

ISSN: 0210-1696
eISSN: 2530-0350

DOI: <https://doi.org/10.14201/scero2024552>

Vol. 55 (2), 2024

SIGLO CERO

abril-junio, 2024

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/scero2024552> – CDU: 37.013

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

BISAC: SOCIAL SCIENCE / Handicapped (SOC029000)

abril-junio, 2024, vol. 55 (2)

<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)
- Antonio Manuel Amor González (Universidad de Salamanca)
- Berta González Antón (Plena inclusión España)
- Amalia San Román de Lope (Plena inclusión España)
- Javier Tamarit Cuadrado (Plena inclusión España)

Consejo Asesor:

1. Antonio L. Aguado Díaz (Universidad de Oviedo. España)
2. Francisco Alcantud Marín (Universitat de Valencia. España)
3. M^a Ángeles Alcedo Rodríguez (Universidad de Oviedo. España)
4. Leandro Almeida (Universidade do Minho. Portugal)
5. Giulia Balboni (University of Perugia. Italia)
6. Victor Benito Arias González (Universidad de Salamanca. España)
7. Benito Arias Martínez (Universidad de Valladolid. España)
8. Pilar Arnaiz Sánchez (Universidad de Murcia. España)
9. Rafael de Asís Roig (Universidad Carlos III de Madrid. España)
10. Andrea Silvana Aznar (Fundación Itineris. Argentina)
11. Paulino Azúa Berra (ICONG, Instituto de Calidad de las ONG. España)
12. José Antonio del Barrio del Campo (Universidad de Cantabria. España)
13. Mercedes Belinchón Carmona (Universidad Autónoma de Madrid. España)
14. Cristina Caballo Escribano (Universidad de Salamanca. España)
15. María Isabel Calvo Álvarez (Universidad de Salamanca. España)
16. Ricardo Canal Bedía (Universidad de Salamanca España)
17. Margarita Cañadas Pérez (Universidad Católica de Valencia. España)
18. María Carbó Carreté (Universitat de Barcelona. España)
19. Miguel Ángel Carbonero Martín (Universidad de Valladolid. España)
20. Claudia Claes (HoGent. Bélgica)
21. Carlos Conte (Universidad Favaloro. Argentina)
22. Leonor Córdoba Andrade (Universidad del Tolima, Ibagué. Colombia)
23. Carlos de la Cruz Martín-Romo (PROTEDIS. España)
24. Emiliano Díez Villoria (Universidad de Salamanca. España)
25. Gerardo Echeita Sarrionandia (Universidad Autónoma de Madrid. España)
26. Laura Espejo Leal (Plena inclusión España)
27. María Luz M. Fernández Blázquez (Universidad Autónoma de Madrid. España)
28. Ángel Fernández Ramos (Universidad de Salamanca. España)
29. Noelia E. Flórez Robaina (Universidad de Salamanca. España)
30. Jesús Flórez Beledo (Fundación Iberoamericana Down21. España)
31. Pau García Grau (Universidad Católica de Valencia. España)
32. Francisco Alberto García Sánchez (Universidad de Murcia. España)
33. Climent Giné Giné (Universitat Ramon Llull. España)
34. Francisco Javier Gómez González (Universidad de Valladolid. España)
35. Laura E. Gómez Sánchez (Universidad de Oviedo. España)
36. Diego González Castañón (Fundación Itineris. Argentina)
37. Virginia González Santamaría (Universidad de Salamanca. España)
38. Joan Guardia Olmos (Universitat de Barcelona. España)
39. Verónica Marina Guillén Martín (Universidad de Cantabria. España)
40. Claudia Patricia Henao Lema (Universidad Autónoma de Manizales. Colombia)
41. Santos Hernández Domínguez (Plena inclusión España)
42. Agustín Huete García (Universidad de Salamanca. España)
43. Alba Ibáñez García (Universidad de Cantabria. España)
44. Julián Iniesta Romero (IVASS, Instituto Valenciano de Servicios Sociales. España)
45. M^a Jesús Iruña Muñiz (Universidad de Valladolid. España)
46. Matthew P. Janicki (University of Illinois at Chicago. EE.UU.)
47. Cristina Jenaro Río (Universidad de Salamanca. España)
48. Borja Jordán de Urries Vega (Universidad de Salamanca. España)
49. Yves Lachapelle (Université du Québec à Trois-Rivières. Canadá)
50. Marco Lombardi (Hogeschool Ghent. Bélgica)
51. Ana Luisa López Vélez (Universidad de Deusto. España)
52. Vicente Martínez Tur (Universidad de Valencia. España)
53. M^a Inés Monjas Casares (Universidad de Valladolid. España)
54. Delfín Montero Centeno (Universidad de Deusto. España)
55. Cristina Mumbardó Adam (Universidad de Barcelona. España)
56. Francesca Munda Magill (Universidad Anáhuac México)
57. Joan Jordi Muntaner Guasp (Universitat de les Illes Balears. España)
58. Javier Muñoz Bravo (Instituto de Salud Carlos III. Madrid. España)
59. Patricia Navas Macho (Universidad de Salamanca. España)
60. María Palliser Díaz (Universidad de Girona. España)
61. M^a Isabel Pérez Sánchez (Junta de Castilla y León. España)
62. Lidia Rodríguez García (Universidad de Castilla-La Mancha. España)
63. Pablo Rodríguez Herrero (Universidad Autónoma de Madrid. España)
64. Víctor J. Rubio Franco (Universidad Autónoma de Madrid. España)
65. Eliana Noemí Sabeh (Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino. Argentina)
66. M^a Cruz Sánchez Gómez (Universidad de Salamanca. España)
67. Mónica Santamaría Domínguez (Universidad Pontificia de Salamanca. España)
68. Robert Schalock (Hastings Collegue. EE.UU.)
69. José Antonio Seoane Rodríguez (Universidade da Coruña. España)
70. Karrie A. Shogren (University of Kansas. EE.UU.)
71. Cecilia Simón Rueda (Universidad Autónoma de Madrid. España)
72. Patricia Solís García (Universidad Internacional de La Rioja. España)
73. Marc J. Tassé (Ohio State University. EE.UU.)
74. Daniel Valdez (Universidad de Buenos Aires. Argentina)
75. Eva Vicente Sánchez (Universidad de Zaragoza. España)
76. María Sotillo Méndez (Universidad Autónoma de Madrid. España)
77. 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/scero2024552> – CDU: 37.013

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

BISAC: SOCIAL SCIENCE / Handicapped (SOC029000)

Vol. 55 (2), 2024

ÍNDICE

Presentación 9-10

ARTÍCULOS Y EXPERIENCIAS

El potencial creativo en las personas con discapacidad intelectual
Esther VELA LLAURADÓ y Paula DEL CASTILLO LORITE..... 11-23

El rol de las familias en los programas de promoción de la vida independiente de jóvenes con discapacidad: Un estudio cualitativo
Rodrigo QUIROZ SAAVEDRA, Paulina VARAS GARCÉS y XIMENA RIESCO..... 25-42

Análisis psicométrico de la Escala de Actitud hacia las Personas con Discapacidad en una muestra de estudiantes del MUFPS
Natalia SIMÓN MEDINA, Ariadna GÓMEZESCOBAR y
María Ángeles ABELLÁN LÓPEZ..... 43-66

Educación a distancia durante la pandemia COVID-19: Experiencias de madres de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista
Sebastián CARRASCO-MELLA, Eddy PAZ-MALDONADO,
Laura CISTERNAS-GARCÍA y Miguel LANDA-BLANCO..... 67-86

Inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad mediante el Aprendizaje-Servicio Ecosostenible
Bienvenida SÁNCHEZ ALBA, Inmaculada GÓMEZ JARABO,
Paula GIL RUIZ y Marta GÓMEZ GÓMEZ 87-112

NORMAS PARA LOS AUTORES

Ediciones Universidad de Salamanca / CC BY-NC-SA
Siglo Cero, vol. 55 (2), 2024, abril-junio, pp. 5

SIGLO CERO

REVISTA ESPAÑOLA SOBRE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

ISSN: 0210-1696 – eISSN: 2530-0350 – DOI: <https://doi.org/10.14201/scero2024552> – CDU: 37.013

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

BISAC: SOCIAL SCIENCE / Handicapped (SOC029000)

Vol. 55 (2), 2024

INDEX

Introduction 9-10

ARTICLES AND EXPERIENCES

The Creative Potential in People with Intellectual Disabilities
Esther VELA LLAURADÓ and Paula DEL CASTILLO LORITE 11-23

The Role of Families in Intervention Programs Promoting Independent Living for Youth with Disabilities: A Qualitative Study
Rodrigo QUIROZ SAAVEDRA, Paulina VARAS GARCÉS and Ximena RIESCO..... 24-42

Psychometric Analysis of the Scale of Attitude towards Persons with Disabilities in a Sample of MUFPS Students
Natalia SIMÓN MEDINA, Ariadna GÓMEZESCOBAR and
María Ángeles ABELLÁN LÓPEZ..... 43-66

Distance Education during the COVID-19 Pandemic: Experiences of Mothers of Students with Autism Spectrum Disorder
Sebastián CARRASCO-MELLA, Eddy PAZ-MALDONADO,
Laura CISTERNAS-GARCÍA and Miguel LANDA-BLANCO..... 67-86

Inclusion of Students with Disabilities in the University through Eco-Sustainable Service-Learning
Bienvenida SÁNCHEZ ALBA, Inmaculada GÓMEZ JARABO,
Paula GIL RUIZ and Marta GÓMEZ GÓMEZ 87-112

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

PRESENTACIÓN

LA CREATIVIDAD PERMITE A LAS personas adaptarse a las situaciones imprevistas que surgen en la vida diaria y, por ello, es importante fomentar esta capacidad en todas las personas, especialmente en las personas con discapacidad intelectual. Este tema se aborda en el artículo “El potencial creativo en las personas con discapacidad intelectual”, en el que E. Vela y P. del Castillo tratan de analizar el potencial creativo de los jóvenes con discapacidad intelectual utilizando la adaptación del Test de Pensamiento Creativo de Torrance. Los resultados obtenidos apoyan la necesidad de fomentar, en el ámbito educativo, el desarrollo de la creatividad en las personas con discapacidad intelectual, de manera que puedan conseguir una mejor integración en la comunidad.

La transición a la vida independiente plantea importantes desafíos no solo a las personas con discapacidad intelectual, sino también a sus familias y de ahí la importancia de prestar atención a los obstáculos a los que se enfrentan las familias y darles los apoyos necesarios, además de fortalecer el desarrollo de programas que faciliten dicho tránsito. De acuerdo con ello, R. Quiroz-Saavedra y cols., en “El rol de las familias en los programas de promoción de la vida independiente de jóvenes con discapacidad: un estudio cualitativo”, describen los resultados de un estudio que apoyan la importancia de incorporar a las familias en los procesos de cambio que promueven los programas de Tránsito a la Vida Independiente de jóvenes con discapacidad.

Es necesario conocer y mejorar la formación y las actitudes de los futuros docentes hacia la inclusión educativa de las personas con discapacidad ya que ello favorece una mejor comprensión de sus necesidades de apoyo y, por tanto, una mejora de su calidad de vida. Y para detectar estas actitudes, se necesitan instrumentos válidos y fiables. Por ello, N. Simón y cols., en “Análisis psicométrico de la Escala de Actitud hacia las Personas con Discapacidad en una muestra de estudiantes del MUFPS”, analizan las características psicométricas de la Escala de Actitud hacia las Personas con Discapacidad de Arias y cols.

Durante la pandemia del COVID-19, muchas escuelas adoptaron la modalidad de educación a distancia, lo que supuso un desafío importante en el caso de los estudiantes con TEA. Y este es el tema planteado en el artículo “Distance Education during the COVID-19 Pandemic: Experiences of Mothers of Students with Autism Spectrum Disorder”, en el que S. Carrasco-Mella y cols. analizan la experiencia de un grupo de madres de niños y niñas con TEA durante esta pandemia, que tantos

cambios generó en sus hogares, con la educación a distancia. Los resultados indican la ineficacia de la educación a distancia para escolarizar a estos niños y niñas, debido a la falta de recursos y de habilidades pedagógicas de las madres.

Las metodologías como el Aprendizaje-Servicio ayudan a la comunidad universitaria a ser más conscientes de las necesidades de su entorno y es importante promoverlas por su carácter inclusivo. Por ello, B. Sánchez y cols., en “Inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad mediante el Aprendizaje-Servicio ecosostenible”, presentan los resultados del trabajo llevado a cabo para demostrar cómo esta metodología puede favorecer la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual en la comunidad universitaria.

EL POTENCIAL CREATIVO EN LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

The Creative Potential in People with Intellectual Disabilities

Esther VELA LLURADÓ*

Universidad Francisco de Vitoria. España

esther.vela@ufv.es

<https://orcid.org/0000-0001-5351-4724>

Paula DEL CASTILLO LORITE

Universidad Francisco de Vitoria. España

pauladcl17@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-8680-2628>

Recepción: 26 de junio de 2023

Aceptación: 29 de febrero de 2024

RESUMEN: La creatividad es importante en la vida del ser humano porque nos permite crear nuevas ideas y puntos de vista diferentes. Para las personas con discapacidad intelectual, la creatividad es una herramienta muy valiosa que estimula su pensamiento divergente, fomenta la autoestima y les ayuda a desarrollar habilidades comunicativas y sociales, lo que les permitirá tener una mejor integración en la sociedad. El presente trabajo tiene como objetivo analizar el potencial creativo en personas con discapacidad intelectual entre 17 y 27 años y compararlo con personas sin discapacidad intelectual. El diseño de esta investigación pertenece al paradigma cuantitativo de tipo ex post-facto. La muestra está compuesta por un total de 84 participantes con y sin discapacidad intelectual, a los cuales se les ha administrado una adaptación del Test Torrance (1974), que nos permite medir la creatividad a partir de 4 dimensiones: fluidez, originalidad, flexibilidad y elaboración. Los resultados nos indican que las personas sin discapacidad intelectual tienen mayor potencial creativo, lo que nos permite concluir en la necesidad de favorecer el desarrollo de esta capacidad en el ámbito educativo, siendo uno de los aspectos que debe estar presente en las intervenciones con este colectivo.

* Autora de correspondencia.

PALABRAS CLAVE: Creatividad; discapacidad intelectual; originalidad; flexibilidad; elaboración; fluidez.

ABSTRACT: Creativity is important in the life of the human being because it allows us to create new ideas and different points of view. For people with intellectual disabilities, creativity is a very valuable tool that stimulates divergent thinking, promotes self-esteem and helps them develop communication and social skills, which will allow them to better integrate into society. This paper aims to analyze the creative potential in people with intellectual disabilities between 17 and 27 years old and compare it with people without intellectual disabilities. The design of this research belongs to the ex post facto quantitative paradigm. The sample is made up of a total of 84 participants with and without intellectual disabilities, who have been administered an adaptation of the Torrance Test (1974), which allows us to measure creativity based on 4 dimensions: fluency, originality, flexibility and elaboration. The results indicate that people without intellectual disabilities have greater creative potential, which allows us to conclude on the need to promote the development of this capacity in the educational field, being one of the aspects that must be present in the interventions of people with intellectual disabilities.

KEYWORDS: Creativity; intellectual disability; originality; flexibility; elaboration; fluency.

1. Introducción

La creatividad es un tema que ha suscitado un importante interés dentro del ámbito educativo puesto que se asume como un aspecto que permite a la persona adaptarse a la gran cantidad de situaciones imprevistas que suceden en la sociedad actual. Tal y como afirman De la Torre y Violant (2006), “el siglo XXI está llamado a ser el siglo de la creatividad, no por conveniencia de unos cuantos, sino por exigencia de encontrar ideas y soluciones nuevas a muchos problemas que se plantean en una sociedad de cambios acelerados, adversidades y violencia social” (p. 12).

En este sentido, el informe de la OCDE (2018), en su proyecto de Educación 2030, marca el trabajo que debe guiar a las escuelas en la preparación de los jóvenes para el futuro. Este proyecto educativo identifica tres “competencias transformadoras” que permitirán “abordar la creciente necesidad de los jóvenes de ser innovadores, responsables y conscientes: creación de un nuevo valor, reconciliación de tensiones y dilemas, y asumir la responsabilidad” (p. 5), para lo cual será imprescindible el desarrollo de un pensamiento creativo, entre otros aspectos.

Este pensamiento creativo le permite a la persona no solo ofrecer soluciones innovadoras, sino que supone una nueva forma de pensar y actuar sobre una realidad (Lubart, 2018). Tal y como afirma Torrance (1966), el pensamiento creativo agrupa las características de originalidad, elaboración, flexibilidad y fluidez, lo que supone poner en marcha una actividad cognitiva particular.

La escuela se convierte en el mejor contexto para favorecer esta capacidad creativa entre los estudiantes (Judkins, 2016; Robinson y Aronica, 2016), ya que es uno de los entornos que influye de manera más significativa en su desarrollo (Nakano y Weschler, 2018; Renzulli, 2017). Tiene, además, que comprometerse a proporcionar

una educación de calidad donde “se fomente la creatividad y el conocimiento, asegurando la adquisición de competencias” (Unesco, 2015, p. 17).

Si la escuela es uno de los entornos más favorecedores para el desarrollo de la creatividad, el docente se convierte en pieza fundamental de este proceso. Por lo tanto, es necesario que promueva un clima donde se ofrezcan oportunidades para la expresión y el pensamiento creativo (Carvalho *et al.*, 2021).

Por todo lo comentado, es imprescindible que todos los alumnos tengan la oportunidad de desarrollar su creatividad para su crecimiento personal y social, incluso cuando presentan mayores dificultades de aprendizaje, como es el caso de las personas con discapacidad intelectual.

En este sentido, son varios los estudios que han analizado los resultados de diferentes proyectos creativos aplicados a las personas con discapacidad intelectual que han tenido resultados positivos en su aprendizaje (Sánchez y Mesas, 2017; Saridaki y Meimarís, 2018), favoreciendo, además, que las propias personas implicadas en el proyecto también desarrollen estrategias creativas para aplicar en su día a día.

Por todo lo comentado anteriormente, la pregunta que guiará nuestra investigación y que nos permitirá seguir ahondando en esta línea temática es: *¿Existen diferencias en el potencial creativo de las personas con y sin discapacidad intelectual?*

Para poder dar respuesta a esta pregunta se plantea como objetivo general de la investigación conocer el potencial creativo que tienen los jóvenes con discapacidad intelectual, que se concretará posteriormente en una serie de objetivos específicos:

- Identificar el índice de creatividad general y de cada una de las dimensiones (flexibilidad, originalidad, elaboración y fluidez) de las personas con discapacidad intelectual.
- Realizar una comparativa de la creatividad general y de cada una de las dimensiones (flexibilidad, originalidad, elaboración y fluidez), entre personas con y sin discapacidad intelectual.

2. Metodología

2.1. *Diseño de investigación*

El diseño de investigación pertenece al paradigma cuantitativo de tipo ex post-facto, ya que no existe manipulación de las variables de estudio. Además, se trata de un estudio descriptivo y comparativo, puesto que se realizará un contraste entre los dos grupos seleccionados para esta investigación (personas con y sin discapacidad).

2.2. *Variables*

En esta investigación se trabajará bajo dos tipos de variables, una dependiente y otra independiente.

Se abordará como variable dependiente del estudio la creatividad, la cual está compuesta por cuatro dimensiones: originalidad (capacidad de crear algo nuevo y diferente), flexibilidad (capacidad de pensar en varias soluciones posibles y ser flexible en la forma en que se aborda un problema), elaboración (capacidad de expandir y desarrollar ideas en detalle) y fluidez (generar cantidad de ideas de manera más rápida y sin esfuerzo).

Por otro lado, la variable independiente hace referencia a si existe o no un diagnóstico de discapacidad intelectual.

2.3. *Participantes*

El muestreo realizado en esta investigación fue de tipo no probabilístico e incidental, es decir, se seleccionó por accesibilidad a la muestra para poder acceder a personas que tuvieran una discapacidad intelectual, así como personas sin discapacidad intelectual, pero que compartiesen condiciones como el centro de estudios o la edad.

Teniendo en cuenta la muestra de personas con discapacidad intelectual que han participado, podemos destacar que predomina el género femenino (60.46 %) respecto al masculino (39.53 %); con edades comprendidas entre los 19 y 27 años, y que cursan sus estudios en un programa especial de una universidad, de manera específica, en los itinerarios de Administración (58.13 %), frente al de Educación Infantil (41.86 %).

Por otro lado, dentro de la muestra de personas sin discapacidad intelectual, podemos destacar que está bastante equilibrada con un 48.78 % de participación femenina, un 48.78 % de participación masculina y un 2.43 % no específica. Estos jóvenes se encuentran en un rango de edad entre 16 y 24 años. Todos ellos también cursan estudios dentro del ámbito universitario en diferentes formaciones, principalmente estudios como Técnico de Atención a Personas en Situación de dependencia (20.23 %), frente a otras formaciones como el grado de Educación Infantil (7.14 %) o el grado universitario de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (3.57 %), entre otros.

2.4. *Instrumento de la investigación*

El instrumento que se ha utilizado para llevar a cabo en esta investigación es la adaptación del Test de Pensamiento Creativo de Torrance (1974). Se trata de un test muy utilizado dentro del ámbito español para la medición de la creatividad, aunque poco estudiado en el ámbito de la discapacidad. A pesar de ello, los estudios realizados con este test muestran altos índices de consistencia interna en una muestra estudiantil de infantil y primaria (Prieto *et al.*, 2003), así como en estudiantes de secundaria (Méndez-Martínez y Fernández-Río, 2019). Esta prueba valora el proceso creativo y las aptitudes específicas que lo definen (López, 2021), compuesta por

diferentes pruebas que nos permiten medir las cuatro dimensiones de la creatividad (originalidad, flexibilidad, elaboración y fluidez):

1. Figuras incompletas (Adaptación de las Figuras Incompletas de Torrance): el sujeto debe elaborar una ilustración poco común o diferente con cada figura que le ofrece... proponiendo ideas en las que nadie más haya pensado.
2. Cuadrados y círculos (Adaptación de las tareas de círculos): el sujeto debe realizar un dibujo en cada uno de los cuadrados y círculos, semejante al anterior, pero esta tiene más estímulos a partir de los cuales han de crear el máximo de ideas diferentes.
3. Producción divergente (oral o escrita): consiste en escribir o verbalizar toda la cantidad de información sobre el tema en concreto que se ofrece.

A este test de creatividad se le han incorporado dos secciones distintas. La primera proporciona información destinada a los participantes, donde se expone el propósito de la investigación, se garantizan sus derechos como colaboradores y se presenta el formulario de consentimiento informado que deben aceptar antes de completar el cuestionario. La segunda sección aborda información sociodemográfica en relación con la persona que responde al cuestionario.

La corrección de la prueba debe hacerse por tres jueces, quienes asignarán una puntuación en cada una de las dimensiones de la creatividad en función de las pruebas corregidas. La puntuación global es la suma de las medias de las calificaciones de estas cuatro dimensiones, dividida entre el número de factores. El rendimiento en creatividad será más alto cuanto más se aproxime al número 10:

- Creatividad alta: 10-7.5.
- Creatividad media-alta: 7.5-5.
- Creatividad media-baja: 5-2.5.
- Creatividad baja: 2.5-0.

Los participantes cuentan con un total de 45 minutos para cumplimentar la prueba. En este caso, se hizo una adaptación de tiempo para las personas con discapacidad intelectual, ofreciendo dos minutos extra en cada una de las pruebas. Antes de iniciar la prueba, se ofrecía una explicación y, en el caso del grupo de personas con discapacidad intelectual, se mostraba un ejemplo de lo que tenían que hacer para asegurarnos de que lo habían comprendido.

2.5. Procedimiento

Para la selección del instrumento, realizamos una revisión exhaustiva de diversos cuestionarios destinados a evaluar la creatividad, entre los cuales se incluyen el Test de CREA (Corbalán *et al.*, 2015), que mide la creatividad como constructo general; la adaptación del Test de Torrance (Torrance, 1974), que

mide la creatividad a partir de 4 dimensiones (fluidez, originalidad, flexibilidad y elaboración); el Creative Achievement Test (Carson *et al.*, 2005), que mide la creatividad teniendo en cuenta 10 dominios (artes visuales, música, danza, diseño de arquitectura, escritura creativa, humor, invenciones, descubrimiento científico, teatro/cine y artes culinarias); el Test de Uso Inusual (Guilford, 1960), que mide la capacidad del pensamiento creativo o como lo llaman en el test “flexibilidad espontánea”; y el Test de Asociaciones Remotas (Mednick y Mednick, 1967), que mide el pensamiento creativo. Tras llevar a cabo un análisis de las variables que mide cada uno de los test, así como el modo como se miden estas variables, se decidió finalmente emplear la adaptación del Test de Torrance (1974) por dos razones fundamentales. En primer lugar, este instrumento posibilita la medición de diversas dimensiones de la creatividad de manera muy clara, dividiendo esta creatividad en 4 dimensiones, mientras que el resto de cuestionarios miden la creatividad como constructo general o solo una parte de ella. En segundo lugar, la decisión también tuvo que ver en cómo se miden esas variables valorando la capacidad cognitiva de la muestra de estudio; en este sentido, si los requisitos cognitivos exigidos para completar el test seleccionado eran más adecuados para individuos con discapacidad intelectual, garantizando así una comprensión apropiada de las instrucciones por parte de los participantes.

El primer paso fue la búsqueda de la muestra de jóvenes en un rango de edad de 17 a 27 años. El acceso a la muestra de personas con discapacidad intelectual se realizó a través de la Universidad Francisco de Vitoria, centro que acoge el Programa AVANZA, destinado a personas con discapacidad intelectual que estudian en un entorno universitario. Por otro lado, la muestra de personas sin discapacidad se ha recogido del mismo centro universitario, entre estudiantes de diferentes grados.

La aplicación del Test Torrance se realizó de manera presencial; al comenzar lo se procedió a explicar a los participantes el objetivo de la investigación haciendo hincapié en la importancia de la cumplimentación de todas las normas para la realización correcta del test recordando que sería anónimo y confidencial. Todos los datos fueron recogidos entre marzo y abril del 2023; una vez corregidos todos los cuestionarios se procedió al análisis de datos.

2.6. *Análisis de los datos*

Para llevar a cabo esta investigación se han realizado análisis descriptivos de las variables de estudio en relación a la muestra. Por otro lado, para poder realizar la comparativa entre los dos grupos de la muestra, se calculará la bondad de ajuste de las variables a la distribución normal mediante la prueba Kolgomorov-Smirnov, la cual nos indicará si la muestra tiene una distribución normal, tras lo cual se aplicará la prueba T de Student (si hay normalidad) o U de Mann Whitney (si no hay normalidad). Todos los análisis se han realizado a través del programa estadístico SPSS 29.0.

3. Resultados

En este apartado se mostrarán los resultados obtenidos tras la recogida y el análisis de los datos. En primer lugar, se ha calculado el índice de consistencia interna del instrumento con la muestra de estudio, mostrando un índice de fiabilidad alto (.93).

A continuación, se explicarán los análisis descriptivos realizados teniendo en cuenta los objetivos planteados para la investigación. En este sentido, la Figura 1 muestra los resultados del primero de los objetivos, que pretende identificar el índice de creatividad general y de cada una de las dimensiones (flexibilidad, originalidad, elaboración y fluidez) de las personas con discapacidad intelectual.

Tal y como podemos observar en la Figura 1, más de la mitad de las personas con discapacidad intelectual presentan un índice de creatividad medio-bajo (55.8 %), seguido de un índice bajo (27.9 %). Por otro lado, observamos que un porcentaje muy reducido tiene un índice de creatividad alto (2.3 %).

En la Figura 2, podemos observar las medias obtenidas en cada una de las dimensiones que componen la creatividad. Estos datos nos permiten visualizar que las puntuaciones de todas las dimensiones se encuentran por debajo de la media puntuándose en una escala del 1 al 10. Se puede destacar la fluidez, relacionada con la cantidad de ideas, como la dimensión en la que se ha obtenido la puntuación más alta. Por el contrario, la puntuación más baja se obtiene en la dimensión de la flexibilidad, la cual está vinculada con la capacidad para producir ideas que sean diferentes entre sí.

FIGURA 1. Índices de creatividad general de la muestra con discapacidad intelectual

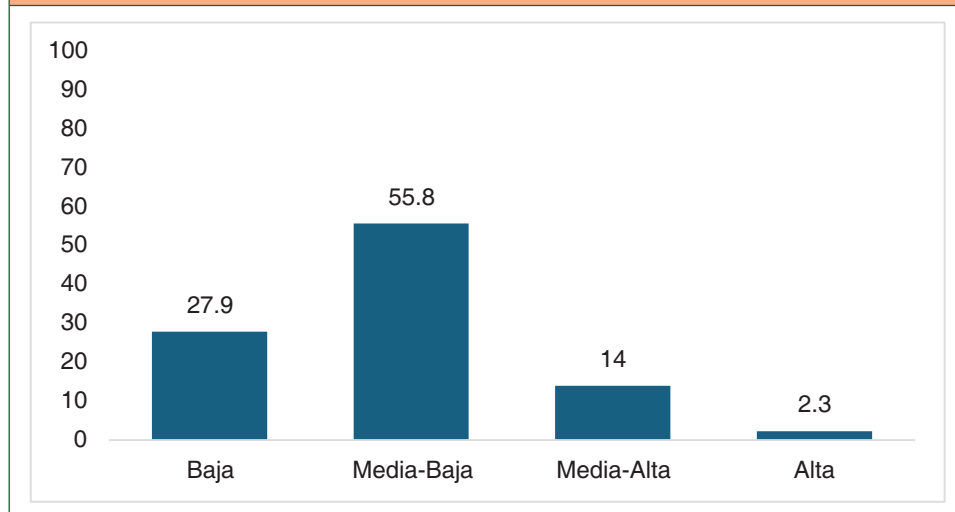
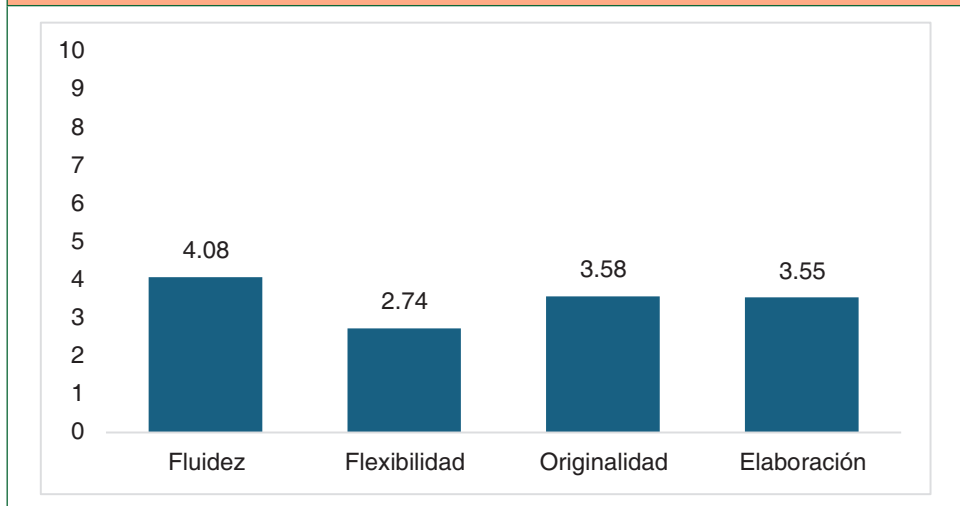


FIGURA 2. Medias de las dimensiones de la creatividad en personas con discapacidad intelectual



Para abordar el segundo de los objetivos de la investigación, que pretende hacer una comparativa entre personas con y sin discapacidad, se realiza, en primer lugar, la prueba de normalidad (Kolgomorov Smirnov), la cual nos indica que debemos utilizar pruebas paramétricas en las dimensiones de fluidez, elaboración y en la creatividad general ($p > .05$); y no paramétricas, en las dimensiones de flexibilidad y originalidad ($p < .05$).

