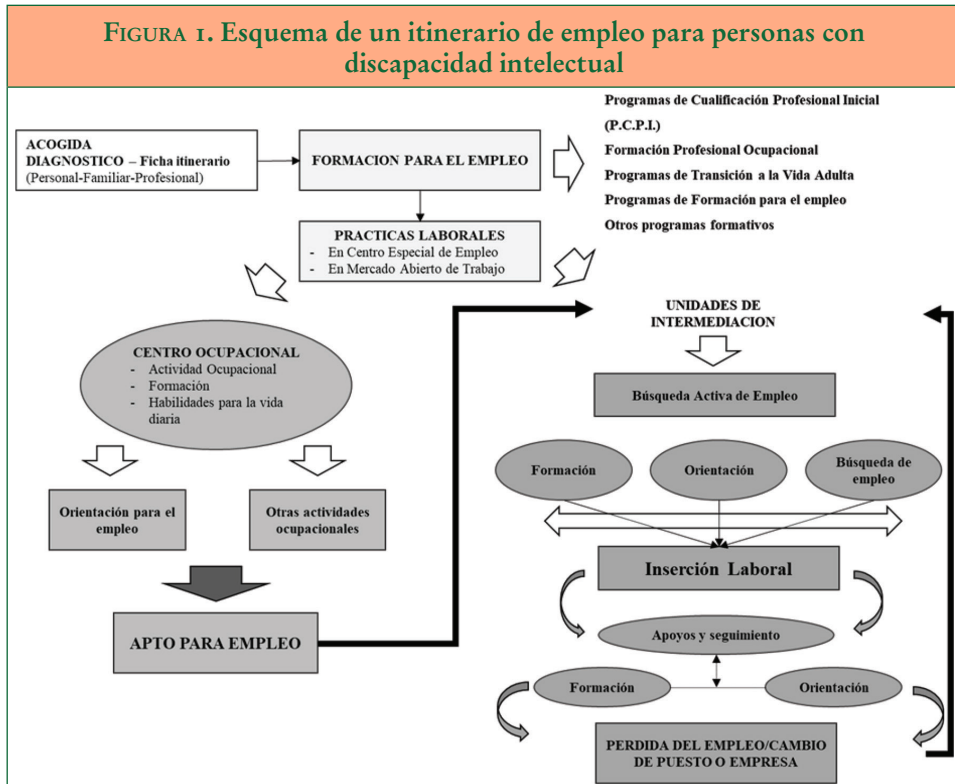
El modelo de itinerarios individualizados hacia el empleo comienza a aplicarse en España a finales de los años 90, con muy diferentes niveles de implantación territorial y con la participación del movimiento social de la discapacidad, que empieza a ejecutarlo desde sus entidades (Albor *et al.*, 2006, p. 467).

Entre los años 1996 y 2000 el entonces Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno de España financia los llamados Planes de Inserción Laboral (PIL) (*BOE*, 58, 1996). Estos proyectos pioneros, diseñados en el tránsito entre educación y empleo, fueron decisivos en algunas comunidades autónomas en el origen de estructuras de intermediación laboral que, posteriormente, consolidarían las entidades sociales para el fomento del empleo de las personas con DID, y que han jugado un papel muy importante a la hora de facilitar su acceso al empleo (Carabaña *et al.*, 2006). Los PIL estaban destinados a alumnos con necesidades educativas especiales (Warnock, 1978, 1990) y escolarizados en centros públicos en los llamados Programas de Garantía Social (*BOE*, 16, 1993). Tenían el objetivo de facilitar una salida laboral para quienes no podrían obtener la titulación oficial de la enseñanza básica obligatoria (Marchesi, 2006). Su gestión se cedía a las entidades del movimiento social de la discapacidad a través de subvenciones, bajo la premisa de ser estas quienes mejor podrían conocer su especificidad y ofrecer a estos jóvenes una vía de atención una vez finalizara la etapa educativa en centros en integración.

Con el paso de los años, los itinerarios se han demostrado eficaces no solo para alumnos con necesidades educativas especiales, sino para el desarrollo de la carrera profesional de las personas con DID. Además, el acompañamiento en la búsqueda de empleo que inicialmente les caracterizó se ha extendido a otros ámbitos de la vida de la persona que también son claves en el logro y el mantenimiento del empleo, como la formación o el acceso a sistemas de vivienda inclusiva, según recoge el Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad 2016-2020 (*BOCyL*, 29, 2017).

Los itinerarios individualizados de empleo podrían definirse como una metodología personalizada que permite una diversidad de intervenciones y herramientas pensadas para un acompañamiento a la persona con DID a lo largo de su carrera laboral, con el objetivo de formar en competencias técnicas y acompañar durante todo el proceso de inserción (Ibáñez y Mudarra, 2007; Ortega, 2020). Tal como representamos en la Figura 1, un itinerario es una estrategia elaborada a medida de cada joven con DID, que puede comprender acciones de formación para el empleo y de capacitación para un puesto de trabajo o tarea concretos, incluyendo prácticas laborales en entornos productivos; orientación personal y laboral; y elaboración del perfil profesional. Pero, además, debe incorporar acciones de intermediación con el sector empresarial que permitan localizar empleos adecuados a cada persona y facilitar los apoyos en el puesto de traba-

jo, garantía de su integración efectiva. Entran, en este momento del itinerario, acciones de empleo con apoyo y la búsqueda de apoyos naturales en el propio entorno laboral (Santamaría, 2014).



Fuente: Libro Blanco sobre los itinerarios hacia el empleo de los jóvenes con discapacidad intelectual (AFEM, 2008).

Diversas investigaciones han analizado los itinerarios y la relación que existe entre la formación de los jóvenes con DI y su mayor o menor posibilidad de acceder al empleo. Destaca el Proyecto Talento (AFEM, 2006, 2008), cuyas conclusiones apuntan que el hecho de que la discapacidad intelectual sea una realidad “distintiva, específica y particular” al resto de discapacidades obliga siempre a distinguirla de estas, también en los ámbitos de formación y de empleo (Carabaña, 2010). Por este motivo, el aumento en las cifras de escolarización ordinaria de los jóvenes con DI que se produce a partir del año 2000 no es proporcional a un incremento en su acceso al empleo. Esto no significa que la formación no sea útil para el empleo,

sino que es necesario incorporar para este colectivo, además de la formación, otras estrategias, como lo son los itinerarios específicos (Carabaña, 2010).

Una segunda fase de esta investigación desarrollada por AFEM analiza las causas que subyacen a la mala situación laboral de los jóvenes con DI mediante la técnica cualitativa de estudio de casos, aplicada a jóvenes de edades comprendidas entre los 21 y los 28 años, provenientes de diversos contextos. Los resultados revelan que el camino hacia el empleo debe comenzar en los centros educativos, “aceptando en primer lugar que la persona con discapacidad intelectual es un trabajador en potencia” (AFEM, 2008, p. 74), y que una formación profesional adecuada, flexible y adaptada a cada persona debe complementarse con acciones de intermediación laboral que permitan no solo obtener un empleo, sino mantenerlo. El empleo con apoyo y su inclusión dentro del itinerario puede, por tanto, resultar clave frente al objetivo de la inserción laboral, en el sentido en que supone una inversión de conceptos, al apostar por emplear a la persona con discapacidad y después formar en el propio lugar de trabajo, más que por formar y posteriormente colocar, como ocurre con otros enfoques tradicionales (Jordán de Urríes, 2010). Ello podría contribuir a revertir las bajísimas tasas de inclusión laboral en empresas ordinarias.

Los itinerarios individualizados para el empleo se han convertido en los últimos años en una metodología de uso generalizado para promocionar el acceso al empleo de personas vulnerables por motivos de discapacidad, etnia o edad, siendo varias las iniciativas de carácter privado que financian, de manera parcial o total, este tipo de acciones. A pesar de su probada eficacia, son pocas las administraciones que lo han incorporado a sus políticas de intervención con las personas con DID (Pastor y Ros, 2015). Nos detenemos en este estudio en la experiencia desarrollada en la comunidad de Castilla y León, través de un programa específico que se enmarca dentro de la Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades. Analizamos en las siguientes páginas este modelo, que recoge muchas de las inquietudes del sector, con resultados que deben ser tenidos en cuenta en el caso de las personas con DID. Se analiza el marco en el que este modelo se ha ido construyendo, indagando sobre los aspectos que han contribuido a su consolidación en los últimos años y su ubicación preferente en el marco de la estrategia política de la discapacidad en este territorio, identificando los resultados logrados en materia de inserción, sin olvidar la contribución que ha supuesto para ello el movimiento social de la discapacidad.

2. Objetivos y método

El presente estudio tiene por objetivo analizar los resultados de la aplicación del modelo de itinerarios personalizados para el empleo en Castilla y León, a partir del análisis de la iniciativa que financia el gobierno de la comunidad autónoma, mediante un programa específico coordinado desde la Gerencia de Servicios Sociales. Se analizan los datos de participación y los principales resultados

de ejecución, poniendo el acento en el impacto de las acciones en la inserción laboral de los participantes. Estos programas, financiados con fondos públicos, son posteriormente desarrollados por las entidades del movimiento social de la discapacidad, por lo que se aborda también el papel de estas en el desarrollo e implantación del modelo. Nuestro análisis se centra en las personas con discapacidad intelectual que participan en los programas que ejecutan las entidades de Plena Inclusión Castilla y León, entre los años 2016 y 2020.

El estudio parte de un análisis descriptivo del Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad (BOCyL, 29, 2017), que recoge los principios rectores y el marco conceptual de los itinerarios en Castilla y León. A continuación, se analizan los datos de ejecución del Programa de Itinerarios en el marco temporal antes descrito, a partir de los datos ofrecidos en los informes de seguimiento que publica la Consejería de Familias, que elabora con la información más significativa facilitada por el resto de las consejerías implicadas en la aplicación del plan y que recogen los datos de ejecución de las memorias anuales que se exigen a las entidades ejecutoras de las acciones. Se comparan los datos de participación de las personas con discapacidad intelectual con los de participación del colectivo de personas con discapacidad en general, a partir de las variables edad y sexo. Se analiza la participación de los beneficiarios en procesos de prácticas laborales en entornos ordinarios, en centros especiales de empleo y en la Administración territorial. Por último, se analizan los resultados de inserción laboral en empresas del mercado abierto, empleo protegido y en el sector público.

3. Principales resultados

3.1. *Análisis del marco sociopolítico del programa de itinerarios en Castilla y León*

El Modelo de Itinerarios en Castilla y León surge en el marco de la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020, que pone su foco de manera especial en los jóvenes con discapacidad y en su transición de la educación al empleo (Consejería de Familias e Igualdad de Oportunidades, 2012). Pone en marcha, a través de ayudas del Fondo Social Europeo, un proceso destinado a capacitar a las personas con discapacidad para que puedan participar plenamente en la sociedad, promocionando su entrada en el mercado laboral y evitando así que entren en la cultura de las prestaciones por discapacidad (Ortega, 2020).

En el caso de las personas con DI, el proyecto de itinerarios individualizados se inicia con un periodo previo, diseñado a modo de pilotaje mediante una iniciativa conjunta entre la Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades y varias entidades pertenecientes al movimiento Plena Inclusión Castilla y León, como la Fundación Personas, Fundación Aspanias Burgos, Fundación San Cebrián y la propia Federación Plena Inclusión Castilla y León, entre otras, que se desarrolla entre los años 2012 y 2015. En el año 2016 los itinerarios adquieren un papel relevante al incluirse dentro del Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades para las perso-

nas con discapacidad 2016-2020, aprobado por el gobierno de esta comunidad en el mes de febrero de 2017.

El análisis del Plan Estratégico muestra su diseño a partir de un diagnóstico de la situación de las personas con discapacidad en Castilla y León y se fundamenta sobre 17 principios rectores y 11 ejes estratégicos. Se organiza en torno a dos categorías: la primera, la persona con discapacidad junto a su familia y, en segundo lugar, el entorno social, ejemplificando el paso del modelo médico asistencial al de los derechos humanos y vinculando el plan a la Convención de la ONU (Organización de las Naciones Unidas, 2006), tal como se expone en su Introducción (*BOCyL*, 29, 2017, p. 4193).

El eje estratégico número 3 de dicho plan: “Itinerario para la formación y el empleo”, establece como segunda de las actuaciones “el desarrollo de itinerarios de formación y empleo para las personas que reciban atención en los centros de día, orientados a la capacitación profesional, al proyecto de vida de las personas y a su rol social” (*BOCyL*, 29, 2017, p. 4215). Explicita el objetivo de que la persona con discapacidad pueda formar parte del mercado laboral, con los derechos y deberes que de ello se deriva, pero también de transformar las actividades de los actuales centros de día de acuerdo con el nuevo rol social de las personas con discapacidad. Entre otros, el documento establece indicadores de medida de resultados de las acciones que se ejecuten, entre los que se encuentra el número de personas participantes; el número de contratos realizados, o el número de personas en prácticas en el marco de esos programas, indicando el compromiso de evaluación de resultados a partir de informes de seguimiento anuales.

3.2. *Análisis de la ejecución del programa. Datos de participación*

Entre los años 2016 y 2020 un total de 19.115 personas con discapacidad participan en el programa de itinerarios individualizados. Se observa un aumento progresivo de usuarios participantes a lo largo de las diferentes convocatorias anuales, notándose un incremento significativo en el año 2019. Este aumento se produce también en el número de entidades del movimiento de la discapacidad que ejecutan el programa, que en la mayoría de los casos lo hacen a través de las federaciones regionales a las que pertenecen, pasando de 7, en los primeros años de ejecución, a 17 asociaciones o federaciones de asociaciones en el año 2020.

Los participantes en el programa de itinerarios representan a todos los tipos de discapacidad. Si nos centramos en la discapacidad intelectual, observamos que el 17 % del total de personas que participan en el itinerario presenta esta discapacidad. Los datos muestran además que el porcentaje de participación de este grupo crece de manera progresiva desde el año 2016 en el que empieza a desarrollarse el programa, tal como recoge la Tabla 1. Esta tendencia creciente, sin embargo, no se produce en el caso del resto de discapacidades, que disminuyen su participación entre el año 2016 y 2020.

TABLA I. Número y porcentaje de participantes por año considerando por separado la discapacidad intelectual					
AÑO	Personas con DI		Personas con otra discapacidad		TOTAL
	Número	%	Número	%	
2016	551	15.37	3035	84.63	3586
2017	594	14.63	3467	85.37	4061
2018	487	15.48	2658	84.52	3145
2019	781	17.29	3737	82.71	4518
2020	808	21.24	2997	78.76	3805
TOTAL	3221	16.85	15894	83.15	19115

Fuente: Informe de seguimiento del Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad. Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades, Junta de Castilla y León, 2016/2020.

El aumento en el número de personas con DI que participan en el programa se corresponde con la incorporación de nuevas entidades de Plena Inclusión Castilla y León que lo ejecutan a través de los fondos provenientes de la Administración regional, pasando de 7 a 11 entidades entre los años 2016 y 2020 según los informes de resultados que publica la Junta de Castilla y León (Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades, 2016/2020). No se ha tenido en cuenta en este cómputo de entidades y participantes a los que lo hacen a través de las Federaciones de Personas con Síndrome de Down y Personas con Trastorno del Espectro del Autismo, que gestionan el programa de manera independiente.

Este incremento de participantes de personas con DI al que antes nos referíamos se produce en todos los tramos de edad, destacando un incremento porcentual significativo en el año 2020 en los dos tramos de edad analizados (mayores de 30 y menores de 30 años) y en ambos sexos, tal como muestra la Tabla 2. En el análisis se han considerado estos dos tramos de edad por la propia financiación de los programas que dan lugar a dos ayudas diferenciadas, las primeras destinadas a jóvenes mayores de 30 años y las segundas destinadas a menores de 30 y financiados por los Programas de Garantía Juvenil. Comparando ambos grupos de edad se observa que es mayor la participación entre los mayores de 30 años, el 66 % del total de participantes pertenecen a este grupo de edad. Los menores presentan una participación menor en el programa dentro de su convocatoria específica asociada a la iniciativa de empleo juvenil en el marco de la Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven (Tabla 2). Se observa que los menores de esa edad van descendiendo porcentualmente en su participación a medida que pasan los años, cuestión que toma la tendencia contraria en el caso de los mayores.

Tabla 2. Participación de las PDI en el Programa por sexo y grupo de edad (< 30 o > 30)

AÑO	HOMBRES						MUJERES						TOTALES					
	< 30		> 30		TH		< 30		> 30		TM		< 30		> 30		TG	
	N.º	% TH	N.º	% TH	N.º	% TG	N.º	% TM	N.º	% TM	N.º	% TG	N.º	%	N.º	%		
2016	119	38.26	192	61.74	311	56.44	106	44.17	134	55.83	240	43.56	225	40.83	326	59.17	551	
2017	147	40.27	218	59.73	365	61.45	117	51.09	112	48.91	229	38.55	264	44.44	330	55.56	594	
2018	102	41.80	142	58.20	244	50.10	84	34.57	159	65.43	243	49.90	186	38.19	301	61.81	487	
2019	131	27.99	337	72.01	468	59.92	82	26.20	231	73.80	313	40.08	213	27.27	568	72.73	781	
2020	105	22.25	367	77.75	472	58.42	81	24.11	255	75.89	336	41.58	186	23.02	622	76.98	808	
TO-TAL	604	32.4	1.256	67.53	1.860	57.75	470	34.50	891	65.47	1.361	42.25	1.074	33.34	2.147	66.66	3.221	

Legenda: TH = TOTAL HOMBRES; TM = TOTAL MUJERES; TG = TOTAL GLOBAL

Fuente: Informe de seguimiento del Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad. Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades, Junta de Castilla y León, 2016/2020.

Por sexo, los datos muestran una mayor presencia de hombres que de mujeres en las actividades que comprende el itinerario, cuestión que ocurre tanto en menores como en mayores de 30 años, como observamos en la Tabla 2. La participación de las mujeres crece porcentualmente en el caso de las mayores de 30 años y en algunos ejercicios, como el año 2018 y 2019, supera incluso a la participación de los varones.

En el año 2017, el programa de itinerarios se refuerza con dos medidas complementarias. La primera, un programa de viviendas y apoyo para la vida independiente, en el que, entre los años 2017-2020, reciben apoyo 288 personas con DI en 103 viviendas. La segunda, un plan específico de formación y acciones de apoyo al empleo de personas con discapacidad en el ámbito de la asistencia personal. En el periodo indicado participan de estas acciones 349 personas con DI (Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades, 2016-2020).

3.3. *Participación en procesos de prácticas laborales*

Se promueven un total de 1.806 oportunidades de prácticas laborales entre los años 2016 y 2020, que afectan a 1.441 participantes con DI, lo que supone que el 40 % de los participantes mayores de 30 años realiza prácticas en entornos laborales, porcentaje que asciende al 53 % en el caso de los menores de 30. Son también las mujeres menores de 30 años quienes más han visto incorporadas en su itinerario oportunidades de prácticas, acercándose en esta cohorte de edad a sus compañeros varones.

Los datos nos ofrecen información relevante sobre el lugar de realización de las prácticas, tal como muestra la Tabla 3. Los centros especiales de empleo se revelan como el entorno con mayores acuerdos de prácticas realizados, acogiendo el 90 % del total de las prácticas, tanto en el caso de hombres como de mujeres y en participantes menores y mayores de 30 años. El mercado abierto supone un total del 7 % del total de oportunidades de prácticas. En el año 2016 se incorpora como centro de prácticas la Administración regional o local, que acoge al 3 % de personas que realizan prácticas.

En términos generales son los varones los que más oportunidades de prácticas incorporan en su itinerario, independientemente del año de ejecución de las actuaciones, tendencia que solo se altera en un caso concreto: el de mujeres menores de 30 que acceden más que los varones a prácticas en mercado abierto, lo que puede ser indicio de un incipiente cambio de tendencia.

3.4. *Datos de inserción laboral de los participantes*

En términos globales, en el marco del programa de itinerarios se gestionan un total de 8.699 oportunidades laborales que benefician a 5.273 participantes, lo cual, teniendo en cuenta que cada participante puede acceder a uno o más contratos, supone un índice de inserción del 45 %, y que el 27 % de los participantes del programa logran acceder al menos a un puesto de trabajo, tal como se muestra en la Tabla 4.