En la Tabla 1 podemos ver los datos obtenidos en cada una de las dimensiones, así como en la creatividad total. Estos datos nos indican que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) entre las personas que presentan una discapacidad intelectual y sin ella, en cada una de las dimensiones y en la creatividad total.

Las personas sin discapacidad intelectual presentan puntuaciones superiores en todos los casos, destacando la originalidad como aquella en la que han obtenido la puntuación más alta (5.75), y que hace referencia a la capacidad para producir ideas que no son familiares. Por otro lado, la flexibilidad es la dimensión donde se ha encontrado una diferencia más significativa entre las puntuaciones de esta muestra (5.10) y las de las personas que presentan una discapacidad intelectual (2.74).

4. Conclusiones y discusión

El objetivo principal de esta investigación estaba centrado en conocer el potencial creativo de los jóvenes con discapacidad intelectual, el cual hemos desglosado

TABLA I. Análisis descriptivos e inferenciales de la variable de la creatividad y sus dimensiones en personas con y sin discapacidad intelectual						
Dimensiones	Discapacidad intelectual	N	Media	Desviación típica	<i>p</i>	Tamaño del efecto
Fluidez	Sí	43	4.08	1.54	.004	.597
	No	41	4.98	1.46		
Flexibilidad	Sí	43	2.74	1.28	.004	143.50
	No	41	5.10	1.91		
Originalidad	Sí	43	3.58	1.85	.001	195.40
	No	41	5.75	1.76		
Elaboración	Sí	43	3.55	1.96	.001	1.097
	No	41	5.71	1.97		
Creatividad total	Sí	43	3.49	1.46	.001	1.229
	No	41	5.41	1.65		

Nota: Para el cálculo de la diferencia de medias entre grupos y tamaño del efecto, se ha utilizado T de Student y *d* de Cohen para las dimensiones que cumplen con la normalidad y U de Mann Whitney y probabilidad de superioridad (PS) para aquellas que no lo hacen (flexibilidad y originalidad).

en dos objetivos específicos. Por un lado, identificar el índice de creatividad general de las personas con discapacidad intelectual, así como las puntuaciones de cada una de las dimensiones que la componen (flexibilidad, originalidad, elaboración y fluidez). Por otro lado, para cumplir con el segundo de los objetivos de la investigación, se han comparado estos datos con los de jóvenes que no tienen una discapacidad intelectual.

Respecto al primero de los objetivos específicos, cabe destacar que los jóvenes con discapacidad intelectual han presentado niveles bajos y medio-bajos de creatividad. De manera más específica, se han obtenido puntuaciones por debajo de la media en todas las dimensiones de la creatividad, destacando la fluidez como aquella en donde los resultados han sido más favorables. Por otro lado, en relación al segundo de los objetivos planteados en esta investigación, se ha podido comprobar que los niveles de creatividad entre personas con y sin discapacidad intelectual son superiores en el segundo de los casos y que estas diferencias que se presentan entre ambos grupos son estadísticamente significativas.

Considerando que la creatividad se conceptualiza como una habilidad crucial para abordar los desafíos inherentes a la vida cotidiana (Dogan *et al.*, 2020; Murcia *et al.*,

2020), y que conlleva beneficios significativos para el progreso social, emocional y cognitivo (Talavera *et al.*, 2015), los hallazgos derivados de la presente investigación, que revelan niveles notablemente bajos de creatividad en individuos con discapacidad intelectual, sugieren que dicha población enfrentará limitadas oportunidades para el desarrollo personal y para integrarse de manera efectiva en la vida social.

A pesar de que son varios los estudios que informan de una correlación significativa entre inteligencia y creatividad (Rana y Ahmad, 2021; Verma y Maniktala, 2017), la inteligencia es necesaria pero no suficiente para la cognición creativa (Karwowski *et al.*, 2016).

Esta afirmación se encuentra intrínsecamente relacionada con la perspectiva de que la creatividad no es exclusivamente un atributo innato, sino que puede cultivarse (Csikszentmihalyi, 1998). Como señala Vigotsky (2011, p. 14), la creatividad “puede ser desarrollada por cualquier persona. Necesita ser practicada, es decir, debe generar resultados (ya sean pensamientos, acciones y/o productos) que la evidencien”. En consecuencia, adquiere relevancia el papel desempeñado por los centros educativos en el fomento de esta habilidad, dado que constituye un espacio propicio para su desarrollo.

Asimismo, según lo mencionado por Chávez (2021) en su estudio titulado “Estrategias para la estimulación del pensamiento crítico en estudiantes con discapacidad intelectual”, diversos autores han formulado estrategias eficaces para cultivar la creatividad en individuos con discapacidad intelectual, logrando resultados positivos. Este hecho queda respaldado por las investigaciones de Alonso (2016), Gindrich y Ka (2015), Cárdenas *et al.* (2017), Masunah (2016) y Wong (2021).

Por ello, es importante poder aplicar este tipo de estrategias para trabajar desde la escuela en el desarrollo de esta capacidad, que permitirá que las personas con discapacidad intelectual sean capaces de adaptarse mejor a los cambios sociales, culturales y tecnológicos a través de una mirada más flexible (Mampaso y Carrascal, 2020), disponiendo de una herramienta que les permita abordar y solucionar situaciones con mayor facilidad (Mampaso *et al.*, 2022).

Pero, tal y como indica Gúdice (2013), el entorno también puede influir en el desarrollo de la creatividad y, por ello, “el estudio de las condiciones del entorno como favorecedor del desarrollo de la creatividad permitirá conocer los recursos psicológicos individuales de los jóvenes para resolver situaciones y adaptarse al ambiente y las condiciones del contexto para promover la integración social” (p. 100). Por ello, debemos valorar todos los aspectos, tanto intrínsecos como extrínsecos, que puedan favorecer el desarrollo de esta habilidad en la persona con discapacidad.

4.1. *Limitaciones y prospectiva*

Una de las principales limitaciones con las que nos hemos encontrado en la realización de la investigación ha sido la inexistencia de herramientas que evalúen la creatividad y que estén adaptadas para personas con discapacidad intelectual. Esto implica que, a pesar de haber realizado adaptaciones de tiempo, y explicaciones

ajustadas al nivel comprensivo de la muestra, es posible que haya casos en los que la cumplimentación del cuestionario no haya mostrado datos reales.

Por ello, se propone como prospectiva de este trabajo realizar una adaptación de alguno de los cuestionarios que miden la creatividad para personas con discapacidad intelectual, para poder asegurar que todos los alumnos pueden responder en función de sus capacidades.

5. Referencias bibliográficas

- ALONSO, D. (2016). El desarrollo de la autodeterminación a través del proceso creativo de las personas con discapacidad intelectual. *ArtsEduca*, 15, 70-95.
- CÁRDENAS, R., BARRIGA, A. y LIZAMA, J. (2017). La expresión artística como estrategia didáctica para el desarrollo de la afectividad y la autoestima en una persona con discapacidad intelectual y Síndrome Alcohólico Fetal (SAF). *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(Esp.), 205-222. <https://doi.org/10.5209/ARIS.53623>
- CARSON, S. H., PETERSON, J. B. y HIGGINS, D. M. (2005). *Creative Achievement Questionnaire (CAQ)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t05569-000>
- CARVALHO, T., DE C. M., FLEITH, D. S. y ALMEIDA, L. S. (2021). Desarrollo del pensamiento creativo en el ámbito educativo. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 164-187. <https://doi.org/10.17151/ree.2021.17.1.9>
- CHÁVEZ, L. (2021). Estrategias para la estimulación del pensamiento crítico en estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Innova Educación*, 4(1), 146-156.
- CORBALÁN, F. J., MARTÍNEZ, F., DONOLO, D., ALONSO, C., TEJERINA, M. y LIMIÑANA, R. M. (2015). *CREA: Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. TEA Ediciones.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998). *Creatividad: El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós.
- DE LA TORRE, S. y VIOLANT, V. (Coords.). (2006). *Comprender y evaluar la creatividad* (vol. 1). Ediciones Aljibe.
- DOGAN, N., MANASSERO, M. A. y ÁNGEL, V. (2020). El pensamiento creativo en estudiantes para profesores de ciencias: Efectos del aprendizaje basado en problemas y en la historia de la ciencia. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 48, 163-180. <https://doi.org/10.17227/ted.num48-10926>
- GINDRICH, P. y KA, Z. (2015). The role of drama therapy in fostering the creativity of individuals with intellectual disabilities: An overview of the Lublin Teatroterapia workshops. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 2(2), 145-154.
- GIÚDICE, M. M. (2013). Educación, discapacidad y el desarrollo de la creatividad. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(1), 90-102.
- GUILFORD, J. P., CHRISTENSEN, P. R., MERRIFIELD, P. R. y WILSON, R. C. (1960). *Alternative Uses Manual*. Sheridan Supply Co.
- JUDKINS, R. (2016). *The art of creative thinking: 89 ways to see things differently*. Perigee Books.
- KARWOWSKI, M., DUL, J., GRALEWSKI, J., JAUK, E., JANKOWSKA, D. M., GAJDA, A. y BENEDEK, M. (2016). Is creativity without intelligence possible? A necessary condition analysis. *Intelligence*, 57, 105-117.
- LÓPEZ, A. (2021). *La manipulación al descubierto: Cómo salvar nuestra creatividad y nuestros valores*. Colección Fundación López Quintás.

- LUBART, T. I. (2018). Creativity through the seven Cs. The nature of human creativity. En R. J. STERNBERG y J. C. KAUFMAN (Eds.), *The nature of human creativity* (pp. 134-145). Press of the University of Cambridge.
- MAMPASO, J. y CARRASCAL, S. (2020). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje y de atención a la diversidad. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(25), 1-3. <https://doi.org/10.55777/rea.v13i25.2092>
- MAMPASO, J., LÓPEZ, E. y GARCÍA, M. (2022). Creatividad como medida cognitiva en jóvenes con discapacidad intelectual. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15(Especial), 35-46. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecial.4676>
- MASUNAH, J. (2016). Multicultural dance education for teaching students with disabilities. *Educación Multicultural*, 23(3-4), 2-6.
- MEDNICK, S. A. y MEDNICK, M. T. (1967). *Remote Associates Test. Examiners manual*. Hught Mifflin.
- MÉNDEZ-MARTÍNEZ, E. y FERNÁNDEZ-RÍO, J. (2019). Design and validation of an instrument to assess motor creativity in adolescents. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 19(75), 535-550.
- MURCIA, K., PEPPER, C., JOUBERT, M., CROSS, E. y WILSON, S. (2020). A framework for identifying and developing children's creative thinking while coding with digital technologies. *Issues in Educational Research*, 30(4), 1395-1417.
- NAKANO, T. C. y WECHSLER, S. M. (2018). Creativity and innovation: Skills for the 21st Century. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(3), 237-246. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000300002>
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD.
- PRIETO, M. D., LÓPEZ, O., FERRÁNDIZ, C. y BERMEJO, M. R. (2003). Adaptación de la prueba figurativa del Test de Pensamiento Creativo de Torrance en una muestra de los primeros niveles educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 201-213.
- RANA, S. y AHMAD, W. (2021). Relationship between creativity and intelligence among individuals with intellectual disability. *Journal of Psychosocial Wellbeing*, 2(1), 76-82. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5105525>
- RENZULLI, J. S. (2017). Developing creativity across all areas of the curriculum. En R. A. Beghetto y J. C. Kaufman (Eds.), *Nurturing creativity in the classroom* (pp. 23-44). Cambridge University Press.
- ROBINSON, K. y ARONICA, L. (2016). *Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education*. Penguin Books.
- SÁNCHEZ, E. S. y MESAS, E. C. (2017). La creatividad integrada desde el análisis de experiencias artísticas con personas con capacidades diversas en espacios académicos. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 773-789. <https://doi.org/10.5209/RCED.53958>
- SARIDAKI, M. y MEIMARIS, M. (2018). Digital storytelling for the empowerment of people with intellectual disabilities. En *DSAI '18: Proceedings of the 8th International Conference on Software Development and Technologies for Enhancing Accessibility and Fighting Info-exclusion* (pp. 161-164). <https://doi.org/10.1145/3218585.3218664>
- TALAVERA, M., HURTADO, A., CANTÓ, J. y MARTÍN, D. (2015). Valoración de la creatividad grupal y barreras del pensamiento creativo en universitarios. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 8(15), 70-90. <https://doi.org/10.55777/rea.v8i15.1028>
- TORRANCE, E. P. (1966). *Torrance tests of creative thinking*. Personnel Press.

EL POTENCIAL CREATIVO EN LAS PERSONAS CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL
E. VELA LLAURADÓ Y P. DEL CASTILLO LORITE

- TORRANCE, E. P. (1974). *The Torrance tests of creative thinking-TTCT Manual and Scoring Guide: Verbal test A, figural test*. Lexington.
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Unesco.
- VERMA, N. y MANIKTALA, J. (2017). A study of relationship between creativity and intelligence in adolescents. *International Journal of Indian Psychology*, 4(3). <https://doi.org/10.25215/0403.098>.
- VIGOTSKY, E. (2011). Un ambiente propicio para lograr la tendencia creativa. En *Reflexión académica en diseño y comunicación. XIX Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*. (vol. 16, pp. 13-17) Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo.
- WONG, M. (2021). Fostering musical creativity of students with intellectual disabilities: Strategies, gamification and re-framing creativity. *Music Education Research*, 23(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1862777>

EL ROL DE LAS FAMILIAS EN LOS PROGRAMAS DE PROMOCIÓN DE LA VIDA INDEPENDIENTE DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD: UN ESTUDIO CUALITATIVO

The Role of Families in Intervention Programs Promoting Independent Living for Youth with Disabilities: A Qualitative Study

Rodrigo QUIROZ SAAVEDRA*

Universidad del Desarrollo. Facultad de Psicología. Chile

r.quiroz@udd.cl

<https://orcid.org/0000-0002-0122-7448>

Paulina VARAS GARCÉS

Universidad Andrés Bello. Facultad de Educación y Ciencias Sociales. Chile

ps.paulinavaras@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3176-9563>

Ximena RIESCO

Fundación Ciudad del Niño. Dirección de Estudios e Innovación. Chile

xriesco@ciudadelnino.cl

<https://orcid.org/0000-0002-7583-438X>

Recepción: 2 de febrero de 2024

Aceptación: 9 de abril de 2024

RESUMEN: Para las personas con discapacidad intelectual y sus familias, la transición a la vida independiente es un gran desafío. El presente artículo busca caracterizar el rol de las familias en los programas de promoción de vida independiente de jóvenes con discapacidad. Este estudio corresponde a la segunda etapa de una investigación evaluativa con diseño mixto y retrospectivo de carácter fenomenológico que usó el método inductivo de análisis temático para analizar la información recogida por entrevistas individuales y grupos focales en que participaron usuarios, familiares y profesionales de apoyo. Los

* Autor de correspondencia.

resultados destacan la motivación de la familia como pilar fundamental para perseverar en el proceso; el camino de aceptación de la discapacidad del hijo/a que deja atrás la mirada infantilizadora para promover su autonomía, y la resignificación del rol de las cuidadoras y creación de una red de apoyo. A partir de estos resultados se reflexiona sobre la relevancia del empoderamiento de los jóvenes con discapacidad, las condiciones necesarias para extender los cambios promovidos por la intervención a otros entornos significativos y la sobrecarga vivida permanentemente por las madres-cuidadoras.

PALABRAS CLAVE: Discapacidad intelectual; vida independiente; autonomía; sobrecarga; cuidadoras.

ABSTRACT: For people with intellectual disabilities and their families, the transition to independent living is a major challenge. The aim of this article is to characterize the role of families in programs to promote Independent Living for young people with disabilities. This study corresponds to the second stage of an evaluative research, the design was retrospective of phenomenological character, and the inductive method Thematic Analysis was used to analyze the information collected from the semi-structured individual interviews and focus groups. Among the main results is the motivation of the family as a fundamental pillar to persevere in the process; it also highlights the path of acceptance of the child's disability, leaving behind the infantilizing look, which is linked to the importance of promoting their autonomy. Also highlighted as a result is the resignification of the role of the caregivers and the creation of a support network. Based on these results, we reflect on the relevance of empowering youth people with disabilities, the necessary conditions to extend the changes promoted by the intervention to other significant environments, and the overload permanently experienced by mothers-caregivers in their role.

KEYWORDS: Intellectual disabilities; independent living; autonomy; burnout; caregivers.

1. Introducción

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), en su artículo 19 sobre el Derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad, propone a los países miembros que “todas las personas con discapacidad tienen derecho a vivir en la comunidad, con opciones iguales a las de las demás, y adoptarán medidas efectivas y pertinentes para facilitar el pleno goce de este derecho por las personas con discapacidad y su plena inclusión y participación en la comunidad” (ONU, 2006, p. 15).

El tránsito a la vida independiente y los desafíos que conlleva se constituye como un área de interés vinculada a la discapacidad en el ámbito de la salud, lo social, lo educativo y ocupacional. Jordán de Urríes y Verdugo (2013) refieren que:

la transición es una etapa de la vida que afecta a toda persona. El resultado de la transición desde la adolescencia es la emergencia de un adulto que va tomando responsabilidades crecientes sobre sus actos y los resultados de los mismos, que se mueve hacia una independencia cada vez mayor de sus padres y su familia en lo que

se refiere a la toma de decisiones, y que está destinado a tomar su lugar en la sociedad como miembro activo de varios subgrupos dentro de su ambiente. (p. 359)

Para acompañar el paso a la vida independiente, se requiere de diversos recursos, tanto humanos como procedurales. Este momento de la vida implica asentar los cimientos para que la persona pueda desenvolverse en diversos ámbitos como el autocuidado, la participación social, la vida en comunidad y laboral, entre otros; por lo cual, es fundamental poner a disposición los soportes oportunos que permitan un desarrollo satisfactorio y acorde a las características y necesidades de cada sujeto. En este marco, la familia es considerada como grupo principal de apoyo en el desarrollo de habilidades prácticas, conceptuales y procedimentales para jóvenes con discapacidad. Ahora bien, en los últimos años, todo lo que se ha desarrollado en relación con la vida independiente ha sido en torno a las personas con discapacidad intelectual [PcDI] y no con ellas, dejando relegada su participación y la de las familias.

Pese a esto, hay consenso en la literatura respecto a que la promoción de la vida independiente supone una serie de desafíos para las familias. Es así como diversos autores refieren que este proceso suele contener un alto nivel de estrés para el grupo familiar y que la aproximación de la familia va a estar definida por

variables como tipo y grado de discapacidad de sus hijos, estatus socioeconómico, nivel de cohesión familiar, existencia de un sistema firme de creencias y de percepciones positivas acerca de la discapacidad, mantenimiento de roles y rutinas familiares, disponibilidad de variedad de recursos en la comunidad, o relación colaborativa con los profesionales que atienden a sus hijos. (Bayat, 2007; Knestrich y Kuchey, 2009 en Valls *et al.*, 2020, p. 29)

Toda familia es un sistema abierto, organizado por normas, jerarquías y límites que definen su estilo de interacción. Las familias de PcDI tienen un doble desafío: presentan las necesidades propias de cualquier familia y, además, las particulares como facilitadores de apoyo de su familiar con discapacidad. Así se cursan las diversas etapas del ciclo vital familiar, marcado por las necesidades del hijo/a con discapacidad. Tal como lo señala Luckasson (en Dimitriadou y Lefkothea, 2017),

la familia y, en general, las personas significativas participan en todos los aspectos de la vida del individuo y deben ser conscientes de su importante papel en todos los aspectos de la vida del individuo: educación, vida social y bienestar general. (p. 40)

El sistema familiar puede verse enfrentado a un estrés permanente, dada la tensión que se genera entre los miembros de la familia, las necesidades de satisfacción de la PcDI y la comprensión de estas (Dowling y Dolan, 2001; Green, 2007; Pavlidou y Kartasidou, 2017), producto de la escasez de apoyos especializados y comunitarios, que respondan a las necesidades de la familia y de las PcDI, en esta etapa.

La estructura de la familia, su flexibilidad, recursos emocionales y económicos van a ser determinantes ante su aproximación a la discapacidad (Rolland, 2000). Es así como cada familia presenta su propio estilo de afrontamiento y de adaptación a los requeri-

mientos, lo cual va a estar influenciado por las expectativas de rol que se tenga del familiar con discapacidad. Generalmente los miembros de la familia presentan diferencias importantes respecto a las expectativas de rol de la PcDI, lo cual, a su vez, suele ser una temática no hablada, que repercute en los apoyos brindados y la tensión familiar.

Sánchez (2006) identifica tres factores determinantes en el afrontamiento de las familias ante la discapacidad: el nivel socioeconómico, la estructura familiar y el género de la persona con discapacidad. Así, cada familia contará con sus propias estrategias de afrontamiento y abordaje de la discapacidad, lo que implica las decisiones y acciones emprendidas.

Las familias se ven enfrentadas a la incertidumbre del futuro a corto y largo plazo, por lo que permanentemente están en un proceso de crisis/adaptación, y desde ahí es que necesitan un acompañamiento que les oriente en su quehacer diario en cada etapa, así como también en la transición a la vida independiente.

En su investigación, Dimitriadou y Lefkothea, 2017, desarrollaron un cuestionario de autorreporte sobre vida independiente para PcDI; en sus respuestas la mayoría de los individuos con DI reconocen a la familia como la principal estructura de apoyo; sin embargo, también refieren que deseaban abandonar el hogar familiar en la medida que crecían. Llegada la adultez, surge un período marcado por la incertidumbre. Ha finalizado la etapa de educación especial y es momento de transitar hacia una etapa de mayor autonomía e independencia. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [CDPD] (ONU, 2006) plantea el derecho a la vida independiente, lo cual ha generado que los países miembros desarrollen, en mayor o menor medida, diferentes estrategias y recursos para su promoción. En la Observación general n.º 5, la CDPD refiere que “Los Estados parte deben potenciar el papel de los miembros de la familia para que apoyen a los familiares con discapacidad a hacer efectivo su derecho a vivir de forma independiente y a ser incluidos en la comunidad” (ONU, 2017, p. 12).

De ahí la importancia de dar apoyos a las familias y de fortalecer el desarrollo de programas que faciliten el tránsito a la vida independiente.

La manera de conceptualizar y comprender qué se entiende por vida independiente, según cada familia, será un factor fundamental que determine el acompañamiento (Dimitriadou, 2018); es por ello fundamental desarrollar espacios de formación y acompañamientos sistematizados para que el grupo familiar cuente con las herramientas suficientes de acompañamiento.

La incorporación de las experiencias y opiniones de las personas con discapacidad intelectual en la investigación enriquece tanto el proceso como los resultados del estudio y aumenta las posibilidades de incidir de forma significativa en la mejora de sus condiciones de vida a través de la defensa de sus derechos (Johnson *et al.*, 2014; O'Brien *et al.*, 2014 en Pallisera *et al.*, 2017).

Los estudios precedentes muestran la importancia de conocer la experiencia de los participantes en este tipo de intervenciones, por lo cual este estudio pretende comprender el rol que juegan las familias en los procesos de cambio que propulsan los programas de tránsito a la vida independiente de jóvenes con discapacidad. A continuación, se presenta el caso de estudio.

1.1. Programa TVI

El programa examinado en este artículo se denomina *Tránsito a la Vida Independiente* [TVI], el cual se basa en un modelo de capacitación replicable, activo, participativo y vivencial para PcDI.

Su finalidad es propiciar la participación de PcDI en distintos ámbitos de la vida ciudadana, principalmente, el laboral, mediante una intervención que busca instalar y potenciar habilidades sociales tanto en las PcDI como en sus cuidadores/as y en los profesionales de apoyo.

Los objetivos específicos del proyecto son:

1. Introducir a los/las participantes en la filosofía de vida independiente para su asimilación e incorporación en sus proyectos de vida.
2. Desarrollar e instalar el autocuidado como elemento fundamental para optimizar la calidad de vida de los/las participantes.
3. Desarrollar e instalar herramientas de autogestión personal que aporte a los/las participantes a enfrentar el proceso de tránsito a la vida adulta.
4. Que los/las participantes conozcan y ejerzan sus derechos para poder acceder en igualdad de oportunidades a ocupar un rol dentro de la sociedad y cumplir con las responsabilidades que esto conlleva.

El programa TVI se compone de 4 módulos que entregan contenidos asociados a la discapacidad a través de una metodología participativa que incluye a jóvenes con discapacidad, familiares y/o cuidadores y profesionales que intervienen directamente (ej.: trabajador social, terapeuta ocupacional, kinesiólogo, profesor). A estos 4 módulos se agrega una estrategia de “seguimiento” que ofrece acompañamiento a los participantes entregándoles herramientas para favorecer la realización de las tareas comprometidas en los módulos (ver Tabla 1).

TABLA I. Componentes del programa Tránsito a la Vida Independiente			
Módulo	Contenidos	Metodología	Estrategia
1. Filosofía de Vida Independiente	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos y principios de la filosofía de vida independiente - Creencias y expectativas en torno a discapacidad - Nuevos enfoques sobre discapacidad - Nueva mirada sobre asistencia personal 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición de conceptos - Actividad práctica - Preguntas para la reflexión - Bitácora personal 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar previamente a PcDI y familias a participar en el programa - Crear un ambiente más horizontal para que PcDI puedan expresar sus necesidades

TABLA I. Componentes del programa Tránsito a la Vida Independiente			
Módulo	Contenidos	Metodología	Estrategia
2. Calidad de Vida y Autocuidado	<ul style="list-style-type: none"> - Autocuidado - Calidad de vida (dimensiones) - Bienestar 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición de conceptos - Actividad práctica - Preguntas para la reflexión - Bitácora personal 	<ul style="list-style-type: none"> y deseos por sí mismos - Empoderar a PcDI para que reconozcan sus capacidades - Favorecer participación para que PcDI, familiares y profesionales se comuniquen - Utilizar metodología aprender-haciendo dentro y fuera del espacio del programa para que la PcDI tome protagonismo
3. Autogestión y Desarrollo de Habilidades Blandas	<ul style="list-style-type: none"> - Autodeterminación - Competencias para la autogestión 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición de conceptos - Actividad práctica - Preguntas para la reflexión - Proyecto de transferencia 	
4. Derecho a la Autonomía y Autodeterminación	<ul style="list-style-type: none"> - Que es un derecho - Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad - Mis derechos en el trabajo - Mis derechos de salud - Persona con discapacidad como agente de cambio 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición de conceptos - Actividad práctica - Preguntas para la reflexión - Proyecto de transferencia 	
Seguimiento personalizado		<ul style="list-style-type: none"> - Reuniones individuales y grupales mediante videollamadas por Zoom o WhatsApp - Mensaje de texto 	

2. Método

2.1. Diseño

Este estudio corresponde a la segunda etapa de una investigación evaluativa basada en un diseño mixto secuencial con enfoque participativo. Se utilizó un método cualitativo basado en múltiples técnicas y fuente de producción de datos. El diseño del estudio fue retrospectivo de carácter fenomenológico para comprender el rol de catalizadores del cambio que juegan los familiares que participan en la implementación del programa de Tránsito a la Vida Independiente [TVI] en Santiago de Chile, según la experiencia de los jóvenes con discapacidad, profesionales de apoyo y los mismos familiares y cuidadores.

2.2. Participantes

La muestra alcanzó un total de 27 participantes, y estuvo compuesta por jóvenes con discapacidad, familiares y cuidadores de los jóvenes y profesionales de apoyo que habían participado en el programa examinado en las versiones 2019, 2020 y 2021 (ver Tabla 2). Los criterios de inclusión empleados para conformar la muestra son: i) haber participado en el programa TVI o ser familiar/profesional de una persona que haya participado en el programa, y ii) estar en condiciones de realizar una entrevista en línea o disponer de apoyo para darla.

TABLA 2. Características de la muestra			
Variable		Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Rol	Monitores	2	7
	Profesionales	9	33
	PcDI	6	22
	Familiares	10	37
Edad	24 <	5	18.5
	24-59	18	66.6
	60-80	4	14.8
	> 80	0	0
Género	Hombre	6	22
	Mujer	21	88

2.3. *Instrumentos*

Para la recolección de información se emplearon dos técnicas: entrevista semiestructurada individual y grupos focales.

Las entrevistas individuales fueron realizadas a las distintas categorías de participantes en el programa TVI a través de una pauta de entrevista, con una primera sección de información sociodemográfica y una segunda sección con un conjunto de temas y preguntas predefinidas (ej.: experiencia de participación en actividades/¿Cómo se sintió al participar en esa actividad?; percepción de beneficios de la participación en el programa/¿Qué cosas siente que cambiaron en su relación con su hijo/a gracias a su participación en el PTVI?). Para el caso de las PcDI que tenían dificultades de comunicación (ej.: participantes de la versión 2021 del programa) se emplearon pictogramas elaborados en conjunto con el equipo responsable del programa. En total, se realizaron 10 entrevistas individuales distribuidas de la siguiente forma: monitores (n = 2), profesionales (n = 2), PcDI (n = 3) y familiares (n = 3).

Los grupos focales fueron realizados a PcDI, familiares y profesionales a través de una pauta con temas y preguntas predefinidas (ej.: motivación para participar/¿Qué es lo que lo motivó a participar en el PTVI?; participación de las familias en las actividades/¿Qué importancia tiene la participación de los familiares en las actividades del PTVI?). En total, se realizaron 4 grupos focales distribuidos de la siguiente forma: PcDI (n = 3), familiares (n = 7) y profesionales (n = 7).

2.4. *Procedimiento*

Los participantes en entrevistas y grupos focales fueron identificados a partir de la base de datos de quienes participaron en las versiones 2019, 2021 y 2022 del programa. El equipo de investigación proporcionó los criterios de selección y el equipo responsable del programa realizó la identificación de los casos que cumplían con estos criterios en la base de datos de la Fundación. Posteriormente, el equipo del programa contactó con las personas seleccionadas para invitarlas a participar del estudio. El equipo de investigación tomó luego contacto con aquellas personas que aceptaron la invitación para entregarles más detalles sobre el estudio y coordinar la fecha de las entrevistas y los grupos focales. Todas las entrevistas y los grupos focales fueron realizados y grabados a través de la plataforma Zoom y luego transcritos para su posterior análisis.

2.5. *Aspectos éticos*

Todos los participantes en este estudio cualitativo recibieron, leyeron y firmaron un consentimiento informado enviado en formato electrónico a través de un link, en WhatsApp o Zoom, antes de comenzar con las entrevistas y los grupos focales. El consentimiento informado presentaba el objetivo del estudio, en qué consistía su participación en él, la voluntariedad de la participación, los beneficios de participar

en este estudio y la información de contacto con el responsable del estudio y la directora de la Fundación a cargo del programa TVI.

2.6. *Análisis de datos*

La información recogida en las entrevistas individuales semiestructuradas y por los grupos focales fue analizada a través del método inductivo denominado análisis temático, que consiste en identificar temas recurrentes en el corpus de datos (Guest *et al.*, 2011). Esta técnica ofrece múltiples ventajas, tales como flexibilidad para adaptarse a diferentes campos y teorías, capacidad para profundizar la comprensión subjetiva que los participantes tienen sobre los temas investigados y permitir el desarrollo de códigos a partir de los datos aumentando la autenticidad de los resultados (Braun y Clarke, 2006).

Desde un enfoque fenomenológico, estos temas dan cuenta de dimensiones de la experiencia vivida por personas con discapacidad en su vida cotidiana, que son únicas y conflictivas, ya que muestran dimensiones específicas y diversas del “mundo de vida” de la discapacidad, así como las luchas que las personas con discapacidad deben dar para desafiar las creencias dominantes sobre lo que es la belleza, la autonomía y la capacidad (Papadimitriou, 2008).

Las transcripciones de ambas técnicas fueron importadas al programa Excel para el análisis. Para esto, el primer y el tercer autor de este artículo trabajaron directamente sobre la misma base de datos codificando el material, identificando temas y construyendo un libro de códigos. El trabajo de análisis se realizó a través de reuniones periódicas en donde se discutían los códigos atribuidos al material, especialmente aquellos sobre los que había desacuerdo para llegar a una solución consensuada.

3. Resultados

A continuación, serán presentados los seis temas identificados por los participantes respecto al rol que juegan los familiares como catalizadores en el proceso de cambio propulsado durante la implementación del programa Tránsito a la Vida Independiente. Las citas que se presentan en los resultados reflejan la categoría de participantes –PcDI, familiares/cuidadores y profesionales de apoyo– que reportó cada uno de los temas identificados.

3.1. *Motivación para participar en un proceso de cambio*

Los participantes destacan la relevancia que tiene la motivación de las familias para involucrarse en el proceso de cambio que supone participar en el programa de Tránsito a la Vida Adulta: “[...] creo que eso es fundamental e imprescindible, que los chiquillos que vayan a participar en este programa lo tengan incorporado, y así

también las familias, porque no tiene sentido que ellos tengan estas ganas, pero que las familias no...” (Entrevista, profesional S).

Es importante considerar que estos procesos de cambio van más allá del programa TVI, y afectan otras etapas y preocupaciones en el ciclo vital de las familias.

3.2. *Comprender y aceptar la discapacidad del hijo/a*

En la etapa inicial del programa, los profesionales que participan perciben que las familias deben atravesar un proceso de aceptación de la discapacidad de sus hijos/as:

Yo encuentro que, para trabajar con la discapacidad, se tiene que hacer un trabajo muy arduo con la familia, no ver a la familia aparte y la discapacidad aparte... involucrar a la familia en este mundo, porque es un mundo distinto, totalmente distinto. Había papás que no conocían esta realidad y les va a tocar conocer esta realidad, y a nosotros nos toca ayudarlos a ellos, porque es un proceso que también pasan de duelo, porque ellos tenían una expectativa distinta en el desarrollo de su hijo, y que su hijo va a ser capaz de hacer esto, como todo papá (yo no tengo hijos), pero lo que yo me imagino que todo papá tiene expectativas con sus hijos, pero cuando a ti te dicen “tu hijo tiene una discapacidad”, ¿qué pasa? Automáticamente todo ese proyecto de vida que tenían con sus hijos se derrumba, y ahí tienen que hacer un nuevo proceso de conocer este nuevo mundo que es la discapacidad. (Entrevista, profesional M)

Este proceso de aceptación debe también extenderse a la imagen infantil que los padres conservan de sus hijos/as:

[...] yo creo que es importante, porque, por ejemplo, cuesta dejar de verlos como niños. Para uno siempre van a ser las guaguas¹, como que son guaguas en verdad, pero ese switch, cambiar eso y verlos que ya no son niños, que son jóvenes, que son adolescentes y en un futuro van a ser adultos también. Por lo menos a mí, esa parte nos sirvió. De empezar a hacer cosas y verla como lo que era como una niña ya adolescente en su minuto. No una niña. Con cosas pequeñas, con pequeños gestos y cosas uno va cambiando eso de verlo de esa manera y creo que eso también ayuda. (Grupo focal, familiar)

Al remover esta concepción infantil, la familia quita al mismo tiempo un obstáculo para que su hijo/a con discapacidad ocupe una identidad adolescente y, con ello, pueda proyectarse hacia una vida adulta y autónoma.

3.3. *Reconocer y apoyar la autonomía del hijo/a con discapacidad*

Las familias necesitan tomar conciencia de la capacidad de sus hijos/as para vivir su vida con autonomía y adquirir un rol de acompañamiento en base a las necesidades particulares de estos:

¹ “Guagua” se refiere a bebé o lactante.

[...] ya esa familia empieza a descansar, esto quiere decir que ya empieza a soltar. Porque muchas veces pasa que hay una sobreprotección con el hijo, que es normal por temor a que al hijo le puedan dañar, que le pueda pasar algo, pero cuando los papás empiezan a darse cuenta que ellos son autónomos, que pueden tomar decisiones, los papás empiezan a “descansar”, porque ya no tienen esa presión de estar siempre ahí con ellos. Porque saben que su hijo iba a ser capaz de ser independiente [...] (Entrevista, profesional M)

Habiendo reconocido la capacidad del hijo/a y aumentado sus expectativas hacia lo que él/ella es capaz de hacer, la familia puede disponerse a apoyar un proceso de autonomización creciente en sintonía con los intereses, capacidades y características individuales:

[...] la familia de C. después a todas las actividades que fueron siguiendo después del proceso, que él tuviera la posibilidad de hacer alguna actividad remunerada al principio desde la casa, y después que pudiésemos postularlo al McDonald que trabaja allá, y cambiar después de establecimiento educacional y todo. Creo que todo esto le permitió a la familia como hacerse la idea de que “estos cambios vienen y tenemos que apoyarlo”. Entonces después siempre fueron un facilitador de todos los cambios que se vienen con C., nunca pusieron problemas de nada. (Entrevista, profesional J)

Yo con la M. siempre hago, no sé po, agarro un jeans le digo “ya M., vamos a hacer un bolso” y el jeans lo paso por la máquina de coser, y la hago que ella lo estampe y después la llevo a que lo venda. Entonces, ella sabe que ese dinero es de ella “y M., ¿qué lo quieres comprar con esto?”, “Dífonos”. Ella todo se lo quiere comprar dífono, siempre quiere su audífono grande, siempre quiere audífono. [...] ¿Me entiende? entonces eso es lo que yo quiero lograr, que la M. aprenda a comprar, que aprenda a pagar y que aprenda a recibir su vuelto. (Grupo focal, familiar/cuidadora)

3.4. *Resignificar el rol de cuidadoras de hijos/as con discapacidad*

El proceso de cambio que viven estas cuidadoras familiares no solamente refiere a la aceptación y autonomización del hijo/a, sino que también incluye una mayor consciencia respecto a las funciones y, especialmente, a las capacidades propias para el ejercicio del exigente rol de cuidadora de un hijo/a con discapacidad:

[...] yo creo que también ahí sirvió, sin querer queriendo quizá, en darme cuenta un poco hasta dónde son mis capacidades, y no crearme supermamá, porque tampoco tengo por qué ser supermamá. Tratar, obviamente, de hacer lo mejor que uno pueda para que ella esté bien, pero dentro también de mis posibilidades, porque no sirvo sobre forzándome si al otro día voy a estar 3 días tirada sin poder moverme. (Entrevista, familiar C)

Tenemos grandes fortalezas como seres humanos, porque ya la fortaleza de tener una hija discapacitada que es diferente a la que la tienes que estar mudando toda la vida, toda una vida se va a mudar, ya tenía una gran fortaleza. Porque sabes que tienes que tener cuidado con ella, porque sabes que es una niña que ya es adulta...

te vuelves mamá, doctora, psicóloga, psiquiatra, te vuelves enfermera, profesora, te vuelves de todo... todas las profesiones habidas y por haber porque tenía que hacer de todo. (Entrevista, familiar H)

3.5. *Crear una red de apoyo entre pares cuidadores*

Otro de los roles que pueden jugar los familiares corresponde al apoyo entre pares que pueden brindarse en el curso de la implementación del programa:

Claro, a lo mejor si vengo yo como una terapeuta de la escuela y les digo al papá, “oye, tienes que darle la oportunidad para que tu hijo tome decisiones”, no les hace mucho sentido. Pero si viene otro apoderado que tiene una realidad similar, pero ya tiene este cambio de visión, entre pares puede ir cambiando la situación. Y también creo que el programa puede permitir esto, genera como un grupo, una red, donde entren las mismas experiencias que habían compartido y vayan cambiando la visión. (Entrevista, profesional J)

Por el hecho de compartir la experiencia de tener un hijo/a con discapacidad, los padres pueden validar con mayor facilidad los consejos provenientes de pares que aquellos entregados por los profesionales.

Por otra parte, los familiares destacan la importancia que adquieren las redes de apoyo externas en la capacidad que tienen para cumplir con su rol de cuidado de los jóvenes con discapacidad:

Por lo general, somos familias de la mamá. La mamá que está con él, que es cuidadora, que además trabaja, que además es la dueña de casa y que es la que mantiene la casa, es la jefa de hogar... porque por lo general uno no tiene solamente un hijo, tienes más hijos y no tienes redes de apoyo. No tienes cómo, con quién dejar a los otros niños para ver al otro hijo, para llevarlo, para hacer, faltan redes de apoyo muchas veces. Sí, también hay apoderados que sí obstaculizan, pero yo creo que hay que hacer una mirada mucho más profunda de qué es lo que sucede, por qué no este proceso no se puede hacer más fácilmente. ¿Qué es lo que le pasa a esa mamá cuidadora? ¿En qué habría que apoyarla para que ella soltara más a su hijo o apoyara a su hijo? [...]. Entonces hacer como una red, que el apoderado sepa con qué cosa ella puede contar. Con qué apoyos ella puede contar, porque por lo general los papás o las mamás se quedan solas [...] ¿Porque si tú no recibes apoyo, cómo le vas a dar apoyo a tu hijo? (Grupo focal, familiar/cuidadora)

3.6. *Dar continuidad al proceso de cambio en el hogar*

El equipo responsable asume como una condición de éxito del programa el que los familiares/cuidadores repliquen en casa lo aprendido en las actividades de

intervención, ya que esto permite que los cambios esperados en los jóvenes con discapacidad puedan mantenerse en el tiempo:

[...] era el trabajo que nosotros realizábamos, el trabajo que realizaba también la escuela, también era importante que lo siguieran realizando en la casa, pero no de manera directa, sino que indirectamente como que los tres nos alineáramos como para que los chiquillos pudiesen fortalecer constantemente las herramientas que nosotros les estábamos entregando. (Entrevista, monitor del programa)

Para que el proceso de cambio se extienda al hogar, la profesional entrevistada plantea que es necesario que la cuidadora otorgue al hijo/a la oportunidad de jugar un rol activo en su interior:

Yo el pensamiento que hago desde esa perspectiva es que, si yo misma no le doy su lugar y su espacio en este mundo, por así decirlo, ¿qué espero de la sociedad?, si yo misma, con mi sobreprotección, lo anulo o lo invisibilizo. Entonces siento que hay que empezar por la casa a darle su lugar, su rol y a tratarlo como uno más. (Grupo focal, profesional)

Ahora bien, la familia requiere no solamente atribuir un rol al joven con discapacidad, sino, además, apoyar conjuntamente su proceso de tránsito a la vida independiente:

Tiene que ser que toda la familia reme hacia el mismo lado, como decía la otra mamá, todos tenemos que ir para el mismo lado que vamos, ayudándole, apoyándolo y creyendo en él. (Grupo focal, familiar)

Desde la perspectiva de las cuidadoras, para dar continuidad al proceso de cambio desde las actividades de intervención hacia la vida al interior del hogar de los/ las jóvenes, es necesario que tenga lugar una reorganización de los roles de género al interior de la familia:

Exactamente, hizo un cambio, hubo totalmente, mi marido ahora lava la loza y a veces cocina. Por qué él no, yo no dejaba hacer nada porque como él trabajaba fuera y yo era la que estaba en la casa, como que yo todo lo tenía que hacer yo, ahora no “amor”, me dice “hoy día cocino yo” ya digo yo cocine no más o “ya, tu cocina y yo hoy día lavó la loza”, ya me dice todo “yo cocino y tú haces las camas” ya po, “ya, voy a preocuparme acá del comedor, tú preocúpate de las piezas” y antes hacía todo yo sola, todo yo. (Entrevista, apoderada H)

Al modificar los roles asignados a hombres y mujeres en el hogar durante y después de la intervención, las tareas domésticas y las responsabilidades asociadas a los cuidados de una persona con discapacidad se distribuyen de forma más equitativa, con lo cual disminuye la sobrecarga de las cuidadoras.

4. Discusión

Los resultados de este estudio ponen de manifiesto varias temáticas relacionadas con el rol de las familias en intervenciones que buscan facilitar el tránsito a la vida independiente de jóvenes con discapacidad que merecen ser discutidas.

En primer lugar, este estudio muestra que la efectividad del tránsito a la vida independiente de los jóvenes que participan en la intervención examinada se sustenta fuertemente en la motivación y apoyo de sus propias familias. Según los participantes del estudio, el programa TVI busca no solamente generar un impacto en los jóvenes con discapacidad, sino que, simultáneamente, activa un proceso de cambio en los familiares. Este último representa una condición crítica que favorece que los familiares apoyen y promuevan el desarrollo de habilidades para la vida independiente de sus hijos/as. Este proceso consiste, inicialmente, en favorecer que los familiares/cuidadores involucrados en la intervención acepten la discapacidad de sus hijos/as (Rea-Amaya *et al.*, 2014). Se espera que, con esto, los familiares abandonen ideas, creencias y prácticas infantilizadoras que obstaculizan el desarrollo de sus hijos/as (Hormazabal y Valenzuela, 2015), puedan reconocerlos en una identidad coherente con su edad cronológica (Contino y Micheletti, 2019) y, en definitiva, se dispongan a apoyarlos en su proceso de autodeterminación.

Ahora bien, existen distintas formas de entender este proceso de aceptación de la familia. Uno de los testimonios recogidos en este estudio plantea que se trata de un duelo que los familiares deben realizar respecto a la discapacidad de sus hijos/as. Autores como Allred (2014) cuestionan el uso del término “duelo” argumentando que este es parte de un modelo que sigue poniendo el foco en el déficit individual y en el supuesto carácter de tragedia que tiene para los padres el tener un hijo/a con discapacidad. Allred (2014) propone pasar de o complementar el modelo de duelo con uno de empoderamiento y transformación, el cual busca reconocer las capacidades de los padres para enfrentar la discapacidad, favoreciendo al mismo tiempo una perspectiva positiva de estos frente a los profesionales de los servicios. De esta manera, se evita la “patologización de los padres” por parte de los profesionales, elevando sus expectativas respecto al rol que pueden cumplir estos en el proceso de tránsito a la vida independiente de sus hijos/as, y se generan mejores condiciones para una colaboración entre ambas partes.

En esta misma línea, los hallazgos de este estudio indican que las madres y cuidadoras de los jóvenes participantes en el programa asumen el rol de extender el proceso de tránsito a la vida independiente al interior de la familia nuclear y de la familia extendida. Este rol implica llevar y conducir el mismo proceso de cambio que ellas han recibido de manera guiada por profesionales en un contexto formal y contenido a un contexto familiar informal impregnado de una historia de vida y de creencias que siguen arraigadas en un paradigma asistencialista, según lo muestran los datos. Esta función atribuida a la madre/cuidadora es consistente con la reconceptualización que se ha hecho de la relación de colaboración padres-profesionales desde un enfoque centrado en la familia que reconoce las

características y necesidades de cada uno de sus miembros, poniendo al centro de la intervención a la persona con discapacidad (Keen, 2007). Por una parte, esta es una línea de desarrollo prometedora para los programas de Tránsito a la Vida Independiente, ya que pueden conducir a resultados positivos como mayor integración y acceso a servicios para las familias (Dempsey y Keen, 2008). Por otra parte, el nuevo rol asignado por el programa TVI a la cuidadora puede provocar consecuencias negativas al agregar nuevas responsabilidades a aquellas asociadas a los roles que estas juegan cotidianamente al interior de las familias (tutora en la escuela, enfermera, entrenadora de habilidades en casa, responsable de la disciplina). En efecto, la magnitud de las responsabilidades asociadas al cuidado de hijos/as con discapacidad en un contexto de recursos limitados es altamente desafiante para estas mujeres, provocando sobrecarga de roles, tensión de roles y conflicto de roles, y la consiguiente necesidad de recibir apoyos formales e informales para mejorar su calidad de vida y de la su hijo/a (Kaniamattam y Oxley, 2022). En este sentido, podría resultar útil que el programa TVI examinado pudiera trabajar directamente con las familias, y con otros entornos naturales, en el establecimiento de una relación de colaboración.

Otra dimensión relevante de observar corresponde a lo que los estudios socioculturales denominan las ecologías y las adaptaciones de las familias con hijos/as con discapacidad. Esta perspectiva presta una particular atención a los ajustes que estas familias deben realizar en sus rutinas cotidianas para mantener la sustentabilidad de su funcionamiento. Uno de los aspectos clave es el impacto de las desigualdades de género en estas rutinas, especialmente la sobrecarga que significa el cuidado de personas con discapacidad para las madres (Skinner y Weisner, 2007; Boström y Broberg, 2014). La desigualdad de género, junto con otros aspectos del contexto como la pobreza y la discriminación, demuestran la importancia de que las políticas y los programas puedan proveer apoyos en términos de conocimiento, recursos y habilidades para que estas familias logren enfrentar los desafíos de educar a un hijo/a con discapacidad, al mismo tiempo que conservan su salud física y mental y la seguridad económica (Vanegas y Abdelrahim, 2016).

Este estudio también presenta debilidades y fortalezas. Entre las primeras, se encuentra el tamaño limitado de la muestra. Esto se debe a las dificultades que enfrentó el equipo de investigación para contactar a las PcDI y sus familiares que habían participado en el programa, especialmente en las versiones más antiguas. Para remediar esto, se triangularon dos técnicas de levantamiento de datos en que participaron PcDI, lo que contribuyó a que estos pudieran expresar su experiencia respecto a los temas abordados. A nivel de fortalezas, este estudio recogió la perspectiva de todos participantes relevantes del programa, esto es, PcDI, familiares y profesionales de apoyo, lo cual permitió desarrollar una comprensión integral y fina del rol de las familias en el proceso de implementación del programa TVI. Uno de los desafíos que quedaron pendientes en este estudio es cómo los cambios precipitados por las actividades del programa se integran y perduran en otros planos de la vida de las PcDI y de sus familias, como la familia y la escuela, entre otros.

5. Conclusión

Los resultados de este estudio apoyan la relevancia de incorporar a las familias en los programas de intervención que buscan desarrollar la vida independiente de jóvenes con discapacidad. Sin embargo, la familia no debe ser entendida como un recurso complementario a la intervención, sino como protagonista de un proceso de transformación destinado a acompañar el desarrollo de herramientas del joven con discapacidad.

Para que esto ocurra, es necesario que la intervención transite desde una concepción basada en el modelo del duelo, que asume que tener un hijo/a con discapacidad es una tragedia que la familia debe superar, a un modelo de empoderamiento, que se enfoca en las fortalezas y resiliencia de la familia. Dado que las PcDI pasan gran parte del tiempo con sus familiares directos, los apoyos formales o profesionales deben apuntar al fortalecimiento de la familia como un recurso de acompañamiento y garante de derechos. Al empoderar a la familia, el profesional favorece la construcción de una relación simétrica con esta y refuerza la colaboración en torno al hijo/a.

Este estudio también ha revelado que son las madres/cuidadoras quienes asumen la función de extender el proceso de cambio hacia otros miembros al interior de la familia nuclear e incluso hacia la familia extendida. Pese a la relevancia de esta función, se corre el riesgo de sobrecargar aún más a las cuidadoras con responsabilidades y tareas adicionales. Por esta razón, es clave proveer de apoyos a estas mujeres/cuidadoras en distintos planos. Por una parte, es fundamental que la mujer/cuidadora reciba apoyos al interior de la familia. Un aspecto clave en este sentido corresponde a una distribución más equitativa de las responsabilidades domésticas, apoyo en los cuidados y espacios de autocuidado. Otra forma de apoyo puede ser por medio de la figura del asistente personal, quien se configura como un recurso para el desarrollo de la autonomía y la vida independiente basado en la personalización y el empoderamiento de la PcDI. Así, ambos tipos de apoyo se constituyen como un medio de apoyo y reducción de la sobrecarga que llevan las familias y, en particular, las madres/cuidadoras. Por otra parte, los programas de apoyo de transición a la vida independiente deben ir en sintonía con los recursos disponibles en los niveles meso- y macrosistémicos que rodean a las familias en términos de recursos económicos y programas de acceso a financiamiento, servicios comunitarios que favorezcan la vida independiente de la PcDI, servicios que se constituyan como redes de apoyo a las familias y formación de los profesionales y de los asistentes personales.

Finalmente, es fundamental poner permanente atención en los obstáculos con los que se enfrentan las familias y las PcDI, los cuales pueden estar marcados por las creencias y actitudes instaladas en la sociedad civil, comunidades e incluso profesionales que prestan apoyos, dado el modelo médico arraigado, el desconocimiento y la falta de recursos.

En el futuro, es necesario desarrollar una línea de investigación en que se puedan examinar cuáles son las condiciones que favorecen la sustentabilidad de los cambios que se activan durante las actividades de los programas de Tránsito a la

Vida Independiente, intervención, y cómo estos cambios impactan otros entornos cercanos de las PcDI, tales como la vida familiar, escolar, comunitaria y laboral.

6. Agradecimientos

Este trabajo fue posible gracias al apoyo de la Fundación Eres y de su equipo profesional, jóvenes con discapacidad intelectual y sus familias que participan en el programa Tránsito a la Vida Independiente, Escuela Especial de Desarrollo de La Reina, Escuela Especial Juan Pablo II de Peñalolén; y al Comité de Evaluación que acompañó el proceso de investigación.

7. Financiación

Este estudio fue financiado por el fondo “Para Vivir Mejor - Evaluación de Experiencia año 2022” del Ministerio de Desarrollo Social y Familia (Chile).

8. Referencias bibliográficas

- ALLRED, K. (2014). Engaging parents of students with disabilities: Moving beyond the grief model. *Improving Schools*, 18(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/1365480214553745>
- BOSTRÖM, P. K. y BROBERG, M. (2014). Openness and avoidance--a longitudinal study of fathers of children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(9), 810-821. <https://doi.org/10.1111/jir.12093>
- BRAUN, V. y CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- CONTINO, A. M. y MICHELETTI, A. (2019). Niñez eterna. La infantilización en la discapacidad intelectual. *F@ro: Revista Teórica del Departamento de Ciencias de la Comunicación*, 1(29), 5. <https://www.revistafaro.cl/index.php/Faro/article/view/565>
- DEMPSEY, I. y KEEN, D. (2008). A review of processes and outcomes in family-centered services for children with a disability. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 42-52. <https://doi.org/10.1177/0271121408316699>
- DIMITRIADOU, I. (2018). Independent living of individuals with intellectual disability: A combined study of the opinions of parents, educational staff, and individuals with intellectual disability in Greece. *International Journal of Developmental Disabilities*, 66(2), 153-159. <https://doi.org/10.1080/20473869.2018.1541560>
- DIMITRIADOU, I. y LEFKOTHEA, K. (2017). The role of support systems for the independence of individuals with intellectual disabilities. *The International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 24(3), 39-48. <https://doi.org/10.18848/2327-7963/CGP/v24i03/39-48>
- DOWLING, M. y DOLAN, L. (2001). Families with children with disabilities - inequalities and the social model. *Disability and Society*, 16(1), 21-35. <https://doi.org/10.1080/713662027>
- GREEN, S. (2007). We're tired, not sad: Benefits and burdens of mothering a child with a disability. *Social Science and Medicine*, 64(1), 150-163. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2006.08.025>

EL ROL DE LAS FAMILIAS EN LOS PROGRAMAS DE PROMOCIÓN DE LA VIDA INDEPENDIENTE DE
JÓVENES CON DISCAPACIDAD: UN ESTUDIO CUALITATIVO
R. QUIROZ SAAVEDRA, P. VARAS GARCÉS Y X. RIESCO

- GUEST, G., MACQUEEN, K. M. y NAMEY, E. E. (2011). *Applied thematic analysis*. Sage publications.
- HORMAZÁBAL FERNÁNDEZ, D. K. y VALENZUELA OSORIO, J. C. (2015). *Ideas y creencias de padres de jóvenes con discapacidad intelectual que asisten a escuelas especiales de la Comuna de Concepción y Talcahuano, frente a las relaciones de pareja que puedan llegar a establecer sus hijos*. [Seminario de Licenciatura en Educación, Universidad de Concepción]. <https://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/3038>
- JORDÁN DE URRÍES, B. y VERDUGO, M. Á. (2013). Transición a la vida adulta. En M. Á. VERDUGO y R. SCHALOCK (Coords.), *Discapacidad e inclusión*. Amarú.
- KANIAMATTAM, M. y OXLEY, J. (2022). Unpacking the varied roles of mothers of children with developmental disabilities in South India. *Disability and Society*, 37(1), 38-62. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1918540>
- KEEN, D. (2007). Parents, families, and partnerships: Issues and considerations. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(3), 339-349. <https://doi.org/10.1080/10349120701488855>
- ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (ONU). (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (ONU) (2017). Observación general n.º 5 (2017) sobre el derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad. En *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- PALLISERA, M., FULLANA, P., PUYALTÓ, C., VILÁ, M. y DÍAZ, G. (2017). Apoyando la participación real de las personas con discapacidad intelectual: Una experiencia de investigación inclusiva sobre vida independiente. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1), 7-24. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.01.01>
- PAPADIMITRIOU, C. (2008). The 'I' of the beholder: Phenomenological seeing in disability research. En *Ethics, Disability and Sports*, 2(2), 216-233. Routledge. <https://doi.org/10.1080/17511320802223733>
- PAVLIDOU, E. y KARTASIDOU, L. (2017). The role of the family as a support system: The views of individuals with an intellectual disability in Greece. *The International Journal of Learner Diversity and Identities*, 24(3), 1-9. <https://doi.org/10.18848/2327-0128/CGP/v24i03/1-9>
- REA-AMAYA, A. C., ACLE TOMASINI, G., AMPUDIA RUEDA, A. y GARCÍA MÉNDEZ, M. (2014). Caracterización de los conocimientos de las madres sobre la discapacidad de sus hijos y su vínculo con la dinámica familiar. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(1), 91-103. <https://doi.org/10.14718/ACP.2014.17.1.10>
- ROLLAND, J. (2000). *Familias, enfermedad y discapacidad. Una propuesta desde la mirada sistémica*. Gedisa.
- SÁNCHEZ, P. (2006) Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(2), 45-55. <https://doi.org/10.35362/rie4022524>
- SKINNER, D. y WEISNER, T. (2007). Sociocultural studies of families of children with intellectual disabilities. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(4), 302-312. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20170>
- VALLS GABERNET, M. J., FULLANA NOELL, J., PALLISERA DÍAZ, M. y VILÁ SUÑÉ, M. (2020). Los procesos de vida independiente de las personas con discapacidad intelectual: la voz de las familias. *Educación y Futuro Digital*, 20, 27-43.
- VANEGAS, S. B. y ABDELRAHIM, R. (2016). Characterizing the systems of support for families of children with disabilities: A review of the literature. *Journal of Family Social Work*, 19(4), 286-327. <https://doi.org/10.1080/10522158.2016.1218399>

ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DE LA ESCALA DE ACTITUD HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DEL MUFPS

Psychometric Analysis of the Scale of Attitude towards Persons with Disabilities in a Sample of MUFPS Students

Natalia SIMÓN MEDINA*
Universidad de Castilla-La Mancha. España
natalia.simon@uclm.es
<https://orcid.org/0000-0002-2917-4069>

Ariadna GÓMEZESCOBAR
Universidad Autónoma de Madrid. España
ariadna.gomezescobar@uam.es
<https://orcid.org/0000-0001-5104-6269>

María Ángeles ABELLÁN LÓPEZ
Universitat de València. España
maria.a.abellan@uv.es
<https://orcid.org/0000-0002-6553-0227>

Recepción: 12 de enero de 2024
Aceptación: 15 de marzo de 2024

RESUMEN: A medida que aumenta el interés social por mejorar la formación y las actitudes del futuro profesorado de educación secundaria hacia el alumnado con discapacidad, se necesitan instrumentos que satisfagan estas necesidades y sirvan para evaluar su eficacia. El objetivo del trabajo tiene como propósito examinar las características psicométricas de la Escala de Actitud hacia las Personas con Discapacidad (EAPD) desarrollada por Arias *et al.* (2016). Se ha realizado una modelización de

* Autora de correspondencia.

ecuaciones estructurales basada en covarianzas, utilizando el método de estimación de mínimos cuadrados ponderados con chi-cuadrado ajustado por media y varianza y el coeficiente omega ordinal para estimar la consistencia interna. La muestra está compuesta por 400 estudiantes del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MUFPS) de distintas universidades españolas. El análisis de la EAPD ha mostrado que dicha escala puede ser interpretada por tres dimensiones: (a) Relaciones sociales y personales con las personas con discapacidad-RS, (b) Vida normalizada-VN y (c) Programas de intervención-PI. Sin embargo, este estudio presenta como hallazgo una estructura de segundo orden que permite concluir la interpretación de esta escala de manera conjunta, siendo este último un hallazgo importante en el ámbito educativo.

PALABRAS CLAVE: Actitudes; discapacidad; evaluación; profesorado; medición.

ABSTRACT: As social interest in improving the training and attitudes of future secondary education teachers towards students with disabilities increases, there is a need for instruments that meet these needs and serve to evaluate their effectiveness. The purpose of this paper is to examine the psychometric characteristics of the Attitude Scale for People with Disabilities (EAPD) developed by Arias *et al.* (2016). A covariance-based structural equation modeling has been performed, using the weighted least squares estimation method with chi-square adjusted for mean and variance, and the ordinal omega coefficient to estimate internal consistency. The sample is composed of 400 students of the Master's Degree in Teacher of Compulsory Secondary Education and Baccalaureate, Vocational Training and Language Teaching (MUFPS) from different Spanish universities. The analysis of the EAPD has shown that this scale can be interpreted by three dimensions: (a) Social and personal relationships with people with disabilities-RS, (b) Normalized life-VN and (c) Intervention programs-PI. However, this study presents as a finding a second-order structure that allows to conclude the interpretation of this scale jointly, the latter being an important finding in the educational field.