TABLA 3. Distribución de las oportunidades de prácticas por ámbito laboral, según sexo y grupo de edad (≤ 30 o > 30)									
AÑO			2016	2017	2018	2019	2020	TOTAL	
CEE	H	≤ 30	N.º	97	99	77	77	58	408
			%	49.24	48.29	52.74	35.32	36.02	44.01
		> 30	N.º	100	106	69	141	103	519
			%	50.76	51.71	47.26	64.68	63.98	55.99
		Total H	N.º	197	205	146	218	161	927
			%	52.82	56.01	55.94	60.22	59.63	56.80
	M	≤ 30	N.º	103	107	65	48	51	374
			%	58.52	66.46	56.52	33.33	46.79	53.05
		> 30	N.º	73	54	50	96	58	331
			%	41.48	33.54	43.48	66.67	53.21	46.95
		Total M	N.º	176	161	115	144	109	705
			%	47.18	43.99	44.06	39.78	40.37	43.20
	T CEE	≤ 30	N.º	200	206	142	125	109	782
			%	53.62	56.28	54.41	34.53	40.37	47.92
		> 30	N.º	173	160	119	237	161	850
%			46.38	43.72	45.59	65.47	59.63	52.08	
Total CEE		N.º	373	366	261	362	270	1632	
		%	88.39	89.71	93.88	92.35	88.24	90.37	
MA	H	≤ 30	N.º	7	5	3	4	1	20
			%	30.43	23.81	33.33	30.77	20.00	28.17
		> 30	N.º	16	16	6	9	4	51
			%	69.57	76.19	66.67	69.23	80.00	71.83
		Total H	N.º	23	21	9	13	5	71
			%	53.49	51.22	60	46.43	45.45	51.45
	M	≤ 30	N.º	15	11	4	2	2	34
			%	75	55	66.67	13.33	33.33	50.75
		> 30	N.º	5	9	2	13	4	33
			%	25	45	33.33	86.67	66.67	49.25
MA	M	Total M	N.º	20	20	6	15	6	67
		%	46.51	48.78	40	53.57	54.55	48.55	
	TMA	≤ 30	N.º	22	16	7	6	3	54
			%	51.16	39.02	46.67	21.43	27.27	39.13
		> 30	N.º	21	25	8	22	8	84
			%	48.84	60.98	53.33	78.57	72.73	60.87
		T MA	N.º	43	41	15	28	11	138
			%	10.19	10.05	5.40	7.14	3.59	7.64

NUEVAS OPORTUNIDADES PARA LA CARRERA PROFESIONAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL: EL IMPACTO DE LA METODOLOGÍA DE ITINERARIOS EN SU ACCESO AL EMPLEO...
M. T. ORTEGA CAMARERO

AD	H	≤ 30	N.º	1	1	1	0	4	7
			%	33.33	100	100	0	25	33.33
		> 30	N.º	2	0	0	0	12	14
			%	66.67	0	0	0	75	66.67
		Total H	N.º	3	1	1	0	16	21
			%	50	100	50	0	64	58.33
	M	≤ 30	N.º	0	0	0	0	4	4
			%	0	0	0	0	44.44	26.67
		> 30	N.º	3	0	1	2	5	11
			%	100	0	100	100	55.56	73.33
		Total M	N.º	3	0	1	2	9	15
			%	50	0	5	100	36	41
T AD	≤ 30	N.º	1	1	1	0	8	11	
		%	16.6	100	50	0	32	30	
	> 30	N.º	5	0	1	2	17	25	
		%	83.33	0	50	100	68	69	
	Total AD	N.º	6	1	2	2	25	36	
		%	1.42	0.25	0.72	0.51	8.17	1.99	
GLOB	H	≤ 30	N.º	105	105	81	81	63	435
			%	24.88	25.74	29.14	20.66	20.59	24.09
		> 30	N.º	118	122	75	150	119	584
			%	27.96	29.90	26.98	38.27	38.89	32.34
GLOB	M	≤ 30	N.º	118	118	69	50	57	412
			%	27.96	28.92	24.82	12.76	18.63	22.81
		> 30	N.º	81	63	53	111	67	375
			%	19.19	15.44	19.06	28.32	21.90	20.76
	T GLOB	≤ 30	N.º	223	223	150	131	120	847
			%	52.84	54.66	53.96	33.42	39.22	46.90
		> 30	N.º	199	185	128	261	186	959
			%	47.16	45.34	46.04	66.58	60.78	53.10
Total	N.º	422	408	278	392	306	1.806		

Fuente: Informe de seguimiento del Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad. Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades, Junta de Castilla y León, 2016/2020.

TABLA 4. Resultados de inserción de personas con otra discapacidad no intelectual y personas con discapacidad intelectual

AÑO	Contratos PcD	PcD contratadas	% inserción PcD	Contratos PcDID	Pc DID contratadas	% Inserción PcDID
2016	1.669	984	32,4	231	162	29,4
2017	2.062	1.204	34,7	291	195	32,8
2018	1.604	1.006	37,8	249	185	37,9
2019	2.038	1.241	33,2	209	167	21,3
2020	1.326	838	28	101	86	10,6
TOTAL	8.699	5.023	33	1.081	795	24,6

Fuente: Informe de seguimiento del Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad. Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades, Junta de Castilla y León, 2016/2020.

En relación al tipo de discapacidad, los datos indican que aquellos que tienen una discapacidad intelectual se insertan menos que quienes presentan otra discapacidad no intelectual (24 % de tasa de inserción personas con DI frente a 28 % personas con otra discapacidad) y reciben menos ofertas laborales (33 % en personas con DI, frente a 48 % en personas con otra discapacidad), tal como indica la Tabla 4.

Si centramos el análisis en el caso de las personas con DI, se observa que los resultados de inserción son mejores en los ejercicios 2017 y 2018, y decrecen considerablemente en el año 2020, en todos los tramos de edad, discapacidad y sexo (Tabla 5).

En relación a la variable edad, en términos absolutos se gestionan más contratos para mayores de 30 años, pero, en datos porcentuales, los resultados de inserción son ligeramente superiores en el caso de los menores de 30 años (27 %) frente a los mayores (23 %). Se insertan con más facilidad los hombres que las mujeres en todos los tramos de edad (Tabla 5). En el marco de la formación especializada como asistente personal, 83 personas con DI logran un empleo tras recibir esta capacitación (Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades, 2016/2020).

En relación al tipo de empleo según el entorno laboral, la Tabla 6 muestra que seis de cada 10 contratos se producen en CEE, dato que asciende a 8 de cada 10 en el caso de las personas con DI. Su contratación en CEE se mantiene estable entre los años 2016 y 2019, con un descenso importante en el ejercicio 2020, en el que, por el contrario, ascienden ligeramente los contratos en mercado abierto y en la Administración Pública.

NUEVAS OPORTUNIDADES PARA LA CARRERA PROFESIONAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL: EL IMPACTO DE LA METODOLOGÍA DE ITINERARIOS EN SU ACCESO AL EMPLEO...
M. T. ORTEGA CAMARERO

TABLA 5. Personas con discapacidad intelectual contratadas por sexo y edad																		
AÑO	HOMBRES						MUJERES						TOTALES					
	≤ 30		> 30		TH		≤ 30		> 30		TM		≤ 30		> 30		TG	
	N.º	% TH	N.º	% TH	N.º	% TG	N.º	% TM	N.º	% TM	N.º	% TM	N.º	% TG	N.º	% TG	N.º	% TG
2016	62	52.10	45	23.43	107	34.40	32	30.18	23	17.16	55	22.91	94	41.77	68	20.85	162	
2017	74	50.34	42	19.26	116	31.78	36	27.35	43	38.39	79	34.49	110	41.66	85	27.75	195	
2018	81	79.41	32	22.53	113	46.31	46	54.76	26	16.35	72	29.62	127	68.27	58	19.26	185	
2019	71	54.19	25	7.41	96	20.51	48	58.53	23	9.95	71	22.68	119	55.86	48	8.45	167	
2020	37	35.23	21	5.72	58	12.28	18	22.22	10	3.92	28	8.33	55	29.56	31	4.98	86	
TOTAL	325	53.80	165	13.13	460	26.34	180	38.29	125	14.02	305	22.40	505	47.02	290	13.50	795	

Fuente: Informe de seguimiento del Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad. Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades, Junta de Castilla y León, 2016/2020.

TABLA 6. Inserciones (contratos) realizados a personas con discapacidad intelectual según tipo de empresa							
Año	CEE		Mercado abierto		Administración		TOTAL
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	
2016	171	74.03 %	48	20.78 %	12	5.19 %	231
2017	251	86.25 %	27	9.28 %	13	4.47 %	291
2018	207	83.13 %	17	6.83 %	25	10.04 %	249
2019	171	81.82 %	20	9.57 %	18	8.61 %	209
2020	60	59.41 %	18	17.82 %	23	22.77 %	101
TOTAL	860	79.56 %	130	12.03 %	91	8.42 %	1081

Esto ocurre así en todos los tramos de edad y sexo, tal como muestra la Tabla 7 en la que se observa que las mujeres con discapacidad intelectual firman menos contratos que los hombres, salvo en el caso de las menores de 30 años en CEE. Se produce un mayor número de contratos en los jóvenes menores de 30 en los CEE. Es significativo el incremento de contrataciones de este colectivo en puestos de la Administración, especialmente en los años 2018 y 2020.

TABLA 7. Datos porcentuales de contratos realizados a personas con discapacidad intelectual por tipo de empresa según edad y sexo												
AÑO	> 30						≤ 30					
	% CEE		% MA		% AD		% CEE		% MA		% AD	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
2016	34.89	22.38	10.93	5.97	4.61	1.49	42.85	24.52	9.24	7.54	1.68	--
2017	40.36	46.42	2.75	7.14	3.21	0.89	35.37	50.42	3.40	6.83	2.04	1.70
2018	60.08	33.33	5.63	1.25	8.45	1.88	32.35	23.80	4.90	2.38	7.84	2.38
2019	17.80	23.37	3.85	5.62	2.96	2.16	21.37	35.36	2.29	2.43	2.29	--
2020	5.44	6.27	1.63	0.88	3.26	1.56	15.23	9.87	7.61	2.46	6.66	--
TO-TAL	26.19	23.00	5.09	2.46	3.90	1.68	29.80	32.34	5.29	4.68	3.80	0.85

Leyenda: CEE = Centro Especial de Empleo, MA = Mercado Abierto de Trabajo, AD = Administración Pública

Fuente: Informe de seguimiento del Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad. Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades, Junta de Castilla y León, 2016/2020.

4. Conclusiones

El tránsito de la escuela al empleo continúa siendo uno de los procesos clave en el proyecto vital de los jóvenes con discapacidad intelectual, una vez superado el reto de la inclusión educativa (Carabaña, 2010). Las barreras para poder optar a una titulación que facilite la entrada en el mercado de trabajo y la necesidad de un acompañamiento en este proceso son hoy los principales desafíos que se han detectado en España para reducir los bajos índices de actividad laboral y las elevadas tasas de desempleo de las personas con DI (Negri y Leiva, 2017).

En los últimos años se ha demostrado la eficacia del acompañamiento personalizado, también en el tránsito de la escuela al empleo, especialmente para las personas más vulnerables. Se trata de aplicar a las personas con DI sistemas ideados para la población general, si bien con un grado mayor de apoyos y más especializados (Negri y Leiva, 2017).

Los datos analizados en este estudio demuestran como los itinerarios en Castilla y León se han consolidado como una buena práctica, destinada a jóvenes desde los 16 años de edad, priorizando además un conjunto de medidas para los jóvenes menores de 30. El programa financiado por la Junta de Castilla y León viene a dar forma a una metodología de probado éxito para el colectivo (Ortega y Corbí, 2021). Destaca su diseño individualizado, con una duración máxima de 200 horas de intervención anuales para cada persona con DI; la coordinación de actuaciones diversas (orientación, intermediación laboral, formación prelaboral y laboral y apoyo en el empleo); y la incorporación de los apoyos necesarios, complementando la formación para el empleo con prácticas en entornos de trabajo normalizados (Consejería de Familias e Igualdad de Oportunidades, 2012).

Los datos analizados muestran la consolidación e incremento en el número de organizaciones que a lo largo de los últimos cuatro años han participado en su implantación. Esta consolidación se evidencia igualmente si consideramos el número de participantes, según los resultados que las entidades facilitan anualmente a la Administración, mostrando un incremento progresivo desde el año 2016 (Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades, 2016/2020). La ejecución de los programas por las entidades representativas de la discapacidad permite su extensión a todo el territorio de la comunidad, incluyendo el medio rural, y garantiza su éxito y la adecuación a las especificidades de cada colectivo (Palliserá *et al.*, 2005). La incorporación de los menores de 30 años ha permitido, además, dar continuidad a la carrera profesional de los jóvenes, tal como muestra el porcentaje de participantes de ese tramo de edad menor en cuanto a los mayores, pero con mejores resultados de prácticas e inserción laboral que los mayores de 30.

Los itinerarios facilitan la inserción laboral de las personas con DI y se consolidan frente a la participación de otros colectivos de personas con discapacidad. En cuanto al tipo de empleo, se refuerza la alternativa de los centros especiales de empleo como el entorno profesional más amable para las personas con discapacidad (Moratalla, 2016), tanto para la realización de las prácticas como para la inserción laboral de los participantes, siendo la opción mayoritaria para las personas con DI,

según los resultados obtenidos. Esto coincide con las tesis de Laborda *et al.* (2021), quienes también apuntan a las mayores dificultades de las mujeres para su acceso al empleo que corroboran los resultados del programa. Parece necesario consolidar este modelo, pero también continuar mejorando en iniciativas que mejoren la inclusión en mercados abiertos de trabajo, incorporando plenamente la metodología del empleo con apoyo en el diseño del itinerario (Pallisera *et al.*, 2005). La incipiente y aún modesta entrada de las personas con DI a puestos en la Administración Pública vincula este programa con otras iniciativas, como la de la reserva de puestos de trabajo en los contratos con la Administración Pública o las convocatorias específicas de plazas en la Administración destinadas a personas con discapacidad intelectual.

La complementariedad del itinerario con la vida de la persona con discapacidad intelectual se perfila como un rasgo innovador del programa y como una experiencia pionera, al contemplar intervenir en otras áreas de gran repercusión para el éxito en el empleo, como las ayudas para el apoyo a la vida independiente o la búsqueda de nuevos perfiles de empleo vinculados a la figura del asistente personal, lo que ha llevado a su reconocimiento como una Buena Práctica por la Unión Europea.

Más allá de los resultados cuantitativos, merece la pena detenerse en el marco estratégico que contextualiza el programa de itinerarios en Castilla y León que le confiere un importante grado de estabilidad. Se aprecia que el diseño inicial de la metodología junto a las entidades especializadas ha sido importante para su generalización dentro del sector y para su transferencia a las políticas públicas, evidenciando que la colaboración pública privada es clave para una implantación exitosa de los itinerarios (Fantova, 2007).

Pero observamos además que la incorporación del modelo de itinerarios como uno de los ejes del Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad 2016-2020 le confiere mayor relevancia dentro de las políticas en favor de la discapacidad intelectual. No solo, a nuestro entender, porque pretenda mejorar la empleabilidad de las personas con DI, sino porque abre una vía de transformación de los centros de día-centros ocupacionales, que hasta la fecha no han logrado ser la plataforma de acceso al empleo que el legislador les confirió en la Ley de Integración Social de las personas con discapacidad (BOE nº 103, 1982), y a los que se pretende orientar hacia entornos de formación para el empleo y para la adquisición de nuevos roles activos para la población con DI que está atendida en estos centros. Eso, desde nuestro punto de vista, justifica el interés y la ubicación de un programa de estas características, muy vinculado con el empleo, en la Consejería de Familias y no en otras estructuras del gobierno de la comunidad con mayor vinculación con el empleo.

A pesar de su importancia y sus fortalezas, se pueden advertir los retos del programa. Es necesario mejorar los índices de inserción, especialmente en el mercado abierto y en el sector público, incorporando medidas que logren minimizar los efectos de la crisis en el empleo de las personas con DI (Hernández y Milán, 2015). Flexibilizar sus condiciones de ejecución en cuanto a número de horas y actuaciones exigibles podría permitir mejores resultados y generar un empleo más consolidado. Es necesario además cambiar la visión de los distintos actores por los que circulan

los itinerarios de formación y empleo de las personas con DI como son el ámbito educativo, los servicios sociales con intervenciones que apoyen la autonomía de las personas, y el ámbito del empleo, adquiriendo este último mayor protagonismo en el desarrollo del modelo (Carabaña, 2010).

5. Referencias bibliográficas

- ALBOR, J., ORTEGA, M., PEÑA, C. Y MUÑOZ DE LEYVA, M. (2006). Itinerarios formativos hacia el empleo de los jóvenes con discapacidad intelectual en España. Temas a repensar y propuestas a debatir. En J. M. IBÁÑEZ (Ed.), *Libro Verde sobre los itinerarios hacia el empleo de los jóvenes con discapacidad intelectual* (pp. 432-443). AFEM
- ASOCIACIÓN FEAPS PARA EL EMPLEO. (2006). *Libro Verde sobre los itinerarios hacia el empleo de los jóvenes con discapacidad intelectual. Proyecto Talento*. AFEM.
- ASOCIACIÓN FEAPS PARA EL EMPLEO. (2008). *Libro Blanco sobre los itinerarios hacia el empleo de los jóvenes con discapacidad intelectual. Proyecto Talento*. AFEM.
- CARABAÑA, J. (2010). Itinerarios formativos como elemento estratégico para el empleo. En N. GARCÍA, M. ÚRRA Y T. BEJARANO (Eds.), *Una nueva etapa. Seminario Nacional de Especialistas en Empleo y Discapacidad* (pp. 43-59). Amábar S. L.
- CARABAÑA, J., LÓPEZ DE LA NIETA, M. Y ANDREU, S. (2006). Análisis de las interacciones y el impacto del sistema educativo español en el mercado laboral. El caso de los ACNEES con especial referencia a los alumnos con D.I. En J. M. IBÁÑEZ (Ed.), *Libro Verde sobre los Itinerarios hacia el Empleo de los Jóvenes con Discapacidad Intelectual* (pp. 73-345). AFEM.
- CERMI. (2017). *Hacia una Europa mejor: más empleo para las personas con discapacidad*. Colecciones CERMI.
- COMITÉ ECONÓMICO Y SOCIAL EUROPEO. (2019). *Configuración de la Agenda de la UE sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad para el Periodo 2020-2030*.
- DE LORENZO, R. Y CABRA DE LUNA, M. A. (2007). El empleo de las personas con discapacidad. En L. CAYO (Dir.), *Tratado sobre discapacidad* (pp. 1135-1207). Editorial Thomson Reuters Aranzadi.
- DÍAZ, E. (2016). *El acceso a la condición de ciudadanía de las personas con discapacidad intelectual: el caso de España* (Tesis doctoral, Universidad Complutense).
- FANTOVA, F. (2007). Política pública de Servicios Sociales y movimiento asociativo de la discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 224, 73-106.
- FLORES, J. (2010). El empleo digno y de calidad como dimensión de la inclusión social de las personas con discapacidad intelectual. En L. CAYO (Dir.), *Discapacidad, tercer sector e inclusión social* (pp. 291-301). Ediciones Cinsa.
- FONT, J. (2018). Ajustes razonables en el ámbito laboral. En J. L. REY Y L. MATEO (Eds.), *El empleo de las personas con discapacidad: oportunidades y desafíos* (pp. 191-202). Dykinson. <https://digital.casalini.it/9788491488378>
- HERNÁNDEZ, J. Y MILLÁN, J. M. (2015). Las personas con discapacidad en España: inserción laboral y crisis económica. *Revista Española de Discapacidad*, 3, 29-56. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.03.01.02>
- IBÁÑEZ, M. J. Y MUDARRA, P. (2007). *Integración sociolaboral. Trabajadores con discapacidad intelectual en centros especiales de empleo*. Dykinson.

- IZQUIERDO, B. Y ORTEGA, M. T. (2020). El logro de empleo decente e inclusivo para las personas con discapacidad. *Opción*, 93, 101-140.
- JORDÁN DE URRÍES, F. B. (2010). Empleo con apoyo. *Educación y Futuro*, 23, 31-42.
- JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN, CONSEJERÍA DE FAMILIAS E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES. (2012). *Nuevo modelo de inclusión sociolaboral para personas con discapacidad. Itinerarios personalizados para la inclusión y el empleo con apoyos*. Junta de Castilla y León.
- JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN. (2017). Acuerdo 7/2017, de 9 de febrero, por el que se aprueba el Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad 2016/2020. *BOCyL*, 29, de 13 de febrero de 2017.
- JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN. *Informe de la Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades, de seguimiento del Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad 2016-2020*. Períodos 2016, 2017, 2018, 2019 y 2020. <https://serviciossociales.jcyl.es/web/es/dependencia-discapacidad/plan-estrategico-igualdad-opportunidades.html>
- KPMG, FEACEM Y FUNDACIÓN ONCE. (2013). *Presente y futuro de los centros especiales de empleo*. Fundosa Galenas S.A.U.
- LABORDA, C., JARIOT, M. Y GONZÁLEZ, H. (2021). Calidad de vida y competencias de empleabilidad en personas trabajadoras en centros especiales de empleo. *Educación XXI*, 24, 117-139. <https://doi.org/10.5944/educXXI.26570>
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. *BOE*, 103, de 30 de abril de 1982.
- MARCHESI, Á. (2006). Educación e incorporación a la vida activa y laboral de los ACNEES asociadas a discapacidad intelectual. En J. M. IBÁÑEZ (Ed.), *Libro Verde sobre los itinerarios hacia el empleo de los jóvenes con discapacidad intelectual* (pp. 353-400). AFEM.
- MARTÍNEZ-PUJALTE, A. L. (2010). La participación de las organizaciones sociales en las políticas públicas: el ejemplo de las políticas de discapacidad. En L. CAYO (Dir.), *Discapacidad, tercer sector e inclusión social* (pp. 101-124). Ediciones Cinca.
- MORATALLA, P. (2016). Centros especiales de empleo. *CIRIEC-España. Revista Jurídica*, 29, 1-38.
- NEGRI, M. I. Y LEIVA, J. J. (2017). Los profesionales educativos como agentes de capacitación socio-laboral de los jóvenes con diversidad funcional intelectual. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11, 62-81. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.518>
- Orden de 12 de enero de 1993 por la que se regulan los programas de Garantía Social durante el período de implantación anticipada del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. *BOE*, 16, de 19 de enero de 1993.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. (2006). *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad y protocolo facultativo*. Resolución 61/106, aprobada por la Asamblea General el 13 de diciembre de 2006.
- ORTEGA, M. T. (2020). Los itinerarios individualizados para el empleo: una metodología clave para el tránsito de una escuela inclusiva a una sociedad inclusiva. En M. FERNÁNDEZ-HAWRYLAK, D. HERAS Y J. A. MONEDERO (Coords.), *Ampliando horizontes en educación inclusiva* (pp. 837-844). Universidad de Burgos.
- ORTEGA, M. T. Y CORBÍ, M. (2021). Social inclusion from school. Keys that facilitate the employment inclusion of students with intellectual disabilities. The Spanish experience. *Minority Reports. Cultural Disability Studies*, 13, 43-60.
- PALACIOS, A. (2008). *El Modelo Social de la discapacidad: origen, caracterización y plasmación en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca.