KEYWORDS: Attitudes; disability; assessment; teacher; measurement.

1. Introducción

El punto de partida de la presente investigación es que una actitud favorable de los futuros docentes hacia la inclusión educativa de las personas con discapacidad favorece una mejor comprensión de las necesidades de apoyo educativo. De esta manera, se conseguiría, además de nuevos planteamientos didácticos de calidad (López, 1989), un beneficio global para todo el alumnado con o sin discapacidad. En este escenario, el foco de atención se ha centrado en los requerimientos para capacitar a los docentes en las destrezas y actitudes adecuadas para asegurar un buen resultado en el proceso de inclusión. Asimismo, el debate alcanza otros asuntos conexos como la necesaria sensibilización de la comunidad educativa, la apertura de espacios de reflexión sobre la educación inclusiva y la pertinencia de diseñar programas de prevención de barreras y promoción de actitudes positivas (Carvajal, 2019; Gómez e Infante, 2004; Polo, 2017; Simón *et al.*,

2023). El alumnado con discapacidad es especialmente sensible a la forma en que reacciona el profesorado ante sus demandas. Sin embargo, los docentes pueden mostrar actitudes negativas, incluso en su conducta no verbal, que pueden provocar sentimientos de inferioridad debido a que el profesorado no pueda hacer frente a las exigencias de su trabajo (Bania *et al.*, 2021). La atención en las aulas de alumnado con discapacidad puede poner en crisis al profesorado por la falta de habilidades respecto a los procesos de inclusión, así como representar una carga adicional de trabajo para adaptar materiales o planificar las clases (Corral, 2019).

Diversos estudios muestran como el profesorado presenta un déficit en cuanto a formación se refiere, manifestando que la competencia profesional del profesorado con alumnado con discapacidad es esencial para que la educación sea de calidad (Acuña *et al.*, 2017); esta formación es insuficiente e insatisfactoria para trabajar en un modelo de escuela inclusiva (Días y Caballero, 2014; Llorent y López, 2012; Ferrandis *et al.*, 2010; Rodríguez *et al.*, 2009; Verdugo y Rodríguez, 2008; Sánchez, 2007; Torres, 2006).

Otro de los déficits en cuanto a la atención al alumnado con discapacidad se refiere es la falta de recursos (Gómez y Moya, 2017; Lacoboni y Moirano, 2018) y el marco legislativo educativo (Verdugo *et al.*, 2018), ambos íntimamente relacionados con el apoyo a programas de intervención específicos que permitan mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad en un contexto social inclusivo. También es importante disponer de un sólido desarrollo socioemocional (Lacoboni y Moirano, 2018) que lleve al profesorado a la consideración de que las personas con discapacidad pueden tener una vida normalizada como cualquier otra persona y, con ello, ser personas independientes, tener las mismas oportunidades en cuanto a educación, empleo, etc., reconociendo con ello sus derechos fundamentales (Martínez *et al.*, 2011; Polo y López, 2006).

Es necesario que, en el contexto educativo, el respeto por la diversidad esté orientado a comprender, aceptar y valorar a los otros desde sus especificidades y diferencias (Acuña *et al.*, 2017), y que el profesorado se implique, transfiera y conozca la naturaleza de los valores inclusivos (Díaz y Caballero, 2014), incorporando el contacto con personas con discapacidad en el ámbito académico que permita mejorar las relaciones personales y sociales con el alumnado con discapacidad (Martínez y Bilbao, 2011; Mercado *et al.*, 2017; Moreno *et al.*, 2006); de ahí la importancia de conocer la opinión del profesorado (Mayo *et al.*, 2020) y sus actitudes considerando los tres elementos mencionados anteriormente (Relaciones sociales y personales con las personas con discapacidad, Vida normalizada y Programas de intervención).

Por esta razón, es fundamental investigar las actitudes de los futuros docentes hacia el alumnado con discapacidad, en el sentido de que esta información puede ser utilizada para mejorar la relación docente y alumno, favorecer la inclusión e implementar medidas para modificar las actitudes negativas hacia el alumnado con discapacidad. Para tal fin, resulta imprescindible disponer de instrumentos de evaluación de las actitudes hacia las personas con discapacidad fiables y válidos y que permitan medir de manera correcta este constructo y, de esta forma, disponer de un instrumento con propiedades psicométricas validadas para detectar las actitudes hacia la discapacidad entre los futuros docentes que cursan el máster de Profesorado en Secundaria.

Teniendo en cuenta todo ello, esta investigación evalúa la estructura factorial de la EAPD, que está diseñada para medir las actitudes hacia las personas con discapacidad, y se comprueba, además de que la escala estaría integrada por tres factores (Relaciones sociales y personales con las personas con discapacidad, Vida normalizada y Programas de intervención), la adecuación de un modelo factorial de segundo orden que implica que la escala se puede interpretar de manera conjunta como una única dimensión. El análisis factorial de la escala de 31 ítems se ha aplicado a 400 estudiantes del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MUFPS) de universidades españolas.

2. La inclusión educativa y la actitud del profesorado hacia la discapacidad

Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto que las actitudes negativas del profesorado hacia las personas con discapacidad (PCD) aumentan la discriminación y la baja autoestima de este alumnado (Abellán y Sáez-Gallego, 2020; Ainscow, 2020; Avramidis y Norwich, 2002; De Boer *et al.*, 2013; Simón *et al.*, 2023; Vaz, *et al.*, 2015). El punto de partida es que las actitudes negativas hacia la discapacidad representan una amenaza directa a la educación inclusiva. De esta manera, el tema de la actitud hacia las personas con discapacidad ha cobrado un enorme protagonismo en la última década, ya que la sociedad ha adquirido más conciencia social sobre la importancia de mejorar la calidad de vida de estas personas (Araya-Cortés *et al.*, 2014). Así, las actitudes hacia las personas con discapacidad son objeto de estudio recurrente, ya que una actitud negativa hacia estas personas impediría su inclusión social (Polo *et al.*, 2011). Las tentativas por definir el concepto actitud son numerosas, siendo muy popular la de Rosenberg y Hovland (1960), quienes la definen como aquella predisposición a responder a un estímulo con ciertas clases de respuestas. Asimismo, otras definiciones enfatizan el aspecto evaluativo que comporta (Ajzen y Fishbein, 1980) y la posibilidad de cambio (Verdugo y Arias, 1991; Escámez *et al.*, 2007). Los recientes estudios coinciden en que la inclusión y la aceptación implican transcender la mera presencia en el aula del alumnado con discapacidad. Por ello, el mayor desafío es que el futuro profesorado sea consciente de que su forma de percibir la discapacidad puede influir en los resultados inclusivos ya que las barreras actitudinales son muchas veces invisibles (Simón y Abellán, 2023), siendo las actitudes negativas del profesorado un impedimento para el desarrollo de un sistema educativo inclusivo (Das *et al.*, 2013).

Según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021), el curso 2019/2020 contaba con un total de 223.805 alumnos/as con necesidades educativas especiales relacionadas con la discapacidad, de los que 38.068 (17 %) cursaron Educación Especial específica y 185.737 (83 %) estaban escolarizados en enseñanzas ordinarias. En términos relativos, y solo contabilizando el alumnado con necesidades educativas específicas incorporado en las enseñanzas ordinarias, este representaría el 2.3 % del alumnado de estas enseñanzas, situándose en Educación

Secundaria Obligatoria (ESO) en el 3.0 %, en Formación Profesional (FP) Básica en el 6.2 %, en Bachillerato en el 0.8 % y en Ciclos Formativos de FP de Grado Superior en el 0.6 %. Estos porcentajes muestran el bajo nivel de integración del alumnado con discapacidad en las enseñanzas ordinarias, lo que constituye todo un reto para perfeccionar el mandato expreso de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, sobre el refuerzo de la capacidad inclusiva del sistema educativo. De este modo, puede hacerse efectivo el derecho a la educación inclusiva como principio fundamental reconocido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de 2006 y que fue ratificado por España en 2008. La legislación educativa vigente en España presenta un planteamiento que favorece la educación inclusiva, promoviendo la autonomía y la flexibilidad de los centros educativos y del sistema en todos sus aspectos, siguiendo los preceptos de la iniciada Estrategia Europea para las personas con discapacidad 2010-2020 que, a su vez, considera la Carta de los Derechos fundamentales de la Unión Europea y la CDPD, a partir de las cuales se plantea como objetivo general capacitar a las personas con discapacidad para que puedan disfrutar de todos sus derechos. Así, entendiendo por educación inclusiva la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado, el reto para los próximos años consiste en pasar del discurso a las evidencias (Durán y Giné, 2011), por lo tanto, es interesante conocer y trasladar la EAPD a otros países para que se pueda tomar como referencia y posibilitar con ello un acercamiento a las actitudes del profesorado y, a partir de ahí, planificar medidas y acciones que eviten la exclusión/discriminación del alumnado con discapacidad en las aulas.

La discapacidad debe ser entendida como una cualidad que diferencia a las personas según su entorno social y los apoyos específicos que les deben ofrecer, siendo posible, en este sentido, disfrutar de sus plenos derechos de participación social y de mejora de su calidad de vida (Macías *et al.*, 2019). Así es como la CDPD lo manifiesta, señalando la necesidad de eliminar todas aquellas barreras que dificulten o impidan la participación plena, efectiva y en condiciones de igualdad de las personas con discapacidad (ONU, 2006). Partiendo del modelo social de la discapacidad (Palacios, 2008, 2020), las causas de la discapacidad son preponderantemente sociales. Por tanto, es indispensable visibilizar y potenciar el modelo social que propicia la construcción de una identidad propia de las personas con discapacidad desde una mirada inter-, multi- e intradisciplinar.

En este mismo sentido, las personas con discapacidad se encuentran en una sociedad que conforma un entorno natural y artificial apto únicamente para un determinado tipo de personas estándar (Victoria, 2013). Esto supone una desventaja social para las personas con discapacidad y requiere que desde las instancias políticas y sociales se trabaje en pro de una inclusión real. La mejora de los centros educativos pasaría por capacitar adecuadamente al profesorado sobre la diversidad y atención al alumnado (Ainscow, 2005).

Desde hace unas décadas, el punto de interés ha variado hacia la revisión y la sistematización de los diferentes instrumentos, sus propiedades psicométricas y su utilidad general (Palad *et al.*, 2016). En este sentido, conocer qué medidas

son necesarias para eliminar estas barreras actitudinales contribuye a mejorar una educación inclusiva de calidad. Desde el último tercio del siglo XX, la atención se enfocó en las herramientas para evaluar las actitudes hacia las personas con discapacidad. Concretamente, el estudio pionero de Yuker *et al.* (1966) difundió la Escala de Actitudes (ATDP) y, desde entonces, se han diseñado numerosos instrumentos de medición para examinar las actitudes y percepciones hacia las personas con discapacidad.

En el ámbito español, el instrumento de evaluación más difundido es la Escala de Actitudes hacia las personas con Discapacidad (Arias *et al.*, 2016), que examina las actitudes y que se concibió originalmente para ser destinada a profesionales de la salud y la educación (Verdugo *et al.*, 1994).

Como afirman Arias *et al.* (2016), se requiere una metodología innovadora que demuestre solidez psicométrica respecto a las evidencias de validez, fiabilidad, dimensionalidad y sensibilidad al cambio. Si no se cuenta con las herramientas adecuadas, difícilmente podrán obtenerse las respuestas que correlacionan actitudes, aceptación e inclusión de las personas con discapacidad. Además, los autores advierten sobre la necesidad de articular instrumentos actualizados y validados con muestras españolas. Los cambios en las actitudes sociales demandan una actualización de estos instrumentos, lo que incluye ciertos esfuerzos para adaptar cultural y lingüísticamente el contenido de los cuestionarios en aras de la uniformidad de significados (Fuentes *et al.*, 2022).

En este punto, la presente investigación ofrece una revisión bibliográfica con el fin de identificar aquellos estudios que han investigado las actitudes hacia las personas con discapacidad utilizando la EAPD, en su versión inicial propuesta por Verdugo *et al.* (1994) o algunas de las actualizaciones posteriores de la misma. El principal criterio utilizado ha sido seleccionar aquellos trabajos que han utilizado dicha escala como herramienta de medición con alumnado o profesorado como participantes. Los resultados obtenidos se presentan detallados en la Tabla 1 según autor/a y año de publicación, instrumento empleado de obtención de datos, participantes y muestra objeto de estudio, técnicas de análisis utilizadas y principales conclusiones obtenidas. Los artículos identificados han sido publicados entre 2006 y 2019. La mayoría tienen como participantes a estudiantes universitarios del Grado en Maestro; tan solo dos estudios están realizados con docentes en activo, uno de ellos con docentes de universidad y otro de Educación Infantil. Por otro lado, de los nueve artículos revisados, seis emplean la versión de la EAPD de Verdugo *et al.* (1994) y tres la de Verdugo *et al.* (1997). En cuanto a las técnicas de análisis de datos empleadas, estos estudios utilizan mayoritariamente análisis descriptivos y bivariantes (prueba *t*, ANOVA y correlación), solo tres estudios realizan un análisis de fiabilidad y uno recurre al análisis de regresión lineal simple. Sin embargo, ninguno de los estudios revisados ha evaluado la estructura interna de la escala para contrastar si se replica la estructura de tres factores planteada por los autores de la EAPD. El presente trabajo pretende ir un paso más allá, analizando la estructura factorial de la EAPD y la adecuación de un modelo factorial de segundo orden en el que sea posible: (1) confirmar o no la estructura de tres factores identificados por

TABLA I. Principales estudios que utilizan la EAPD de Verdugo *et al.*, (1994) y versiones posteriores

Autor/a (año)	Instru-mento	Participantes	Técnica	Conclusiones
Moreno <i>et al.</i> (2006)	EAPD-Forma G de Verdugo <i>et al.</i> (1994)	498 estudiantes de asignaturas relacionadas con la discapacidad de 2.º de Magisterio, especialidad de Educación especial, en 1.º de Psicopedagogía y en 4.º y 5.º de Psicología.	Análisis de fiabilidad. Análisis descriptivo de cada ítem. Análisis bivariable (prueba <i>t</i> y ANOVA).	Los estudiantes manifiestan una actitud positiva ante la discapacidad. No hay diferencias significativas entre los estudiantes según la titulación. No hay diferencias significativas en función del sexo. Sí hay diferencias significativas en función de si mantiene o no contacto con personas con discapacidad. Las actitudes de los estudiantes que mantienen o han mantenido contacto con personas sordas resultan especialmente positivas. Actitudes más negativas entre los estudiantes que han tenido contacto con personas con discapacidad intelectual.
Polo y López (2006)	EAPD de Verdugo <i>et al.</i> (1994)	488 estudiantes universitarios granadinos de distintas titulaciones de Magisterio (Audición y lenguaje, Educación Especial, Educación Musical, Educación Física), Licenciatura en Psicopedagogía, Psicología y educación Física.	Análisis descriptivo. Puntuaciones medias.	Alto grado de acuerdo y apreciación positiva entre los participantes en relación con su concepción de las PCD, así como sus derechos, su nivel de aceptación y grado de satisfacción y confianza.

Tabla 1. Principales estudios que utilizan la EAPD de Verdugo *et al.*, (1994) y versiones posteriores

Autor/a (año)	Instrumento	Participantes	Técnica	Conclusiones
Martínez y Bilbao (2011)	EAPD-Forma G de Verdugo <i>et al.</i> (1994)	298 docentes de la Universidad de Burgos (Escuela Politécnica Superior, Facultad de Humanidades y Educación, Facultad de Derecho y Facultad de Ciencias).	Análisis descriptivo. Análisis bivariado (prueba <i>t</i> y ANOVA).	Los docentes de la UBU evidencian una percepción positiva hacia las PC.D. Evidencian percepciones con aceptación que favorecen la integración social y la igualdad de derechos, pero muestran ciertos prejuicios y desconocimiento sobre la valía de las personas con discapacidad. Las profesoras muestran actitudes más positivas que los profesores. No hay diferencias significativas según el centro universitario en el que imparten docencia. No hay diferencias respecto a la experiencia docente. El profesorado que mantiene contacto cuenta con una actitud más proactiva. No hay diferencias significativas según experiencia académica en integración educativa.
Araya-Cortés <i>et al.</i> (2014)	EAPD-Forma G de Verdugo <i>et al.</i> (1994)	260 estudiantes de ambos sexos de una universidad privada de la ciudad de La Serena, Chile que estudiaban distintas carreras como Pedagogía, Trabajo Social, Psicología, Enfermería y Educación infantil, de 2.º y 4.º curso.	Análisis de fiabilidad. Análisis descriptivo. Análisis correlacional.	El alumnado muestra una actitud positiva. No existen diferencias significativas respecto a las carreras en las que estudian, aunque sí hay diferencias significativas entre las subescalas y la carrera cursada. No existen diferencias significativas según el año que cursan, 2.º y 4.º. No existen diferencias significativas según tengan o no contacto con personas con discapacidad.

TABLA I. Principales estudios que utilizan la EAPD de Verdugo *et al.*, (1994) y versiones posteriores

Autor/a (año)	Instru-mento	Participantes	Técnica	Conclusiones
Macías (2016)	EAPD de Verdugo <i>et al.</i> (1994)	65 alumnos de 2.º curso del Grado en Magisterio de Educación Primaria.	Análisis descriptivo. Análisis correlacional.	El alumnado tiene actitudes positivas hacia las personas con discapacidad, si bien el grado de esta actitud es muy variado. No hay diferencias significativas en los valores obtenidos en las distintas subescalas. Los estudiantes que eligen en primera opción el Grado de Magisterio tienen actitudes más positivas que los estudiantes que lo han elegido en otras opciones. No existen correlaciones significativas entre la actitud y los estudios previos. No existe correlación significativa según se tenga o no contacto con personas con discapacidad. No existe correlación significativa según nivel de formación de los padres.
Mercado <i>et al.</i> (2017)	EAPD de Verdugo <i>et al.</i> (1997)	48 estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Jaén.	Análisis descriptivo. Análisis bivariado (prueba <i>t</i> y ANOVA). Análisis de regresión lineal simple.	No hay diferencias significativas en función del sexo. El contacto con personas con discapacidad mejora la actitud hacia ellas. Si el contacto es familiar mejor actitud. No existen diferencias significativas en cuanto a frecuencia del contacto con personas con discapacidad. No hay resultados concluyentes sobre el rendimiento académico.

TABLA I. Principales estudios que utilizan la EAPD de Verdugo <i>et al.</i> , (1994) y versiones posteriores				
Autor/a (año)	Instrumento	Participantes	Técnica	Conclusiones
Quiroz <i>et al.</i> (2018)	EAPD de Verdugo <i>et al.</i> (1994)	145 estudiantes universitarios de las distintas carreras de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.	Análisis de fiabilidad. Análisis descriptivo.	Actitud positiva baja hacia la discapacidad.
Polo y Aparicio (2018)	EAPD de Verdugo <i>et al.</i> (1997)	78 docentes de Educación Infantil de 14 centros de la provincia de Granada.	Análisis descriptivo ANOVA.	Se encuentran diferencias significativas en cuanto al nivel educativo-formación entre los docentes de primer y segundo ciclo de educación infantil, siendo los de segundo ciclo los que presentan una actitud más positiva. No se encontraron diferencias significativas en los diferentes factores de la escala en relación con las variables sexo, experiencia docente y contacto con personas con discapacidad.
López y Moreno (2019)	EAPD de Verdugo <i>et al.</i> (1997)	337 estudiantes de grado de la Universidad Rey Juan Carlos.	Análisis descriptivo.	Los estudiantes presentan actitud positiva hacia la discapacidad. Sobresalen con actitudes más positivas las mujeres. Sobresalen con actitudes más positivas los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

Fuente: Elaboración propia.

Arias *et al.* (2016), mediante un análisis factorial confirmatorio; y (2) interpretar o no la puntuación factorial de la EAPD como un constructo de segundo orden que mida la “actitud general hacia la discapacidad”.

3. Método

3.1. Procedimiento y cuestionario

La EAPD, en la versión propuesta por Arias *et al.* (2016), es un instrumento elaborado a partir de las anteriores versiones de la EAPD y contiene 31 ítems medidos con una escala tipo Likert de cuatro posiciones (desde 1 = “muy desacuerdo” hasta 4 = “muy de acuerdo”). Estos ítems miden tres constructos o características (American Educational Association, American Psychological Association and National Council on Measurement in Education, 2014) que son: Relaciones sociales y personales con las personas con discapacidad (RS), Vida normalizada (VN) y Programas de intervención (PI).

El resultado del análisis factorial exploratorio realizado por estos autores (Arias *et al.*, 2016) sugiere la existencia de tres factores, uno fuerte y al menos dos dimensiones con menor poder explicativo. Así, la solución elegida de tres factores explicaba el 62 % de la varianza común. En concreto, el primer factor (RS) obtuvo un valor propio de 13.157, explicaba el 42 % de la varianza común, comprendía 13 ítems y hacía referencia tanto a los estados afectivos como a los pensamientos cuando ha de relacionarse personal o socialmente con PCD (omega ordinal = 0.949). El segundo factor (VN), con valor propio de 3.708, explicaba el 12 % de la varianza común, incluía 13 ítems y consideraba el derecho a una vida normalizada y la igualdad de oportunidades, así como a desempeñarse en las distintas áreas vitales como las personas sin discapacidad (omega ordinal = 0.921). El tercer factor (PI), con valor propio de 2.392, explicaba el 8 % de la varianza común, se componía de 5 ítems y contemplaba diferentes actuaciones que favorecían la plena inclusión de las personas con discapacidad (omega ordinal = 0.802). La fiabilidad de la escala total en el estudio de Arias *et al.* (2016), medida a través del indicador omega ordinal, se situaba en 0.971. Los ítems, numerados según el trabajo de Arias *et al.* (2016) y de forma correlativa por constructo para facilitar la presentación de los resultados en la investigación, se presentan en la Tabla 2.

Además de la EAPD, el cuestionario utilizado incluía dos secciones más con diversas variables de clasificación y vinculadas con la discapacidad, respectivamente. Estas secciones fueron tomadas del trabajo de Arias *et al.* (2016), aunque en el caso de los datos de clasificación se adaptaron algunas preguntas para ajustarlas al perfil de los participantes objeto de estudio. Finalmente, se incluyeron diez variables. La sección de variables de clasificación estaba formada por cuatro variables: sexo, edad, tipo de universidad y especialidad del máster. La segunda sección estaba formada por seis variables vinculadas con la discapacidad: mantener contacto con personas con discapacidad, tipo de contacto, frecuencia del contacto, tipo de

TABLA 2. Ítems y constructos de la EAPD

Factor 1. Relaciones sociales y personales con las personas con discapacidad (RS)	
i07-RS1	En situaciones sociales, preferiría no encontrarme con personas con discapacidad. (R)
i09-RS2	En general me siento a disgusto en compañía de una persona con discapacidad. (R)
i10-RS3	Si me citara con una persona con discapacidad, me preocuparía lo que la gente pudiera pensar. (R)
i13-RS4	Si tuviera un familiar cercano con discapacidad, evitaría comentarlo con otras personas. (R)
i16-RS5	Creo que me resultaría fácil relacionarme con una persona con discapacidad.
i18-RS6	Si tuviera que hablar con una persona con discapacidad, me preocuparía no saber cómo comportarme. (R)
i19-RS7	Podría citarme con una persona con discapacidad con la misma facilidad que con cualquier otra persona.
i21-RS8	Me gustaría que mi hijo se relacionara con niños con discapacidad.
i24-RS9	Evitaría acompañar a una persona con discapacidad a comer a un restaurante en el que me conocieran. (R)
i25-RS10	El comportamiento de las personas con discapacidad es irritante. (R)
i28-RS11	No me importaría tener como amiga a una persona con discapacidad.
i31-RS12	Encontrarme con una persona con discapacidad me produce tensión y malestar. (R)
i32-RS13	Si tuviera que trabajar con una persona con discapacidad, me limitaría a mantener con ella una relación superficial. (R)
Factor 2. Vida normalizada (VN)	
i01-VN1	Las personas con discapacidad pueden sentirse tan satisfechas de sí mismas como cualquier persona.

Factor 2. Vida normalizada (VN)	
i02-VN2	Las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier persona.
i03-VN3	Las personas con discapacidad son menos productivas en su lugar de trabajo que las personas sin discapacidad. (R)
i08-VN4	En general, las personas con discapacidad se consideran tan valiosas como cualquiera.
i11-VN5	Las personas con discapacidad son capaces de adaptarse a una vida independiente.
i14-VN6	Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con el resto de las personas.
i15-VN7	Las personas con discapacidad pueden disfrutar del deporte tanto como cualquier otra persona.
i20-VN8	Las personas con discapacidad pueden alcanzar un elevado nivel de autodeterminación.
i22-VN9	Los trabajadores con discapacidad deberían recibir el mismo salario que los que no tienen discapacidad.
i23-VN10	Las personas con discapacidad tienen los mismos derechos que el resto de las personas.
i27-VN11	Los niños con discapacidad deberían acudir a los mismos colegios que los demás niños.
i29-VN12	Las personas con discapacidad pueden tener una personalidad tan equilibrada como las personas sin discapacidad.
i30-VN13	Las personas con discapacidad son tan amistosas como cualquier otra persona.
Factor 3. Programas de intervención (PI)	
i05-PI1	Debería hacerse algo para conseguir una mayor integración de las personas con discapacidad, por ejemplo, facilitándoles el acceso a los lugares públicos.
i06-PI2	Las personas con discapacidad severa deberían ser confinadas en centros especiales. (R)

TABLA 2. Ítems y constructos de la EAPD	
Factor 3. Programas de intervención (PI)	
i26-PI3	Los programas de rehabilitación para las personas con discapacidad son excesivamente costosos. (R)
i33-PI4	Debería gastarse más dinero en suprimir las barreras físicas que siguen dificultando la vida a las personas con discapacidad.
i34-PI5	El problema de los prejuicios hacia las personas con discapacidad ha sido exagerado por los responsables políticos y educativos. (R)

Nota: (R) Ítem revertido.

Fuente: Arias *et al.* (2016, pp. 35-37).

discapacidad que presenta la persona de contacto, sentimiento en su presencia y nivel de información percibido sobre la discapacidad.

El cuestionario fue diseñado con Google Forms y administrado online al alumnado matriculado en el MUFPS impartido en diversas universidades públicas y privadas españolas. Para la aplicación del instrumento de medida se contactó con el profesorado responsable del máster en cada Universidad y se les informó detalladamente de la investigación a realizar. A partir de esto, se accedería al alumnado matriculado mediante email corporativo haciéndoles llegar el instrumento diseñado en Google Forms.

3.2. Descripción de la muestra

Una vez finalizado el trabajo de campo, la muestra del estudio quedó conformada por 400 estudiantes. La muestra presenta una media de edad de 29.35 años ($DT = 6.80$), oscilando el rango de edad entre 21 y 57 años. En cuanto al sexo, la muestra se distribuye equitativamente, ya que el 53.8 % son mujeres y el 46.3% hombres. En cuanto a la universidad en la que estudian, el 56 % cursa sus estudios en una universidad pública y el 44 % en una privada. Finalmente, el 60.3 % estudia especialidades relacionadas con estudios STEM (por las siglas en inglés de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) y el 35.7 % especialidades relacionadas con las Ciencias Sociales y las Humanidades.

En cuanto a las variables vinculadas con la discapacidad, mientras que el 56.3 % manifiesta no tener contacto, el 43.8 % sí lo tiene. Entre los estudiantes que sí tienen contacto con personas con discapacidad, este es mayoritariamente contacto familiar (44.0 %), siendo la frecuencia del contacto de todos los días para el 16.0 % de la muestra, de varias veces por semana para el 28.0 %, de varias veces al mes para el 3.4 % y de menos de una vez al mes para el 24.6 % restante. El tipo de discapacidad

que tienen las personas con las que tienen contacto es mayoritariamente física (39.4 %) e intelectual (26.3 %). El 31.0 % se siente en presencia de una persona con discapacidad muy cómodo y el 41.3 % bastante cómodo, tan solo el 4.3 % se siente bastante o muy incómodo. Finalmente, mientras el 56.3 % manifiesta sentir estar poco informado sobre la discapacidad, el 43.8 % restante manifiesta lo contrario (sí sentir estar bien informado).

3.3. *Análisis de datos*

En cuanto al análisis de los datos, se ha realizado un análisis factorial confirmatorio (AFC) de segundo orden con datos ordinales, ya que los ítems estaban medidos en una escala de cuatro posiciones y, por tanto, eran de naturaleza ordinal. El AFC de segundo orden evalúa, por un lado, la relación entre cada uno de los constructos de primer orden y los ítems diseñados para su medición y, por otro lado, la relación entre los constructos de primer y segundo orden. Con este análisis se proporcionan evidencias sobre la estructura factorial, la validez del constructo y la fiabilidad de la EAPD.

En cuanto a los coeficientes de ajuste del modelo y los niveles exigidos en el análisis se han considerado el índice de ajuste comparativo (CFI) y el índice de Tucker-Lewis (TLI), con un punto de corte el 0.9; y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA), considerando como indicativos de un buen ajuste valores menores a 0.08 (Kline, 2011).

Se utilizó la matriz de correlaciones policórica (Gadernann *et al.*, 2012) y el método de estimación empleado fue el de mínimos cuadrados ponderados robusto con un estadístico chi-cuadrado ajustado por media y varianza (WLSMV, por sus siglas en inglés), tal y como recomiendan Viladrich *et al.* (2017). Además, siguiendo a estos últimos autores, se utilizó el coeficiente omega ordinal para estimar la fiabilidad o consistencia interna de las escalas. Los programas empleados fueron Mplus versión 8.0 (Muthén y Muthén, 2017) y R versión 4.1.0 con los siguientes paquetes: GPARotation (Bernaards y Jennrich, 2005), psych (Revelle, 2018) y Rcmdr (Fox y Bouchet-Valat, 2019).