- PALLISERA, M., FULLANA, J. Y VILA, M. (2005). La inserción laboral de personas con discapacidad. Desarrollo de tres investigaciones acerca de los factores favorecedores de los procesos de inserción. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 295-313.
- PASTOR, E. Y ROS, J. (2015). Análisis longitudinal de los itinerarios de inserción ocupacional y laboral de los jóvenes con discapacidad. *Comunitaria: Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 9, 73-90.
- Resolución de 28 de febrero de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se conceden subvenciones a confederaciones y federaciones de asociaciones sin ánimo de lucro, dedicadas a la atención de discapacitados, para el desarrollo de programas de garantía social y planes de inserción laboral dirigidos a alumnos con necesidades educativas especiales, que se inicien durante el curso 1995/1996. *BOE*, 58, de 7 de marzo de 1996.
- REY, J. L. (2018). Propuestas para la plena integración laboral de las personas con discapacidad. En J. L. REY Y L. MATEO (Eds.), *El empleo de las personas con discapacidad: oportunidades y desafíos* (pp. 393-411). Dykinson. <https://digital.casalini.it/9788491488378>
- SANTAMARÍA, M. (2014). *El empleo con apoyo como indicador de calidad de vida en personas con discapacidad intelectual* (Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca).
- SCHALOCK, R. L. Y VERDUGO, M. Á. (2012). *A leadership guide for today's disabilities organizations. Overcoming challenges and making change happen*. Paul Brookes Publishing Co.
- VALDÉS, F. (2005). Derechos en serio y personas con discapacidad: una sociedad para todos. En J. LAHERA Y F. VALDÉS (Dirs.), *Relaciones laborales de las personas con discapacidad* (pp. 365-386). Biblioteca Nueva S.L.
- WARNOCK, M. (1978). *Special educational needs: report of the Committee of enquiry into the education of handicapped*. HM Stationery Off.
- WARNOCK, M. (1990). Informe sobre necesidades educativas especiales. *Siglo Cero*, 120, 12-24.

ISSN: 0210-1696

DOI: <https://doi.org/10.14201/scero202354126781>

FORMACIÓN UNIVERSITARIA A DISTANCIA PARA LA INSERCIÓN LABORAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: UNA EXPERIENCIA EN LA UNED

University Distance Learning for the Labor Market Integration of People with Intellectual Disabilities: An Experience at UNED

Laura MÉNDEZ ZABALLOS

UNED. Facultad de Psicología. España

lmendez@psi.uned.es

<https://orcid.org/0000-0002-1448-7011>

Marcela GONZÁLEZ BRIGNARDELLO

UNED. Facultad de Psicología. España

<https://orcid.org/0000-0001-7113-7846>

Isabel GÓMEZ VEIGA

UNED. Facultad de Psicología. España

<https://orcid.org/0000-0002-5389-8665>

Cristina GARCÍA AEL

UNED. Facultad de Psicología. España

<https://orcid.org/0000-0002-9460-9268>

Antonio CONTRERAS FELIPE

UNED. Facultad de Psicología. España

<https://orcid.org/0000-0003-1135-7307>

Silvia MUÑOZ LORENTE

Plena inclusión España. España

Recepción: 28 de junio de 2021

Aceptación: 15 de julio de 2022

Ediciones Universidad de Salamanca / CC BY-NC-SA
Siglo Cero, vol. 54 (1), 2023, enero-marzo, pp. 157-182

RESUMEN: El presente artículo describe una experiencia de formación universitaria a distancia, la cual se ha basado en los principios del diseño universal para el aprendizaje y la accesibilidad cognitiva para promover la inserción laboral de personas con discapacidad intelectual. El principal objetivo de esta experiencia formativa fue contribuir al desarrollo de competencias que ayudaran a estudiantes con discapacidad intelectual a avanzar en su actualización profesional para la inserción laboral en la Administración Pública española. Participaron 179 personas con discapacidad intelectual. Los resultados mostraron una tasa de éxito del 89 % y una tasa de abandono del 11 %. A través de un cuestionario *ad hoc*, se evaluó el grado de satisfacción de los diferentes elementos del diseño curricular de esta experiencia de aprendizaje a distancia. En particular, los participantes mostraron índices de satisfacción elevada con los contenidos seleccionados, los materiales y recursos multimedia disponibles en el aula virtual, así como con los posibles beneficios de la instrucción de estrategias de autorregulación emocional. Cabe concluir que el diseño curricular implementado ha sido muy satisfactorio y ha mejorado las habilidades para el empleo que propicien la inserción laboral de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Discapacidad intelectual; Universidad a Distancia; Diseño Universal para el Aprendizaje; inserción laboral; autorregulación emocional.

ABSTRACT: This paper focuses on the description of an experience carried out in a Spanish distance university, which was based on the principles of universal design for learning and cognitive accessibility to promote the labour insertion of people with intellectual disabilities. The main objective of the training proposal was to contribute to the development of some competencies that would help students with intellectual disabilities to improve their professional updating for job placement in the Spanish Public Administration. A total of 179 people with intellectual disabilities participated in the course. The results evidenced a high success rate of 89% and a low dropout rate of 11%. Through an *ad hoc* questionnaire, we evaluated the degree of learners' satisfaction with different elements of the curricular design for this online learning experience. Particularly, participants reported high satisfaction rates with the selected contents, educational materials and multimedia resources available in the virtual classroom, as well as with the possible benefits of the instruction of emotional self-regulation strategies. It can be concluded that the instructional design has led to high satisfaction and improved the employability abilities of the students to deal with the labour market.

KEYWORDS: Intellectual disability; Distance Learning University; Universal Design for Learning; labour insertion; emotional self-regulation.

1. Introducción

Una universidad responsable debe contemplar dentro de su dinámica criterios de accesibilidad e inclusión, atendiendo a su responsabilidad y contribuyendo al desarrollo de una mayor equidad social (Gaete, 2016). En este marco y en las últimas décadas, se han implementado recursos y proyectos en el ámbito universitario, dentro y fuera de nuestro país, para responder a colectivos con dis-

capacidad mediante iniciativas basadas en el *Diseño para Todos en la Universidad* (Aragall *et al.*, 2006, p. 30):

La intervención sobre entornos, productos y servicios con el fin de que todos, incluidas las generaciones futuras, independientemente de la edad, el sexo, el género, las capacidades o el bagaje cultural, puedan disfrutar participando en la construcción de nuestra sociedad.

Diversas experiencias en el ámbito internacional son alentadoras con respecto al beneficio de la formación universitaria de personas con discapacidad, pues informan de cambios favorables en el grado de madurez personal (Uditisky y Hughson, 2012), así como en sus relaciones sociales (Carroll *et al.*, 2012) y empleabilidad (Grigal y Dwyre, 2010; Izuzquiza y Rodríguez, 2016). Igualmente, en España, contamos con iniciativas pioneras de formación en la universidad para el empleo dirigidas a personas con discapacidad intelectual (véase, p. ej., Izuzquiza *et al.*, 2013; Izuzquiza y Rodríguez, 2016), cuyos resultados positivos se van consolidando y nos instan a ahondar en esta línea de trabajo. A pesar de estos esfuerzos, cabe preguntarse si las instituciones universitarias son entornos totalmente inclusivos y alejados de las desigualdades que se encuentran en la sociedad o si, por el contrario, todavía siguen contribuyendo a la exclusión o desigualdad de oportunidades en el acceso de determinados estudiantes a la educación superior (Tranter, 2012).

Diversos estudios señalan, principalmente, dos elementos que impiden la inclusión real de determinados colectivos: las barreras físicas y de interacción con el profesorado y el alumnado. Sin embargo, en los últimos años se ha demostrado que un factor limitante y también relevante emerge de las dificultades relacionadas con los diseños curriculares que, por su rigidez, impiden la adaptación de contenidos, metodologías y sistemas de evaluación a las necesidades de todos los estudiantes (Hopkins, 2011; Moswela y Mukhopadhyay, 2011). En las unidades de atención a los estudiantes con discapacidad de diferente naturaleza, se ha trabajado para paliar los elementos de acceso e interacción, pero se han conseguido menos logros en cuanto a la transformación del diseño curricular, lo que exige asumir los principios del *Diseño universal para el aprendizaje* (Díez y Sánchez, 2015; Moriña *et al.*, 2015).

En este marco, la integración social de las personas con discapacidad intelectual constituye un objetivo a lograr en la universidad para dar respuesta a una demanda social que pretende salvaguardar el derecho de cualquier persona a participar en la construcción social, independientemente de sus características, su edad o sus habilidades. Como muestra de los pasos que se van dando en esta senda, presentamos una experiencia inscrita en un convenio de colaboración entre Plena inclusión¹ y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), a fin de ofrecer a personas con discapacidad intelectual oportunidades de aprendizaje en entornos virtuales que les permitan mejorar y actualizar sus habilidades y competencias para el desarrollo profesional. Este curso, impartido desde la

¹ Organización de ámbito estatal que representa a las personas con discapacidad intelectual <https://www.plenainclusion.org/>

Facultad de Psicología, se incluye en el programa de Formación Permanente de la UNED y, concretamente, se desarrolla como una propuesta de actualización profesional. No en vano, uno de los principios que definen a la UNED es procurar la igualdad de oportunidades de estudiantes que presenten necesidades específicas derivadas de una situación de discapacidad (Real Decreto 1239/2011 de 8 de septiembre). Para ello, desarrolla una serie de acciones de asesoramiento y apoyo a la comunidad universitaria que contribuyen a suprimir barreras en el acceso, la participación y el aprendizaje de los estudiantes universitarios con discapacidad, tanto en las enseñanzas regladas oficiales como en la formación para el desarrollo profesional y personal. El programa que se presenta en este artículo constituye un ejemplo de buena práctica en la que se asumen tales principios en los términos y alcance que, a continuación, se exponen.

2. Diseño universal del aprendizaje

El propósito del *Diseño Universal para el Aprendizaje* (en adelante, DUA) es asegurar que todas las personas puedan acceder al aprendizaje maximizando sus oportunidades de éxito (Ruiz y Solé, 2012; Sala y Fuentes, 2014). A tal fin, el DUA engloba estrategias que actúan sobre los objetivos, la metodología instruccional, los recursos, los materiales y las formas de evaluación para que sean accesibles a todo el estudiantado. Este tipo de diseño curricular basado en el DUA se fundamenta en principios y estrategias que facilitan diversas formas de representación, de respuesta y demostración de lo aprendido, así como modos diversos de compromiso con el propio aprendizaje. Tales principios podemos sintetizarlos en tres ejes esenciales:

- Ofrecer múltiples formas de representación de los contenidos para responder a las formas diferentes de reconocimiento, estilos de aprendizaje y preferencias de cada estudiante, y la variedad de modos de percibir, procesar y comprender la información.
- Ofrecer múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje que respondan a la diversidad de redes estratégicas y habilidades organizativas que tienen los estudiantes para expresar de forma diferente lo que han aprendido.
- Ofrecer múltiples formas de implicación respondiendo a las redes afectivas de cada estudiante, de modo que todo el estudiantado se motive y se comprometa con su propio aprendizaje.

En este sentido, la experiencia formativa que se presenta adopta como propias algunas de las recomendaciones que se hacen desde el *diseño instruccional universal* (Bryson, 2003): a) crear un clima de bienvenida en el aula; b) determinar los contenidos esenciales del curso; c) proporcionar expectativas claras y retroalimentación a los estudiantes; d) explorar caminos para incorporar el apoyo natural para el aprendizaje; e) emplear diversos métodos de instrucción; y f) proporcionar diversas vías para demostrar los conocimientos adquiridos.

3. Accesibilidad cognitiva

La *discapacidad intelectual*, según la 12.^a edición del Manual de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa (habilidades conceptuales, sociales y prácticas) que aparece antes de los 22 años. Ello supone ciertas dificultades para comprender y comunicarse en interacción con el entorno, lo que puede compensarse, en buena medida, mediante la *accesibilidad cognitiva*. La accesibilidad cognitiva constituye una adaptación de los entornos, productos, servicios e información para facilitar el acceso y su uso por parte de las personas con discapacidad intelectual y de aquellas que presenten limitaciones cognitivas (Steel y Janeslätt, 2017).

Para nuestros propósitos, tiene interés poner el acento en la adopción de medidas que garanticen la accesibilidad cognitiva de la información a las personas con discapacidad intelectual; es decir, medidas que tienden a facilitar el acceso y la comprensión de la información, particularmente, la escrita. En este sentido, merece ser destacado el enfoque de *lectura fácil*, que ha cruzado transversalmente el diseño de los materiales con los que hemos vehiculado los contenidos de esta propuesta curricular. Merced a las directrices de la lectura fácil, la información escrita, audiovisual y multimedia se adaptó de tal forma que mejorase significativamente la accesibilidad para las personas con dificultades de comprensión lectora (Gómez-Puerta y Lorenzo, 2018).

4. El papel de las TIC en el aprendizaje a distancia

Unido a los anteriores elementos, resaltamos la utilización de recursos tecnológicos que facilita diferentes formas para acceder a un contenido, interactuar con él y mostrar lo que se ha aprendido (Azorín y Arnaiz, 2013). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) posibilitan la creación de escenarios virtuales y ofrecen nuevas oportunidades de aprendizaje y medidas de compensación educativa. En estos escenarios, se facilita la eliminación de las barreras de acceso al aprendizaje, la construcción de conocimientos y la motivación de los estudiantes hacia su aprendizaje (Flores *et al.*, 2018; Díez y Sánchez, 2015). En el caso de las personas con discapacidad intelectual, las TIC también constituyen un componente adecuado para responder a sus necesidades educativas, pues contribuyen a individualizar la enseñanza y superar discriminaciones, sirven como herramienta de desarrollo de habilidades y destrezas de las tecnologías, mientras favorecen la cooperación y ayuda entre compañeros y compañeras (Luque y Luque-Rojas, 2020).

5. El programa de desarrollo profesional y personal

Aunando los elementos anteriores, se diseñó e implementó una propuesta curricular de actualización profesional con el propósito de ofrecer oportunidades de

formación y desarrollo profesional a personas con discapacidad intelectual. Concretamente, los objetivos del curso se vertebraron con la finalidad de ofrecer a este colectivo una formación dirigida a:

- Fomentar su empleabilidad.
- Capacitar para optar a concursos públicos convocados por diferentes administraciones, nacionales, autonómicas o locales en el ámbito de la gestión y servicios comunes (p. ej., ordenanzas).
- Promover el desarrollo de sus competencias y habilidades de afrontamiento, manejo de ansiedad ante exámenes, identificación de fortalezas y debilidades sobre su propia competencia.
- Impulsar la adquisición y entrenamiento en estrategias básicas de aprendizaje propias de la enseñanza en entornos virtuales.

Por tanto, a través de los diferentes elementos curriculares del curso se esperaba lograr tanto la adquisición de competencias específicas en torno a contenidos necesarios para optar al empleo público, como habilidades de aprendizaje en entornos virtuales y de afrontamiento de situaciones de evaluación competitiva. Adoptamos dos indicadores del efecto de nuestra propuesta curricular: la tasa de éxito al finalizar el curso y el grado de satisfacción de los participantes.

Tras finalizar el curso, quienes alcanzaron los resultados de aprendizaje esperados obtuvieron un certificado que avala sus competencias para llevar a cabo las funciones de un “ayudante de gestión y servicios comunes” en la Administración Pública.

Seguidamente, se describen las características principales del programa de formación desarrollado, así como los resultados más significativos de su implementación.

6. Método

6.1. *Participantes*

El colectivo de estudiantes estuvo formado por 179 personas con discapacidad intelectual, de los cuales el 43 % eran mujeres y el 57 % hombres, con un rango de edad que osciló entre 16 y 42 años ($M = 28.1$ y $DT = 6.5$). El único criterio de inclusión para participar en el curso fue el tener, al menos, un grado de discapacidad intelectual de más del 33 %. Los estudiantes provenían de diferentes comunidades autónomas. Entre ellas, Castilla-La Mancha (23.2 %), Andalucía (16.7 %), Castilla y León (16.7 %), Valencia (8.7 %), Galicia (6.5 %), Navarra (5.8 %), Madrid (4.3 %), Cataluña (3.6 %), Extremadura (3.6 %), Aragón (2.9 %), La Rioja (2.2 %), Canarias (2.2 %), el Principado de Asturias (1.4 %) e Islas Baleares (0.7 %). En cuanto al nivel de estudios, el 5.7 % reportó tener estudios primarios, el 3.6 % poseía certificado de escolaridad, el 51.5 % cursó Enseñanza Secundaria Obligatoria, el 19.3 % un Ciclo Formativo de Formación Profesional Básica, el 15 % un Ciclo Formativo de Grado Medio, el 3.6 % un Ciclo Formativo de Grado Superior y el 1.4 % restante Bachillerato Superior. Finalmente, el 42.1 % de los estudiantes

declaró no tener experiencia laboral (47.5 % mujeres), mientras que el 57.9 % restante reportó estar trabajando en la actualidad o tener experiencia laboral (50.6 % mujeres). Estos últimos estudiantes declararon trabajar o haber trabajado en tareas de conserje/auxiliar de recepción (28.39 %), auxiliar administrativo (29.62 %), operario (23.46 %), limpieza (6.17 %), mozo de almacén (4.9 %), servicios de restauración (4.9 %) y servicios sociosanitarios (.09 %).

El equipo docente que formó parte de esta experiencia estuvo integrado por cinco profesores de la Facultad de Psicología de la UNED con amplia experiencia en el ámbito de la psicología educativa, el diseño de entornos virtuales de aprendizaje, la regulación emocional y la empleabilidad y proyección profesional. Además, participaron en el diseño de materiales accesibles y la tutorización del alumnado dos técnicos de Plena inclusión España.

6.2. Fases y desarrollo de la experiencia

6.2.1. Marco y propósito de la colaboración institucional

La primera fase de este proyecto fue establecer conjuntamente entre las dos instituciones promotoras del proyecto, la UNED y Plena inclusión, los objetivos de la colaboración. Para ello, se celebraron varias reuniones presenciales y telemáticas en las que se estableció el propósito general de esta acción conjunta: responder a la necesidad de las personas con discapacidad intelectual de contar con formación universitaria específica y acreditada como mérito necesario para acceder al empleo público. Con este objetivo se decidió diseñar un curso con la metodología de la enseñanza a distancia propia de la UNED, que permitiera la obtención de la acreditación de las competencias necesarias para optar a un puesto en la Administración Pública. Esta metodología, a su vez, se adaptó a las necesidades específicas de las personas destinatarias de la formación.

6.2.2. Planteamiento y diseño instruccional

En la segunda fase, el grupo de trabajo definió las bases psicopedagógicas del diseño curricular del curso. Más específicamente, se desarrolló un entorno virtual para la enseñanza y el aprendizaje en el que se integraron los principios del DUA en el contexto universitario, al que se incorporaron materiales y recursos elaborados con la finalidad de favorecer la accesibilidad cognitiva en un entorno virtual de aprendizaje a distancia. De acuerdo con esta perspectiva, se adoptaron los siguientes principios del DUA (Bonguey, 2012; Morra y Reynolds, 2010):

- Principio *de representación*, por el que los materiales y contenidos se presentaron en formato multimodal, de modo que cada estudiante pudiese construir su propia representación mental del contenido a aprender.

- Principio de *acción y expresión*, en virtud del cual se ofrecieron diversas formas de expresión de los resultados de aprendizaje por parte del alumnado, tanto a los pares como a sí mismos. Igualmente, se pusieron a disposición de la comunidad de aprendizaje herramientas de comunicación con características diversas.
- Principio de *implicación*, por el que se dotó al curso de estrategias encaminadas a suscitar y mantener el interés y la persistencia.

En la Tabla 1, se puede apreciar una síntesis de las herramientas y de los recursos utilizados en el aula virtual en que se desarrolló el curso, con el fin de responder a estos principios.

TABLA 1. Principios del diseño instruccional		
Diferentes formas de percibir el contenido	Diversas formas de representación	Diversas formas de comprensión
Principio de representación Responder a la variedad de formas de percibir, procesar y comprender la información		
Posibilidades que ofrece el software: aumentar el tamaño de letra, parámetros de configuración, ajustes de color o efectos de pantalla. Adaptación en el manejo de teclado y ratón.	El contenido se ofrece en diferentes formatos: textual, virtual, voz pregrabada. Acompañamiento del texto con apoyos visuales (dibujos y símbolos). Se resaltan conceptos clave con formas alternativas al texto, esquemas y tablas.	Estructura de cada tema en unidades más pequeñas de significado. La información se presenta de forma progresiva. Símbolos que ayudan a seguir la secuencia instruccional: leer, repasar, autoevaluación.
Principio de acción y expresión Responder a la variedad de formas de responder y expresar el aprendizaje		
Actividades de autoevaluación. Actividades en diferentes formatos que activan procesos cognitivos: asociación, correspondencia, selección, etc.	Herramientas diversas de comunicación: foros, correo o tutoría telefónica. Diversidad de estrategias de acompañamiento y andamiaje. Diferentes estilos tutoriales y variedad de <i>feedback</i> .	Establecimiento y visibilización de metas. Estructuración de metas en logros más pequeños. Comprobación del grado de ejecución. Ayudas para la planificación y estrategias para alcanzar las metas. Ayudas para alejarse del “activismo” y facilitar la reflexión ante sus próximas acciones.

Principios de implicación		
Responder a las diferencias en la motivación y compromiso con el aprendizaje		
Relacionar las actividades propuestas con la consecución de logros. Percibir la utilidad de las actividades. Actividades contextualizadas en las metas propuestas.	Reducir la incertidumbre generando un ambiente con similitud en los formatos. Incluir herramientas para controlar tiempos, calendarios y recordatorios o avisos. Confianza en sus capacidades y orientación para solicitar ayuda. Reforzar la conducta de ayuda al aprendizaje de los pares.	Facilitar el establecimiento de metas personales y el autoconocimiento de las fortalezas y debilidades. Gestión de la frustración. Habilidades para afrontar situaciones conflictivas y estresantes. Mejorar las habilidades de comunicación escrita en un contexto académico-formal

6.2.3. Contenidos

El curso se organizó en torno a los contenidos temáticos establecidos por la Administración Pública para acceder al puesto de “Ayudante de Gestión y Servicios Comunes”. Además, se añadieron dos temas, uno dedicado a conocer y adquirir competencias para participar en entornos virtuales de aprendizaje a distancia, incluyendo el ciclo de aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 1990), y otro centrado en las competencias y habilidades para la inserción profesional y afrontamiento de situaciones de evaluación competitiva. Así, teniendo en cuenta los procesos de autorregulación comportamental y emocional necesarios para mantener la atención sobre los contenidos y lograr un adecuado rendimiento en las situaciones de evaluación, se expuso de forma longitudinal un material de entrenamiento en el proceso de regulación emocional y control de la ansiedad (en su vertiente general y también específica: ante la situación de estudio y ante la situación de evaluación).

Tal y como se puede ver en la Tabla 2, la duración total del curso fue de 9 semanas, dedicando cada una de ellas a un tema, a excepción del tema 5 al que, por su extensión, se dedicaron dos semanas.

TABLA 2. Contenidos y planificación temporal	
Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales	
Presentación del curso y bienvenida	Semana
Tema 1. Herramientas y funcionamiento de un contexto virtual de aprendizaje	1
Tema 2. La Constitución	2
Tema 3. El Gobierno y la Administración	3

Tema 4. Empleados públicos	4
Tema 5. Funciones de la categoría de ordenanza	5 y 6
Tema 6. Seguridad y salud	7
Tema 7. Competencias y habilidades para la inserción profesional	8
Semana de consolidación de aprendizajes y evaluación final	9

Las sesiones de trabajo planteadas en el programa para cada tema presentan un carácter teórico-práctico, pues no solo se basan en la adquisición de contenidos conceptuales, sino en el desarrollo de procedimientos y actitudes afines a la inclusión sociolaboral del alumnado con discapacidad. Además, se intenta buscar la generalización del aprendizaje fuera del aula, para así fomentar el aprendizaje metacognitivo del alumnado y la mejora de la autoestima y su motivación. Incluso, los contenidos a adquirir en el programa están diseñados según las exigencias y demandas actuales del mercado laboral. Estos, además, están íntimamente conectados con las necesidades e intereses del alumnado destinatario, pues su integración laboral depende, en gran medida, de su orientación vocacional.

6.2.4. El entorno virtual de aprendizaje

El curso se desarrolló en la plataforma virtual de aprendizaje propia de la UNED: aLF (aprende, coLabora, Forma). Este entorno ofrece herramientas tecnológicas que permiten la flexibilidad y la adaptabilidad a las necesidades de todas las personas (Rose y Meyer, 2002). De esta manera, la *versatilidad* de aLF permitió almacenar, presentar y combinar el contenido en diferentes formatos (p. ej., a través de textos, hipertextos, así como material multimedia: audios y vídeos; ejercicios interactivos, etc.). La *transformación* facilitó la accesibilidad, esto es, permitió a los estudiantes elegir el formato y también transformarlo para adaptarlo a sus necesidades (p. ej., leer, escuchar, escribir). La *remarcación* de contenidos permitió organizar la información eliminando, añadiendo o resaltando los contenidos más significativos. Finalmente, la *conexión* posibilitó relacionar los contenidos, ofreciendo esquemas y diagramas significativos junto con el uso de estrategias de navegación dirigida que facilitarían a los estudiantes la interacción con los contenidos y ayudarían a construir tipos de relaciones entre significados, materiales y recursos para el aprendizaje.

Aprovechando todas estas potencialidades, en el diseño de este curso virtual se escogieron los recursos y las herramientas que mejor respondían al estilo de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual y se adaptó la interface de comunicación para facilitar la atención y el acceso organizado a los diferentes recursos didácticos y metodológicos. Principalmente, se utilizaron tres tipos de herramientas de entre las que ofrece la plataforma, a saber, el planificador del curso virtual, la

comunicación asíncrona y la evaluación (autoevaluación y evaluación externa) con *feedback* sobre el resultado.

El *planificador* o índice permitió exponer los contenidos y recursos para el aprendizaje de forma organizada y secuencial conforme a la planificación dada a conocer al comienzo del periodo lectivo (Figura 1), adoptándose una presentación modular y secuencial.

FIGURA 1. Estructura modular y secuenciada de aprendizaje: el planificador



Todos los temas estuvieron integrados por los mismos elementos (entre ellos, contenidos y actividades de aprendizaje; material a imprimir; “comproba cuánto has aprendido” y “si tienes dudas”), de modo que cada una de las unidades temáticas se estructuró en torno a los siguientes elementos:

- Objetivos de aprendizaje: “¿qué vas a aprender en este tema?”.
- Contenidos organizados en unidades de significado. Por ejemplo: “¿qué es la Constitución?”. Los contenidos a aprender se presentaron en diversas modalidades o formatos: texto adaptado a lectura fácil en formato impreso, texto editado para realizar la lectura pantalla a pantalla y en modalidad de audio con controles de reproducción en cada pantalla de contenidos (Figura 2).
- Actividades interactivas para comprender, aprender y afianzar los conocimientos (p. ej., actividades diseñadas con la herramienta *HotPotatoes*) embebidas dentro de las pantallas de contenidos y también la presentación de otros objetos interactivos y de ampliación de información (por ejemplo, glosario) (Figura 2).

FIGURA 2. Elementos modulares de aprendizaje. Contenidos interactivos y actividades de aprendizaje

The screenshot displays a learning module interface. On the left, a section titled 'Para aprender' contains text about the Spanish Constitution, including its importance, the 1978 referendum, and the role of the Cortes Generales. In the center, a 'Vocabulario' (Vocabulary) section defines 'Ratificar' (to ratify) and includes a historical document snippet. On the right, an 'Actividad' (Activity) section shows a quiz question: '¿Qué es la consti...?' with a progress indicator '0:37 / 0:37' and a 'volver' (return) button. Below the activity is a form with four questions and input fields for answers.

- Las herramientas de *evaluación* automática se utilizaron tanto para la constatación externa y estandarizada del aprendizaje como para la autoevaluación y toma de conciencia de lo aprendido mediante el *feedback* correspondiente (Figura 3). Por ello, en cada uno de los módulos de contenido se ofrecieron actividades de autoevaluación para facilitar el proceso de aprendizaje autorregulado. Además, de cara a la preparación para la prueba de acceso a la función pública (oposición), se realizaron los exámenes finales del curso, simulando, en cuanto a contenidos, tiempo y formato, dicha situación de evaluación.

FIGURA 3. Elementos modulares de aprendizaje. La evaluación

The screenshot shows a quiz interface. At the top, it displays a timer '01:09:30', a progress indicator '0%', and the title '¿Cuánto sé sobre la Constitución?'. Below this is a 'Preguntas' (Questions) section. The first question is '1.- ¿Cómo deben ser las leyes?' with a note '(una única respuesta correcta)'. It has three radio button options: 'Fáciles de entender.', 'Difíciles de entender.', and 'Difíciles de encontrar y entender.'. The second question is '2.- La Constitución dice que las personas pueden tener cosas, por ejemplo, una vivienda. Eso que dice es:' with a note '(una única respuesta correcta)'. It has three radio button options: 'tener obligación de colaborar en gastos comunes.', 'tener derecho a sentirse seguras y ser libres.', and 'tener derecho a la propiedad privada.'

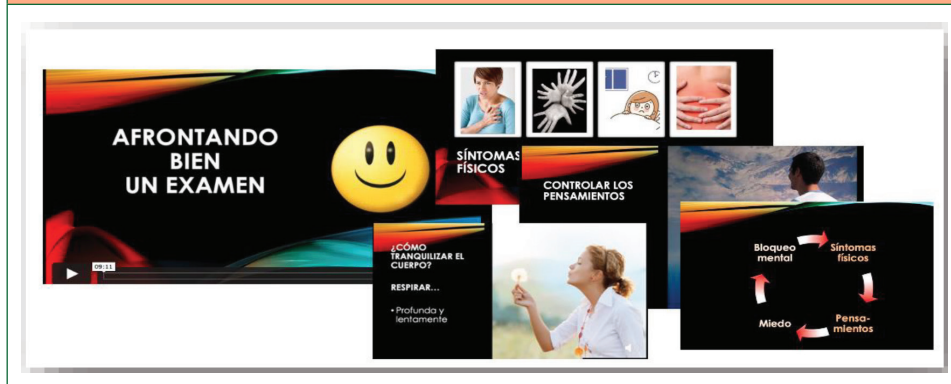
- Las herramientas de *comunicación* permiten la interacción entre los participantes del curso y la construcción de una comunidad de aprendizaje (Figura 4). En la plataforma virtual educativa aLF, se pusieron a disposición de estudiantes y profesorado medios de comunicación síncrona (chat) y asíncrona (foros). Cada uno de los módulos temáticos se enlazó a un foro donde los estudiantes podían plantear dudas referidas a los mismos. Además, disponían de un foro para temas y dudas generales (“si tienes dudas”).



6.2.5. El bienestar y el proceso de aprendizaje

Un elemento básico en cualquier proceso de aprendizaje incluye tomar en consideración el bienestar general y situacional del estudiante y, más aún, si los procesos afectivos relacionados con las experiencias personales, el manejo de la ansiedad, la frustración o las experiencias negativas pueden jugar en contra a la hora de acceder a un método de aprendizaje diferente, novedoso, pero básicamente desconocido. Por ese motivo, en forma longitudinal al desarrollo de los módulos de contenidos, se entrenó la autorregulación emocional, a través de dos aspectos fundamentales: atendiendo a las creencias sobre la emoción y cómo estas afectan a la regulación de las mismas (Ford y Gross, 2018); regulación específicamente dirigida a combatir los pensamientos automáticos propios de los estados de ansiedad, resaltar el valor adaptativo de la activación corporal e implementar estrategias rápidas de regulación psicofisiológica basadas en el ritmo/velocidad y la respiración. La perspectiva adoptada se fundamenta en la relevancia que la regulación emocional tiene en relación con el bienestar, en general y, en especial, en personas con discapacidad (Álvarez-Couto *et al.*, 2019). Todo ello se realizó a través de material multimedia sugerente y destinado a “impregnar la memoria” de una experiencia emocional regulatoria, con el objetivo de facilitar la inclusión de la estrategia dentro del repertorio comportamental.

FIGURA 5. Entrenamiento en autorregulación emocional. Material multimedia



6.2.6. Desarrollo de la experiencia de aprendizaje

El seguimiento del aprendizaje se basó en la coordinación docente y el apoyo tutorial al estudiante mediante varios elementos: un conjunto de medios impresos, audiovisuales, multimedia y telemáticos que promovían un aprendizaje lo más autónomo posible a la vez que la participación en la comunidad de aprendizaje. Con ese horizonte, el denominador común del conjunto de actividades propuestas fue impulsar el aprendizaje a través de un proceso que puede describirse en varias fases no necesariamente secuenciales, tales como prestar atención a la información importante; organizar la información relevante e integrar conocimientos; dicho de otro modo, impulsar la comprensión que conduce a aprender significativamente, ya sea a partir de textos, de materiales multimedia que requieren integrar información proveniente de texto e imágenes e, incluso, a partir de discursos orales y escritos presentados en dispositivos electrónicos (Meyer, 2009).

El aula virtual se vertebró en torno a un plan de trabajo organizado y administrado por el equipo docente de la asignatura, en el cual se incorporaron los materiales y recursos adaptados a lectura fácil: documentos pdf, textos y orientaciones multimedia, actividades interactivas, enlaces a sitios web, cuestionarios y actividades de evaluación. En la adaptación del material textual a lectura fácil, liderado por el equipo de Plena inclusión, los textos finales respetaron el sentido y el carácter del original, conservando la información relevante. El trabajo de adaptación ha pasado por la fase de adaptación y validación respetando la norma UNE 153101:2018 EX. En ambas fases han intervenido las figuras de adaptador, diseñador, maquetador, dinamizador y validador.

6.3. Valoración y grado de satisfacción de los estudiantes

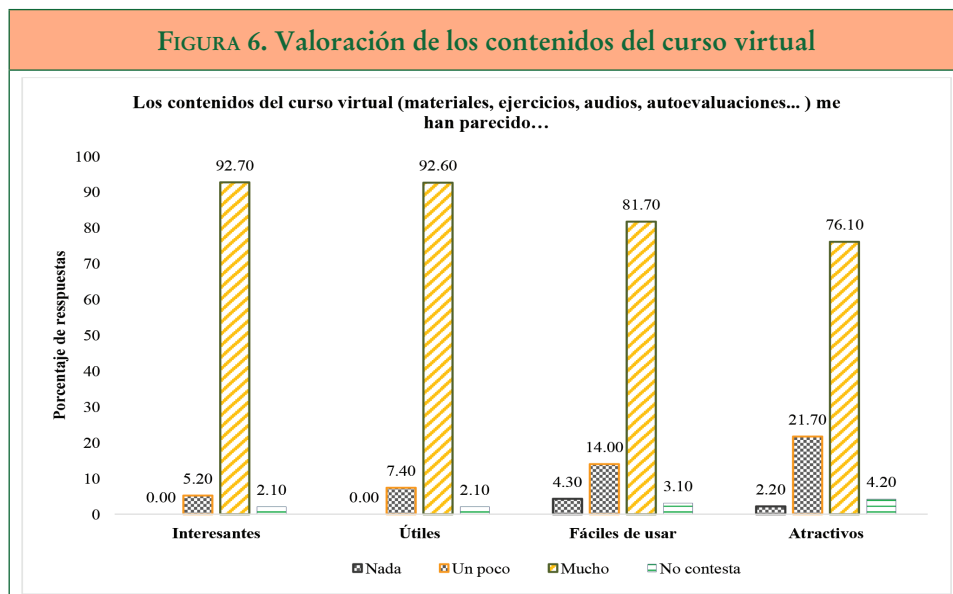
Dada la importancia que tiene la apreciación de la experiencia por parte de los propios usuarios y destinatarios del curso, se presentan a continuación los resulta-

dos de la encuesta de satisfacción realizada al finalizar el curso y cumplimentada por el 60.6 % (114) de los estudiantes.

La encuesta se realizó en <https://www.qualtrics.com/blog/citing-qualtrics/> y, de cara a la calidad del proceso de valoración, se utilizaron preguntas en diferentes formatos y direcciones, con la idea de asegurar la motivación y mantener la atención de los estudiantes. Las áreas evaluadas fueron los contenidos temáticos del curso, los recursos didácticos disponibles, los materiales dedicados a la autorregulación emocional, la actividad docente y tutoría, la actividad de aprendizaje del estudiante y, finalmente, se evaluó una apreciación general y global.

6.3.1. Contenidos del curso virtual

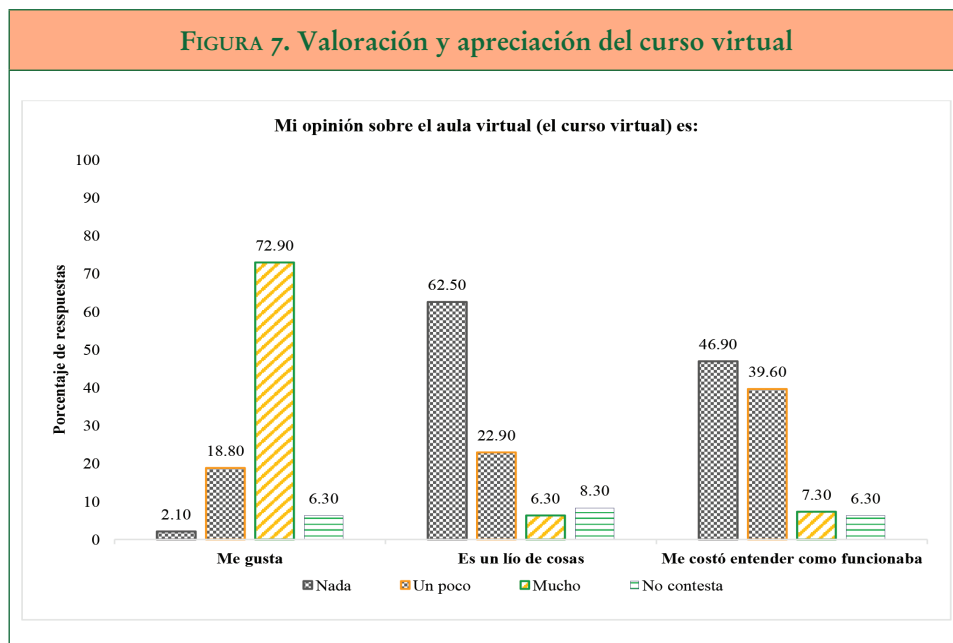
Se realizaron una serie de preguntas acerca de los materiales y recursos didácticos relacionados con la exposición y presentación de los temas del curso. Como puede observarse en la Figura 6, preguntados por el grado de interés de los contenidos, la utilidad y usabilidad, así como por el atractivo de estos, los estudiantes mayoritariamente (80 estudiantes, equivalente a más del 70 % de los estudiantes que respondieron la encuesta) valoraron en forma positiva estos aspectos, siendo el interés y la utilidad los aspectos que presentan las mejores evaluaciones. En una proporción muy inferior, algunos estudiantes manifestaron un grado medio de satisfacción (“un poco”) en los aspectos referidos, tanto a la facilidad de uso de los contenidos como –de un modo más acusado– a la atracción que estos suscitan.



6.3.2. El aula virtual y los recursos didácticos

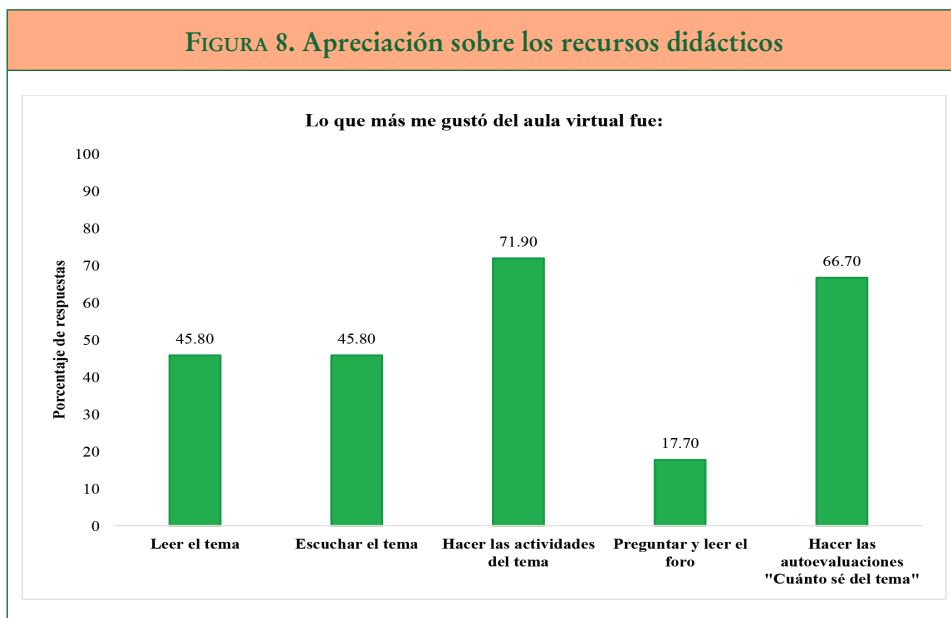
Dada la importancia que tienen la percepción y la aceptación del entorno y escenario virtual en el proceso de aprendizaje, se incluyeron en la encuesta de valoración preguntas referidas al curso virtual y a los recursos didácticos ofrecidos.