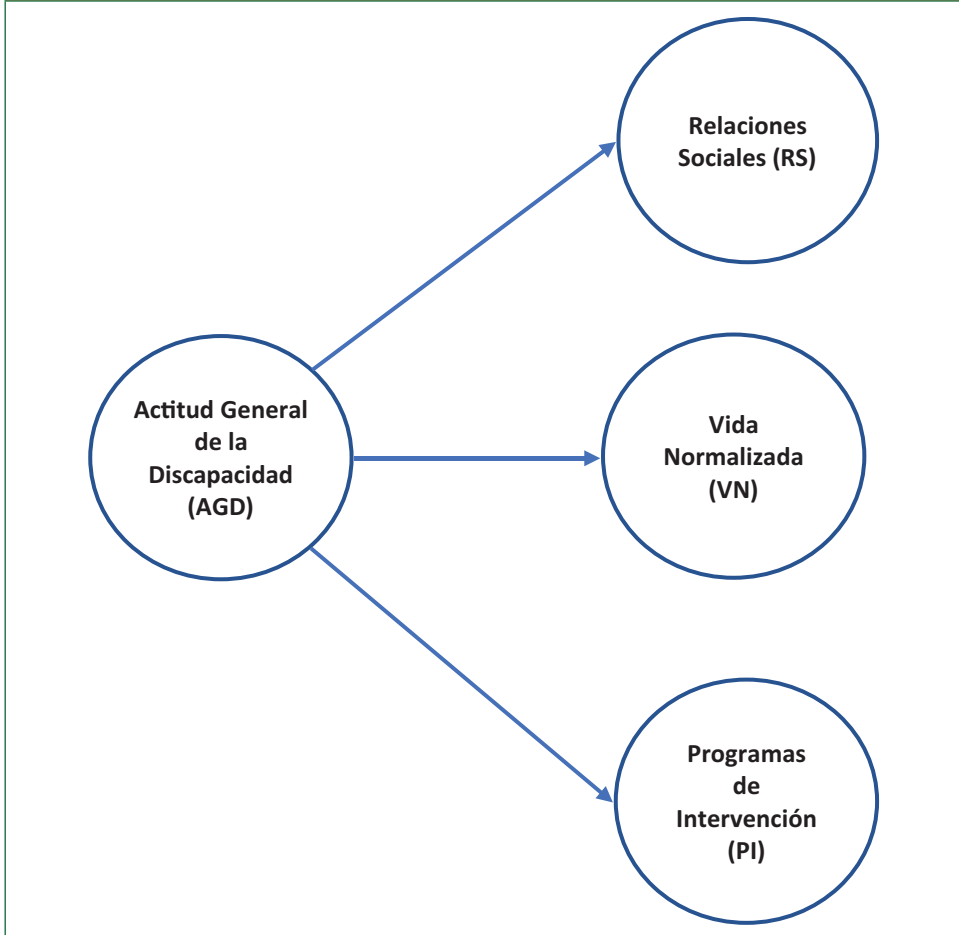
4. Resultados

4.1. *Análisis factorial confirmatorio de segundo orden*

Para evaluar la estructura factorial de la EAPD, así como examinar su fiabilidad y validez de constructo, se ha recurrido a la modelización con ecuaciones estructurales basada en covarianzas. En concreto, se ha estimado un análisis factorial confirmatorio (AFC) de segundo orden siguiendo el esquema que aparece en la Figura 1.

Ningún trabajo previo ha planteado un modelo de segundo orden con la EAPD. Sin embargo, hay dos indicios claros en el trabajo de Arias *et al.* (2016) que apuntan

FIGURA 1. Modelo propuesto: factorial confirmatorio de segundo orden



a la pertinencia de plantear un AFC de segundo orden. Por un lado, estos autores obtienen un primer factor que explicaba un elevado porcentaje de la varianza común. Por otro lado, en su trabajo, la consistencia interna para el conjunto de la EAPD, medida a través del coeficiente omega ordinal, era muy elevada.

Tras la primera estimación del AFC del segundo orden fue necesario eliminar cinco ítems ya que tenían cargas negativas o no significativas. Estos cinco ítems son los siguientes: 1) RS2 – En general me siento a disgusto en compañía de una persona con discapacidad; 2) RS6 – Si tuviera que hablar con una persona con disca-

**ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DE LA ESCALA DE ACTITUD HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD
EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DEL MUPPS
N. SIMÓN MEDINA, A. GÓMEZESCOBAR Y M. A. ABELLÁN LÓPEZ**

pacidad, me preocuparía no saber cómo comportarme; 3) VN10 – Las personas con discapacidad tienen exactamente los mismos derechos que el resto de las personas; 4) VN11 – Los niños con discapacidad deberían acudir a los mismos colegios que los demás niños; 5) PI3 – Los programas de rehabilitación para las personas con discapacidad son excesivamente costosos.

Una vez realizada esta corrección, en la Tabla 3 se puede observar que el ajuste de este modelo fue adecuado, ya que tanto el CFI como el TLI se encontraban próximos o por encima de 0.90, mientras que el RMSEA se situaba por debajo de 0.08. A su vez, cabe destacar que todas las cargas factoriales eran significativamente distintas de cero ($p < 0.001$) y elevadas (por encima de 0.5, con las excepciones de los ítems VN1, VN3 y VN7 del constructo Vida normalizada y del ítem PI2 del constructo Programas de intervención). Se optó por mantener estos ítems, con cargas ligeramente por debajo de 0.5, para preservar el contenido de la escala inicial, ya que sus cargas eran significativas y el modelo ajustaba razonablemente bien. Todos estos resultados garantizaron la validez convergente del modelo de medida. En relación con el segundo orden, se puede observar que, en el modelo estimado, las cargas de los tres factores que lo componían (RS, VN y PI) eran muy altas, oscilando entre 0.827, para el caso de Vida normalizada, y 0.956, para el de Programas de intervención.

En cuanto a la fiabilidad de las escalas, el omega ordinal estaba muy por encima de 0.8 en todos los constructos, excepto para el caso del referido a los Programas de intervención (PI), con un valor de 0.74. La fiabilidad para la actitud general hacia la discapacidad alcanzaba un valor en el omega ordinal de 0.94.

TABLA 3. Análisis factorial confirmatorio de segundo orden: cargas factoriales estandarizadas y fiabilidad						
Constructo	Ítem	Carga estandarizada	Error estándar	<i>t</i>	<i>p</i>	Omega ordinal
Relaciones sociales y personales (RS)	RS1	0.724	0.035	20.871	< 0.001	0.92
	RS3	0.620	0.048	12.870	< 0.001	
	RS4	0.500	0.058	8.582	< 0.001	
	RS5	0.575	0.041	14.121	< 0.001	
	RS7	0.584	0.038	15.239	< 0.001	
	RS8	0.744	0.039	18.991	< 0.001	
	RS9	0.743	0.045	16.375	< 0.001	
	RS10	0.615	0.043	14.414	< 0.001	

ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DE LA ESCALA DE ACTITUD HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD
EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DEL MUPFS
N. SIMÓN MEDINA, A. GÓMEZESCOBAR Y M. A. ABELLÁN LÓPEZ

TABLA 3. Análisis factorial confirmatorio de segundo orden: cargas factoriales estandarizadas y fiabilidad						
Constructo	Ítem	Carga estandarizada	Error estándar	t	p	Omega ordinal
Relaciones sociales y personales (RS)	RS11	0.626	0.045	13.926	< 0.001	
	RS12	0.790	0.030	26.514	< 0.001	
	RS13	0.767	0.030	25.142	< 0.001	
Vida normalizada (VN)	VN1	0.392	0.056	7.029	< 0.001	0.89
	VN2	0.612	0.045	13.522	< 0.001	
	VN3	0.481	0.048	10.079	< 0.001	
	VN4	0.673	0.056	12.069	< 0.001	
	VN5	0.556	0.038	14.817	< 0.001	
	VN6	0.805	0.059	13.686	< 0.001	
	VN7	0.419	0.054	7.704	< 0.001	
	VN8	0.681	0.035	19.375	< 0.001	
	VN9	0.620	0.050	12.386	< 0.001	
	VN12	0.758	0.033	22.865	< 0.001	
	VN13	0.717	0.046	15.456	< 0.001	
Programas de intervención (PI)	PI1	0.540	0.070	7.730	< 0.001	0.74
	PI2	0.473	0.049	9.568	< 0.001	
	PI4	0.618	0.053	11.638	< 0.001	
	PI5	0.603	0.051	11.766	< 0.001	
Actitud general hacia la discapacidad (AGD)	RS	0.878	0.040	21.909	< 0.001	0.94
	VN	0.827	0.039	21.346	< 0.001	
	PI	0.956	0.053	17.905	< 0.001	

Ajuste del modelo: $\chi^2(296) = 665.350$ ($p < 0.001$); CFI = 0.909; TLI = 0.900; RMSEA = 0.056; IC 90 % RMSEA = (0.050-0.062)

5. Conclusiones

Conocer las actitudes hacia las personas con discapacidad de los futuros docentes de educación secundaria es un aspecto de gran relevancia para avanzar en la inclusión educativa. Esta investigación parte de la idea de que las actitudes son evaluaciones afectivas y, por tanto, son modificables mediante la reflexión (Escámez *et al.*, 2007).

El objetivo principal de esta investigación consistía en evaluar la estructura factorial y la validez de la EAPD. En este sentido, se ha podido confirmar la estructura de tres factores propuesta por Arias *et al.* (2016) y probar, a su vez, una estructura de segundo orden. Así, se ha podido concluir que la EAPD puede interpretarse tanto por dimensiones como de manera conjunta.

Además, tanto las dimensiones que la integran como la escala en su conjunto tienen una elevada fiabilidad y muestran evidencias de validez de criterio, ya que correlacionan directa y significativamente con otros constructos similares (como, por ejemplo, el sentimiento que les genera el encontrarse en presencia de personas con discapacidad). Esta es una aportación relevante de este trabajo, ya que ninguno de los estudios empíricos previos en el ámbito educativo había examinado con detalle las propiedades psicométricas de la EAPD.

6. Discusión

En esta investigación se ha utilizado una versión más actualizada de la escala de Actitud hacia las Personas con Discapacidad, en concreto la de Arias *et al.* (2016), frente a otras investigaciones que consideraron versiones anteriores, como la versión de Verdugo *et al.* (1994) y de Verdugo *et al.* (1997), y superando los análisis realizados en las mismas basados en datos descriptivos, bivariantes, fiabilidad o regresión lineal simple.

La principal novedad de este trabajo consiste en aportar evidencias empíricas de una estructura de segundo orden en la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (Arias *et al.*, 2016). Esta contribución es relevante, ya que arroja luz sobre cómo deben medirse las actitudes, mostrando la adecuación de medir, por separado, tres dimensiones correlacionadas entre sí (Relaciones sociales y personales con las personas con discapacidad, Vida normalizada y Programas de intervención), así como un factor general que permitiría evaluar la actitud general hacia la discapacidad. Adicionalmente, los resultados obtenidos permiten concluir que esta estructura factorial presenta adecuados niveles de fiabilidad o consistencia interna.

En el proceso de validación de instrumentos, la consistencia interna del mismo puede variar según la población en la que sea aplicada (Sánchez y Echeverry, 2004; Streiner, 1993); por ello en esta investigación, en una muestra de estudiantes del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, la escala inicial ha sufrido

adaptaciones. Estas adaptaciones deberían ser tenidas en cuenta en futuras aplicaciones de este mismo instrumento en otras muestras similares.

7. Limitaciones

A pesar del interés de la investigación, esta tiene algunas limitaciones. Se podrían haber considerado otros análisis estadísticos, pudiéndose incorporar otras variables como el contacto, ya que se considera un aspecto importante para mantener una actitud positiva hacia las personas con discapacidad; de ahí que sería idóneo incorporar experiencias reales y directas con personas con discapacidad en las aulas universitarias para que el estudiantado, futuro profesional de la educación, pudiera establecer contacto con ellas e interactuar, permitiendo incluso la realización de un diseño cuasiexperimental que pudiera evaluar los cambios en las actitudes fruto de este tipo de experiencias reales y directas.

Por otro lado, la muestra está limitada a estudiantes matriculados en el Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de diversas universidades públicas y privadas, por lo que sería idóneo analizar la actitud hacia la discapacidad de profesorado en activo que, probablemente, tenga experiencias previas en su desempeño docente en las aulas con alumnado con discapacidad. Esto abriría una línea de investigación muy interesante de corte comparativo entre ambos grupos, futuros docentes y profesorado en activo.

8. Referencias bibliográficas

- ABELLÁN, J. y SÁEZ GALLEGO, N. M. (2020). Opiniones relativas a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales mostradas por futuros maestros de infantil y primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 209-229. <https://doi.org/10.5209/rced.62090>
- ACUÑA, L. M., CABRERA, V. E., MEDINA, D. C. y LIZARAZO, F. A. (2017). Necesidades de la familia y de la escuela en la educación de niños con discapacidad intelectual. *I+D Revista de Investigaciones*, 9(1), 126-137. <https://doi.org/10.33304/revinv.v09n1-2017012>
- 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. (2020). Promoting Inclusion and Equity in Education: Lessons from International Experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- AJZEN, I. y FISHBEIN, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Prentice Hall.
- AMERICAN EDUCATIONAL ASSOCIATION, AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION and NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Association. American Psychological Association and National Council on Measurement in Education.

- ARAYA-CORTÉS, A., GONZÁLEZ-ARIAS, M. y CERPA-REYES, C. (2014). Actitud de universitarios hacia las personas con discapacidad. *Educación y Educadores*, 17(2), 289-305. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.2.5>
- ARIAS GONZÁLEZ, V., ARIAS MARTÍNEZ, B., VERDUGO ALONSO, M. Á., RUBIA AVI, M. y JENARO RÍO, C. (2016). Evaluación de actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 47(2), 7-41. <https://doi.org/10.14201/scero2016472741>
- AVRAMIDIS, E. y NORWICH, B. (2002). Teachers' Attitudes Towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- BANIA, T., ANTONIOU, A., THEODORITSI, M., THEODORITSI, I., CHARITAKI, G. y BILLIS, E. (2021). The interaction with Disabled Persons Scale: Translation and cross-cultural validation into Greek. *Disability and Rehabilitation*, 43(7), 988-995. <https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1643420>
- BERNAARDS, C. y JENNRICH, R. (2005). Gradient projection algorithms and software for arbitrary rotation criteria in factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 65(5), 676-696. <https://doi.org/10.1177/0013164404272507>
- CARVAJAL, Y. (2019). Actitudes de los docentes y estudiantes hacia las personas con discapacidad en una institución pública. *Revista Científica Signos Fónicos*, 5(1), 30-44. https://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/CDH/article/view/3979/0
- CORRAL, K. (2019). Educación inclusiva: Concepciones del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 171-186. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/439>
- DAS, A., KUYINI, A. y DESAI, I. (2013). Inclusive education in India: Are the teachers prepared? *International Journal of Special Education*, 28(1), 27-36. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1013694.pdf>
- DE BOER, A., PIJL, S. J., POST, W. J. y MINNAERT, A. (2013). Peer Acceptance and Friendships of Students with Disabilities in General Education: The Role of Child, Peer, and Classroom Variables. *Social Development*, 22(4), 831-844. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00670.x>
- DÍAZ, V. y CABALLERO, F. (2014). Necesidades formativas del profesorado de secundaria en la docencia a alumnos con discapacidad. *RISE - International Journal of Sociology of Education*, 3(3), 192-217. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4898865>
- DURÁN, D. y GINÉ, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170. <https://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.html>
- ESCÁMEZ, J., GARCÍA, R., PÉREZ, C. y LLOPIS, J. A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Octaedro/OEI.
- FERRANDIS, M. V., GRAU, C. y FORTES, M. C. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 11-28. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/202/196>
- FOX, J. y BOUCHET-VALAT, M. (2019). *Rcmdr: R Commander. R package version 2.5-2*. <https://cran.r-project.org/web/packages/Rcmdr/index.html>
- FUENTES, V., PÉREZ-PADILLA, J., DE LA FUENTE, Y. y ARANDA, M. (2022). Creation and validation of the Questionnaire on Attitudes towards Disability in Higher Education (QAD-HE) in Latin America. *Higher Education Research and Development*, 41(5), 1514-1527. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1927997>

ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DE LA ESCALA DE ACTITUD HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD
EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DEL MUPFS
N. SIMÓN MEDINA, A. GÓMEZESCOBAR Y M. A. ABELLÁN LÓPEZ

- GADERMANN, A., GUHN, M. y ZUMBO, B. (2012). Estimating ordinal reliability for Likert-type and ordinal item response data: A conceptual, empirical, and practical guide. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 17(3), 1-13. <https://doi.org/10.7275/n560-j767>
- GÓMEZ, I. y MOYA, A. (2017). Percepciones de las familias del alumnado con necesidades educativas especiales sobre la inclusión escolar en la educación primaria. En A. Rodríguez-Martín (Ed.), *Prácticas innovadoras inclusivas: Retos y oportunidades* (pp. 97-105). Universidad de Oviedo.
- GÓMEZ, V. e INFANTE, M. (2004). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *Cultura y Educación*, 16(4), 371-383. <https://doi.org/10.1174/1135640042802455>
- KLINE REX. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.
- LACOBONI, G. y MOIRANO, A.M. (2018). Reflexiones acerca de la inclusión de alumnos con discapacidad en la clase de lengua. *Relen, Revista Estudios de Lenguas*, 1(1), 103-116. <https://relen.net.ar/index.php/RLN/article/view/6>
- 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*, 340, 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- LLORENT, V. y LÓPEZ, R. (2012). Demandas de la formación del profesorado. El desarrollo de la educación inclusiva en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 27-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4615090>
- LÓPEZ, J. L. y MORENO, R. (2019). Las actitudes de los estudiantes universitarios de grado hacia la discapacidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12(2), 50-65. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/459>
- LÓPEZ, M. (1989). ¿Qué opinan los profesores, padres y alumnos de EGB acerca de la integración escolar del deficiente mental? *Revista de Educación Especial*, 5, 23-31.
- MACÍAS, E. (2016). Actitudes de estudiantes de magisterio en educación primaria hacia las personas con discapacidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(1), 54-69. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/70>
- MACÍAS, E., AGUILERA, J. L., RODRÍGUEZ, M. y GIL, S. (2019). Un estudio transversal sobre las actitudes de los estudiantes de pregrado y máster en ciencias de la educación hacia las personas con discapacidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 225-240. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.353031>
- MARTÍNEZ, M. A. y BILBAO, M. C. (2011). Los docentes de la universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 42(4), 50-78. <https://sid-inico.usal.es/wp-content/uploads/2018/11/Los-docentes-de-la-Universidad-de-Burgos-y-su-actitud-hacia-las-personas-con-discapacidad.pdf>
- MAYO, E., FERNÁNDEZ, J. C. y ROGET, F. (2020). La atención a la diversidad en el aula: Dificultades y necesidades del profesorado de educación secundaria y universidad. *Contextos Educativos*, 25, 257-274. <https://doi.org/10.18172/con.3734>
- MERCADO, E., DI GIUSTO, C., RUBIO, L. y DE LA FUENTE, R. (2017). Influencia de las actitudes hacia la discapacidad en el rendimiento académico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 77-86. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1029>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. 13 de junio de 2021. *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso*

ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DE LA ESCALA DE ACTITUD HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD
EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DEL MUPFS
N. SIMÓN MEDINA, A. GÓMEZESCOBAR Y M. A. ABELLÁN LÓPEZ

- 2019-2020. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a3a6c703-ba61-4027-8ee4-bbb0a2e46ce/notaresumen20.pdf>
- MORENO, F. J., RODRÍGUEZ, I., SALDAÑA, D. y AGUILERA, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(5), 1-12. <https://rieoei.org/historico/investigacion/1491Moreno.pdf>
- MUTHÉN, L. y MUTHÉN, B. (2017). *Mplus User's Guide*. Eighth Edition. Muthén and Muthén.
- ONU (2006). *Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Organización de Naciones Unidas.
- PALACIOS, A. (2008). El *modelo social de la discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/coleccion/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- PALACIOS, A. (2020). ¿Un nuevo modelo de derechos humanos de la discapacidad? Algunas reflexiones –ligeras brisas– frente al necesario impulso de una nueva ola del modelo social. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 4(2), 12-42. <https://redcdpd.net/revista/index.php/revista/article/view/208>
- PALAD, Y., BARQUÍA, R., DOMINGO, H., FLORES, C., PADILLA, L., MIKKO, J. y RAMEL, D. (2016). Scoping review of instruments measuring attitudes toward disability. *Disability and Health Journal*, 9(3), 354-374. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2016.01.008>
- POLO, M. T. (2017). Innovación para la formación en inclusión: Actitudes de la comunidad universitaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 185-193. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853537019>
- POLO, M. T. y APARICIO, M. (2018). Primeros pasos hacia la inclusión: Actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 365-379. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.279281>
- POLO, M. T., FERNÁNDEZ, C. y DÍAZ, C. (2011). Estudios de las actitudes de estudiantes de Ciencias Sociales y Psicología: Relevancia de la información y contacto con personas con discapacidad. *Universitas Psychologica*, 10(1), 113-124. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy10-1.eaec>
- POLO, M. T. y LÓPEZ, M. D. (2006). Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la Universidad de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(2), 195-211. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.17.num.2.2006.11346>
- QUIROZ, M. A., GARCÍA, S., FERNÁNDEZ, C., GARCÍA, K., TERRAZAS, E. y RODRÍGUEZ, A. (2018). Actitudes hacia la discapacidad en alumnos universitarios: Un estudio de diseño mixto. *Integra 2 Revista Electrónica de Educación Especial y Familia*, 9(2), 6-23. https://integra2.fcdh.uatx.mx/admin2/uploads/articulos/_Volumen_9_Numero_2,_julio-diciembre_2018/resumen_Actitudes_Hacia_la_Discapacida.pdf
- REVELLE, W. (2018). *Psych: Procedures for psychological, psychometric, and personality research. R package version 1.8.12*. <https://cran.r-project.org/web/packages/psych/index.html>
- RODRÍGUEZ, R. M., BLÁZQUEZ, F. y CUBO, S. (2009). Profesores de ESO y necesidades educativas especiales. *Enseñanza and Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 25, 111-134. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/548>
- ROSENBERG, M. J. y HOVLAND, C. I. (1960). Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes. En Milton J. Rosenberg y Carl I. Hovland (eds.): *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency among Attitude Components*. New Haven, CT: Yale University Press.

- SÁNCHEZ, A. (2007). Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2/3), 149-181. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2541009>
- SÁNCHEZ, R. y ECHEVERRY, J. (2004). Validación de escalas de medición en salud. *Revista Salud Pública*, 6, 302-318. <https://www.scielo.org/pdf/rsap/2004.v6n3/302-318/es>
- SIMÓN, N. y ABELLÁN, M. A. (2023). El contacto y la información como motor de cambio hacia una educación inclusiva. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 16(2), 198-214. <https://doi.org/10.7203/RASE.16.2.26326>
- SIMÓN, N., DEL VALLE, S., DE CISNEROS, J. C. y RODRÍGUEZ, J. (2023). Otra mirada docente hacia la discapacidad. *Revista Española de Sociología (RES)*, 32(2), 1-15. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.159>
- STREINER, D. L. (1993). A checklist for evaluating the usefulness of rating scales. *Can J Psychiatry*, 38, 140-148. <https://doi.org/10.1177/070674379303800214>
- TORRES, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Morata.
- VAZ, S., WILSON, N., FALKMER, M., SIM, A., SCOTT, M., CORDIER, R. y FALKMER, T. (2015). Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Students with Disabilities. *Plos One*, 10(8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>
- VERDUGO, M. Á., AMOR, A., FERNÁNDEZ, M., NAVAS, P. y CALVO, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: Una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(2), 27-58. <https://doi.org/10.14201/scero20184922758>
- VERDUGO, M. Á. y ARIAS, B. (1991). Evaluación y modificación de las actitudes hacia los minusválidos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44(1), 95-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2798983>
- VERDUGO, M. Á., ARIAS, B. y JENARO, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- VERDUGO, M. Á., JENARO, C. y ARIAS, B. (1997). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: Estrategias de evaluación e intervención. En M. Á. Verdugo (Ed.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 79-135). Siglo XXI Editores.
- VERDUGO, M. Á. y RODRÍGUEZ, B. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39(3), 5-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2845732>
- VICTORIA, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: Una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 46(138), 1093-1109. <https://doi.org/10.5944/rduned.12.2013.11716>
- VILADRICH, C., ANGLUO-BRUNET, A. y DOVAL, E. (2017). A journey around alpha and omega to estimate internal consistency reliability. *Anales de Psicología*, 33(3), 755-782. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.268401>
- YUKER, H., BLOCK, J. R. y YOUNG, J. H. (1966). *The measurement of attitude toward disabled persons*. Human Resources Center.

DISTANCE EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC: EXPERIENCES OF MOTHERS OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Educación a distancia durante la pandemia COVID-19: Experiencias de madres de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista

Sebastián CARRASCO-MELLA*

Universidad Católica del Maule, Talca. Chile

scarrasco@ucm.cl

<https://orcid.org/0000-0002-8402-1807>

Eddy PAZ-MALDONADO

Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Honduras

eddy.paz@unah.edu.hn

<https://orcid.org/0000-0002-2324-8813>

Laura CISTERNAS GARCÍA

Universidad Autónoma de Chile. Chile

lauri232@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4500-4470>

Miguel LANDA BLANCO

Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Honduras

miguel.landa@unah.edu.hn

<https://orcid.org/0000-0002-7865-7593>

Recepción: 19 de julio de 2023

Aceptación: 20 de enero de 2024

ABSTRACT: The COVID-19 health crisis generated multiple educational and family changes in the homes of children with autism. This research aimed to analyze the experiences of mothers of students diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) regarding distance education during the COVID-19 pandemic. For this purpose, a qualitative methodology with a descriptive exploratory scope was used through a phenomenologi-

* Corresponding author.

cal design in which 17 Chilean mothers responded to a semi-structured interview. The results indicate that, for many respondents, distance education was not accepted, given that the mothers assumed the direct role of accompanying the educational processes. This resulted in an educational, emotional, and social setback, reducing mother's expectations of their children in the academic and work domains of life. In conclusion, based on the participants' perception, distance education is not considered an effective alternative for schooling students with ASD, since limited resources and the mothers' lack of pedagogical skills make it impossible to promote learning.

KEY WORDS: Chile; distance education; Autism Spectrum Disorder; mothers; pandemic.

RESUMEN: La crisis sanitaria acontecida en el año 2020 generó una multiplicidad de cambios a nivel educativo y familiar en los hogares de niños y niñas con autismo. El objetivo de esta investigación fue analizar las experiencias de madres de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) respecto a la educación a distancia durante la pandemia del COVID-19. Para ello, se utilizó una metodología cualitativa con un alcance exploratorio descriptivo fenomenológico, en la que participaron 17 madres chilenas que respondieron a una entrevista semiestructurada. Los resultados indican que la educación a distancia no fue aceptada, dado que las madres asumieron el rol directo de acompañar los procesos educativos. Esto se tradujo en un retroceso educativo, emocional y social, que redujo las expectativas académicas y laborales de sus hijos e hijas con TEA. En definitiva, la educación a distancia no es eficaz para escolarizar a dicho estudiantado, puesto que la limitación de recursos y la falta de habilidades pedagógicas de las madres imposibilitan la promoción del aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Chile; educación a distancia; Trastorno del Espectro Autista; madres; pandemia.

1. Introduction

One of the most complex health crises that humanity has experienced emerged in 2020. The COVID-19 pandemic abruptly broke all the patterns and dynamics of the population worldwide, causing significant alterations in the political, social, economic, and educational settings. Being a highly contagious virus with high mortality rates (Castro, 2020), the urgent decision was made to close educational institutions to stop the spread of the outbreak, marking a significant gap in the educational processes developed until then (Bonilla-Guachamín, 2020; Quiroz, 2020). In this context, many schools adopted a distance learning modality through online platforms. Such strategies may have marginalized several students as only those with the necessary resources could access the required online resources (Garrido, 2020).

In Chile, this public health crisis accentuated existing inequalities (Gajardo-Asbún *et al.*, 2021). For instance, educational quality is strongly linked to students' quality of life, with socioeconomic adversity negatively impacting the results of standardized tests of the System for Measuring the Quality of Education (SIM-

CE) (Arriagada, 2020). Consequently, distance education during the pandemic exposed the disparity in students' living conditions. This was evident as many students had limited access to minimum technological-educational resources or had to share such resources with others (Llorens *et al.*, 2021; Simón *et al.*, 2021). Additionally, schools required families to assume an educator role to facilitate distance learning (Arias, 2021; Roitsch *et al.*, 2021); this further exposed the breaches in the Chilean educational and social systems (Quiroz, 2020). Therefore, the current study addressed the experiences regarding distance learning during the COVID-19 pandemic from the perspective of mothers of students diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD).

Distance education is challenging for students with special educational needs, particularly students with ASD. The impacts generated by the distance education modality for children with ASD were significant and are observed, for example, at the emotional level due to the inflexibility of schedules, anguish, uncertainty, and academic overload (Álvarez-Hevia and Figares Álvarez, 2020). Children with ASD also faced feelings of bewilderment and resignation due to the COVID-19 pandemic (Simón *et al.*, 2021), experiencing increased aggressiveness, irritability, and dietary difficulties (Valdez *et al.*, 2021).

In Chile, to the best of our knowledge, there are no published studies regarding distance learning experiences reported by families of secondary school students diagnosed with ASD, in the context of the COVID-19 pandemic. Previous research has focused on preschool education; for instance, a study published by Aguilar-Farias *et al.* (2021) indicates that the quality of life of families deteriorated since the pandemic restrictions harmed the development of physical activities, which increased the dependency on technological devices to perform daily actions.

This article aims to analyze the experiences of mothers of students with ASD regarding distance education during the COVID-19 pandemic in the Chilean formal educational context. The study is decisive, given that to date, there has been no research on the subject in Chile and scarcely in Latin America (Valdez *et al.*, 2021). Therefore, the following question is proposed: What were the experiences of the mothers of students with ASD regarding remote learning during the health emergency?

2. Literature review

2.1. *Effects of distance learning in the families of students with ASD in the context of the COVID-19 pandemic*

The COVID-19 pandemic in Latin America exacerbated the caregiving burden on mothers of children with ASD and their involvement in remote classes (Madrid *et al.*, 2021). However, Latin American countries offered scant assistance to mothers of children with ASD, predominantly confining their support to initiatives like family, parental, or childhood leave, exemplified in instances such as Argentina, Bolivia, Chile, and Cuba (Bergallo, 2021).

Recent findings from Chile indicate that 76.2 % of children with disabilities are cared for by their mothers (National Disability Service [SENADIS], 2022). This situation contributes markedly to the deterioration of maternal mental health, given the multifaceted demands encompassing physical, psychological, and economic aspects. According to Pozo Cabanillas *et al.* (2006), this challenge is further intensified for mothers of children with ASD, owing to the distinctive characteristics of the disorder. This predicament was notably accentuated during the pandemic, as the constraints of remote learning impeded the delivery of adequate pedagogical support to students with ASD. Consequently, this led to a profound disruption of their routines and the emergence of additional support needs in both familial and educational domains (Cahapay, 2022; Genova *et al.*, 2021; Ozsivadjian *et al.*, 2023).

As a result of the increased time devoted by mothers to the care of children with ASD, various studies emphasize not only the decline in the mental health of caregivers but also the manifestation of physical impairments, including bodily pain, reduced vitality, and overall health deterioration. The relationship between physical and emotional difficulties is notably evident in these instances (Restrepo *et al.*, 2023; Silvestre Paula *et al.*, 2020).

During the COVID-19 confinement in 2020, face-to-face teaching around the world was affected, as it underwent a rapid transition to distance education as a strategy to prevent the spread of the virus (Paz-Maldonado *et al.*, 2021; Van Lancker y Parolin, 2020; Viner *et al.*, 2020). However, this strategy was not beneficial for everyone; due to their condition, students with ASD may require particular assistance in their learning process (Genova *et al.*, 2021). Different studies show that families of children with ASD report high dissatisfaction with schooling during this academic stage (Adams, 2022; García *et al.*, 2022; Kouroupa *et al.*, 2022).