Como se muestra en la Figura 7, a la mayoría de los participantes les gustó mucho el aula virtual; a más del 50 % de los estudiantes, la organización del curso virtual no les resultó en absoluto confusa, y solo un pequeño porcentaje percibió un alto grado de confusión. Por su parte, a la mitad de los estudiantes les costó un poco o mucho familiarizarse con su funcionamiento.



Los estudiantes señalaron que los elementos didácticos que más les gustó utilizar fueron las actividades y las autoevaluaciones que se ofrecían en cada tema, tal como puede apreciarse en la Figura 8. En cuanto a la actividad provocada por los recursos del curso propiamente relacionada con la adquisición de la información, les gustó escuchar el tema y también leerlo (ambas actividades son señaladas como gratas por más de 50 estudiantes). De todos los recursos señalados, el que gustó a menos estudiantes fue el de preguntar y leer el foro del curso. Por lo tanto, los elementos relacionados en un sentido general con el proceso de adquisición de los conocimientos del curso no suscitaron un interés tan generalizado como lo hicieron las actividades orientadas a autoevaluar el aprendizaje de los mismos.

FIGURA 8. Apreciación sobre los recursos didácticos

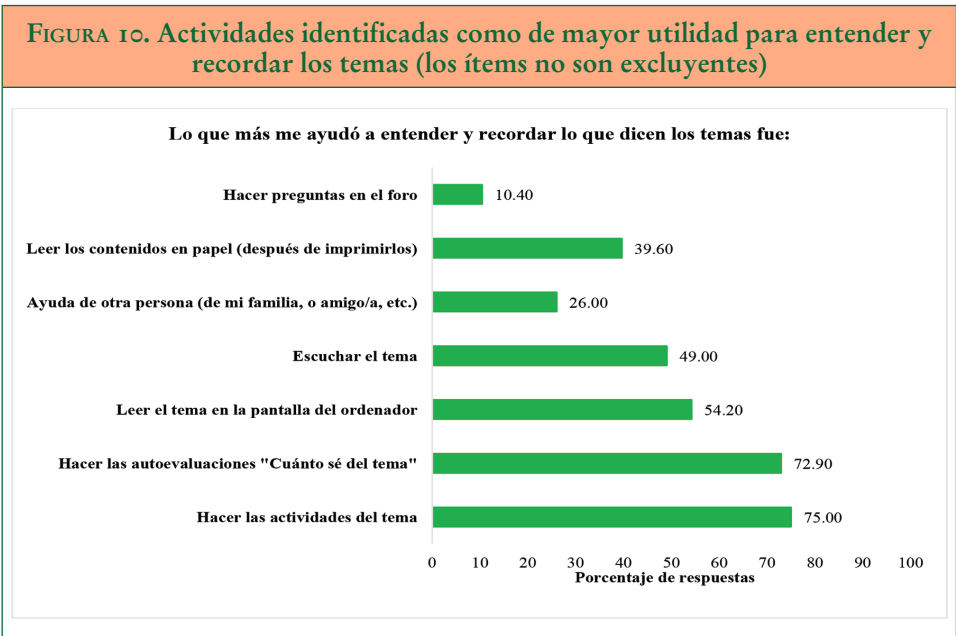
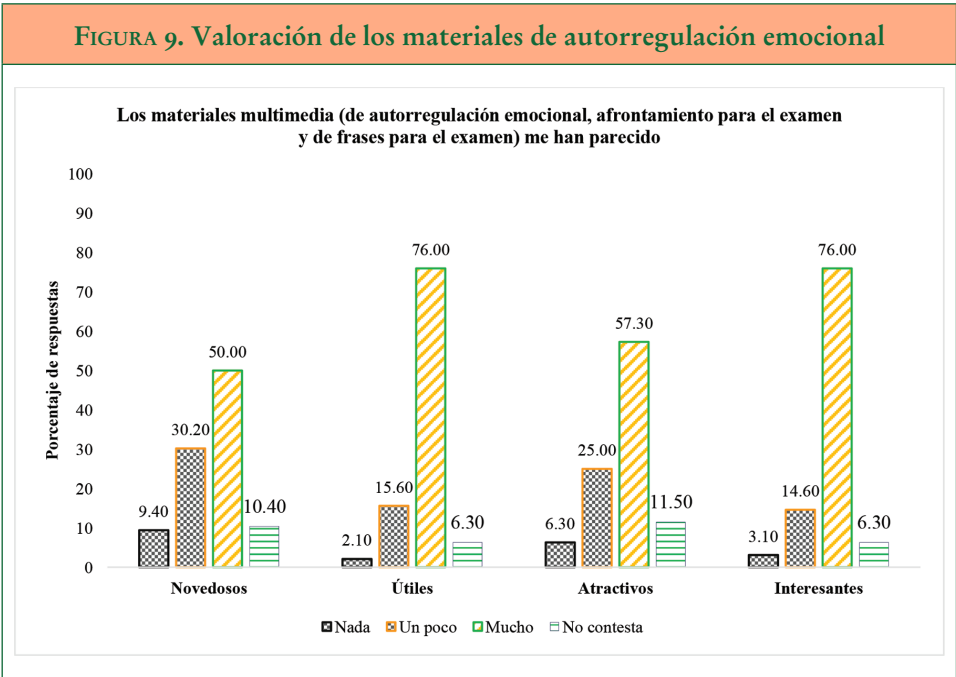


6.3.3. Autorregulación emocional

Respecto a los materiales multimedia que versaban sobre la autorregulación emocional (nerviosismo, ansiedad, afrontamiento del examen, etc.), un 54 % de los estudiantes manifestó que los había visualizado una vez cada uno, un 38 % declaró que los había visto en varias ocasiones y solo un 8 % no los había visualizado. Asimismo, la Figura 9 revela que los materiales multimedia relacionados con la autorregulación emocional son valorados, en orden descendiente, como muy útiles, interesantes, atractivos y novedosos. En este mismo orden asciende el número de estudiantes que muestran solo cierta satisfacción (“un poco”) con las cuatro dimensiones evaluadas –un dato que resulta más notorio en la dimensión de novedad–, y es mucho más nimia, por último, la cifra de estudiantes que no están nada satisfechos con los materiales multimedia.

6.3.4. Satisfacción con la actividad de aprendizaje generada

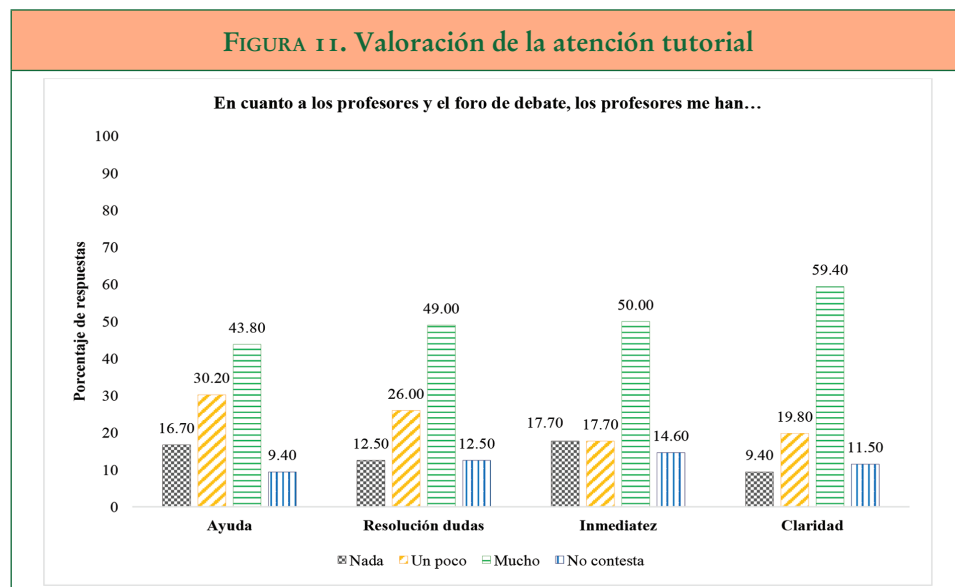
También interesó averiguar cuáles fueron las actividades percibidas como de mayor utilidad para el objetivo central del curso: la adquisición de los contenidos temáticos. Para ello, uno de los apartados de la encuesta pidió que se escogieran, dentro de varias actividades de aprendizaje propuestas en el curso, cuáles eran las que se percibían como más útiles a la hora de ayudar a entender y recordar la información y contenidos de los temas.



Puede verse en la Figura 10 que las actividades mejor valoradas fueron las relacionadas con el aprendizaje activo: hacer las actividades propuestas en cada tema y las autoevaluaciones; en menor grado, también se observa que los estudiantes valoran la lectura (en pantalla o en papel) y la escucha de los temas, es decir, un aprendizaje basado en la adquisición de información a través de diferentes modalidades y, en menor medida aún, otras acciones que comportan un acercamiento más tradicional al estudio o procesos de andamiaje social, dentro o fuera del curso, que, en último término, podrían suponer un esfuerzo adicional de intersubjetividad y quizás, en algunos casos, un descenso en la fluidez del ritmo de estudio.

6.3.5. Satisfacción con la atención docente y tutorial

En relación con la actividad comunicacional y la atención percibida por parte del equipo tutorial se indagó, a través de afirmaciones en formato Likert de 3 puntos, acerca de la percepción sobre ayuda recibida a través de los foros, la resolución de dudas, la inmediatez o velocidad de respuesta por parte del equipo tutorial y la claridad de las respuestas otorgadas. Se obtuvo una mayor variabilidad en las opiniones en esta área, tal como puede observarse en la gráfica que se muestra en la Figura 11. En todas las dimensiones predomina notoriamente la alta satisfacción del estudiantado, sobre todo, en la inmediatez y, especialmente, en la claridad de las respuestas otorgadas. No obstante, un número considerable de estudiantes muestra aún una satisfacción parcial (“un poco”) con estos procesos docentes, lo que sucede, en mayor medida, con las dimensiones adscritas a la efectividad de la respuesta. Por último, resulta sustancialmente inferior el número de estudiantes insatisfechos con la atención recibida.



6.3.6. Modalidad presencial frente a modalidad virtual

Preguntados acerca de la preferencia de la modalidad presencial frente a esta modalidad virtual, los estudiantes mostraron gran variabilidad, repartiéndose entre los diferentes grados de acuerdo: un 31 % de los estudiantes eligió la afirmación de que no prefiere la presencialidad, un 43 % la prefiere “un poco” y un 26 % prefiere con claridad la modalidad presencial de educación.

En cuanto a la utilidad del curso, los datos de la Figura 12 reflejan que un elevado número de estudiantes (por encima de la mitad de los participantes) consideró que el curso les había ayudado a saber qué deben hacer para preparar una oposición, un examen, a organizarse para estudiar y a estar tranquilos a la hora de presentarse a un examen. En menor medida, el 43 % de los participantes consideraron que el curso les había ayudado a estar tranquilos a la hora de estudiar. Es decir, los estudiantes se muestran satisfechos con el curso en términos de *utilidad y preparación académico-profesional*. Téngase en cuenta que el curso está orientado, en buena medida, a facilitar la inserción laboral en la Administración Pública mediante la preparación de la prueba de acceso. Por otro lado, aún existe margen de mejora para que esta actividad formativa, implementada en cursos sucesivos, continúe incidiendo, más profusamente si cabe, en el desarrollo de los procesos de autorregulación cognitiva y emocional de los estudiantes.

FIGURA 12. Valoración general de la utilidad del curso (ítems no excluyentes)



6.3.7. Indicadores de éxito y de abandono

Consideramos que el indicador de éxito en este curso consistió en la superación de la evaluación final, formada por un conjunto de exámenes (4 en total) simulando el examen de acceso a la función pública. Se ofrecieron dos periodos de evaluación: una primera convocatoria general y una de recuperación. La tasa de aprobados finales es alta: el 89 % de los estudiantes aprobó la evaluación final, de los cuales el 78 % lo hizo en la primera convocatoria.

En cuanto a la tasa de abandono en el curso, definida como la no presentación a ninguna de las convocatorias, corresponde al 11 % de los estudiantes matriculados.

7. Conclusiones

La experiencia que se ha presentado en este artículo es fruto de la convergencia y la contribución de las dos entidades participantes, UNED y Plena inclusión. El proyecto emergió como una propuesta formativa para el desarrollo profesional y personal de personas con discapacidad intelectual. En este sentido, la iniciativa se alineó en todo momento con uno de los principios destacados de esta universidad pública y de ámbito nacional, como es ofrecer a todas las personas oportunidades para la formación universitaria. A partir de ahí, se impulsó un programa formativo que procura suprimir barreras para el aprendizaje, facilitar la participación de las personas implicadas en la comunidad universitaria, mejorar la empleabilidad y actualización profesional, en tanto se promueven las habilidades de interacción en entornos virtuales de aprendizaje y de afrontamiento de una situación de evaluación. Con estas metas, se suma a otras iniciativas, todavía escasas, de formación universitaria a personas con características diferentes en cuanto a capacidad intelectual (véase, p. ej., Giménez, 2020; Rodríguez *et al.*, 2019; Pengalajar y Xandri, 2015).

A la vista de los resultados, cabe concluir que la formación proporcionada a través de la metodología de la enseñanza a distancia propia de la UNED, incorporando los principios del DUA y de la accesibilidad cognitiva, lejos de constituir un obstáculo, ha proporcionado una oportunidad de avanzar en favor de la inclusión de las personas destinatarias a través de propuestas curriculares y experiencias como la descrita. Ello viene a paliar, en cierta medida, la carencia de programas desarrollados desde la universidad para fomentar la inclusión de personas con discapacidad intelectual. En este sentido, se destaca la valoración positiva de una experiencia en cuanto estrategia formativa que amplía las posibilidades de inserción sociolaboral de este colectivo en la Administración Pública. La acreditación que han logrado los participantes complementa su currículum y les facilita el acceso al mercado laboral en un entorno competitivo, en el cual este colectivo tiene menores tasas de ocupación que el resto de población en edad laboral (ODISMET, 2017).

Un resultado que merece ser destacado es la elevada tasa de éxito y la baja tasa de abandono. No debe pasar inadvertido que estas tasas de rendimiento se produjeron en un periodo excepcional coincidente con las condiciones vitales

del estudiantado y sus familias asociadas a la situación sanitaria derivada de la COVID-19. Posiblemente, a ello ha contribuido tanto el esfuerzo y dedicación del alumnado como el hecho de poder beneficiarse de la enseñanza a distancia, clave en tales circunstancias, y de un diseño instruccional que tuvo en cuenta la diversidad, las características y necesidades de la población destinataria para ofrecerles una oportunidad de promoción personal y profesional. Consideramos que, precisamente, tal diseño ha conseguido la participación y la adhesión al programa de un alto porcentaje de estudiantes.

Siendo el abandono uno de los grandes problemas de la educación a distancia con cifras que, al menos, triplican las tasas de los sistemas presenciales (p. ej., Simpson, 2013) y cuyo rango informado suele ir del 30 al 50 % en estudios universitarios y, mucho mayor, en cursos online masivos en abierto (MOOC); y sin tener informes comparativos similares a nuestro caso, en este curso es llamativa la baja tasa de abandono. A pesar de ello, se requiere una futura investigación para identificar las necesidades del grupo de estudiantes que no consigue llegar al final del curso.

Asimismo, consideramos que esta propuesta formativa constituye una buena práctica avalada por el elevado grado de satisfacción de las personas que finalizaron la formación y que obtuvieron la acreditación correspondiente, encontrando pocas dificultades para utilizar y aprovechar el beneficio de los diferentes materiales y recursos educativos puestos a su disposición. El nivel de satisfacción logrado resulta incontestable. No obstante, un análisis global de los resultados obtenidos en las encuestas invita a continuar implementando mejoras en diversos elementos y procesos docentes, tales como optimizar la comprensión y manejo de la plataforma virtual de enseñanza (aLF); incrementar aún más el grado de atracción y/o novedad que suscitan, tanto las herramientas que gestionan el flujo de comunicación entre estudiantes y el equipo docente, como el conjunto de determinados materiales empleados; maximizar la eficiencia de la ayuda docente otorgada a través de la plataforma virtual, y continuar promoviendo la autorregulación emocional asociada a la actividad de estudio. Como se ha mostrado, este tipo de entorno educativo, que ha puesto el foco en el diseño de materiales de estudio accesibles, con adecuados recursos humanos y técnicos para favorecer la accesibilidad cognitiva, ofrece una ruta para continuar implementando esta y nuevas propuestas de formación específica universitaria para la promoción personal y profesional de este colectivo. A ello cabe añadir el alto grado de satisfacción, motivación e implicación del profesorado participante en el proceso formativo, si bien son los discentes los principales actores de su propio aprendizaje.

Un tercer aspecto que destacar concierne a la educación en línea y las posibilidades de promoción que ofrece a todas las personas. La formación vehiculada a través de un entorno de interacción asíncrona en línea, sustentada en la implementación de procesos de instrucción adaptados a la diversidad y características de las personas destinatarias, podría contribuir no solamente a mejorar su empleabilidad, sino, además, a reducir la brecha digital y a familiarizarse con el uso educativo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Hemos de seguir avanzando en este camino e incorporar propuestas de mejora. En este sentido, aunque se realizó el correspondiente estudio de satisfacción frente a los diferentes recursos y estrategias instruccionales aplicadas en el curso, el análisis inicial es exploratorio y, por ello, es necesario seguir “dando voz” a las personas protagonistas del proceso de aprendizaje y elaborar mecanismos de recogida de información acerca de las fortalezas, las debilidades y las propuestas de mejora en el marco de la formación permanente de la UNED. El que se siga impartiendo de manera continuada reclama que se realicen revisiones periódicas y ajustes en función de las necesidades e inquietudes que se vayan detectando por parte de los destinatarios.

No debemos dejar de mencionar que el propósito de este trabajo es difundir una experiencia positiva e intercambiar las directrices de una propuesta práctica encaminada a impulsar la formación de personas con discapacidad, pero su alcance se limita a un determinado entorno y programa formativo y a unos objetivos concretos definidos para el presente estudio exploratorio. Ello reclama hacer explícitas ciertas limitaciones y adoptar la cautela necesaria a la hora de generalizar los resultados obtenidos a partir de esta muestra. Entre tales limitaciones, nótese que se ha recurrido a la estadística descriptiva para analizar e interpretar los resultados, por lo que las conclusiones se derivaron solamente de la observación de las frecuencias de respuestas a las cuestiones cerradas que se incluyeron en los sencillos instrumentos diseñados para este estudio. Aun así, se ha podido evidenciar y concluir que se ha conseguido un alto grado de participación y de adhesión al programa formativo con un elevado grado de satisfacción.

Asimismo, conviene señalar que no es el propósito de este trabajo presentar un análisis cualitativo y/o cuantitativo del discurso construido fruto de las interacciones a través de las herramientas de comunicación que ofrece la plataforma, pero esta perspectiva sí señala un horizonte para acometer un análisis sistemático y controlado de toda la actividad individual y/o mediada por otra persona en interacción con el entorno virtual de aprendizaje para el acceso significativo a los contenidos.

De igual modo, debe advertirse que no se ha realizado un control sistemático y preciso de la diversidad funcional, expectativas, persistencia y motivación del alumnado, por lo que es posible que la variabilidad subyacente y la limitación de la acomodación de la propuesta a las posibilidades de cada estudiante hayan influido, en alguna medida, en la falta de implicación en un aprendizaje significativo y el consiguiente abandono de un reducido porcentaje del alumnado (Lowrey *et al.*, 2017). Sin embargo, a nuestro juicio, ello no invalida la pertinencia e interés de esta vía formativa, puesto que la tasa de abandono fue menor que en otros programas de formación en entornos virtuales dirigidos a personas con discapacidad intelectual (véase, p. ej., Díez *et al.*, 2018).

Finalmente, cabe subrayar que el fin último será comprobar la efectividad de este programa a lo largo de sucesivas ediciones para lograr la inserción laboral del estudiantado y seguir asumiendo el reto de impulsar, desde el binomio UNED-Plena inclusión, la integración social y laboral de personas con discapacidad intelectual (véase Egido *et al.*, 2009).

8. Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ-COUTO, M., SÁEZ-SUANES, G. P. Y ROQUETE, M. D. (2019). El bienestar emocional de los adultos con síndrome de Down: una mirada transdiagnóstica. *Siglo Cero*, 50(4), 7-21. <https://doi.org/10.14201/scero2019504721>
- ARAGALL, F., BENENTI, B., FERRER, J., FORT, J. M., HERNÁNDEZ, J., MERODIO, J. R., ... Y POL, E. (2006). *Libro Blanco del Diseño para Todos en la Universidad*. Descargado de <https://biblioteca.fundaciononce.es/publicaciones/colecciones-propias/coleccion-accesibilidad/libro-blanco-del-diseno-para-todos-en-la>
- AZORÍN, C. M. Y ARNAIZ, P. (2013). Una experiencia de innovación en educación primaria: medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 22, 1-30.
- BONGUEY, S. B. (2012). Evaluating Learning Management System (LMS) facilitated Delivery of Universal Design for Learning (UDL). Dissertation. Recuperado de http://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/126009/BryansBongey_umn_0130E_12657.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- BRYSON, J. (2003). *Universal Instructional Design in Postsecondary Settings. An Implementation Guide*. Learning Opportunities Task Force. Richmond Hill. Recuperado de <http://cite-seerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.611.7802&rep=rep1&type=pdf>
- CARROLL, S., HERMAN, A. Y WICKIZER, G. (2012). Faculty and students' insights on postsecondary inclusion. En *State of the Art Conference on Postsecondary Education and Individuals with Intellectual Disabilities*.
- DÍEZ, E., CAMPO, M. Y RODRÍGUEZ, N. (2018). Formación online de personas con discapacidad intelectual en competencias transversales y empleabilidad. En *Libro de Actas del IV Congreso Internacional Universidad y Discapacidad* (pp. 408-417). Fundación ONCE-Vía Libre. https://ciud.fundaciononce.es/sites/default/files/libro_de_actasfinal_editado_definitivo.pdf
- DÍEZ, E. Y SÁNCHEZ, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43(2), 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- EGIDO, I., CERRILLO, R. Y CAMINA, A. (2009). La inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual mediante los programas de empleo con apoyo. Un reto para la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(2), 135-146.
- FLORES, C. D., DELGADO, R. R. Y BEDÓN, B. A. (2018). Propuesta de innovación educativa utilizando TICs y el Diseño Universal para el Aprendizaje implementada a la asignatura de Psicología General de la Universidad de las Fuerzas Armadas "ESPE". *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, 15, 292-303.
- FORD, B. Q. Y GROSS, J. J. (2018). Emotion regulation: why beliefs matter. *Canadian Psychology*, 59(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/cap0000142>
- GAETE-QUEZADA, R. A. G. (2016). Iniciativas internacionales y redes interuniversitarias de responsabilidad social universitaria. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 27(53), 75-102.
- GIMÉNEZ, M. (2020). *Inserción socio-laboral de la discapacidad intelectual en la Universidad Católica de Murcia*. ACCI Ediciones.
- GÓMEZ-PUERTA, M. Y LORENZO, G. (2018). El desarrollo de la accesibilidad cognitiva como estrategia para la mejora de la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *International Studies on Law and Education*, 29, 91-104.

- GRIGAL, M. Y DWYRE, A. (2010). Employment activities and outcomes of college-based transition programs for students with intellectual disabilities. *Think College Insight Brief*, 3, 1-4.
- HOPKINS, L. (2011). The path of least resistance: a voice-relational analysis of disabled students' experiences of discrimination in English universities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 711-727. <https://doi.org/10.1080/13603110903317684>
- IZUZQUIZA, D., EGIDO, I. Y CERRILLO, R. (2013). Diez años de formación para el empleo de personas con discapacidad intelectual en la universidad: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63(1), 127-138.
- IZUZQUIZA, D. Y RODRÍGUEZ, P. (2016). Inclusión de personas con discapacidad intelectual en la universidad. Resultados del Programa Promotor (UAM-PRODIS, España). *Siglo Cero*, 47(4), 27-43. <https://doi.org/10.14201/scero20164742743>
- LOWREY, K. A., HOLLINGSHEAD, A. Y HOWERY, K. (2017). A closer look: examining teachers' language around UDL, inclusive classrooms, and intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 55(1), 15-24. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-55.1.15>
- LUQUE, D. J. L. Y LUQUE-ROJAS, M. J. (2020). Mi hermano tiene discapacidad. Yo también estoy aquí. *Journal of Inclusive Education*, 4(2), 199-216.
- MEYER, T. (2009). Can "Vocationalisation" of education go too far? The case of Switzerland. *European Journal of Vocational Training*, 46(1), 28-40.
- MORENO-RODRÍGUEZ, R., FELGUERAS, N. Y DÍAZ, M. (2019). Planteamiento y desarrollo de un itinerario formativo universitario dirigido a personas con discapacidad intelectual: estructura y resultados de su implantación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 177-197. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.010>
- MORIÑA, A., CORTÉS, M. D. Y MOLINA, V. M. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 161-175.
- MORRA, T. Y REYNOLDS, J. (2010). Universal Design for Learning: application for technology-enhanced learning. *Inquiry*, 15(1), 43-51.
- MOSWELA, E. Y MUKHOPADHYAY, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. *Disability and Society*, 26(3), 307-319. <https://doi.org/10.1080/09687599.2011.560414>
- ODISMET. (2017). *Informe 2 del Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo de la Fundación ONCE*. ODISMET.
- PEGALAJAR, M. C. Y XANDRI, R. (2015). La inclusión sociolaboral de jóvenes con discapacidad intelectual: una experiencia a partir del programa "Capacitas". *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(1), 59-73.
- Real Decreto 1239/2011 de 8 de septiembre, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. *BOE*, 228, 22/09/2011. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/09/08/1239/con>
- ROSE, D. Y MEYER, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Harvard Education Press.
- RUIZ, R., SOLÉ, L., ECHEITA, G., SALA, I. Y DATSIRA, M. (2012). El principio del "Universal Design": concepto y desarrollos en la enseñanza superior. *Revista de Educación*, 359, 413-430. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-100>
- SALA, I. S., FUENTES, S. S., GINÉ, C. G. Y VILLORIA, E. D. (2014). Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 143-152.

- SIMPSON, O. (2013). Student retention in distance education: are we failing our students? *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 28(2), 105-119. <https://doi.org/10.1080/02680513.2013.847363>
- STEEL, E. J. Y JANESLÄTT, G. (2017). Drafting standards on cognitive accessibility: a global collaboration. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 12(4), 385-389. <https://doi.org/10.1080/17483107.2016.1176260>
- TRANter, D. (2012). Unequal schooling: how the school curriculum keeps students from low socio-economic backgrounds out of university. *International Journal of Inclusive Education*, 16(9), 901-916. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.548102>
- UDITSKY, B. Y HUGHSON, E. (2012). Inclusive postsecondary education-An evidence-based moral imperative. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 298-302. <https://doi.org/10.1111/jppi.12005>
- ZIMMERMAN, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2

LA PSICOLOGÍA Y LA ATENCIÓN A PERSONAS CON DISCAPACIDAD MAYORES¹

Miguel Ángel Verdugo, Borja Jordán de Urríes y Patricia Navas
Instituto Universitario de Integración en la Comunidad de la Universidad de Salamanca

1. *La mejora y optimización de servicios para personas con discapacidad que envejecen está necesariamente ligada a la de los servicios generales para mayores.* El psicólogo en este sector desempeña roles profesionales diversos, aportando un conocimiento especializado de máxima cualificación en los ámbitos de la evaluación e intervención individual y organizacional, así como en la formación y la supervisión de otros profesionales. Los parámetros de su actuación profesional, junto con los de otros profesionales involucrados en la atención directa, vienen detallados a continuación.
2. *Los psicólogos y otros profesionales de apoyo directo necesitan tener el conocimiento (necesidades y demandas) y las habilidades específicas para apoyar a las personas con discapacidad a medida que envejecen.* La formación especializada de postgrado, así como el reciclaje y la formación continua, son fundamentales para adquirir y mantener actualizados los necesarios conocimientos profesionales en esta área. Esta formación debe consolidarse con contenidos eminentemente prácticos que permitan la aplicabilidad y el desarrollo de competencias profesionales adecuadas. Esta formación deberá atender tanto a la variabilidad individual como a las necesidades de diferentes tipos de discapacidad. La oferta actual formativa debe, por tanto, aumentarse y consolidarse con oportunidades de calidad desde universidades e instituciones.
3. *Adecuado reconocimiento de la actividad profesional y del perfil especializado.* Son muy numerosos los psicólogos trabajando en organizaciones sociales y en la Administración en relación con las personas con discapacidad. La identificación clara de un ámbito de actuación, con este tipo de profesionales, hace necesario reconocer un área de especialización en el campo de la psicología que tenga reflejo en las estructuras organizativas del mismo Colegio Oficial de Psicólogos, de la Administración y de otras organizaciones.
4. *La psicología debe estar comprometida con el ejercicio de derechos, la autodeterminación y la inclusión en la comunidad de las personas mayores con discapacidad.* Para ello se ha de priorizar la utilización de los servicios en la comu-

¹ Publicado originalmente en INFOCOP, 06/03/2020, 53-54.

- nidad, disponibles para el conjunto de la población que envejece, tratando que las acciones que se desarrollen den a las PCD mayores la oportunidad de compartir espacios y recursos con iguales sin discapacidad, y promoviendo la toma de decisiones autodeterminada en base a una oferta variada y a la información adecuadamente adaptada a sus capacidades cognitivas.
5. *Focalización en los apoyos y calidad de vida individual.* El envejecimiento satisfactorio de las personas con discapacidad ha de entenderse como un proceso que dependerá del éxito alcanzado a la hora de adaptar el entorno a las circunstancias de cada individuo, proporcionando los apoyos que resulten necesarios, debiendo el psicólogo trabajar desde una perspectiva centrada en la persona (PCP). La PCP resultará especialmente importante para garantizar que la persona con discapacidad que envejece siga teniendo voz en la toma de decisiones sobre aspectos importantes de su vida.
 6. *Priorizar las conexiones y relaciones naturales en la comunidad.* El psicólogo debe posibilitar que las personas con discapacidad que llegan a la vejez mantengan sus entornos de vivienda, geográficos, sus centros y servicios de referencia, sus entornos afectivos y relacionales, las actividades y rutinas que acostumbran a desarrollar, adaptándolas a las nuevas necesidades derivadas de la vejez, con los apoyos personales y tecnológicos adecuados. Favorecer un sentido de seguridad, así como de continuidad con las actividades realizadas en etapas anteriores, constituyen aspectos fundamentales para garantizar una vida de calidad a los mayores con discapacidad.
 7. *Fomentar un proceso de envejecimiento saludable, atendiendo a factores físicos y psicológicos, y garantizando un acceso adecuado a servicios sanitarios.* A pesar de ser más frecuentes los problemas de tipo médico en población con discapacidad, se documenta de manera reiterada una atención médica más pobre. Por ello, el psicólogo debe facilitar la adecuada coordinación sociosanitaria con otros profesionales en el área de envejecimiento y discapacidad, promover la eliminación de barreras para el acceso a programas de promoción de la salud y ofrecer a las personas con discapacidad información adecuada sobre el proceso de envejecimiento. Asimismo, debe prestar especial atención a aquellos estresores relacionados con el proceso de envejecimiento general que pueden ejercer una influencia negativa en la calidad de vida de este colectivo, como un posible cambio de vivienda o la interrupción de la actividad laboral. El psicólogo ha de tener en cuenta que las personas con discapacidad que envejecen pueden presentar todo el abanico de problemas de salud física y mental que experimenta la población general. No todo es atribuible al hecho de tener discapacidad.
 8. *El psicólogo debe saber identificar el deterioro laboral para la prevención de este y facilitar la permanencia en el puesto de trabajo si la persona con discapacidad lo desea, al menos hasta poder acceder a la jubilación.* Favorecer el mantenimiento de un empleo o actividad ocupacional de la persona en proceso de envejecimiento siempre y cuando este sea su deseo, y realizando los ajustes personales y sociales necesarios, permitirá evitar el impacto psicosocial deri-

- vado de una interrupción brusca de la actividad laboral. Para ello, el psicólogo debe desarrollar programas de transición a la jubilación desde un modelo de envejecimiento activo.
9. *Desarrollar estrategias para paliar el duelo y la pérdida de personas próximas.* La pérdida de personas próximas (familiares, compañeros o amigos) puede tener especiales repercusiones en la vida de las personas con discapacidad. El psicólogo deberá llevar a cabo programas de gestión del duelo y apoyo ante acontecimientos estresantes (por ejemplo, cambio de residencia) que pudieran derivarse de la pérdida de un ser querido, especialmente cuando este desempeña el rol de cuidador principal.
 10. *Consideraciones éticas con respecto al final de la vida.* Cuando las personas con discapacidad envejecen, y sobre todo cuando existe un mal estado de salud, pueden ver vulnerado su derecho a decidir sobre aspectos relevantes relacionados con el final de la vida. En estos momentos, el profesional que conoce en profundidad a la persona con discapacidad debe intentar seguir priorizando los deseos e intereses de la persona, contando para ello con la opinión de los familiares más cercanos si es posible.

RELACIÓN DE CONTENIDOS Y AUTORES EN SIGLO CERO EN 2022

Vol. 53(1), enero-marzo, 2022

Índice	3-6
Presentación.....	7-8

ARTÍCULOS Y EXPERIENCIAS

<i>Violencia intrafamiliar, abusos sexuales y discapacidad intelectual: un estudio de caso único desde una mirada narrativa</i>	
MAÑAS OLMO, M., CORTÉS GONZÁLEZ, P. Y GONZÁLEZ ALBA, B.	9-27
<i>¿Lejos del verano?: creencias de una muestra de maestros colombianos sobre discapacidad</i>	
MARULANDA PÁEZ, E., BASTO MEDINA, C. Y HERNÁNDEZ LOZANO, M. ^a I.	29-49
<i>Experiencias de cuidado y configuraciones subjetivas de madres de niños y niñas con discapacidad</i>	
DÍAZ ALZATE, M. V. Y RAMÍREZ TABORDA, M. M.	51-69
<i>Hacia una herramienta de cribado temprano en Trastornos del Espectro del Autismo (TEA)</i>	
ACEVEDO DÍAZ, G., CAMERO FERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ PRADA, M., DE ANDRÉS SUÁREZ, J., GONZÁLEZ-RODRÍGUEZ, M. Y FERNÁNDEZ-LANVIN, D.	71-93
<i>Análisis y conclusiones en torno a la evaluación de menores con Trastorno de Espectro Autista</i>	
LORCA LLINARES, M., SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J., MORILLO LESME, T. C., GONZÁLEZ PARRA, B., GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, R., MARRERO GONZÁLEZ, J. Y PEÑA DARIAS, E.	95-113
<i>Educación inclusiva en el alumnado con TEA: una revisión sistemática de la investigación</i>	
GONZÁLEZ DE RIVERA ROMERO, T., FERNÁNDEZ-BLÁZQUEZ, M. ^a L., SIMÓN RUEDA, C. Y ECHEITA SARRIONANDIA, G.	115-135
<i>El impacto socioeducativo y socioemocional del TDAH: historias de vida de estudiantes universitarios</i>	
ÁLVAREZ DE GODOS, M. Y FERREIRA, C.	137-157
<i>El Empleo con Apoyo: una alternativa inclusiva para la transición sociolaboral de las personas con discapacidad intelectual en Canarias</i>	
PEÑA QUINTANA, M. ^a T., SANTANA VEGA, L. E. Y FELICIANO-GARCÍA, L.	159-178

Vol. 53(2), abril-junio, 2022

Índice	3-6
Presentación.....	7-8

ARTÍCULOS Y EXPERIENCIAS

<i>Comunicación sexual en padres de hijos con Trastorno del Espectro Autista</i> ANDRÉ, T. G., VALDEZ-MONTERO, C., SILVA DUTRA, H., AHUMADA-CORTEZ, J. G. Y GÁMEZ-MEDINA, M. E.....	9-20
<i>¿Qué saben de pubertad, relaciones de pareja y reproducción, un grupo de adolescentes chilenos con síndrome de Down?</i> PALOMER MUSIC, M., BERGER CORREA, B., ROMERO ROJAS, V. Y LIZAMA, M.....	21-39
<i>¿Cómo vivieron las personas con discapacidad la crisis de la COVID-19? El caso de las personas apoyadas por entidades tutelares en España</i> CÁCERES RODRÍGUEZ, C., YEPES GARCÍA, I., SEBASTIÀ BARGUES, A. Y MARTÍN MARTÍN, R.....	41-60
<i>Evaluación de la formación online por jóvenes con discapacidad intelectual: experiencia durante la COVID-19 en contexto universitario</i> COÑOMAN GARAY, G. I. Y ÁVILA CLEMENTE, V.....	61-82
<i>El apoyo de las amistades en la vida independiente de las personas con discapacidad intelectual: visiones de autogestores y de profesionales de apoyo</i> DÍAZ GAROLERA, G., PALLISERA DÍAZ, M., VILÀ SUÑÉ, M. Y CASTRO BELMONTE, M.....	83-101
<i>Más allá de la ley. Transitar y acceder a la universidad española con parálisis cerebral</i> HIÑOJOSA PAREJA, E., ZAMORA RECIO, E. Y RUIZ CALZADO, I.....	103-124
<i>Un estudio de las necesidades de formación del profesorado en las prácticas basadas en evidencias científicas en el ámbito del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo</i> LARRACELETA-GONZÁLEZ, A., CASTEJÓN-FERNÁNDEZ, L., IGLESIAS-GARCÍA, M. ^a T. Y NÚÑEZ- PÉREZ, J. C.	125-144
<i>Jóvenes con discapacidad intelectual en la universidad: entre la sobreprotección y la autodeterminación</i> DELGADO CATALÁN, S., ARIAS ASTRAY, A. Y SOTOMAYOR MORALES, E.....	145-165

Vol. 53(3), julio-septiembre, 2022

Índice	3-6
Presentación.....	7-8

ARTÍCULOS Y EXPERIENCIAS

<i>Perspectivas familiares sobre la vivencia paternofamiliar de la discapacidad intelectual: una mirada fenomenológica</i> SERRANO FERNÁNDEZ, L.	9-27
<i>Universidad y discapacidad intelectual: aportes a la calidad de vida según las percepciones de estudiantes y padres de un contexto chileno</i> CONTESSÉ CARVACHO, P., PINEDA HERRERO, P. Y SANAHUJA GAVALDÀ, J. M. ^a	29-52
<i>Detección de necesidades en personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo con problemas de conducta: un estudio cualitativo</i> GARRIDO ZURITA, A., MARTÍN SANZ, N. Y GALINDO LÓPEZ, L.	53-74
<i>La provisión de apoyos fuera del aula como medida de atención a la diversidad y sus efectos en la inclusión educativa</i> RODRÍGUEZ GUDIÑO, M., JENARO RÍO, C. Y CASTAÑO CALLE, R.....	75-94
<i>Características de la violencia sexual en grupo hacia personas con discapacidad intelectual en España: un estudio jurisprudencial</i> DE LA TORRE LASO, J. Y CAZORLA GONZÁLEZ, C.	95-115
<i>El asistente sexual como figura de apoyo para las personas que se encuentran en situación de discapacidad: percepción sobre su reconocimiento jurídico y soporte económico</i> MOLINA SAORÍN, J., ILLÁN ROMEU, N. Y GARCÍA HARO, M. ^a DEL R.	117-126
<i>Estudio de calidad de vida y comportamiento adaptativo en niños y adolescentes con discapacidad intelectual</i> SANTANDER, P., CÁRDENAS, A., TRONCOSO, M., PEDEMONTE, M. ^a J., YÁÑEZ, C., LÓPEZ, C., GUAJARDO, K., LAGOS, P., SILVA, C., NEVES, M., CIFUENTES, D. Y GALLEGOS, S.	127-143
<i>Mediación de la satisfacción vital entre la inteligencia emocional y el optimismo en personas con discapacidad intelectual</i> GAVÍN-CHOCANO, O., MOLERO, D. Y RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, S.	145-166

RESEÑA

FLÓREZ, J. (2022). <i>La vida adulta en el síndrome de Down</i> . Fundación Iberoamericana Down21.....	167-168
--	---------

Vol. 53(4), octubre-diciembre, 2022

Índice	3-6
Presentación.....	7-8

ARTÍCULOS Y EXPERIENCIAS

<i>Ansiedad y Trastornos del Espectro del Autismo: notas para la intervención psicoeducativa</i> SÁNCHEZ-CUEVA, M. ^a S., ALCANTUD MARÍN, F. Y ALONSO-ESTEBAN, Y.....	9-30
<i>Organization of educational support for an inclusive school from the perspective of specialist teachers</i> ABELLÁN RUBIO, J., ALCARAZ GARCÍA, S. Y ARNAIZ SÁNCHEZ, P.....	31-51
<i>La discapacidad de especial dificultad. Perspectivas y líneas de actuación</i> CARRILLO PUJOL, J.....	53-67
<i>Percepción del alumnado universitario sobre la discapacidad intelectual: estudio exploratorio descriptivo</i> SUÁREZ LANTARÓN, B., DÍAZ GÓMEZ, A. M. ^a Y GARCÍA-PERALES, N.	69-87
<i>Relationship between parental perceptions, family income and support received with family quality of life in families with a child with an intellectual disability</i> FERRER VIDAL, F., VILASECA MOMPLET, R. Y BERSABÉ, R. M. ^a	89-108
<i>Mejora de la autodeterminación y calidad de vida en adultos con necesidades generalizadas de apoyo</i> ÁLVAREZ GONZÁLEZ, O., VICENTE SÁNCHEZ, E, Y MUMBARDÓ-ADAM, C.	109-129
<i>Enfoques, prácticas recomendadas, modelos y procedimientos en Atención Temprana centrados en la familia</i> GARCÍA-GRAU, P., MORALES-MURILLO, C. P., MARTÍNEZ-RICO, G. Y CAÑADAS PÉREZ, M.	131-148
<i>Competencias socioemocionales en personas con síndrome de Down</i> GONZÁLEZ MAYA, A. J., ROTH GROSS, E. V. Y GARCÍA, O.....	149-164
<i>Proceso de evaluación de pictogramas: catálogo de señalización accesible andaluz</i> ERENA-GUARDIA, G., SOLÍS-CAMPOS, A., ARENAS-BERNAL, L., BORRERO-BORRERO, M. ^a L., CALA-GIL, R., CARPIO-PONCE, A. I., CONDE-CARMONA, T., GARCÍA-SÁNCHEZ, D., MARTÍN-ÁLVAREZ, P., MERA-GÓMEZ, J. M., MORENO-PÉREZ, F. J., MORENO-RAMOS, R. M., ORTIZ-GÓMEZ, M., RIVERO-CONTRERAS, M., RODRÍGUEZ-ORTIZ, I. R., TRISTANCHO- FRUTOS, M. ^a DE LOS Á., VIEJO-HERNÁNDEZ, M., VILA-PARIENTE, S. Y SALDAÑA-SAGE, D. .	165-189