Distance learning limited the pedagogical support provided to students with ASD, which led to changes in their life routines and drastically affected their mental health; as such, additional family and educational support was required (Cahapay, 2022; Genova *et al.*, 2021; Ozsivadjian *et al.*, 2023). In addition, another aspect that displeased the families of students with ASD was the lack of follow-up of special education programs and the quality of the academic development experienced during the pandemic (Stankovic *et al.*, 2022; Tokatly Latzer *et al.*, 2021; Valdez *et al.*, 2021). Likewise, many health services provided to this population were suspended, negatively affecting family well-being (Pérez Liz *et al.*, 2022).

On the other hand, many teachers had limited training and access to digital skills and resources (Acuña-Gamboa *et al.*, 2023; Fernández-Río *et al.*, 2022); this restricted the support available to students with ASD and their families (Baten *et al.*, 2022). In the case of special schools, the picture was different since individualized teaching plans were built to face this problematic transition (Hurwitz *et al.*, 2022).

Despite the obstacles faced by families, some research reports positive results for students with ASD regarding distance learning using technological resources (Bozkus-Genc and Sani-Bozkurt, 2022; Meral, 2022; Simpson and Adams, 2022); this was related to several factors: higher grades, diverse opportunities for socialization and fewer distractions in the process of learning a second language (Briceño, 2022). Also, family

relationships, mutual learning between parents and children, and the professional relationships between families/caregivers and teachers were strengthened (Degli Espinosa *et al.*, 2020; Hurwitz *et al.*, 2022; Meral, 2022; Roitsch *et al.*, 2021). In turn, some students with high levels of ASD achieved significant advances in their school and personal development (Hurwitz *et al.*, 2022), which suggests that distance education could be an alternative in the future to enroll students with ASD (Cahapay, 2022; Majoko and Dudu, 2022), but more scientific evidence is still needed.

2.2. *Education of children with ASD during the COVID-19 lockdown*

For students with ASD, educational centers represent a context of learning academic, social, and life skills (Stenhoff *et al.*, 2020). During the COVID-19 confinement, the families of students with ASD played an essential role in the education of their children, facing difficulties that led them to reorganize their daily activities, despite the high levels of stress and deterioration of emotional well-being they faced as a result of the lockdown (Alhuzimi, 2021; Coelho-Medeiros *et al.*, 2022; Degli Espinosa *et al.*, 2020; Manning *et al.*, 2020). Due to this situation, they reinvented new ways of supporting their children; for example, involving them in domestic chores to prepare them for life (Cahapay, 2022; Majoko and Dudu, 2022).

In addition, to mitigate disruptive behaviors, some families took short walks or excursions to show their children that the population was confined to their homes due to restrictions (Majoko and Dudu, 2022). Similarly, families accompanied the educational process with certain conceptual, methodological, and technological limitations (Ramos García, 2023), constantly requesting help from teachers who provided audiovisual resources with guidelines on educational topics (Daulay, 2021).

3. **Methods**

3.1. *Design*

This research is based on a qualitative, exploratory-descriptive approach with a phenomenological design (Bisquerra, 2009). This methodological framework was used to collect, categorize, interpret, and analyze the perceptions that mothers of students with ASD have regarding distance education and family coexistence as a result of the COVID-19 pandemic.

3.2. *Participants*

The sample consisted of 17 mothers of students with ASD belonging to regular educational establishments in the Maule Region, Chile. Participants were selected

through a non-probabilistic strategy, using convenience sampling based on availability (Cossio-Bolaños, 2015). The criteria for selection were: 1) having a son or daughter, 12 to 17 years old, 2) that their children attended distance learning classes in regular educational centers during the pandemic (2020-2021), and 3) having a medical diagnosis of ASD given at least one year before the data collection began. Both fathers and mothers were invited to participate. However, only the latter agreed to participate voluntarily in the study. The background of the selected participants is described in Table 1.

TABLE 1. Description of participants

Participant	Age	Occupation	Academic level	Age of son/ daughter
Participant 1	44	Housewife	Higher Education	14
Participant 2	40	Manager	Higher Education	16
Participant 3	44	Accountant	Higher Education	17
Participant 4	54	Household adviser	Technical Education	17
Participant 5	41	Housewife	Highschool Education	12
Participant 6	50	Housewife	Highschool Education	17
Participant 7	43	Housewife	Higher Education	17
Participant 8	40	Social worker	Higher Education	17
Participant 9	47	Comercial executive	Higher Education	14
Participant 10	35	Housewife	Highschool Education	12
Participant 11	43	Housewife	Incomplete Highschool Education	15
Participant 12	40	Office secretary	Higher Education	12
Participant 13	39	Housewife	Higher Education	16
Participant 14	42	Saleswoman	Higher Education	17
Participant 15	39	Nurse	Technical Education	13
Participant 16	44	Teacher	Higher Education	15
Participant 17	58	Housewife	Highschool Education	17

3.3. *Ethical considerations*

Concerning the ethical aspects of the research, the rights and integrity of the participants were protected, and the voluntary nature of their collaboration and the confidentiality and privacy of the information provided were explained. Consequently, all the ethical criteria established in the Helsinki Convention regarding the anonymity and confidentiality of the data, as explained in the informed consent accepted by the participants, were met (Opazo, 2011).

3.4. *Data collection techniques*

The technique used to collect information was the semi-structured interview for which a script consisting of 10 questions was developed. Two experts in the area validated the interview script: an academic specialist in qualitative methodology and another in ASD. Some examples of the questions included in the interview are: “What is your opinion regarding the online classes provided by your child’s school?”, “What characteristics should distance education have for a student with Autism Spectrum Disorder?”, “How did your family cope with the new modality of online classes?”, “What expectations do you have as a family regarding your child’s educational and employment future?”. At the same time, the instrument collected the sociodemographic background of the interviewees, such as kinship, age, occupation, and level of education.

3.5. *Data collection and analysis procedures*

First, informed consent was given to each participant, ensuring confidentiality in collecting and processing the data. Secondly, a pilot test of the semi-structured interview was applied to detect inconsistencies, the accuracy of instructions, and the duration of the interviews. Finally, the interviews were conducted by telephone or through the Zoom® platform and recorded for later transcription. A qualitative content analysis was used to analyze the opinions and experiences of the mothers of students with ASD regarding distance classes during the COVID-19 pandemic in Chile.

The systematization process was carried out manually, taking into account the elements proposed by Mayring (2014):

- *Delimitations of information units.* Notes were generated from the interviews, considering the objective and the question posed in the study. These notes helped construct the content of each of the categories.
- *Information mapping.* Transcriptions were organized into digital folders. Subsequently, these documents were comprehensively read to identify similarities, disagreements, and points of interest. Additionally, significant excerpts from the opinions provided by each participant were selected.

- *Coding and highlighting.* Various codes were created related to the questions that comprise the interview script and the initially established categories. Similarly, color highlighting was used to identify critical information in each transcription.
- *Construction of categories.* Finally, a general review of the compiled transcriptions and highlighted excerpts was conducted to organize the information into the categories presented in the study results. In this regard, the titles of the initial categories underwent some modifications.

4. Findings

Four analytical categories emerged in the qualitative analysis: 1) Perspective of Chilean mothers on distance education, 2) family experiences and academic accompaniment of students with ASD, 3) Inclusive practices in distance education of students with ASD, and 4) Expectations of Chilean mothers regarding the future of their sons and daughters with ASD.

4.1. *Chilean mothers' perspective on distance education*

Regarding the modality of distance education carried out during the COVID-19 pandemic, Chilean mothers mostly expressed negative opinions. The format in which this type of teaching was developed, the use of technological devices and new resources/platforms, the lack of teacher/student interaction, the scarce support provided in the teaching-learning processes, the adaptation to teleworking of the parents of children with ASD, and perceived discrimination received were some of the factors that influenced the negative perceptions of Chilean mothers, as evidenced in the following quotes:

An online class is not the same as being in an actual classroom. (Participant 1).

Face-to-face is better; they can clear up doubts in real-time. (Participant 3).

In my son's case, no, the classes are not helpful. The classes made him anxious, and he started to cry. At first, he did not want to log in; I let him be. Then, after that, he got to an extreme and got sick, and I had to take him to the psychiatrist. (Participant 4).

However, other mothers presented favorable opinions on this educational modality in Chile. Those opinions were more focused on how comfortable their children felt with how they were taught. In some cases, confinement conditions allowed students to be more focused and motivated in their academic development. Different participants commented:

I think they accommodated the formats and time planning during the pandemic; they used enough resources so that the children learned better at home. (Participant 8).

They were pretty practical and good. Apart from that, my son has a lot of support at home, we always supported him with learning from home, and he was never alone in classes. (Participant 9).

Regarding the effectiveness of distance education, the mothers stated that it was not optimal since the gaps generated by this type of education fell directly on them. In turn, their lack of pedagogical training negatively influenced the preparation of their children. Despite this, there were positive opinions based mainly on the development of autonomous learning, the educational support of families, and the possibility of having suitable spaces to develop academic activities. The following quotations capture these points of view:

The learning was ineffective because he learned nothing in the end. They ended up sending me study guides. Afterward, almost all the classes were with study guides [...]; there was no learning. (Participant 12).

There was no learning. At first, he was very enthusiastic. He had at his disposition a space with a computer. But over time, [his motivation] declined; he did not get up. He took the classes on his cell phone. He just turned the phone on and fell asleep. (Participant 16).

[...] In my son's case, it was effective because, logically, I, as a guardian and in the role of mother, was constantly supervising. I still had some degree of responsibility regarding the classes so the children could learn at home. (Participant 8).

Yes, they were effective. He focused more when there were no external stimuli and concentrated better on the teachers' teaching. (Participant 10).

Regarding the characteristics that online education should consider when aimed at students with ASD, mothers generally mentioned some recommendations: greater support, better organization in the class schedule, courses with a smaller number of students, less extensive educational days, and more personalized attention. Consequently, the confinement evidenced limitations in the pedagogical practices carried out in the regular establishments, which caused interruptions in these students' learning. Some participants expressed:

I think they should be treated as individuals and not placed in a classroom with the other children. They should have identified each child's qualities and characteristics and grouped them accordingly. (Participant 12).

For us, online classes are more complicated; they need more personalized support [...]. I had to learn to use the platforms to supervise my son on school days. (Participant 17).

4.2. *Family experiences and academic support provided by mothers to students with ASD*

Regarding how the family faced the health crisis caused by COVID-19, the mothers participating in this research provided multiple opinions that reflected

situations of uncertainty, fear, stress, and frustration since the accompaniment of educational processes became a direct responsibility of the families of students with ASD. Likewise, some mothers had to deal with several difficulties: internet connectivity, extensive workloads, and the absence of spaces for their children to receive their classes daily, damaging the family dynamics. Some mothers commented:

[...] It was kind of stressful because, besides being parents and taking care of our son, together with my husband, we assumed the role of teacher. He supported me with language and writing classes. (Participant 5).

The truth is that we spent a lot of time locked up. We had to have, well, I had to receive psychological attention because I was terribly afraid to go out, but it favored us to be in the house. (Participant 8).

On the other hand, as a consequence of remote working, some mothers managed to support their sons and daughters constantly. They also acquired better technological resources to facilitate learning, as evidenced in the following quotations:

For them, the class schedule was sacred; they had to dress and get up early. Once the classes were finished, they took off their uniform. They did not lose the dynamics of face-to-face education. (Participant 9).

I acted every morning as if they were going to classes. I sat with him at his bedroom desk. The classes would start, and I watched him constantly and supervised the activities. We had to take money out of pocket because it was necessary to invest in technology. We also had to pay for a decent internet plan so they did not have difficulties. (Participant 13).

When considering the dynamic between family relationships and confinement, most mothers of students with ASD confirmed that physical and communicative distance, mobilization problems, and family discussions were manifested through disruptive behaviors such as anxiety and stress. At the same time, there was a reduction in mental attention for mothers and students with ASD, a situation that increased the crisis within the home. Different participants commented:

Being always together generated stress and some cohabitation problems because we needed to get out to clear our minds. It was not the same even though we had our physical space. (Participant 9).

We observed stress and exhaustion due to the confinement. I know my son does not like to go out very much, but he needed a bit of fresh air. It took a toll on all of us; we did not have mental health. (Participant 10).

On the contrary, a minority of mothers argue that the confinement was beneficial to refocus their work life and cultivate family moments that allowed them to know their children's condition in greater detail and accompany the teaching-learning processes. Participants exposed that:

For us, it was satisfying [...]; it served us to share more as a family, get to know each other, and get to know our son more, to be more united. With the pandemic and the confinement, we had lunch, played, and got to know us better as a family. For my son, he got to know us better. He matured, grew a lot, and surprised us. (Participant 5).

The four of us felt more united as a family. It was a union. We supported each other, and the children learned to cook. We took things from the friendliest side possible to avoid arguments. (Participant 16).

4.3. *Inclusive practices in distance education for students with ASD: insights from mothers' experiences*

Most of the mothers in this study stated that schools did not implement inclusive school practices for students with ASD. In this regard, they believe that schools decided to reduce the academic demands because they did not have the necessary tools to face the health crisis. Some participants argued:

No, because the school is not fully prepared for children with different abilities or conditions because they do not give it, well obviously, the SIP [School Integration Programme] has enough educational psychologists, but not even the Inspector was very clear about topics of ASD. (Participant 4).

There were no inclusive practices with her in the online classes. She was treated as another student. We had zero support, zero everything. At school, there was no conversation, no attention given, nothing. (Participant 14).

There were no inclusive practices. In online classes, everything was lost. The differential educator did not work with him anymore. The psychologist was nowhere to be found. Having children with the [ASD] diagnosis, we felt in no-man's land. There was no follow-up, no one worried, nothing like that. (Participant 16).

On the contrary, a few participants commented that their schools carried out inclusive practices to facilitate learning, such as constant feedback, the implementation of curricular adjustments, the attention of teachers in academic spaces, the delivery of adapted materials, and teacher accompaniment to achieve better learning.

[...] In the school where my son is, they always showed awareness. They have a very small enrollment [...]. The language teacher always asked my son, "Did you understand?", "Are you sure?", "If you want, I will explain things again?". (Participant 2).

Yes, I had a lot of support from the teachers from the SIP, with some teachers in particular. He finished middle school in the best way possible. The SIP teacher accompanied him twice a week. They showed concern. There were meetings to report on my son's progress. (Participant 17).

With regard to good practices implemented by schools in the context of distance learning, almost all the mothers identified the following: prioritization of content in the different subjects, support in providing technological devices to students

with limited economic resources, using videoconferences, the use of new forms of teaching, adjusting the rhythm of the course load, providing printed materials, showing respect for privacy by not forcing the camera to be switched on during videoconferences, using different platforms to organize upcoming tasks, openness to dialogue between students and teachers, ease of carrying out the assigned activities and improvement of communication between mothers and the staff. These quotes substantiate the previous statements:

[...] they are very aware of people who can not connect, which is not our experience or case, but they loan equipment to those with no resources or people who live far away. Sometimes, some children do not have internet, so they call and send classes by WhatsApp. And sometimes, they are all reinforced by the tutor. (Participant 2)

For example, 40-minute classes, interactive screen classes through TEAMS, and group work. (Participant 9).

On the other hand, different participants stated that schools did not make correct decisions that benefited their children's learning during confinement. They attributed this to the scarce pedagogical support and the lack of diverse actions to generate inclusion, which demotivated students.

In that context, we had to guide our daughter in classes. We studied with her; we always made decisions with her [...]. (Participant 14).

Then he lost the desire and did not connect [to the classes]. In fact, he told me he did not mind failing the course. (Participant 16).

4.4. *Expectations of Chilean mothers regarding the future of their children with ASD*

In general terms, mothers of children with ASD were optimistic that their children could access university or technical education or achieve what they set out to do. According to participants, family accompaniment is vital so students with ASD can become self-confident and share their competencies with society. These concerns are evident in the following quotes:

[...] We want him to continue studying; he has all the available possibilities. We think he will be motivated to continue studying at the university. (Participant 3).

[...] We have tried to insert him into society. In the end, some traits do not change. We tell them that most people do not think the same way. He has to open his mind. We have always told him that he has to study. We know that he is intelligent; if there is something he likes or is passionate about, he can achieve it rapidly. (Participant 7).

We hope that she can live on her own. As a mother, my expectations reside in her studies. (Participant 14).

However, several of the participants expressed their concern about the educational future of their children. The health emergency produced discouragement, given

that there was an evident setback in socialization processes in face-to-face teaching. The confinement generated uncertainty, and this directly affected the students with ASD along with their families as a result of not knowing the time it would take to return to normality. The following quotes present such opinions:

[...] I hope he develops normally in terms of learning, but virtual classes are not for him or anyone else. It affected him a lot. I expect my son to be calm and perform what he can. (Participant 4).

[...] He lost confidence in the other school, and he lost confidence in himself, and even I lost confidence in my family. (Participant 6).

[...] Even though he has good grades and everything, it is very hard for him. But sometimes people do not understand. Although there is inclusion, it does not really show. I have heard many people do not give them work because they do not believe in their capabilities. I am really scared of discrimination. (Participant 10).

Related to job expectations in general, mothers indicated that they visualize an uncertain future for their children with ASD since disruptive behaviors, lack of socialization, and insufficient progress in the development of skills would limit, according to them, the ability to perform in this area. In addition, with the quarantine during COVID-19, the possibility to share and socialize with others was scarce.

I prefer not to think that because I do not expect him to go to work. (Participant 6).

[...] He does not share much with people or express himself much, either. (Participant 11).

Finally, several participants reported that their children had previous successful work experiences. This gives them confidence regarding their children' future, despite society not being knowledgeable on ASD-related topics. Such social unawareness is considered an obstacle for ASD children soon to become adults, as indicated in the following interview fragments:

In the work context, he has already worked in a food truck. He likes it very much. (Participant 9).

I could not tell you that he will immediately land a job, but we will help him fulfill his dream of traveling, meeting, and acquiring experiences outside the country. (Participant 13)

He got a job this year. He has done very well. He works every Saturday in a 360-camera event company. (Participant 16).

5. Discussion

Considering the findings of this study, the discussions aim to analyze the experiences of mothers of students with ASD regarding distance classes during the COVID-19 pandemic in the Chilean regular education system from the analytical categories addressed.

Regarding the perspective on distance education, most participants were dissatisfied with this teaching modality for reasons related to the format, the use of new devices and applications, the scarce interaction, and the amount of work assigned. In addition, the participants constantly objected to the frequency and quality of teacher accompaniment during the confinement period, with mothers having to assume direct responsibility for the educational process, in several cases, without having pedagogical skills to guide their children with ASD in resolving assignments.

The need for continuous support led them to contemplate a shift in the dynamics of educational practices within institutions, recognizing the necessity to cater to the diverse student body. This, in turn, prompted communities to reassess the approach to virtual education concerning the individual needs of students with ASD. While this adjustment became evident during the pandemic, it paved the way for adapting teaching and learning methodologies. Looking ahead, there is potential for the development of more flexible and inclusive educational systems that align with the diverse characteristics of the student population (Muñoz, 2021). Different studies show similar findings (Acuña-Gamboa *et al.*, 2023; Efstratopoulou *et al.*, 2021; Guller *et al.*, 2021; Wong *et al.*, 2021); distance learning was implemented as an immediate adjustment to respond to the restrictive confinement measures, it did not take into account the socioeconomic conditions of the population. This is particularly relevant in Chile, as it is considered one of the most unequal countries in Latin America (Silva-Peña, 2017).

Another relevant finding relates to family experiences regarding the accompaniment of students with ASD in distance education processes. In this sense, respondents reported adverse situations, including fear, stress, and frustration, which resulted from the health crisis affecting their family dynamic. The economic and work conditions, physical distance, and movement restrictions added stressors to the already complex situation. This finding is coherent with international studies that suggest the mental health of mothers was negatively affected during the COVID-19 pandemic (Althiabi, 2021; Cárdenas-Ramos and Chalarca-Carmona, 2022; Daulay, 2021; Sui-Qing *et al.*, 2020; Yilmaz *et al.*, 2021).

According to the participants, inclusive practices during distance education were nearly non-existent since the health emergency forced schools to reduce available academic activities. However, respondents identified good practices implemented by schools; these include prioritizing selected content, using new teaching methodologies, providing technological resources, and strengthening communication between mothers and school staff. Schools with previous experience in the care of students with ASD were able to solve this complex scenario with fewer problems (Hurwitz *et al.*, 2022).

Additionally, mothers' expectations regarding their children's educational future were lowered due to the uncertainty of the sanitary measures established in Chile. Several studies show that before the pandemic, this negative outlook was on the rise (Toledo Manríquez and Basulto Gallegos, 2020; Villegas Otárola *et al.*, 2014). Similarly, poor socialization, limited development of life skills, and disruptive behaviors are perceived as factors that hinder people with ASD from entering the labor market. Such a situation makes mothers feel uncertain about their children's future regarding work-related domains of life. In Latin America, despite the existence of an extensive regulatory

framework to facilitate the labor insertion of people with disabilities, unemployment, poverty, inequality, and lack of opportunities continue to prevail and affect their quality of life (Caldera-González *et al.*, 2021; Paz-Maldonado and Silva-Peña, 2020).

Despite the relevance of our findings, this study has limitations to be considered. For instance, although both fathers and mothers were invited to participate in the study, only the latter volunteered to be interviewed. This tendency is also present in previous studies, where mothers are habitually the primary parent participating in ASD research (Grebe *et al.*, 2022), as historically, they have assumed the role of caring for their children with ASD. Such disparity can hinder active involvement and decision-making in their children's education. Moreover, it suggests a need for tailored programs and services that address the specific support needs of fathers in the context of online distance education, including emotional support, information, and coping strategies related to online learning. Previous studies in Chile suggest that parental involvement strongly predicts students' academic achievement (Lara and Saracosti, 2019).

To date, in the Chilean context, this is the only study conducted on the topic. Therefore, this research is a fundamental input for decision-making and future studies. More work is still needed to better understand the experiences regarding distance learning, as reported by the families of children with ASD. To achieve this, future studies could focus on the opinions of various social actors (including fathers and teachers), the quality of life of mothers, work-family burdens, the link between schools and family, family support programs, the socioemotional strain on mothers as a consequence of caring for children with ASD, the socioeconomic situation of families, maternal workforce abandonment, and the role of families in supporting children with ASD and the training teachers receive on how to serve students with educational needs in the context of distance learning through the use of technological devices. The above advocates for the approval of public policies that address these needs while shedding light on a complex national reality. This may also be a reality other mothers face, specifically in developing countries where the context becomes challenging.

The implications of this study extend far beyond the immediate context of the COVID-19 pandemic, shedding light on persistent challenges faced by mothers of students diagnosed with ASD. The research unveils the significant impact of distance education on these families, as mothers assumed a direct role in accompanying educational processes, resulting in educational, emotional, and social setbacks. Beyond the pandemic, the study underscores broader issues concerning the effectiveness of distance education for students with ASD. It emphasizes the limited resources and the mothers' perceived lack of pedagogical skills as barriers that make it challenging to facilitate meaningful learning experiences. Consequently, the study's insights advocate for ongoing attention to the unique needs of this population, calling for a nuanced approach in educational policies and practices to ensure equitable and effective learning opportunities for students with ASD in the post-pandemic era.

In conclusion, distance education is perceived as an incomplete strategy that may not constitute the best means for regular education establishments to develop the training processes of students with ASD in Chile. Mothers' lack of resources and

pedagogical skills makes it difficult to effectively support their children's learning; these circumstances may negatively impact educational quality.

6. Acknowledgements

The authors of this article sincerely thank each mother who agreed to be part of this research by giving her time and opening up about her family life. All did so with the hope of visualizing the realities experienced in each home where children and adolescents with Autism Spectrum Disorder live.

7. Bibliographic references

- ACUÑA-GAMBOA, L. A., MÉRIDA-MARTÍNEZ, Y. and PONS-BONALS, L. (2023). COVID-19, competencias digitales docentes y educación especial en México. *Siglo Cero*, 54(2), 29-51. <https://doi.org/10.14201/scero202354228945>
- ADAMS, D. (2022). Child and parental mental health as correlates of school non-attendance and school refusal in children on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(8), 3353-3365. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05211-5>
- AGUILAR-FARIAS, N., TOLEDO-VARGAS, M., MIRANDA MÁRQUEZ, S., CORTINEZ-O'RYAN, A., CRISTI-MONTERO, C., RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, F., MARTINO-FUENTEALBA, P., OKELY, A. D. and DEL POZO CRUZ, B. (2021). Sociodemographic predictors of changes in physical activity, screen time, and sleep among toddlers and preschoolers in Chile during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 176. <https://doi.org/10.3390/ijerph18010176>
- ALHUZIMI, T. (2021). Stress and emotional wellbeing of parents due to change in routine for children with Autism Spectrum Disorder (ASD) at home during COVID-19 pandemic in Saudi Arabia. *Research in Developmental Disabilities*, 108, 103822. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103822>
- ALTHIABI, Y. (2021). Attitude, anxiety and perceived mental health care needs among parents of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Saudi Arabia during COVID-19 pandemic. *Research in Developmental Disabilities*, 111, 103873. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103873>
- ÁLVAREZ-HEVIA, D. M. and FIGARES ÁLVAREZ, J. L. (2020). Retos educativos durante el confinamiento: La experiencia con alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-11. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12229>
- ARIAS, P. (2021). Una mirada diferente hacia el autismo: acercamiento a las vivencias de las familias y docentes de niños con TEA durante el confinamiento [Tesis de pregrado, Universidad de Almería]. <https://repositorio.ual.es/handle/10835/13377>
- ARRIAGADA, P. (2020). Pandemia Covid-19: Educación a Distancia. O las Distancias en la Educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-3. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12396>

**DISTANCE EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC: EXPERIENCES OF
MOTHERS OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER
S. CARRASCO-MELLA, E. PAZ-MALDONADO, L. CISTERNAS-GARCÍA AND M. LANDA-BLANCO**

- BATEN, E., VLAEMINCK, F., MUÉS, M., VALCKE, M., DESOETE, A. and WARREYN, P. (2022). The impact of school strategies and the home environment on home learning experiences during the COVID-19 pandemic in children with and without developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53, 1-31. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05383-0>
- BERGALLO, P., MANGINI, M., MAGNELLI, M. and BERCOVICH, S. (2021). *Los impactos del COVID-19 en la autonomía económica de las mujeres en América Latina y el Caribe*. PNUD LAC C19 PDS, 25.
- BISQUERRA, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Editorial la Muralla.
- BONILLA-GUACHAMÍN, J. (2020). Las dos caras de la educación en el COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 89-98.
- BOZKUS-GENC, G. and SANI-BOZKURT, S. (2022). How parents of children with autism spectrum disorder experience the COVID-19 pandemic: Perspectives and insights on the new normal. *Research in Developmental Disabilities*, 124, 104200. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104200>
- BRICEÑO, C. (2022). Situación del aprendizaje virtual de idiomas para estudiantes con Trastornos del Espectro Autista. *Conocimiento Educativo*, 9(1), 93-111.
- CAHAPAY, B. (2022). How Filipino parents home educate their children with autism during COVID-19 period. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(3), 395-398. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1780554>
- CALDERA-GONZÁLEZ, D., RAMÍREZ-BARBA, É. and MARTÍNEZ-TAFOLLA, P. (2021). Inclusión (¿o exclusión?) laboral de personas con discapacidad. Apuntes para el estado de Guanajuato, México. *HOLOS*, 6, e7933. <https://doi.org/10.15628/holos.2020.7933>
- CÁRDENAS-RAMOS, Z. and CHALARCA-CARMONA, C. (2022). Todo a la vez: Cotidianidades de jóvenes universitarios padres/madres en pandemia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1-21. <https://doi.org/10.11600/ricsnj.20.2.5330>
- CASTRO, R. (2020). Coronavirus, una historia en desarrollo. *Revista Médica de Chile*, 148(2), 143-144. <https://doi.org/10.4067/s0034-98872020000200143>
- COELHO-MEDEIROS, M., GÁLVEZ, A., NÚÑEZ, A., LE ROY, C., RIQUELME, A. and LÓPEZ-ESPEJO, M. (2022). Impacto del confinamiento en pandemia COVID-19 en la conducta de niños, niñas y adolescentes con Trastorno del Espectro Autista. *Andes Pediátrica*, 93(6), 832-840. <https://doi.org/10.32641/andespediatr.v93i6.4095>
- COSSIO-BOLAÑOS, M. (2015). *Métodos de investigación cuantitativa en ciencias de la educación*. Ediciones Universidad Católica del Maule.
- DAULAY, N. (2021). Home education for children with Autism Spectrum Disorder during the COVID-19 pandemic: Indonesian mothers experience. *Research in Developmental Disabilities*, 114, 103954. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103954>
- DEGLI ESPINOSA, F., METKO, A., RAIMONDI, M., IMPENNA, M. and SCOGNAMIGLIO, E. (2020). A model of support for families of children with autism living in the COVID-19 lockdown: Lessons From Italy. *Behavior Analysis in Practice*, 13(3), 550-558. <https://doi.org/10.1007/s40617-020-00438-7>
- EFRATOPOULOU, M., DELLIGIANIDOU, S. and SOFOLOGI, M. (2021). Exploring parents' experience on distance learning for students with ASD. *European Journal of Special Education Research*, 7(1), 14-23. <https://doi.org/10.46827/ejse.v7i1.3525>
- FERNÁNDEZ-RÍO, J., LÓPEZ-AGUADO, M., PÉREZ-PUEYO, Á., HORTIGÜELA-ALCALÁ, D. and MANSO-AYUSO, J. (2022). La brecha digital destapada por la pandemia del coronavirus: Una investigación sobre profesorado y familias. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 351-360. <https://doi.org/10.5209/rced.74389>

**DISTANCE EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC: EXPERIENCES OF
MOTHERS OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER
S. CARRASCO-MELLA, E. PAZ-MALDONADO, L. CISTERNAS-GARCÍA AND M. LANDA-BLANCO**