RESEÑA

HORNAS, M. (2021). *Niños y niñas en el espectro del autismo: comprensión y estrategias prácticas de apoyo educativo*. Editorial CCS..... 191

Vol. 53, número extraordinario, 2022

Índice	3-4
Introducción	5-8

**RESÚMENES DE LAS XI JORNADAS CIENTÍFICAS
INTERNACIONALES DE INVESTIGACIÓN SOBRE
PERSONAS CON DISCAPACIDAD**

Conferencias	9-22
Mesas redondas	23-42
Simposios	43-135
Comunicaciones	137-233
Pósteres	235-291

ÍNDICE DE AUTORES 2022

- Abellán Rubio, J., Alcaraz García, S. y Arnaiz Sánchez, P. (2022). Organization of educational support for an inclusive school from the perspective of specialist teachers. *Siglo Cero*, 53(4), 31-51.
- Acevedo Díaz, G., Camero Fernández, R., Fernández Prada, M., De Andrés Suárez, J., González-Rodríguez, M. y Fernández-Lanvin, D. (2022). Hacia una herramienta de cribado temprano en Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). *Siglo Cero*, 53(1), 71-93.
- Álvarez de Godos, M. y Ferreira, C. (2022). El impacto socioeducativo y socioemocional del TDAH: historias de vida de estudiantes universitarios. *Siglo Cero*, 53(1), 137-157.
- Álvarez González, O., Vicente Sánchez, E. y Mumbardó-Adam, C. (2022). Mejora de la autodeterminación y calidad de vida en adultos con necesidades generalizadas de apoyo. *Siglo Cero*, 53(4), 109-129.
- André, T. G., Valdez-Montero, C., Silva Dutra, H., Ahumada-Cortez, J. G. y Gámez-Medina, M. E. (2022). Comunicación sexual en padres de hijos con Trastorno del Espectro Autista. *Siglo Cero*, 53(2), 9-20.
- Cáceres Rodríguez, C., Yepes García, I., Sebastià Bargues, A. y Martín Martín, R. (2022). ¿Cómo vivieron las personas con discapacidad la crisis de la COVID-19? El caso de las personas apoyadas por entidades tutelares en España. *Siglo Cero*, 53(2), 41-60.
- Carrillo Pujol, J. (2022). La discapacidad de especial dificultad. Perspectivas y líneas de actuación. *Siglo Cero*, 53(4), 53-67.
- Contesse Carvacho, P., Pineda Herrero, P. y Sanahuja Gavalda, J. M.^a (2022). Universidad y discapacidad intelectual: aportes a la calidad de vida según las percepciones de estudiantes y padres de un contexto chileno. *Siglo Cero*, 53(3), 29-52.
- Coñoman Garay, G. I. y Ávila Clemente, V. (2022). Evaluación de la formación online por jóvenes con discapacidad intelectual: experiencia durante la COVID-19 en contexto universitario. *Siglo Cero*, 53(2), 61-82.
- Delgado Catalán, S., Arias Astray, A. y Sotomayor Morales, E. (2022). Jóvenes con discapacidad intelectual en la universidad: entre la sobreprotección y la autodeterminación. *Siglo Cero*, 53(2), 145-165.
- Díaz Alzate, M. V. y Ramírez Taborda, M. M. (2022). Experiencias de cuidado y configuraciones subjetivas de madres de niños y niñas con discapacidad. *Siglo Cero*, 53(1), 51-69.
- Díaz Garolera, G., Palliser Díaz, M., Vilà Suñé, M. y Castro Belmonte, M. (2022). El apoyo de las amistades en la vida independiente de las personas con discapacidad intelectual: visiones de autogestores y de profesionales de apoyo. *Siglo Cero*, 53(2), 83-101.
- Erena-Guardia, G., Solís-Campos, A., Arenas-Bernal, L., Borrero-Borrero, M.^a L., Cala-Gil, R., Carpio-Ponce, A. I., Conde-Carmona, T., García-Sánchez, D., Martín-Álvarez, P., Mera-Gómez, J. M., Moreno-Pérez, F. J., Moreno-Ramos, R. M., Ortiz-Gómez, M., Rivero-Contreras, M., Rodríguez-Ortiz, I. R., Tristancho-Frutos, M.^a de los Á., Viejo-Hernández, M., Vila-Pariente, S. y Saldaña-Sage, D. (2022). Proceso de evaluación de pictogramas: catálogo de señalización accesible andaluz. *Siglo Cero*, 53(4), 165-189.
- Ferrer Vidal, F., Vilaseca Momplet, R. y Bersabé, R. M.^a (2022). Relationship between parental perceptions, family income and support received with family quality of life in families with a child with an intellectual disability. *Siglo Cero*, 53(4), 89-108.
- García-Grau, P., Morales-Murillo, C. P., Martínez-Rico, G. y Cañadas Pérez, M. (2022). Enfoques, prácticas recomendadas, modelos y procedimientos en Atención Temprana centrados en la familia. *Siglo Cero*, 53(4), 131-148.

- Garrido Zurita, A., Martín Sanz, N. y Galindo López, L. (2022). Detección de necesidades en personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo con problemas de conducta: un estudio cualitativo. *Siglo Cero*, 53(3), 53-74.
- Gavín-Chocano, O., Molero, D. y Rodríguez-Fernández, S. (2022). Mediación de la satisfacción vital entre la inteligencia emocional y el optimismo en personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 53(3), 145-166.
- González de Rivera Romero, T., Fernández-Blázquez, M.^a L., Simón Rueda, C. y Echeita Sarrionandia, G. (2022). Educación inclusiva en el alumnado con TEA: una revisión sistemática de la investigación. *Siglo Cero*, 53(1), 115-135.
- González Maya, A. J., Roth Gross, E. V. y García, O. (2022). Competencias socioemocionales en personas con síndrome de Down. *Siglo Cero*, 53(4), 149-164.
- Hinojosa Pareja, E., Zamora Recio, E. y Ruiz Calzado, I. (2022). Más allá de la ley. Transitar y acceder a la universidad española con parálisis cerebral. *Siglo Cero*, 53(2), 103-124.
- Larracoleta-González, A., Castejón-Fernández, L., Iglesias-García, M.^a T. y Núñez-Pérez, J. C. (2022). Un estudio de las necesidades de formación del profesorado en las prácticas basadas en evidencias científicas en el ámbito del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo. *Siglo Cero*, 53(2), 125-144.
- Llorca Llinares, M., Sánchez Rodríguez, J., Morillo Lesme, T. C., González Parra, B., González Hernández, R., Marrero González, J. y Peña Darías, E. (2022). Análisis y conclusiones en torno a la evaluación de menores con Trastorno de Espectro Autista. *Siglo Cero*, 53(1), 95-113.
- Mañas Olmo, M., Cortés González, P. y González Alba, B. (2022). Violencia intrafamiliar, abusos sexuales y discapacidad intelectual: un estudio de caso único desde una mirada narrativa. *Siglo Cero*, 53(1), 9-27.
- Marulanda Páez, E., Basto Medina, C. y Hernández Lozano, M.^a I. (2022). ¿Lejos del verano?: creencias de una muestra de maestros colombianos sobre discapacidad. *Siglo Cero*, 53(1), 29-49.
- Molina Saorín, J., Illán Romeu, N. y García Haro, M.^a del R. (2022). El asistente sexual como figura de apoyo para las personas que se encuentran en situación de discapacidad: percepción sobre su reconocimiento jurídico y soporte económico. *Siglo Cero*, 53(3), 117-126.
- Palomer Music, M., Berger Correa, B., Romero Rojas, V. y Lizama, M. (2022). ¿Qué saben de pubertad, relaciones de pareja y reproducción, un grupo de adolescentes chilenos con síndrome de Down? *Siglo Cero*, 53(2), 21-39.
- Peña Quintana, M.^a T., Santana Vega, L. E. y Feliciano-García, L. (2022). El Empleo con Apoyo: una alternativa inclusiva para la transición sociolaboral de las personas con discapacidad intelectual en Canarias. *Siglo Cero*, 53(1), 159-178.
- Rodríguez Gudiño, M., Jenaro Río, C. y Castaño Calle, R. (2022). La provisión de apoyos fuera del aula como medida de atención a la diversidad y sus efectos en la inclusión educativa. *Siglo Cero*, 53(3), 75-94.
- Sánchez-Cueva, M.^a S., Alcántud Marín, F. y Alonso-Esteban, Y. (2022). Ansiedad y Trastornos del Espectro del Autismo: notas para la intervención psicoeducativa. *Siglo Cero*, 53(4), 9-30.
- Santander, P., Cárdenas, A., Troncoso, M., Pedemonte, M.^a J., Yáñez, C., López, C., Guajardo, K., Lagos, P., Silva, C., Neves, M., Cifuentes, D. y Gallegos, S. (2022). Estudio de calidad de vida y comportamiento adaptativo en niños y adolescentes con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 53(3), 127-143.

- Serrano Fernández, L. (2022). Perspectivas familiares sobre la vivencia paterno-filial de la discapacidad intelectual: una mirada fenomenológica. *Siglo Cero*, 53(3), 9-27.
- Suárez Lantarón, B., Díaz Gómez, A. M.^a y García-Perales, N. (2022). Percepción del alumnado universitario sobre la discapacidad intelectual: estudio exploratorio descriptivo. *Siglo Cero*, 53(4), 69-87.
- De la Torre Laso, J. y Cazorla González, C. (2022). Características de la violencia sexual en grupo hacia personas con discapacidad intelectual en España: un estudio jurisprudencial. *Siglo Cero*, 53(3), 95-115.

ÍNDICE ALFABÉTICO DE TÍTULOS, 2022

- Análisis y conclusiones en torno a la evaluación de menores con Trastorno de Espectro Autista. Llorca Llinares, M., Sánchez Rodríguez, J., Morillo Lesme, T. C., González Parra, B., González Hernández, R., Marrero González, J. y Peña Darías, E. *Siglo Cero*, 53(1), 95-113.
- Ansiedad y Trastornos del Espectro del Autismo: notas para la intervención psicoeducativa. Sánchez-Cueva, M.^a S., Alcantud Marín, F. y Alonso-Esteban, Y. *Siglo Cero*, 53(4), 9-30.
- Características de la violencia sexual en grupo hacia personas con discapacidad intelectual en España: un estudio jurisprudencial. De la Torre Laso, J. y Cazorla González, C. *Siglo Cero*, 53(3), 95-115.
- ¿Cómo vivieron las personas con discapacidad la crisis de la COVID-19? El caso de las personas apoyadas por entidades tutelares en España. Cáceres Rodríguez, C., Yepes García, I., Sebastià Bargues, A. y Martín Martín, R. *Siglo Cero*, 53(2), 41-60.
- Competencias socioemocionales en personas con síndrome de Down. González Maya, A. J., Roth Gross, E. V. y García, O. *Siglo Cero*, 53(4), 149-164.
- Comunicación sexual en padres de hijos con Trastorno del Espectro Autista. André, T. G., Valdez-Montero, C., Silva Dutra, H., Ahumada-Cortez, J. G. y Gámez-Medina, M. E. *Siglo Cero*, 53(2), 9-20.
- Detección de necesidades en personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo con problemas de conducta: un estudio cualitativo. Garrido Zurita, A., Martín Sanz, N. y Galindo López, L. *Siglo Cero*, 53(3), 53-74.
- Educación inclusiva en el alumnado con TEA: una revisión sistemática de la investigación. González de Rivera Romero, T., Fernández-Blázquez, M.^a L., Simón Rueda, C. y Echeita Sarrionandia, G. *Siglo Cero*, 53(1), 115-135.
- El apoyo de las amistades en la vida independiente de las personas con discapacidad intelectual: visiones de autogestores y de profesionales de apoyo. Díaz Garolera, G., Pallisera Díaz, M., Vilà Suñé, M. y Castro Belmonte, M. *Siglo Cero*, 53(2), 83-101.
- El asistente sexual como figura de apoyo para las personas que se encuentran en situación de discapacidad: percepción sobre su reconocimiento jurídico y soporte económico. Molina Saorín, J., Illán Romeu, N. y García Haro, M.^a del R. *Siglo Cero*, 53(3), 117-126.
- El Empleo con Apoyo: una alternativa inclusiva para la transición sociolaboral de las personas con discapacidad intelectual en Canarias. Peña Quintana, M.^a T., Santana Vega, L. E. y Feliciano-García, L. *Siglo Cero*, 53(1), 159-178.
- El impacto socioeducativo y socioemocional del TDAH: historias de vida de estudiantes universitarios. Álvarez de Godos, M. y Ferreira, C. *Siglo Cero*, 53(1), 137-157.
- Enfoques, prácticas recomendadas, modelos y procedimientos en Atención Temprana centrados en la familia. García-Grau, P., Morales-Murillo, C. P., Martínez-Rico, G. y Cañadas Pérez, M. *Siglo Cero*, 53(4), 131-148.
- Estudio de calidad de vida y comportamiento adaptativo en niños y adolescentes con discapacidad intelectual. Santander, P., Cárdenas, A., Troncoso, M., Pedemonte, M.^a J., Yáñez, C., López, C., Guajardo, K., Lagos, P., Silva, C., Neves, M., Cifuentes, D. y Gallegos, S. *Siglo Cero*, 53(3), 127-143.

- Evaluación de la formación online por jóvenes con discapacidad intelectual: experiencia durante la COVID-19 en contexto universitario. Coñoman Garay, G. I. y Ávila Clemente, V. *Siglo Cero*, 53(2), 61-82.
- Experiencias de cuidado y configuraciones subjetivas de madres de niños y niñas con discapacidad. Díaz Alzate, M. V. y Ramírez Taborda, M. M. *Siglo Cero*, 53(1), 51-69.
- Hacia una herramienta de cribado temprano en Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Acevedo Díaz, G., Camero Fernández, R., Fernández Prada, M., De Andrés Suárez, J., González-Rodríguez, M. y Fernández-Lanvin, D. *Siglo Cero*, 53(1), 71-93.
- Jóvenes con discapacidad intelectual en la universidad: entre la sobreprotección y la auto-determinación. Delgado Catalán, S., Arias Astray, A. y Sotomayor Morales, E. *Siglo Cero*, 53(2), 145-165.
- La discapacidad de especial dificultad. Perspectivas y líneas de actuación. Carrillo Pujol, J. *Siglo Cero*, 53(4), 53-67.
- La provisión de apoyos fuera del aula como medida de atención a la diversidad y sus efectos en la inclusión educativa. Rodríguez Gudiño, M., Jenaro Río, C. y Castaño Calle, R. *Siglo Cero*, 53(3), 75-94.
- ¿Lejos del verano?: creencias de una muestra de maestros colombianos sobre discapacidad. Marulanda Páez, E., Basto Medina, C. y Hernández Lozano, M.^a I. *Siglo Cero*, 53(1), 29-49.
- Más allá de la ley. Transitar y acceder a la universidad española con parálisis cerebral. Hinojosa Pareja, E., Zamora Recio, E. y Ruiz Calzado, I. *Siglo Cero*, 53(2), 103-124.
- Mediación de la satisfacción vital entre la inteligencia emocional y el optimismo en personas con discapacidad intelectual. Gavín-Chocano, O., Molero, D. y Rodríguez-Fernández, S. *Siglo Cero*, 53(3), 145-166.
- Mejora de la autodeterminación y calidad de vida en adultos con necesidades generalizadas de apoyo. Álvarez González, O., Vicente Sánchez, E. y Mumbardó-Adam, C. *Siglo Cero*, 53(4), 109-129.
- Organization of educational support for an inclusive school from the perspective of specialist teachers. Abellán Rubio, J., Alcaraz García, S. y Arnaiz Sánchez, P. *Siglo Cero*, 53(4), 31-51.
- Percepción del alumnado universitario sobre la discapacidad intelectual: estudio exploratorio descriptivo. Suárez Lantarón, B., Díaz Gómez, A. M.^a y García-Perales, N. *Siglo Cero*, 53(4), 69-87.
- Perspectivas familiares sobre la vivencia paterno-filial de la discapacidad intelectual: una mirada fenomenológica. Serrano Fernández, L. *Siglo Cero*, 53(3), 9-27.
- Proceso de evaluación de pictogramas: catálogo de señalización accesible andaluz. Erenaguardia, G., Solís-Campos, A., Arenas-Bernal, L., Borrero-Borrero, M.^a L., Cala-Gil, R., Carpio-Ponce, A. I., Conde-Carmona, T., García-Sánchez, D., Martín-Álvarez, P., Mera-Gómez, J. M., Moreno-Pérez, F. J., Moreno-Ramos, R. M., Ortiz-Gómez, M., Rivero-Contreras, M., Rodríguez-Ortiz, I. R., Trisancho-Frutos, M.^a de los Á., Viejo-Hernández, M., Vila-Pariente, S. y Saldaña-Sage, D. *Siglo Cero*, 53(4), 165-189.
- ¿Qué saben de pubertad, relaciones de pareja y reproducción, un grupo de adolescentes chilenos con síndrome de Down? Palomer Music, M., Berger Correa, B., Romero Rojas, V. y Lizama, M. *Siglo Cero*, 53(2), 21-39.
- Relationship between parental perceptions, family income and support received with family quality of life in families with a child with an intellectual disability. Ferrer Vidal, F., Vila-seca Momplet, R. y Bersabé, R. M.^a *Siglo Cero*, 53(4), XXXX.

Un estudio de las necesidades de formación del profesorado en las prácticas basadas en evidencias científicas en el ámbito del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo. Larraceleta-González, A., Castejón-Fernández, L., Iglesias-García, M.^a T. y Núñez-Pérez, J. C. *Siglo Cero*, 53(2), 125-144.

Universidad y discapacidad intelectual: aportes a la calidad de vida según las percepciones de estudiantes y padres de un contexto chileno. Contesse Carvacho, P., Pineda Herrero, P. y Sanahuja Gavaldà, J. M.^a *Siglo Cero*, 53(3), 29-52.

Violencia intrafamiliar, abusos sexuales y discapacidad intelectual: un estudio de caso único desde una mirada narrativa. Mañas Olmo, M., Cortés González, P. y González Alba, B. *Siglo Cero*, 53(1), 9-27.

LISTADO ANUAL DE LOS REVISORES EMPLEADOS EN LA EVALUACIÓN DE LOS ARTÍCULOS

La Revista *Siglo Cero* agradece la colaboración prestada en el proceso de revisión de los artículos a todos los profesionales que han participado como evaluadores en los trabajos recibidos a lo largo del año 2022, cuyo listado se incluye a continuación:

SECRETARÍA DE REDACCIÓN

- Miguel Ángel Verdugo Alonso (Universidad de Salamanca)
- Enrique Galván Lamet (Plena inclusión España)
- Manuela Crespo Cuadrado (Universidad de Salamanca)
- Berta González Antón (Plena inclusión España)
- Javier Tamarit Cuadrado (Plena inclusión España)

CONSEJO EDITORIAL

- Antonio L. Aguado Díaz (Universidad de Oviedo)
- Francisco Alcantud Marín (Universitat de Valencia)
- Leandro Almeida (Universidade do Minho. Portugal)
- Benito Arias Martínez (Universidad de Valladolid)
- Pilar Arnaiz Sánchez (Universidad de Murcia)
- Rafael de Asís Roig (Universidad Carlos III de Madrid)
- Andrea Silvana Aznar (Fundación Itineris. Argentina)
- José Antonio del Barrio del Campo (Universidad de Cantabria)
- Mercedes Belinchón Carmona (Universidad Autónoma de Madrid)
- M^a Isabel Calvo Álvarez (Universidad de Salamanca)
- Ruth Campos García (Universidad Autónoma de Madrid)
- Ricardo Canal Bedía (Universidad de Salamanca)
- Margarita Cañadas Pérez (Universidad Católica de Valencia)
- María Carbó Carreté (Universitat de Barcelona)
- Miguel Ángel Carbonero (Universidad de Valladolid)
- Claudia Claes (HoGent, School of Social Welfare. Bélgica)
- Carlos Conte (Universidad Favaloro. Argentina)
- Leonor Córdoba Andrade (Universidad del Tolima Ibagué. Colombia)

- Emiliano Díez Villoria (Universidad de Salamanca)
- Gerardo Echeita Sarrionandia (Universidad Autónoma de Madrid)
- Ángel Fernández Ramos (Universidad de Salamanca)
- Jesús Flórez Beledo (Fundación Iberoamericana Down 21)
- Pau García Grau (Universidad de Alabama/Universidad Católica de Valencia)
- Francisco Alberto García Sánchez (Universidad de Murcia)
- Climent Giné Giné (Universitat Ramon Llull)
- Juana Gómez Benito (Universitat de Barcelona)
- Francisco Javier Gómez González (Universidad de Valladolid)
- Laura E. Gómez Sánchez (Universidad de Oviedo)
- Diego González Castañón (Fundación Itineris. Argentina)
- Giampiero Emilio Aristidde Griffio (University of Suor Orsola Benincasa, Nápoles. Italia)
- Verónica Marina Guillén Martín (Universidad de Cantabria)
- Claudia Patricia Henao Lema (Universidad Autónoma de Manizales. Colombia)
- Agustín Huete García (Universidad de Salamanca)
- Alba Ibáñez García (Universidad de Cantabria)
- Cristina Jenaro Río (Universidad de Salamanca)
- Borja Jordán de Urríes (Universidad de Salamanca)
- Yves Lachapelle (Université du Québec à Trois-Trivières. Canadá)
- Natxo Martínez Rueda (Universidad de Deusto)
- Vicente Martínez Tur (IDOCAL, Universidad de Valencia)
- M.^a Inés Monjas Casares (Universidad de Valladolid)
- Delfín Montero (Universidad de Deusto)
- Cristina Mumbardó Adam (Universitat de Barcelona)
- Francesca Munda Magill (Universidad Anáhuac. México)
- Joan Jordi Muntaner Guasp (Universitat de les Illes Balears)
- Javier Muñoz Bravo (Instituto de Salud Carlos III. Madrid)
- Patricia Navas Macho (Universidad de Salamanca)
- M.^a Isabel Pérez Sánchez (Universidad Pontificia de Salamanca)
- Lidia Rodríguez García (Universidad de Castilla-La Mancha)
- Pablo Rodríguez Herrero (Universidad Autónoma de Madrid)
- Víctor Rubio Franco (Universidad Autónoma de Madrid)
- Eliana Noemí Sabeh (Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino. Argentina)
- Amalia San Román de Lope (Plena inclusión España)
- M.^a Cruz Sánchez Gómez (Universidad de Salamanca)
- Mónica Santamaría Domínguez (Universidad Pontificia de Salamanca)
- José Antonio Seoane Rodríguez (Universidade da Coruña)
- Cecilia Simón Rueda (Universidad Autónoma de Madrid)
- Patricia Solís García (Universidad Internacional de La Rioja/Universidad de Oviedo)
- Daniel Valdez (Universidad de Buenos Aires. Argentina)
- M.^a Eugenia Yadarola (Universidad Católica de Córdoba. Argentina)

REVISORES EXTERNOS

- Antonio Amor (Universidad de Salamanca)
- Laura Esteban (Universidad de Salamanca)
- Marián Flórez (Universidad de Oviedo)
- Elena Gil (Universidad de Zaragoza)
- Inmaculada Gómez (IMSERSO)
- Virginia González (Universidad de Salamanca)

ALGUNAS ESTADÍSTICAS DEL PROCESO EDITORIAL

A lo largo de 2022, se han recibido 56 artículos, y se han publicado 33 artículos. La tasa de aceptación de trabajos ha sido de un 17,8 %; la tasa de rechazos, del 66 %; y la media de trabajos evaluados por revisor ha sido de 3 artículos.