- GAJARDO-ASBÚN, K., PAZ-MALDONADO, E. and SALAS, G. (2021). Concepciones de los formadores de profesores a partir de la COVID-19. Un estudio comparativo en tres regiones de Chile. *Revista Española de Educación Comparada*, 38(Extra), 69-89. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.28867>
- GARCÍA, R., IRARRÁZAVAL, M., LÓPEZ, I., RIESLE, S., CABEZAS GONZÁLEZ, M., MOYANO, A., GARRIDO, G., VALDEZ, D., DE PAULA, C., ROSOLI, A., CUKIER, S., MONTEI-NAVA, C. and RAITAZZI, A. (2022). Encuesta para cuidadores de personas del espectro autista en Chile. Acceso a servicios de salud y educación, satisfacción, calidad de vida y estigma. *Andes Pediátrica*, 93(3), 351-360. <https://doi.org/10.32641/andespediatr.v93i3.3994>
- GARRIDO, M. (2020). Educar en tiempos de pandemia: acentuación de las desigualdades en el sistema educativo chileno. *Caminhos da Educação: Diálogos, Culturas e Diversidades*, 2(2), 43-68.
- GENOVA, H. M., ARORA, A. and BOTTICELLO, A. L. (2021). Effects of school closures resulting from COVID-19 in autistic and neurotypical children. *Frontiers in Education*, 6, 761485. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.761485>
- GREBE, S. C., MIRE, S. S., KIM, H. and KELLER-MARGULIS, M. A. (2022). Comparing fathers' and mothers' perspectives about their child's Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(4), 1841-1854. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05077-7>
- GULLER, B., YAYLACI, F. and EYUBOGLU, D. (2021). Those in the shadow of the pandemic: impacts of the COVID-19 outbreak on the mental health of children with neurodevelopmental disorders and their parents. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(2), 943-955. <https://doi.org/10.1080/20473869.2021.1930827>
- HURWITZ, S., GARMAN-McCLAIN, B. and CARLOCK, K. (2022). Special education for students with autism during the COVID-19 pandemic: "Each day brings new challenges". *Autism*, 26(4), 889-899. <https://doi.org/10.1177/13623613211035935>
- KOUROUPA, A., ALLARD, A., GRAY, K. M., HASTINGS, R. P., HEYNE, D., MELVIN, G. A., TONGE, B. J. and TOTSIKA, V. (2022). Home schooling during the COVID-19 pandemic in the United Kingdom: The experience of families of children with neurodevelopmental conditions. *Frontiers in Education*, 7(1), 1-9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.974558>
- LARA, L. and SARAGOSTTI, M. (2019). Effect of parental involvement on children's academic achievement in Chile. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01464>
- LLORENS, A., ALARCÓN, J. and BRAÑES, J. (2021). Alfabetización digital y TIC en la educación secundaria en Chile: Diagnóstico en tiempos de pandemia. *Interciencia*, 46(4), 148-155. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2021/05/02_6781_Com_Llorens_v46n4_8.pdf
- MADRID, N., SALDIVAR, A., CAMACHO, J. and TECAMACHALTZI, M. (2021). Discapacidad, educación y pandemia. El caso de seis madres mexiquenses. *Integra Revista de Educación Especial y Familia*, 12(2), 6-21.
- MAJOKO, T. and DUDU, A. (2022). Parents' strategies for home educating their children with Autism Spectrum Disorder during the COVID-19 period in Zimbabwe. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(4), 474-478. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1803025>
- MANNING, J., BILLIAN, J., MATSON, J., ALLEN, C. and SOARES, N. (2020). Perceptions of families of individuals with Autism Spectrum Disorder during the COVID-19 crisis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(8), 2920-2928. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04760-5>

- MAYRING, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Gesis.
- MERAL, B. (2022). Parental views of families of children with autism spectrum disorder and developmental disorders during the COVID-19 pandemic. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(4), 1712-1724. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05070-0>
- MUÑOZ, D. J. (2021). Autismo y COVID-19: Desafíos educativos y reflexiones en la Venezuela actual. *Revista Educar-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(3), 454-471. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i3.1418>
- OZSIVADJIAN, A., MILNER, V., PICKARD, H., HOLLOCK, M. J., GAIGG, S. B., COLVERT, E., HAPPÉ, F. and MAGIATI, I. (2023). Autistic and non-autistic young people's and caregivers' perspectives on COVID-19-related schooling changes and their impact on emotional well-being: An opportunity for change? *Autism*, 27(5), 1477-1491. <https://doi.org/10.1177/13623613221140759>
- PAZ-MALDONADO, E., FLORES-GIRÓN, H. and SILVA-PEÑA, I. (2021). Educación y desigualdad social: El impacto de la pandemia COVID-19 en el sistema educativo público de Honduras. *Education Policy Analysis Archives*, 29(133), 1-13. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6290>
- PAZ-MALDONADO, E. and SILVA-PEÑA, I. (2020). Employability of people with disabilities in Latin America. *Saúde e Sociedade*, 29(4), e190724. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902020190724>
- PÉREZ LIZ, G., TORRES, A., RAMÍREZ, A. C., MONTIEL NAVA, C. and GRUPO REAL. (2022). Repercussions of the COVID-19 lockdown for autistic people in Mexico: The caregivers' perspective. *Salud Mental*, 45(4), 159-167. <https://doi.org/10.17711/sm.0185-3325.2022.022>
- POZO CABANILLAS, P., SARRIÁ SÁNCHEZ, E. and MÉNDEZ ZABALLOS, L. (2006). Estrés en madres de personas con Trastornos del Espectro Autista. *Psicothema*, 18(3), 342-347.
- QUIROZ, C. (2020). Pandemia COVID-19 e inequidad territorial: El agravamiento de las desigualdades educativas en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-6. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12143>
- RAMOS GARCÍA, G. M. (2023). Enseñanza remota de emergencia en el proceso de aprendizaje percibida por padres de educación especial. *Revista Científica SEARCHING de Ciencias Humanas y Sociales*, 4(1), 15-26. <https://doi.org/10.46363/searching.v4i1.1%20>
- RESTREPO, J. E., CASTAÑEDA-QUIRAMA, T., GÓMEZ-BOTERO, M. and MOLINA-GONZÁLEZ, D. (2023). Salud mental de cuidadores de niños con trastornos del neurodesarrollo durante la pandemia. *Neurología Argentina*, 15(1), 28-36. <https://doi.org/10.1016/j.neuarg.2022.12.004>
- ROITSCH, J., MOORE, R. L. and HORN, A. L. (2021). Lessons learned: What the COVID-19 global pandemic has taught us about teaching, technology, and students with autism spectrum disorder. *Journal of Enabling Technologies*, 15(2), 108-116. <https://doi.org/10.1108/JET-12-2020-0053>
- SERVICIO NACIONAL DE LA DISCAPACIDAD [SENADIS]. (2022). *III Estudio Nacional de la Discapacidad: Resultados nacionales de la población de niños, niñas y adolescentes*. <https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/7381>
- SILVA-PEÑA, I. (2017). Formación docente para la Justicia Social en un Chile desigual. En I. Silva-Peña, J. Diniz-Pereira and K. Zeichner (Eds.), *Justicia Social. La dimensión olvidada de la formación docente* (pp.121-145). Mutante Editores.
- SILVESTRE PAULA, C., CUKIER, S., RODRIGUES, G., IZARRÁVAL, M., MONTIEL-NAVA, C., GARCIA, R., ROSOLI, A., VALDEZ, D., BORDINI, D., SHIH, A., GARRIDO, G. and RATTAZZI, A. (2020). Challenges, priorities, barriers to care, and stigma in families of people with autism: Similarities and differences among six Latin American countries. *Autism*, 24(8), 2228-2242. <https://doi.org/10.1177/1362361320940073>

- SIMÓN, C., CAÑADAS, M., FERNÁNDEZ, M. L. and ECHEITA, G. (2021). El proceso de confinamiento por la COVID-19 del alumnado con Trastornos del Espectro Autista escolarizado en centros ordinarios: Un análisis cualitativo del impacto sobre ellos, sus necesidades futuras y las de sus familias. *Siglo Cero*, 52(1), 141-161. <https://doi.org/10.14201/scero202152e141161>
- SIMPSON, K. and ADAMS, D. (2022). Brief report: COVID restrictions had positive and negative impacts on schooling for students on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53, 2921-2927. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05451-z>
- STANKOVIC, M., STOJANOVIC, A., JELENA, S., STANKOVIC, M., SHIH, A. and STANKOVIC, S. (2022). The Serbian experience of challenges of parenting children with autism spectrum disorders during the COVID-19 pandemic and the state of emergency with lockdown. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 31(4), 693-698. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01917-0>
- STENHOFF, D., PENNINGTON, R. C. and TAPP, M. (2020). Distance education support for students with autism spectrum disorder and complex needs during COVID-19 and school closures. *Rural Special Education Quarterly*, 39(4), 211-219. <https://doi.org/10.1177/8756870520959658>
- SUI-QING, C., SHU-DAN, C., XING-KAI, L. and JIE, R. (2020). Mental health of parents of special needs children in China during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 9519. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249519>
- TOKATLY LATZER, I., LEITNER, Y. and KARNIELI-MILLER, O. (2021). Core experiences of parents of children with autism during the COVID-19 pandemic lockdown. *Autism*, 25(4), 1047-1059. <https://doi.org/10.1177/1362361320984317>
- TOLEDO MANRÍQUEZ, C. A. and BASULTO GALLEGOS, Ó. F. (2020). Representaciones sociales de la experiencia educativa de jóvenes que presentan Trastorno del Espectro Autista en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 161-176. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100161>
- VALDEZ, D., MONTIEL NAVA, C., SILVESTRE PAULA, C., RATTAZZI, A., ROSOLI, A., BARRIOS, N., CUKIER, S., GARCÍA, R., MANRIQUE, S., PÉREZ LIZ, G., VEIGA DE LIMA, C., AMIGO, C., BESIO, V. and GARRIDO, G. (2021). Enfrentando al COVID-19: Situación de las personas con autismo y sus familias en Latinoamérica. *Siglo Cero*, 52(1), 119-140. <https://doi.org/10.14201/scero202152e119140>
- VAN LANCKER, W. and PAROLIN, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5(5), 243-244. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0)
- VILLEGAS OTÁROLA, M., SIMÓN, C. and ECHEITA, G. (2014). La inclusión educativa desde la voz de madres de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista en una muestra chilena. *Revista Española de Discapacidad*, 2(2), 63-82. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.02.02.04>
- VINER, R. M., RUSSELL, S. J., CROKER, H., PACKER, J., WARD, J., STANSFIELD, C., MYTTON, O., BONELL, C. and BOOY, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 4(5), 397-404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)
- WONG, P. W., LAM, Y., LAU, J. S. and FOK, H. (2021). The resilience of social service providers and families of children with autism or development delays during the COVID-19 pandemic—a community case study in Hong Kong. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 561657. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.561657>
- YILMAZ, B., AZAK, M. and ŞAHİN, N. (2021). Mental health of parents of children with autism spectrum disorder during COVID-19 pandemic: A systematic review. *World Journal of Psychiatry*, 11(7), 388-402. <https://doi.org/10.5498%2Fwjpv.v11.i7.388>

ISSN: 0210-1696

DOI: <https://doi.org/10.14201/scero.31676>

INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD MEDIANTE EL APRENDIZAJE-SERVICIO ECOSOSTENIBLE

Inclusion of Students with Disabilities in the University through Eco-Sustainable Service-Learning

Bienvenida SÁNCHEZ ALBA
Universidad Complutense de Madrid. España
bienvesa@ucm.es
<https://orcid.org/0000-0003-1928-4958>

Inmaculada GÓMEZ JARABO
Universidad Complutense de Madrid. España
inma.gomez@edu.ucm.es
<https://orcid.org/0000-0003-0159-6910>

Paula GIL RUIZ*
CES Don Bosco. España
pgil@cesdonbosco.com
<https://orcid.org/0000-0001-6231-3916>

Marta GÓMEZ GÓMEZ
Universidad Rey Juan Carlos. España
marta.gomez@urjc.es
<https://orcid.org/0000-0003-3253-6822>

Recepción: 22 de septiembre de 2023

Aceptación: 20 de febrero de 2024

RESUMEN: La Educación Ambiental y la inclusión socioeducativa son desafíos que debe afrontar la Educación Superior. Para abordarlos, metodologías como el Aprendizaje-Servicio ayudan a la comunidad universitaria a ser más consciente de las necesidades de su entorno. El estudio presenta un Proyecto de Aprendizaje-Servicio Universitario desarrollado con 44 estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Educación Social y 10 estudiantes con discapacidad intelectual de los Estudios Universitarios Inclusivos

* Autora de correspondencia.

de una universidad pública (Madrid). El principal objetivo es promover una educación de calidad, inclusiva y sostenible en la comunidad universitaria a través del Aprendizaje-Servicio. La metodología es cuantitativa de carácter exploratorio. A través de un cuestionario diseñado *ad hoc* y validado por expertos se ha realizado un análisis descriptivo e inferencial de los datos, aplicando Chi-cuadrado para determinar la existencia de diferencias entre participantes. Los resultados muestran una alta valoración por parte del alumnado, resaltando diferencias significativas respecto a algunas variables, favorables, especialmente, al alumnado con discapacidad y al del Grado en Educación Social. Se concluye la valía de esta metodología para la formación universitaria ecosostenible pues favorece la inclusión de personas con discapacidad intelectual, la sostenibilización curricular y el cumplimiento de la responsabilidad social universitaria y de la Agenda 2030.

PALABRAS CLAVE: Inclusión social; discapacidad intelectual; educación superior; aprendizaje-servicio; sostenibilidad.

ABSTRACT: Higher Education must confront the challenges of Environmental Education and socioeducational inclusion. In order to address these challenges, methodologies such as Service-Learning have been employed to enhance the awareness of the university community regarding their environmental needs. This paper presents the University Service-Learning Project developed with 44 students of the Degrees in Early Childhood Education and Social Education and 10 students with intellectual disabilities of the Inclusive University Studies of a public university (Madrid). The main objective is to promote quality, inclusive and sustainable education in the university community through Service-Learning. The methodology is quantitative and exploratory. Through a questionnaire designed *ad hoc* and validated by experts, a descriptive and inferential analysis of the data has been carried out, applying Chi-square to determine the existence of differences between participants. The results show a high valuation by the students, highlighting significant differences with respect to some variables, especially in favor of students with disabilities and students of the Degree in Social Education. We conclude the value of this methodology for eco-sustainable university education as it favors the inclusion of people with intellectual disabilities, curricular sustainability and compliance with university social responsibility and the 2030 Agenda.

KEYWORDS: Social inclusion; intellectual disability; higher education; service-learning; sustainability.

1. Introducción

La Universidad, en su compromiso con la Agenda 2030, debe fomentar una educación inclusiva y sostenible, centrada en conceptos como la solidaridad y la contribución social (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas [CRUE], 2005). Guevara-Herrero *et al.* (2023) destacan la influencia de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la Educación Ambiental, subrayando su enfoque multidimensional y el papel crucial de la Educación Superior.

En este contexto, la participación de personas con discapacidad es esencial para fomentar una cultura inclusiva (Moliner *et al.*, 2019) y es un principio clave del Pilar

Europeo de Derechos Sociales (Comisión Europea, 2020). A pesar de esto, Grenier *et al.* (2017) señalan la baja matriculación de estos estudiantes en universidades públicas.

Por ello, es importante promover metodologías como el Aprendizaje-Servicio (ApS) por su carácter solidario, cooperativo e inclusivo.

2. Revisión de la literatura

2.1. *El reto de la inclusión en la Educación Superior*

Estudios recientes sugieren que la baja percepción emocional y los problemas socioemocionales suelen caracterizar el perfil de la inteligencia emocional en las personas con discapacidad (Suria, 2018). Esto nos lleva a preguntarnos si una experiencia inclusiva y cooperativa de ApS, como el proyecto que nos ocupa, puede favorecer un grado de respuesta emocional similar entre estudiantado universitario con y sin discapacidad intelectual. Por ello, se parte de la premisa de que las personas con discapacidad intelectual tienen cierta tendencia a experimentar emociones desagradables, debido a la falta de habilidades emocionales para comprender y expresar sus emociones. Premisa que sustenta que actividades cooperativas y colaborativas, como el ApS, favorezcan la inclusión de estas personas.

Estudios recientes promueven la inclusión de personas con discapacidad en la comunidad universitaria a través de metodologías como el ApS, mostrando la diversidad como fortaleza (Abellán, 2021; García y López-Vélez, 2019). Aunque las experiencias de inclusión con discapacidad intelectual en la universidad no son especialmente abundantes (Cajamarca y Pallisera, 2020), algunas, como “Arbolsofía” en la Universidad Complutense de Madrid (UCM), logran un alto nivel de inclusión entre alumnado de la Facultad de Educación y alumnado con inteligencia límite (Sánchez, 2019), ya que “la mejor manera de aprender los valores inclusivos es vivirlos” (Llabrés *et al.*, 2019, p. 169).

Por otra parte, el programa “MED-ApS Sensibilizador” (Abellán y Segovia, 2022) mejoró las actitudes hacia la discapacidad de aquellos participantes con contacto previo con la discapacidad. Así mismo, docentes del Grado en Psicología evaluaron el impacto positivo mediante un simulacro de entrevista laboral con personas con discapacidad, obteniendo una valoración global de 8.4 puntos (Lorente y Escribano, 2022).

2.2. *Responsabilidad Social Educativa y Agenda 2030*

En 2015, la Organización de Naciones Unidas (ONU) aprobó la Agenda 2030 para el logro de los ODS y así eliminar la pobreza, proteger el planeta y garantizar la prosperidad para todos. El ODS4 se centra en una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Esto implica priorizar a las personas en situación de vulnerabilidad, siendo los Estados miembros los responsables de diseñar políticas nacionales en

materia de discapacidad, según dicta la Comisión Europea (2021). Sin embargo, el profesorado es clave en esta tarea (Duk y Murillo, 2020).

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) reconoce la necesidad de garantizar el ejercicio activo y pleno de los derechos de estas personas, manifestándose en los principios de participación e inclusión. España ratificó la CDPD en 2008, incluyendo en el artículo 24 el Derecho a la Educación Superior, la educación de adultos, la formación profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida (Cajamarca y Pallisera, 2020).

La Universidad, como institución comprometida con la Agenda 2030, debe promover el desarrollo sostenible a través de la educación para la sostenibilidad, siendo esencial su papel en la formación de la ciudadanía en ODS (Murillo *et al.*, 2023).

Estas competencias son transversales a todas las titulaciones universitarias, en especial, a las relacionadas con la educación (Martínez-Agut y Monzó, 2021; Serrate *et al.*, 2019). En esta línea, Serrate *et al.* (2019) analizaron cómo la formación universitaria se centra en el “saber”, pero también es preciso potenciar el “saber hacer” a través de metodologías que apliquen conocimientos y desarrollen competencias en sostenibilidad.

2.3. Sostenibilidad e institucionalización del ApS en la Educación Superior

El ApS es una metodología genuinamente universitaria dado que abarca los ámbitos de la docencia, la investigación y la vinculación social (transferencia social). El estudiantado universitario participante desarrolla el aprendizaje de sus competencias curriculares al tiempo que realiza un servicio a la comunidad, dando respuesta a una necesidad real (Santos-Pastor *et al.*, 2018). Desde unos roles colaborativos y equitativos entre estudiantado, comunidad y colectivos necesitados, el ApS contribuye a la participación social de todo tipo de estudiantado, a través de prácticas significativas (Martínez-Usarralde *et al.*, 2019).

El ApS favorece la implicación del alumnado y su responsabilidad social (Mayor-Paredes y Guillén-Gómez, 2021) porque conecta el aprendizaje con la acción en entornos comunitarios (Mella-Núñez *et al.*, 2021). Así mismo, se puede aplicar en todas las etapas educativas. Un ejemplo de ello es el estudio de Orozco y Moraña (2020).

Además, estamos ante una metodología que propicia un clima socioeducativo participativo y cooperativo, favorecedora del trabajo con personas con discapacidad intelectual (Furco y Norvell, 2019; Hernández, 2021; Sánchez, 2019), del desarrollo de competencias para aceptar la diversidad en entornos educativos formales y comunitarios (Mella-Núñez *et al.*, 2021) y del desarrollo de una ciudadanía activa y crítica (Rodríguez-Izquierdo, 2018). Así mismo, respeta el compromiso cívico por la participación universal como derecho y promueve el desarrollo académico y el aprendizaje cívico de todo tipo de personas (González *et al.*, 2022; Solís y López, 2020).

Promover la igualdad de oportunidades para todas las personas, especialmente aquellas con discapacidad intelectual, es una prioridad para la Educación Superior. Según el estudio de la Fundación Universia-CERMI-ONCE-Ministerio de Consumo

y Bienestar Social, en colaboración con la CRUE, en 2018, el total de estudiantes matriculados en las universidades españolas con discapacidades psicosociales/intelectuales/del desarrollo es solo un 26.5 %, cifra que nos insta a trabajar acorde al ODS4. La Comisión de Sostenibilidad de la CRUE estableció la vinculación entre el ApS en la Educación Superior y la Sostenibilidad. En 2015, la Agenda 2030 de Naciones Unidas reforzó la necesidad de promover la institucionalización del ApS como estrategia para una educación de calidad y del desarrollo.

Además de estos aspectos, es fundamental considerar la “implicación emocional y aptitudinal” del estudiantado en la experiencia ApS para conocer cómo conectan los contenidos medioambientales del aprendizaje e interiorizan los valores de sostenibilidad de acuerdo al Informe Brundtland (ONU, 1987). Las posturas que adoptamos comúnmente reflejan el conjunto de principios y normas inculcados por la sociedad y moldean nuestro comportamiento, impulsándonos a actuar de manera constructiva o destructiva. Respecto de la sostenibilidad es preocupante constatar que el estudiantado no sabe responder al compromiso con las futuras generaciones (Gil y Sánchez, 2023) en su definición de sostenibilidad.

Estudios actuales sugieren que el ApS puede fomentar una actitud socioemocional proactiva y comprometida hacia la sostenibilidad (Vázquez, 2015) y la inclusión social (López-Doriga, 2018). A través de actividades como la plantación de árboles y arbustos, los estudiantes no solo se involucran en la protección del medio ambiente, sino que también experimentan de manera tangible la satisfacción que proporciona el compromiso social de cuidar los recursos para el bienestar de las generaciones presentes y futuras, tal y como se verá en los resultados de este estudio. Esta experiencia directa les permite internalizar el concepto de sostenibilidad, tal como se define en el Informe Brundtland (ONU, 1987), al apreciar y beneficiarse de las plantaciones realizadas por estudiantes de convocatorias anteriores y colaborar activamente para que futuros compañeros disfruten de su trabajo.

Por lo tanto, tras todo lo anteriormente expuesto, el presente trabajo se plantea como objetivo general (OG) generar y difundir conocimiento sobre cómo el ApS ecosostenible puede favorecer la inclusión social de estudiantes con discapacidad intelectual en el ámbito universitario. Como objetivos específicos (OE) se plantean: (1) conocer la percepción de inclusión experimentada por el alumnado de STUNIN en un proyecto colaborativo con estudiantes de grado; (2) comparar el grado de implicación emocional y aptitudinal de los tres grupos de estudiantes participantes en el proyecto; (3) evaluar la percepción del estudiantado respecto al nivel de competencia y concienciación adquiridos, enfocándose en las competencias relacionadas con los ODS 4 (Educación de calidad) y 15 (Vida de ecosistemas terrestres).

En relación con las preguntas que nos movieron a iniciar el presente estudio destacamos:

- ¿El proyecto ApS ha fomentado la inclusión social del alumnado con discapacidad intelectual en el ámbito universitario?
- ¿Han existido diferencias entre el alumnado en cuanto al grado de implicación en el proyecto?

- ¿Participar en el proyecto ApS ha impactado en el desarrollo en sostenibilidad medioambiental del alumnado participante?

Con base en los objetivos, preguntas de investigación y estudios referidos en el marco teórico, se determinó la hipótesis de que el alumnado de STUNIN podría diferir en las respuestas al cuestionario con resultados más altos con respecto a GES y GEI, para comprobar si el grado de percepción a nivel de implicación emocional y aptitudinal, de inclusión experimentada y de conocimientos adquiridos en sostenibilidad son más favorables al estudiantado de STUNIN, logrando así la inclusión de todos los perfiles de estudiantes en el proyecto.

3. Método

El estudio forma parte de una investigación de mayor alcance que se desarrolla en sucesivas convocatorias de la Oficina Universitaria de Proyectos de ApS de la universidad participante. La buena acogida del Proyecto “Recuperación boscosa inclusiva” implica cada año a nuevos actores, más facultades y más universidades. En esta primera etapa se analizan los logros para incluir al alumnado con discapacidad intelectual en aras de la sostenibilización curricular.

Para el análisis se realizó un estudio cuantitativo exploratorio (Baena-Morales *et al.*, 2021), con el propósito de determinar el grado de percepción del alumnado acerca del cumplimiento de los objetivos del proyecto. Para llevarlo a cabo se realizó un análisis descriptivo e inferencial.

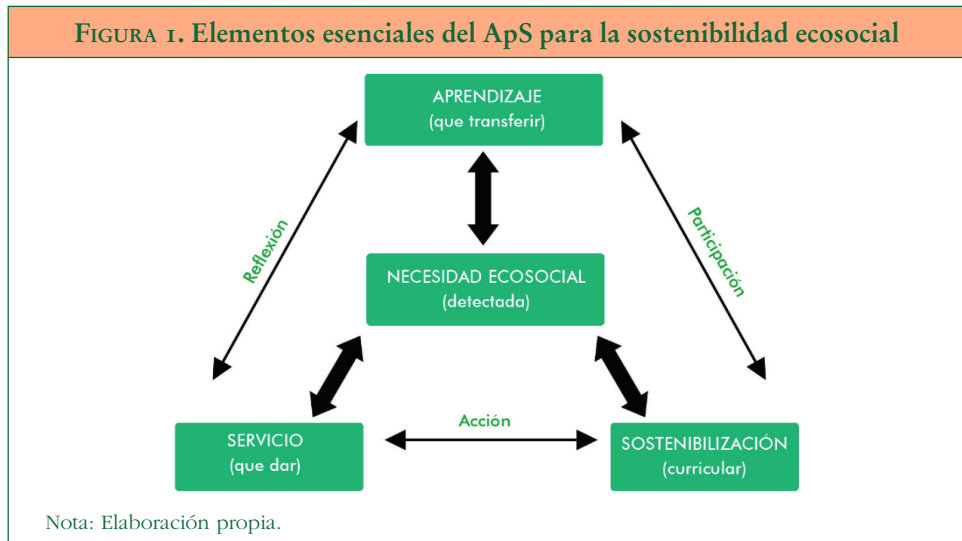
3.1. Contextualización del Proyecto ApS

El Proyecto ApS “Recuperación boscosa inclusiva” representa una iniciativa ApS inclusiva y ecosostenible, orientada a la reforestación y la restauración de suelos y biodiversidad alineada con el ODS 15 (meta 15.3). Incluye estudiantado con discapacidad intelectual de STUNIN. El proyecto cuenta con financiación de la Fundación ONCE y el Fondo Social Europeo y colaboración de la Asociación para la Atención de Personas con Discapacidad Intelectual (inteligencia límite) y la Asociación de Padres de Alumnos con Discapacidad Intelectual de Alcobendas (APAMA). También colaboraron activamente el profesorado de Ciencias Geológicas y del Proyecto “Ciencia Inclusiva”. Además, se incluyó la participación directa del alumnado de los Grados en Educación Infantil (GEI) y Educación Social (GES), a través de dos asignaturas específicas.

El proyecto responde a una doble necesidad de sostenibilidad ecosocial mediante el trabajo colaborativo entre el alumnado de STUNIN, del GEI y del GES. Para ello, se propone la metodología ApS, como estrategia significativa promotora del crecimiento personal, social, académico, ecológico y profesional del alumnado (Aramburuzabala, 2018; Bravo *et al.*, 2020; Martínez-Agut y Monzó, 2021; Sánchez,

2019; Wilhelmsen y Sørensen, 2017). Esta metodología se basa en la interacción entre la participación, la reflexión y la acción, como muestra la Figura 1.

El proyecto conecta el desarrollo de competencias transversales y la sostenibilización curricular con la Agenda 2030, enfocándose en la calidad educativa (ODS4) mediante la inclusión de personas con discapacidad intelectual y la colaboración con estudiantes de grado en actividades de reforestación y cuidado del medio ambiente cercano a la Facultad de Educación (ODS15).



3.2. Implementación del Proyecto ApS

El proyecto ApS se realizó en el contexto de la pandemia de COVID-19, lo que implicaba la impartición de la docencia en grupos burbujas rotativos. El grupo GEI, al ser el más numeroso, se dividió en 3 grupos ($n = 10$, grupo 1; $n = 10$, grupo 2; $n = 11$, grupo 3), lo que implicó que no todo el estudiantado pudiera participar de igual forma en todas las etapas del proyecto. El grupo GES, menos numeroso, se dividió en 2 grupos ($n = 6$, grupo 1; $n = 7$, grupo 2). Por el contrario, el único que estuvo en todas las sesiones fue el estudiantado de STUNIN, por tratarse del grupo menos numeroso. Ello podría explicar que STUNIN haya arrojado puntajes de mayor valoración perceptiva en inclusión, implicación y conocimientos adquiridos en sostenibilidad.

El proyecto ApS “Recuperación boscosa inclusiva” se implementó desde las aulas de la Facultad de Educación a los espacios naturales donde se reforestó y recuperó el suelo de manera colaborativa y equitativa entre el estudiantado de GES, GEI y STUNIN, a lo largo de 4 sesiones cuya programación se muestra en la Tabla 1.

TABLA I. Programa del Proyecto ApS		
Fases del ApS	Sesiones duración	Actividades
1. Motivación	1 sesión 90 min	Creación de grupo entre GES-GEI-STUNIN con actividades y dinámicas cooperativas
2. Diagnóstico	1 sesión 90 min	Detección de una doble necesidad: La inclusión socioeducativa entre GES-GEI y STUNIN y la reforestación de los espacios naturales aledaños a la Facultad de Educación
3. Diseño y planificación	1 sesión 90 min	Estudio del proceso de la plantada de árboles y arbustos y organización de esta por equipos
4. Ejecución y evaluación	1 sesión 120 min	Coevaluación entre todos los participantes GES-GEI-STUNIN junto con el profesorado y aplicación del cuestionario

3.3. Participantes

Debido a la naturaleza del proyecto, la muestra ($n = 54$) fue seleccionada por muestreo no probabilístico, en concreto, por conveniencia, debido a la accesibilidad y disponibilidad de las personas informantes que participaron en el proyecto ApS durante el curso 2020-2021 en la Facultad de Educación de una universidad pública de Madrid. En cuanto a las características sociodemográficas de la muestra, el 84 % son mujeres (45), el 15 % son hombres (8 %) y el 1 % sin definir (1), con una media de edad de 21 años y que reportamos en la siguiente tabla por grupos.

3.4. Instrumento de recogida de información y análisis de datos

Para evaluar la percepción y las actitudes del alumnado participante se diseñó un cuestionario *ad hoc* debido a las peculiaridades de la muestra. Para su elaboración se tuvieron en cuenta estudios previos como el de Costa-París *et al.* (2018) en relación con las dimensiones de “capacidades y habilidades desarrolladas” y “actitudes sociales y cívicas puestas en práctica”.

El cuestionario constó de 39 preguntas, en el que se incluyeron 2 preguntas de opción múltiple referidas a información sociodemográfica, 33 de escala Likert (del 1-nada al 5-muchísimo), 2 dicotómicas y 2 de carácter abierto. Para garantizar la validez de contenido, en el diseño del instrumento participó profesorado experto del

TABLA 2. Características sociodemográficas de la muestra			
Grupo	Sexo	Media de Edad	DT
GEI (1.º curso) TOTAL	28 mujeres 3 hombres 31 participantes	20.1 años	2.16
GES (2.º curso) TOTAL	9 mujeres 3 hombres 1 indefinido 13 participantes	19.7 años	2.17
STUNIN TOTAL	8 mujeres 2 hombres 10 participantes	24.5 años	4.57

GES (2), del GEI (2) y del Diploma de STUNIN (2). El *feedback* de los dos docentes que trabajaban con el alumnado con discapacidad fue esencial para garantizar una adecuada redacción de las preguntas, un lenguaje sencillo y entendible y evitar la posible ambigüedad de las preguntas o respuestas.