NORMAS DE PUBLICACIÓN DE LA REVISTA

LA REVISTA

Siglo Cero es una revista trimestral publicada por Ediciones Universidad de Salamanca en colaboración con Plena inclusión España. Publica trabajos originales en español o inglés, cuya temática se centra en la discapacidad y, de manera preferente, en las discapacidades intelectuales y del desarrollo. Los artículos que se publiquen han de tener rigor metodológico y aportar conclusiones de utilidad para la mejora de los apoyos y la atención a las personas con discapacidad y sus familias. La revista publica preferentemente artículos empíricos (originales y revisiones sistemáticas). Los artículos teóricos y conceptuales son también bienvenidos, siempre y cuando aporten discusión relevante sobre temas críticos y actuales de investigación y práctica en el ámbito de las discapacidades intelectuales y del desarrollo. Se parte de una perspectiva multidisciplinar por lo que los trabajos pueden provenir de la psicología, la educación, la sociología, la medicina, el derecho, el trabajo social y otros campos del conocimiento. La revista está dirigida a un público multidisciplinar en el ámbito de las discapacidades intelectuales y del desarrollo.

ENVÍO DE ARTÍCULOS

Para enviar un trabajo para su posible publicación se deberá seguir el procedimiento indicado en la página <http://revistas.usal.es/index.php/0210-1696/index>

Se debe incluir el nombre completo de cada uno de los/as autores/as, su filiación (nombre de la institución, ciudad y país), dirección postal profesional del autor o autora de correspondencia, correo electrónico y número de registro ORCID cuando se tenga. Además, se incluirá el título, resumen y palabras clave en español e inglés, y un título breve, así como el artículo anónimo completo en un solo archivo.

Al final del texto, se añadirán las referencias bibliográficas y, en el caso de que las haya, las tablas y las figuras, siguiendo las normas y estilo de la APA (Publication Manual of the American Psychological Association, 2019, 7.^a edición).

NORMAS DE REDACCIÓN

El texto se elaborará en formato Microsoft Word, letra Times New Roman de 12 puntos y márgenes de 2,5 centímetros, no superará las 30 páginas (incluyendo título, resumen, referencias bibliográficas, tablas, figuras, apéndices e ilustraciones), que deberán estar numeradas. Todas las partes del texto deben estar escritas a doble espacio, incluyendo resumen, texto, encabezados, referencias y tablas.

El texto debe incluir un resumen, redactado en un solo párrafo, que no exceda las 200 palabras, así como 4-8 palabras-clave, todo ello en español e inglés. En el resumen se hará referencia a los puntos principales del trabajo: planteamiento del problema, objetivos del estudio, método, principales resultados y conclusiones. Con carácter general, los artículos empíricos deberán ajustarse a la estructura IMRD (Introducción, método, resultados y discusión).

A las personas que quieran publicar en la revista se recomienda, en los trabajos, desagregar los datos por sexo, evitar los estereotipos y sesgos de género, analizar las diferencias existentes dentro de cada uno de los sexos y presentar los resultados desagregados por sexo, así como proponer reflexiones teóricas y estudios empíricos que remarquen las desigualdades de género construidas social y culturalmente y no basadas en diferencias biológicas.

Las tablas y figuras deben estar numeradas por orden de aparición, indicando su posición en el texto. Deben aparecer siempre al final del texto y una por página. El número de tablas y figuras debe ser el mínimo posible y no recoger información redundante a la expuesta en el texto, y también deberán seguir las normas de estilo de la APA (7.ª edición).

Las citas bibliográficas en el texto se harán con el apellido del autor o autora y año de publicación (ambos/as entre paréntesis y separados por una coma). Si el autor o autora forma parte de la narración se pone entre paréntesis solo el año. Si se trata de dos autores y/o autoras, siempre se citan ambos/as. Cuando el trabajo tiene más de dos autores y/o autoras, se pone solo el apellido del primero/a seguido de “et al.” y el año; en caso de confusión se añaden los autores/as siguientes hasta que resulten bien identificados/as. En todo caso, la referencia en el listado bibliográfico debe ser completa (hasta un máximo de 20 autores/as). Cuando se citan distintos trabajos dentro del mismo paréntesis, se ordenan alfabéticamente. Para citar trabajos del mismo autor/a o autores/as, de la misma fecha, se añaden al año las letras a, b, c, hasta donde sea necesario, repitiendo el año.

Las referencias bibliográficas se ordenarán alfabéticamente.

Para incluir referencias de la revista *Siglo Cero* los autores/as, tanto en esta revista como en otras, deben unificar el sistema de identificación de la revista utilizando solamente el nombre de *Siglo Cero*.

Los artículos no deben incluir notas a pie de página. Se puede introducir una nota breve con los agradecimientos al final de la primera página.

El lenguaje empleado para describir la discapacidad ha evolucionado a través de países, culturas y ámbitos disciplinarios. *Siglo Cero* se compromete con un uso de un lenguaje que respete a las personas con discapacidad y que se alinee con la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006. Por ello, se recomienda utilizar el lenguaje enmarcado en el movimiento “personas primero” (e. g., persona con discapacidad intelectual) y, cuando proceda, puede hacerse un uso del lenguaje siguiendo la “identidad de grupo” (e. g., persona sorda, entendida como aquella que se identifica plenamente con su grupo cultural). Los términos peyorativos, o aquellos ya superados por pertenecer a paradigmas anteriores al actual (e. g., deficiente o discapacitado) o inapropiados (e. g., disminuido, diversidad funcional), no deben utilizarse, siendo motivo de devolución inmediata del trabajo a los autores.

Por otra parte, en *Siglo Cero* mantenemos el compromiso con la igualdad y el respeto a todas las personas, reconocemos y apreciamos la diversidad. Por ello, las autoras y los autores deben asegurarse de utilizar un lenguaje libre de sesgos, huir de los estereotipos y comprometerse con el lenguaje inclusivo, pero primando la corrección gramatical, la economía del lenguaje y la precisión dadas las limitaciones de espacio.

Los artículos que no cumplan con las normas de redacción serán devueltos inmediatamente a la persona responsable del envío, invitándole a adaptar el artículo a dichas normas para que este sea posteriormente enviado para revisión.

PROCESO DE REVISIÓN

Los criterios de aceptación de los trabajos enviados a *Siglo Cero* son los de calidad y originalidad, así como la significación e interés para los lectores/as de la revista. Cada trabajo será revisado de manera anónima, al menos, por dos informantes, pudiendo recurrir a un tercero en caso de discrepancia, así como a un experto/a en metodología. Los autores/as podrán sugerir un posible revisor que consideren idóneo para evaluar su trabajo, indicando su correo electrónico, y también podrán indicar alguna persona que no desean que se involucre en el proceso de revisión de su trabajo. En cualquier caso, corresponderá a la dirección de la revista la decisión final. En las ocasiones que así lo requieran se recurrirá a evaluadores/as externos/as ajenos al Consejo Editorial.

En cualquier caso, *Siglo Cero* intentará realizar un reparto equilibrado de mujeres y hombres en el proceso de revisión.

ASPECTOS ÉTICOS

Los autores/as deben verificar el cumplimiento de los estándares éticos de la APA, así como de sus normas para la presentación de resultados de investigación. Los autores/as también son responsables de revelar posibles conflictos de interés.

Los trabajos deben ser originales, inéditos y no se admitirán aquellos que están siendo evaluados simultáneamente en otra revista o publicación ni aquellos que hayan sido publicados parcial o totalmente. Se asume que todas las personas que figuran como autores han dado su conformidad y que cualquier persona citada como fuente de comunicación personal consiente tal citación.

En el apartado “Método” del texto, se deben indicar los permisos o consentimientos obtenidos para conseguir los datos, especialmente en el caso de que la muestra esté constituida por menores de edad o con modificación legal de la discapacidad. En todo caso, el procedimiento será acorde con la normativa vigente sobre protección de datos en los países de procedencia de las investigaciones.

Los autores/as tienen que identificar, si la hubiera, la fuente de financiación del artículo.

Si se acepta un trabajo para su publicación, los derechos de impresión y reproducción por cualquier forma y medio son de *Siglo Cero*, que no rechazará cualquier petición razonable de los autores para obtener el permiso de reproducción de su trabajo. Por otra parte, las opiniones expresadas en los trabajos son única y exclusivamente responsabilidad de los autores/as y no comprometen la opinión y política científica de la revista. De la misma manera, y para que los trabajos sean considerados para publicación, las actividades descritas estarán de acuerdo con los criterios generalmente aceptados de ética y deontología profesional en el ámbito en el que se encuadre el estudio, tanto por lo que se refiere a los trabajos con humanos como a la experimentación animal. Por ello, es responsabilidad de los autores/as asegurarse de cumplir con nuestra política sobre ética (<https://revistas.usal.es/index.php/0210-1696/about>). La investigación en la que participen seres humanos debe llevarse a cabo de forma ética teniendo debidamente en cuenta el consentimiento informado. En estos casos, se ruega a los autores/as que incluyan en el manuscrito una declaración de la aprobación de la Comisión de Revisión Institucional o Comité de Ética, es decir, una declaración explícita que identifique la revisión y la aprobación del Comité de Ética para cada estudio, si corresponde, así como una breve descripción de cómo se obtuvo el consentimiento y de quién. Los editores/as se reservan el derecho de rechazar documentos si hay dudas sobre si se han utilizado los procedimientos adecuados.

PUBLICATION INSTRUCTIONS FOR THE JOURNAL

THE JOURNAL

Siglo Cero is a quarterly journal published by Ediciones Universidad de Salamanca in collaboration with Plena inclusión España. It publishes—in Spanish or in English—original articles focusing on the theme of disability, with preference given to articles on intellectual and developmental disabilities. Articles to be published must demonstrate methodological rigor and contribute useful findings that serve to improve supports and care provided to people with disabilities and their families. The journal gives preference to empirical articles (original articles and systematic reviews). Theoretical and conceptual articles are also welcome, as long as they provide relevant discussion on critical and current issues pertaining to research and practice in intellectual and developmental disabilities. Based on a multidisciplinary approach, the journal welcomes papers from psychology, education, sociology, medicine, law, social work, and other fields of knowledge. The journal is aimed at a multidisciplinary audience in the field of intellectual and developmental disabilities.

SUBMISSION OF ARTICLES

To submit a paper to be considered for publication, please follow the procedure outlined here: <http://revistas.usal.es/index.php/0210-1696/index>.

All authors must include their full name, affiliation (name of institution, city, and country), professional postal address of the corresponding author, email address, and ORCID iD, where applicable. The paper should be submitted as a single file and should include the following: title, abstract, and keywords in Spanish and in English; short title; and the complete anonymized article.

The reference list and any tables or figures should appear at the end of the manuscript and should follow APA Style (*Publication Manual of the American Psychological Association*, 2019, 7th edition).

EDITORIAL STANDARDS

The manuscript should be in Microsoft Word format, using Times New Roman font size 12, with margins of 2.5 cm; it should not exceed 30 pages (including title, abstract, reference list, tables, figures, appendices, and illustrations), and these pages must be numbered. All parts of the manuscript should use double-line spacing; this includes the abstract, body of the paper, headings, references, and tables.

The manuscript should include a one-paragraph abstract of up to 200 words and between 4 and 8 keywords; both the abstract and keywords should be provided in Spanish and in English. The abstract should refer to the main elements of the paper: definition of the research problem, objectives of the study, method, main results, and conclusions. In general, empirical articles should follow the IMRD (introduction, method, results, discussion) structure.

For those who want to publish in the journal, it is recommended, in their works, to disaggregate the data by sex, avoid gender stereotypes and biases, analyze the differences that exist within each of the sexes and present the results disaggregated by sex, as well as how to propose theoretical reflections and empirical studies that highlight socially and culturally constructed gender inequalities and not based on biological differences.

Tables and figures should be numbered consecutively in the order they appear, indicating their position in the text. Each table or figure should be included on a separate page at the end of the manuscript. The number of tables and figures should be kept to a minimum and should not contain information that is redundant with the text; they should also follow APA Style (7th edition).

In-text citations should give the author's surname and the year of publication (both elements should appear in parentheses and be separated by a comma). If the author's name forms part of the narrative, it should be followed by the year in brackets. Where there are two authors, both should be cited. For a work with three or more authors, include the surname of only the first author followed by "*et al.*" and then the year; where there may be confusion, add the names of the other authors until the citation is clearly identifiable. The reference list entry, however, must be complete (up to a maximum of 20 authors). Where different works are cited within the same parentheses, they should be arranged in alphabetical order. To cite multiple works with an identical author (or authors) and publication year, include a lowercase letter after the year (a, b, c, and so forth), repeating the year each time.

Reference list entries should be arranged in alphabetical order.

For references to *Siglo Cero*, in this journal or in other publications, authors must use a standardized means of identification for the journal, using only the name *Siglo Cero*.

Articles should not include footnotes. A brief note with acknowledgments may be inserted at the bottom of the first page.

The language used to describe disability has evolved across different countries, cultures, and disciplinary fields. *Siglo Cero* is committed to using language that respects people with disabilities and complies with the 2006 United Nations International Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Authors are therefore encouraged to use “person-first” language (e.g., person with intellectual disability) or, where appropriate, “identity-first” language (e.g., Deaf person, understood as a person who fully identifies with their cultural group). Pejorative terms, outdated terms that are no longer acceptable (e.g., deficient, handicapped), or inappropriate terms (e.g., mentally challenged, functional diversity) must not be used and will result in the paper being returned immediately to the authors.

On the other hand, at *Siglo Cero* we maintain the commitment to equality and respect for all people, we recognize and appreciate diversity. Therefore, the authors must ensure that they use language free of bias, avoid stereotypes and commit to inclusive language, but prioritizing grammatical correctness, economy of language and precision given space limitations.

Articles that do not comply with these editorial standards will be returned immediately to the person responsible for submission, who will be asked to adapt the article to these standards before it can be sent for review.

REVIEW PROCESS

The acceptance criteria for papers sent to *Siglo Cero* are quality and originality, as well as significance and interest for the journal’s readers. Each paper will be reviewed anonymously by at least two reviewers. If the reviews differ widely, a third reviewer or an expert in methodology may be appointed. Authors may suggest a possible reviewer they consider suitable to assess their paper, and should provide an email address; they may also indicate the names of people they do not wish to be involved in the review process. In all cases, the journal editor has responsibility for the final decision. Where necessary, the journal may invite external reviewers who are not part of the Editorial Board.

In any case, *Siglo Cero* will try to make a balanced distribution of women and men in the review process.

ETHICAL ASPECTS

Authors must ensure they have complied with APA ethical standards as well as APA guidelines for the reporting of research results. Authors are also responsible for disclosing potential conflicts of interest.

Papers must be original and unpublished; *Siglo Cero* will not accept papers that are being simultaneously reviewed by another journal or publication, nor will it accept papers that have previously been published in whole or in part. It will be assumed that all those who appear as authors have given their agreement, and that any person cited for personal correspondence has given their consent to be contacted.

The “Method” section of the paper should indicate the permissions or consents obtained to gather the data, especially in cases where the sample is made up of minors or people without capacity. In all cases, the research must comply with the applicable data protection legislation in the countries of origin of the research.

Authors must identify any sources of funding for the article.

If a paper is accepted for publication, the printing and reproduction rights in any form or medium belong to *Siglo Cero*. *Siglo Cero* will reject no reasonable request from the authors to obtain permission for the reproduction of their work. Furthermore, the opinions expressed in the papers are solely those of the authors and do not compromise the opinion and scientific policy of the journal. Likewise, in order for the paper to be considered for publication, the activities it describes must be in accordance with generally accepted ethical standards and professional codes of conduct for the field of study, for research involving humans and for experimentation with nonhuman animal subjects. It is therefore the responsibility of authors to ensure that they comply with our Ethics Policy <https://revistas.usal.es/index.php/0210-1696/about>. Research involving human participants must be conducted in an ethical manner with due regard for informed consent. In such cases, the manuscript must include a statement demonstrating that Institutional Review Board or Ethics Committee approval has been obtained; this is an explicit statement identifying the ethics committee review and approval for each study, where applicable, as well as a brief description of how consent was obtained and from whom. The editors reserve the right to reject a paper if they have reason to believe that proper procedures have not been followed.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7-9
ARTÍCULOS Y EXPERIENCIAS	
Hacia una educación inclusiva. La Educación Especial ayer, hoy y mañana MARÍA DEL CARMEN ORTIZ GONZÁLEZ.....	11-24
Sensibilización docente y atención a la diversidad en la Formación Profesional Básica: cooperar para incluir PELLO ARAMENDI JAUREGUI, ESTHER CRUZ IGLESIAS, JON ALTURA URDIN Y JON MIKEL LUZARRAGA MARTÍN.....	25-43
La inclusión en diferentes realidades educativas: voces de profesionales CRISTINA MARÍA BELMONTE PÉREZ, MÓNICA PORTO CURRÁS Y MARÍA LUISA GARCÍA HERNÁNDEZ.....	45-65
Aspectos éticos de la asistencia personal, una visión desde el trabajo social BREGÁN RIOBÓO-LOIS, RUBÉN GONZÁLEZ-RODRÍGUEZ Y CARMEN VERDE-DIEGO.....	67-90
La transformación organizacional en los servicios de atención temprana en Castilla-La Mancha: hacia un enfoque centrado en la familia VICENTE MARTÍNEZ-TUR, PAOLA DE LA MANO RODERO, YOLANDA ESTREDER ORTI, AMPARO FLOX FLOX, MONTSERRAT DÍAZ BRAZAL, CRISTINA DÍAZ SÁNCHEZ Y BELÉN GIL ARDILA.....	91-114
Tolerancia a Entornos Virtuales Inmersivos multisensoriales y medida electrodermal Ratio como identificador de población TEA ELENA OLMOS-RAYA, ANTONIA CASCALES-MARTÍNEZ Y MANUEL CONTERO GONZÁLEZ.....	115-133
Nuevas oportunidades para la carrera profesional de las personas con discapacidad intelectual: el impacto de la Metodología de Itinerarios en su acceso al empleo. El modelo de Castilla y León MARÍA TERESA ORTEGA CAMARERO.....	135-155
Formación universitaria a distancia para la inserción laboral de personas con discapacidad intelectual: una experiencia en la UNED LAURA MÉNDEZ ZABALLOS, MARCELA GONZÁLEZ BRIGNARDELLO, ISABEL GÓMEZ VEIGA, CRISTINA GARCÍA AEL, ANTONIO CONTRERAS FELIPE Y SILVIA MUÑOZ LLORENTE.....	157-182
INFORMACIÓN	
La Psicología y la atención a personas con discapacidad mayores	183-185
Relación de contenidos y autores en <i>siglo cero</i> en 2022	187-198
Listado anual de los Revisores	199-201
NORMAS PARA LOS AUTORES	203-210

Fecha de publicación: Marzo de 2023