Para evaluar la fiabilidad de nuestra herramienta de medición, se procedió al cálculo del Alfa de Cronbach (α), para determinar la consistencia interna de los ítems incluidos en el instrumento. Con un total de 35 elementos evaluados (N) obtuvimos un nivel de significación de 0.895, valor considerablemente alto, que sugiere una excelente consistencia interna en nuestra medida, en cuanto al conjunto de preguntas del cuestionario. Los resultados por dimensiones arrojaron: $\alpha = 0.744$ (“Inclusión”), $\alpha = 0.751$ (“Implicación emocional y aptitudinal”) y $\alpha = 0.908$ (“Sostenibilidad”), por lo que la consistencia interna de las dos primeras dimensiones es aceptable, siendo excelente en “Sostenibilidad”.

La Tabla 3 muestra la relación entre los objetivos, las categorías y las variables del estudio.

Previamente a la participación voluntaria en el estudio, se informó a todo el alumnado del objetivo, se contó con su consentimiento informado y se garantizó el anonimato de las personas informantes. Se realizó un análisis estadístico descriptivo e inferencial a través de la versión 25 de SPSS. Se midieron las frecuencias en porcentajes, con el objetivo de conocer respuestas coincidentes, así como su grado de acuerdo o desacuerdo.

En cuanto al análisis inferencial, partimos de la hipótesis nula (H_0), según la cual, las muestras de respuestas del alumnado no difieren unas de otras, es decir, no existen diferencias significativas entre los diferentes grupos participantes.

Para determinar si era o no significativo el porcentaje de las valoraciones entre los grupos se utilizó el estadístico de Chi-cuadrado (con un nivel de significación de 0.05) y, en aquellas respuestas en las que se encontraron diferencias significativas (p

TABLA 3. Relación entre objetivos/categorías/variables			
Objetivos	Categorías	Variables	Ítems
	Datos sociodemográficos	- Género - Grupo de pertenencia	1-2
OE1. Inclusión	Participación	- Implicación - Aportaciones - Actitud cooperativa	16-18
	Autopercepción	- Valía como persona - Ideas tenidas en cuenta - Libertad	19-21
OE2. Implicación emocional y aptitudinal	Emociones	- Alegría - Entusiasmo - Miedo - Rabia	3-6
	Clima educativo y Organización	- Confianza - Satisfacción - Incomodidad - Conocimientos previos - Organización - Relaciones	7-12
	Comunicación	- Explicaciones claras - Comunicación - Entendimiento	13-15
	Metodología ApS	- Conocimientos previos en ApS - Participación en otros ApS - Afianzamiento/Aprendizaje de conocimientos - Puesta en práctica de conocimientos - Interés/Motivación en ApS - Valoración del ApS	32-39

TABLA 3. Relación entre objetivos/categorías/variables (Continued)			
Objetivos	Categorías	Variables	Ítems
OE3. Sostenibilidad	Cuidado del medio ambiente	- Responsabilidad medioambiental	22
	Plantada de arbustos	- Conocimiento de la función de los arbustos - Utilidad del conocimiento de propiedades de los arbustos - Cultura sobre arbustos - Sostenibilidad medioambiental - Bienestar	23-27
	Competencias en sostenibilidad	- Valor de la naturaleza. - Beneficios a la comunidad - Mejora de condiciones de vida - Toma de decisiones democrática	28-31
Nota: Elaboración propia.			

< 0.05), se llevó a cabo un análisis *post hoc* inferencial de comparaciones múltiples, no paramétricas de Dunn con corrección de Bonferroni (con un nivel de significación de 0.05), a través de la prueba Kruskal Wallis, para determinar entre qué grupos existían las diferencias significativas encontradas y a favor de qué grupo, en función de los objetivos del estudio.

Con este instrumento de evaluación se pretendía medir la percepción de las personas participantes a las preguntas planteadas por la investigación, y así valorar el grado de inclusión del alumnado (ODS4) y la contribución de la experiencia de ApS al desarrollo de la sostenibilidad medioambiental (ODS15).

Por otro lado, se llevó a cabo un análisis cualitativo de forma manual, siguiendo un enfoque sistemático y riguroso a través de un análisis textual de la información por parte del equipo investigador. Este procedimiento es adecuado para muestras pequeñas como la nuestra, permitiéndonos captar e interpretar de manera sensible los matices del lenguaje en las preguntas abiertas (Creswell, 2014).

En nuestro caso concreto, se pidió al alumnado que encontrara una palabra que representara su opinión sobre su participación en el proyecto ApS. Tras analizarla, se establecieron categorías correspondientes al ámbito académico y personal del estudiante, a cuestiones de sostenibilidad y una categoría genérica. Así mismo, se

realizó un análisis de frecuencias para identificar las palabras más nombradas por el alumnado participante.

4. Resultados

A nivel descriptivo, se destacan con mejores valoraciones el alumnado de STUNIN y el del GES, en general, y, en particular, el alumnado de STUNIN, que es el único grupo que ha destacado obteniendo mayor puntaje de valoraciones positivas en las variables: “Conocimientos previos”, “Aportaciones”, “Actitud cooperativa”, “Utilidad del conocimiento de propiedades arbustos”, “Afianzamiento/aprendizaje de conocimientos” e “Interés/Motivación en ApS”.

Conforme a Chi-cuadrado, se encontraron diferencias significativas ($p < 0.05$) entre los grupos evaluados, concretamente, en las variables “Organización”, “Aportaciones” y “Conocimientos previos sobre ApS”.

La prueba *post hoc* de Kruskal Wallis arrojó diferencias significativas favorables al GES y a STUNIN, en las variables “Organización” y “Aportaciones”, y al GES, en la variable “Conocimientos previos sobre ApS”.

4.1. Análisis desde el punto de vista cuantitativo

4.1.1. OE1 sobre “Inclusión”

Dentro de la categoría “Participación” se ha analizado la variable “Aportaciones”. Conforme a los resultados observados, la mayor valoración fue del alumnado de STUNIN. Concretamente, el 70 % consideró que su aportación a la plantada fue “muchísimo”, frente a un 30.8 % del GES y un 6.5 % del GEI que valoraron con un porcentaje más bajo su aportación (Tabla 4).

Se quería conocer si existen diferencias significativas entre el alumnado con respecto al grado de valoración de su aportación a la plantada en función del grupo de pertenencia. De acuerdo con los resultados de Chi cuadrado, para un nivel de significación de .05 obtenemos, $\chi^2 = 24.01$; $p < .05$, por lo tanto, rechazamos la hipótesis nula, concluyendo que existen diferencias significativas.

Se realizó un análisis inferencial *post hoc* de Kruskal Wallis para determinar entre qué grupos y a favor de qué grupo/s se dieron las diferencias significativas encontradas en la variable “Aportación” (Tabla 5). Los resultados mostraron diferencias significativas favorables al estudiantado del GES y de STUNIN. Estos tenían un rango promedio superior, pues la distribución de valores es superior (34.23 y 40.15, respectivamente), en comparación con el de GEI (20.60).

De acuerdo con los resultados, se cumple el primero de los objetivos específicos, ya que el alumnado de STUNIN se siente incluido en el proyecto, dado que valora su contribución significativamente más que los otros grupos.

TABLA 4. Tabla cruzada entre las variables “Aportación” y “Grupo de pertenencia”							
			Grupo de pertenencia			Total	
			GES	GEI	STUNIN		
¿Tu aportación en la plantada, consideras que ha sido...?	Nada	Recuento	0	3	0	3	
		%	0 %	9.7 %	0.0 %	5.6 %	
	Muy poco	Recuento	0	3	1	4	
		%	0 %	9.7 %	10 %	7.4 %	
	Algo	Recuento	1	10	0	11	
		%	7.7 %	32.3 %	0 %	20.4 %	
	Bastante	Recuento	8	13	2	23	
		%	61.5 %	41.9 %	20 %	42.6 %	
	Muchísimo	Recuento	4	2	7	13	
		%	30.8 %	6.5 %	70 %	24.1 %	
	Total		Recuento	13	31	10	54
			%	100 %	100 %	100 %	100 %

TABLA 5. Resultados de la variable “Aportaciones” relativos a las comparaciones post-hoc						
Muestra 1-Muestra 2	Estadístico de contraste	Error	Desv. Estadístico de contraste	Sig.	Sig. Ajust.	Rango promedio de muestras (M1/M2)
GEI-GES	13.634	4.932	2.765	.006	.017	20.60/34.23
GEI-STUNIN	-19.553	5.428	-3.602	.000	.001	20.60/40.15
GES-STUNIN	-5.919	6.278	-0.943	.346	1.000	34.23/40.15

4.1.2. OE2 sobre “Implicación emocional y aptitudinal”

En cuanto a la categoría “Clima educativo y organización” se ha analizado la variable “Organización” (Tabla 6).

El alumnado del GES y el de STUNIN valoraron muy positivamente en un muy alto grado la organización de las tareas para llevar a cabo la plantada (100 %), mientras que el alumnado del GEI lo valoró con un 58.1 %.

Por otra parte, tras aplicar la prueba Chi-cuadrado, se confirmó la existencia de diferencias significativas ($\chi^2 = 15.62$; $p < 0.05$).

El análisis inferencial *post hoc* determinó en las comparaciones del GEI con el GES y con STUNIN que, en ambos casos, hay diferencias significativas ($p < .05$) en la variable “Organización”, favorable al alumnado del GES y de STUNIN (rango promedio superior para GES y STUNIN de 35.96 y 36.75 respectivamente, frente a 20.97 del GEI) (Tabla 7).

TABLA 6. Tabla cruzada entre las variables “Organización” y “Grupo de pertenencia”						
			Grupo de pertenencia			Total
			GES	GEI	STUNIN	
¿Consideras que estaban bien organizadas las tareas de cada persona para realizar la plantada?	Nada	Recuento	0	2	0	2
		%	0 %	6.5 %	0 %	3.7 %
	Muy poco	Recuento	0	7	0	7
		%	0 %	22.6 %	0 %	13.0 %
	Algo	Recuento	0	4	0	4
		%	0 %	12.9 %	0 %	7.4 %
	Bastante	Recuento	7	14	5	26
		%	53.8 %	45.2 %	50 %	48.1 %
	Muchísimo	Recuento	6	4	5	15
		%	46.2 %	12.9 %	50 %	27.8 %
	Total	Recuento	13	31	10	54
		%	100 %	100 %	100 %	100 %

TABLA 7. Resultados de la variable “Organización” relativos a las comparaciones post-hoc

Muestra 1-Muestra 2	Estadístico de contraste	Error	Desv. Estadístico de contraste	Sig.	Sig. Ajust.	Rango promedio de muestras (M1/M2)
GEI-GES	14.994	4.834	3.848	.002	.006	20.97/35.96
GEI-STUNIN	-15.782	5.320	-2.967	.003	.009	20.97/36.75
GES-STUNIN	-0.788	6.153	-.128	.898	1.000	35.96/36.75

Conforme a los resultados, se cumple el OE2 sobre el grado de implicación de los tres grupos de alumnado para determinar posibles diferencias significativas, confirmándose una alta implicación del alumnado en general, con diferencias significativas favorables al alumnado de STUNIN y GES. En esos grupos ha habido un mayor entendimiento y comunicación para percibir que las tareas estuvieran bien organizadas en un muy alto grado de acuerdo.

En cuanto a la categoría “Metodología ApS”, se ha analizado la variable “Conocimientos previos sobre ApS” (Tabla 8).

TABLA 8. Tabla cruzada entre las variables “Conocimientos previos sobre ApS” y “Grupo de pertenencia”

			Grupo de pertenencia			Total
			GES	GEI	STUNIN	
¿Conocías la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS)?	No	Recuento	3	20	9	32
		%	23.1 %	64.5 %	90 %	59.3 %
	Sí	Recuento	10	11	1	22
		%	76.9 %	35.5 %	10 %	40.7 %
Total		Recuento	13	31	10	54
		%	100 %	100 %	100 %	100 %

La mayoría del alumnado no conocía la metodología de ApS. Solo el 10 % y el 35.5 % de STUNIN y del GEI respectivamente, afirmaron conocerla. Sin embar-

go, el 76.9 % del alumnado del GES poseían conocimientos previos sobre esta metodología.

Por otra parte, se encontraron diferencias significativas entre el alumnado en el “Conocimiento de la metodología ApS” ($\chi^2 = 11.32$; $p < 0.05$).

Tras el análisis inferencial *post hoc*, comparamos los “Conocimientos previos sobre ApS” de los grupos del GES con el GEI, y con STUNIN. En ambos casos se detectan diferencias significativas ($p < .05$), favorable al alumnado del GES, porque en ambos casos, el rango es superior en este grupo (rango promedio 37.27 frente a 26.08 del GEI y 19.20 de STUNIN) (Tabla 9).

TABLA 9. Resultados de la variable “Conocimientos previos sobre ApS” relativos a las comparaciones post-hoc						
Muestra 1-Muestra 2	Estadístico de contraste	Error	Desv. Estadístico de contraste	Sig.	Sig. Ajust.	Rango promedio de muestras (M1/M2)
STUNIN-GEI	6.881	4.870	1.413	.158	.473	19.20/26.08
STUNIN-GES	18.069	5.633	3.208	.001	.004	19.20/37.27
GEI-GES	11.189	4.425	2.529	.011	.034	26.08/37.27

4.1.3. OE3 sobre “Sostenibilidad medioambiental”

Conforme a los resultados, las variables en las que se han observado valoraciones más altas corresponden a la categoría “Plantada de arbustos” y “Competencias en sostenibilidad”, alcanzado un muy alto grado de acuerdo, por encima del 90 % en todas ellas (Tabla 10).

En un análisis inferencial posterior, no se encontraron en ninguna de las categorías diferencias significativas. El grado de acuerdo con las preguntas planteadas ha sido mayoritario, con un muy alto grado de valoración, por encima del 90 %, llegando en ocasiones a un muy alto grado de acuerdo en pro de la sostenibilidad, tanto actitudinal como aptitudinalmente hablando.

4.2. Análisis desde el punto de vista cualitativo

La Tabla 11 muestra que las palabras más frecuentes están relacionadas con el ámbito personal del estudiantado, especialmente, con emociones y sentimientos, tras participar en el proyecto ApS. Esta dimensión actitudinal es propia de este tipo de metodologías.

TABLA 10. Resultados media aritmética de las valoraciones más altas en las variables del OE₃				
	GES	GEI	STUNIN	Media aritmética
Conocimiento funciones arbustos (Plantada arbustos)	92.3 %	83.9 %	100 %	9.1 %
Conocimiento utilidad propiedades arbustos (Plantada arbustos)	100 %	87 %	90 %	92.3 %
Favorecimiento sostenibilidad medioambiental (Plantada arbustos)	100 %	96.8 %	100 %	98.9 %
Bienestar en el entorno (Plantada arbustos)	100 %	93.5 %	100 %	97.8 %
Valoración de la naturaleza (Competencias en sostenibilidad)	100 %	90.3 %	100 %	96.8 %
Beneficios a la comunidad (Competencias en sostenibilidad)	100 %	87.1 %	90 %	92.4 %
Mejora de condiciones de vida (Competencias en sostenibilidad)	100 %	96.8 %	90 %	95.6 %

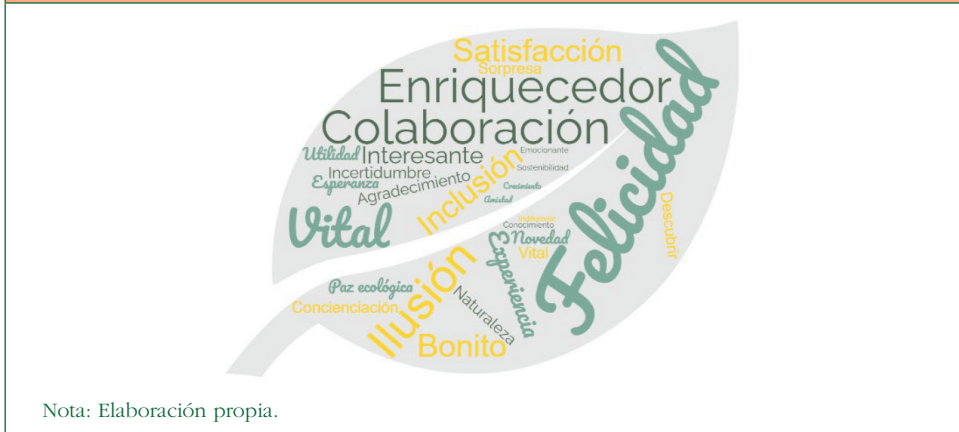
TABLA 11. Categorías y palabras representativas sobre el ApS			
Categoría	Palabra	Frecuencia	Porcentaje
Académico	Aprender/ aprendizaje	3	33.33 %
	Concienciación	1	
	Conocimiento	1	
	Crecimiento	1	
	Descubrir	1	
	Enriquecedor/nutritivo	3	
	Experiencia	3	
	Interesante	3	
	Novedad/innovación	2	

TABLA 11. Categorías y palabras representativas sobre el ApS			
Categoría	Palabra	Frecuencia	Porcentaje
Personal (Emociones/ sentimientos)	Agradecimiento	1	38.88 %
	Amistad	1	
	Emocionante	1	
	Esperanza	1	
	Felicidad	5	
	Ilusión	3	
	Incertidumbre	2	
	Indiferente	1	
	Orgullo/satisfacción	2	
	Sorpresa	1	
	Vital	1	
	Bonito/genial	2	
Sostenibilidad	Colaboración/cooperación/ compañerismo	6	25.92 %
	Inclusión	4	
	Naturaleza	1	
	Paz ecológica	1	
	Sostenibilidad	1	
	Utilidad	1	
Otras	NS/NC	1	1.85 %

La Figura 2 muestra la frecuencia de estas palabras con mayor claridad.

Por último, se ha realizado un análisis textual de la última pregunta abierta en la que el alumnado pudo expresar voluntariamente su reflexión (en general, muy positiva) sobre el proyecto. Se resaltan los siguientes testimonios relacionados con las categorías del estudio:

FIGURA 2. Palabras representativas sobre la participación en el ApS



- “Hay que cuidar el medio ambiente”. (STUNIN 7).
- “Ha sido una experiencia muy enriquecedora que nos ha alejado de las clases rutinarias para aprender, de una forma diferente, sobre la sostenibilidad y el poder que tenemos en nuestras manos. Agradezco haber participado en este proyecto”. (GES 17)
- “Me ha parecido una tarea realmente necesaria, ya que todas las personas deberíamos tener conocimientos acerca de esta actividad y ser conscientes de la importancia de la naturaleza y cuidado del medio ambiente”. (GEI 27)
- “El proyecto nos abrió un espacio precioso en el que conocer gente (tanto a los chicos como a las chicas de STUNIN, como a mis propias compañeras de clase). Pudimos disfrutar de un trabajo en equipo bajo un clima de confianza que rápido se creó, del que sentirnos orgullosos. A mí personalmente me hizo crecer e irme con la mochila de aprendizajes positivos llena a casa. Me hizo sentir muy bien”. (GES 54)

En esta pregunta también se manifestaron 6 comentarios menos positivos relacionados con los sistemas organizativos seguidos en los tiempos de pandemia que dificultaron la participación en partes del proyecto y la convivencia entre grupos. Por ejemplo: “Creo que el hecho de que en dos de las tres sesiones no hayamos podido participar en la plantada directamente (solo en los días previos de preparación) ha producido un menor grado de aprendizaje y de implicación”. (GEI 36)

5. Discusión

Tras desarrollar el Proyecto ApS “Recuperación boscosa inclusiva” y analizar los resultados, de acuerdo con el objetivo general, se ha pretendido generar y difundir

conocimiento sobre cómo el ApS ecosostenible puede favorecer la inclusión social de estudiantado con discapacidad intelectual en el ámbito universitario. En relación con el OE1 sobre “INCLUSIÓN”, los resultados revelan que prácticamente los tres grupos de estudiantado se han sentido incluidos y han participado en el Proyecto ApS, destacando especialmente la valoración del alumnado de STUNIN, que sienten que han aportado “muchísimo” a la plantada. Se confirman diferencias estadísticamente significativas al comparar los tres grupos en función de la valoración de su aportación al proyecto, evidenciando el sentimiento de inclusión por parte del alumnado con discapacidad. Esta implicación es clave para favorecer una auténtica inclusión social de las personas con discapacidad (Moliner *et al.*, 2019), quienes pueden mejorar sus habilidades socioemocionales, pues pueden estar menos desarrolladas en este colectivo (Suria, 2018).

En cuanto al grado de implicación, este ha obtenido resultados más positivos entre el alumnado del GES que del GEI. La razón, seguramente, es porque aquellos tuvieron más posibilidades de trabajar directamente con el alumnado de STUNIN, dado que, con motivo de la pandemia, en ocasiones, no pudo producirse esa relación directa. La necesidad de construir espacios de encuentro y de aprendizaje comunes a la hora de trabajar con personas con necesidades educativas especiales es defendida por varios autores (García y López-Vélez, 2019; Llabrés *et al.*, 2019).

Coincidiendo con varios estudios (Abellán, 2021; Abellán y Segovia, 2022; Lorente y Escribano, 2022; Sánchez, 2019) el trabajo cooperativo/colaborativo entre estudiantado de grado y estudiantado con discapacidad intelectual ha mejorado, entre otras cosas, las actitudes y la sensibilización hacia la inclusión por parte de futuros docentes y educadores sociales al trabajar con personas con discapacidad. En la misma línea, también este grupo de estudiantado se ha sentido incluido en la universidad (Sánchez, 2019).

En cuanto al OE2 sobre “IMPLICACIÓN”, al analizar la categoría “Clima educativo y organizacional” se observa que, en función del grupo, existen diferencias significativas al valorar la organización de las tareas del proyecto ApS, siendo más positivo el alumnado de STUNIN y del GES. Con respecto a la categoría “Metodología de ApS”, ya la CRUE (2005) apostaba por formar desde la universidad a una ciudadanía activa, democrática y respetuosa. A pesar de que el ApS contribuye a ello, únicamente el alumnado del GES conocía esta metodología, confirmando la necesidad de mayor formación en metodologías activas y transformadoras (Solís y López, 2020).

Por otro lado, el alumnado de STUNIN, seguido del alumnado del GES, es el que se ha mostrado más motivado con esta metodología experiencial y más satisfecho con el proyecto, como en Sánchez (2019). Al igual que en los estudios de Solís y López (2020) y Vázquez (2015), estamos ante una estrategia didáctica favorecedora de la sostenibilidad, la transformación social (López-Doriga, 2018) y la profesionalización de educadores y educadoras.

Por otra parte, al igual que en el estudio realizado por Gómez-Gómez *et al.* (2021), el alumnado participante en el Proyecto ApS ha desarrollado competencias personales, académicas y profesionales, resaltando la dimensión personal como la más valorada (Aramburuzabala, 2018), seguida de la dimensión académica. Por lo

que, otra forma de aprender, basada en el compromiso social, es posible (Bravo *et al.*, 2020; Sánchez, 2019).

En cuanto al OE3 sobre “SOSTENIBILIDAD”, no se han encontrado diferencias significativas entre grupos, obteniéndose valoraciones generales muy altas en pro de la sostenibilidad y del cuidado del medio ambiente, y así lo demuestran también los testimonios de la pregunta cualitativa. Esto es así, porque todos consideran que han adquirido conocimientos y han desarrollado una mayor conciencia de la importancia de los arbustos para nuestro bienestar y entorno. Este resultado va en la línea de lo propuesto por varios autores (Guevara-Herrero *et al.*, 2023; Martínez-Agut y Monzó, 2021; Serrate *et al.*, 2019) cuando afirman que en todas las etapas educativas se deben trabajar los dominios básicos de la Educación Ambiental y para la Sostenibilidad a nivel cognitivo, socioemocional y conductual. Así, la universidad se convierte en promotora de una mayor sensibilización y proactividad de la ciudadanía (Murillo *et al.*, 2023).

6. Conclusiones

Tras el análisis de resultados, se confirma el cumplimiento del objetivo general de la investigación, ya que se ha demostrado que el ApS ecosostenible favorece la inclusión social de estudiantado con discapacidad intelectual en el ámbito universitario. La primera conclusión del estudio referida al OE1 hace referencia a la valoración significativa que todo el alumnado participante, sobre todo, el de STUNIN, concede a la inclusión social conseguida en el proyecto. Esta sugiere que el ApS para la restauración de bosques urbanos (Agenda 2030) constituye un medio eficaz para fomentar la inclusión social en el ámbito de la Educación Superior. La tarea de plantar árboles y arbustos se presenta como una experiencia pedagógica enriquecedora y motivante que tiene el potencial de empoderar intra- e interpersonalmente a toda la comunidad universitaria, en especial, a las personas con discapacidad intelectual. El trabajo en equipo, la comunicación, la toma de decisiones y la autonomía personal son habilidades que se adquieren a través de las relaciones interpersonales, que son favorecedoras de la inclusión socioeducativa.

La segunda conclusión del estudio relacionada con el OE2 se refiere a los altos niveles de implicación de todo el alumnado participante, sobre todo de STUNIN y del GES. Las valoraciones algo más bajas procedentes del GEI se vinculan a las restricciones impuestas por la pandemia por COVID-19, que obligaron a la división en tres grupos burbuja rotativos de asistencia a clases, hecho que les hizo sentirse un poco menos implicados y motivados. El grupo del GES, al ser menos numeroso, pudo vivir completa la plantada junto con el alumnado de STUNIN, debido a que esta actividad se llevó a cabo en exteriores. Por lo que sus valoraciones fueron más positivas, permitiendo, excepcionalmente, que los tres grupos burbuja del GES coincidieran en la reforestación.

La tercera conclusión del estudio, relacionada con el OE3, es que el proyecto ApS con enfoque ecosostenible ha permitido en el alumnado participante la adquisición

de conocimientos sobre Educación Ambiental y una mayor concienciación en sostenibilidad medioambiental. La experiencia descrita demuestra la interconexión entre los ODS4 y el ODS15 en un mismo proyecto desarrollado en el ámbito académico universitario, que garantiza una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas, y se centra en la gestión sostenible de los bosques, la lucha contra la desertificación, la detención e inversión de la degradación de las tierras y la pérdida de biodiversidad. Estos objetivos también están presentes en los itinerarios formativos en la Educación Superior, a través de asignaturas como las participantes en este proyecto, y a través de metodologías de enseñanza y de aprendizaje de carácter transformador y orientadas a la acción, como el ApS. Precisamente, una de las implicaciones del estudio conlleva la reflexión sobre la conveniencia de implementar prácticas educativas inclusivas y metodologías experienciales como el ApS en la formación universitaria.

Por ello, la principal aportación del estudio es ofrecer a la comunidad educativa un ejemplo de práctica inclusiva con enfoque ecosostenible con personas con discapacidad intelectual en el contexto de la Educación Superior. La experiencia ApS implementada contribuye a desarrollar el ODS4, en general, y la meta 4.5 sobre la inclusión de personas con discapacidad, en particular. Además, contribuye a la sostenibilización curricular en la Educación Superior y es fácilmente transferible a otras titulaciones y contextos, con las adaptaciones pertinentes. Es replicable incorporando dinámicas grupales, habilidades socioemocionales como la empatía, la comunicación asertiva y las relaciones interpersonales. Para futuras aplicaciones se recomienda garantizar la inclusión y la implicación de todo tipo de estudiantes en todas las fases del proyecto, así como fomentar la sostenibilidad en las prácticas desarrolladas.

La principal limitación del estudio es el tamaño de la muestra en las tres titulaciones, que dificulta el poder arrojar resultados más significativos. No obstante, la muestra es valiosa por sí misma al representar el sentir de tres grupos de estudiantado que han trabajado de manera cooperativa y colaborativa con el compromiso de mejorar el medio ambiente. Otra limitación es el haber recogido información únicamente al finalizar el proyecto, lo que no permite conocer en su totalidad el impacto de la intervención. Sin embargo, sí ha permitido conocer la satisfacción con la experiencia vivida.

Para futuras ediciones del proyecto se plantea: aumentar la muestra, asegurarse de que los tres grupos trabajen juntos en todas las fases del proyecto, desarrollar grupos focales y entrevistas para profundizar en los testimonios, contar con la visión del profesorado para comparar perspectivas y realizar pretest y postest que permitan realizar una comparativa tras la intervención.

Así mismo, se subraya la necesidad de profundizar en una cultura de la sostenibilidad que contemple al ser humano como un ser interpersonal y ecodependiente, educando en consecuencia desde una conciencia “socio-bio-diversa”. Cuanto mayor es la diversidad intelectual y biológica, también son más diversos los recursos para dar respuesta a los desafíos que la sostenibilidad de la vida en el planeta nos demanda. Por todo ello, desde la Educación Superior tenemos el compromiso y la

responsabilidad de ofrecer un proceso de enseñanza y aprendizaje que tenga en cuenta estos principios y contribuya a la formación de una ciudadanía activa y respetuosa con todo lo que la rodea y los que le rodean.

7. Financiación

La presente investigación se enmarca en el Proyecto ApS “Recuperación boscosa inclusiva de los alrededores de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid”, financiado por la Oficina de ApS de dicha universidad, en la Convocatoria de proyectos ApS edición 2020-2021. En él han colaborado diferentes entidades sociales y uno de sus productos es esta publicación, fruto del trabajo colaborativo entre tres universidades de la Comunidad de Madrid.

8. Referencias bibliográficas

- ABELLÁN, J. (2021). Aprendizaje-Servicio y su efecto sobre las actitudes hacia la inclusión en futuros maestros de Educación Física. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 27, 83-98. <https://doi.org/10.18172/con.4535>
- ABELLÁN, J. y SEGOVIA, Y. (2022). El programa MED-ApS Sensibilizador y su efecto sobre las actitudes hacia la discapacidad. *Didacticae*, 12, 74-87. <https://doi.org/10.1344/did.2022.12.74-87>
- ARAMBURUZABALA, P. (2018). ¿Por qué funciona el Aprendizaje-Servicio? En C. N. DURÁN, Y E. ARBUÉS RADIGALES, *Hacer la Universidad en el espacio social* (pp. 77-96). Universidad de Navarra, EUNSA.
- BAENA-MORALES, S., MERMA-MOLINA, G. y GAVILÁN-MARTÍN, D. (2021). ¿Qué conocen los profesores de Educación Física sobre los objetivos de Desarrollo Sostenible? Un estudio cualitativo-exploratorio. *Retos*, 42, 452-463. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87724>
- BRAVO, E., MARCOS-MERINO, J. M., COSTILLO, E. y ESTEBAN, R. (2020). Análisis de proyectos de Aprendizaje-Servicio diseñados por maestros en formación inicial. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 40(1), 5-19. <https://doi.org/10.17398/0213-9529.40.1.5>
- CAJAMARCA, M. y PALLISERA, M. (2020). Las personas con discapacidad intelectual y la inclusión en la universidad: Una investigación centrada en las opiniones de responsables académicos y personas con discapacidad intelectual. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13(2). <https://bit.ly/3G74Ndn>
- COMISIÓN EUROPEA (2020). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo de Educación de aquí a 2025*. <https://bit.ly/3G5fqgL>
- COMISIÓN EUROPEA (2021). *Una unión de la igualdad: Estrategia sobre los derechos de las personas con discapacidad para 2021-2030*. <https://bit.ly/4719so3>
- COSTA-PARÍS, A., NAVAL, C., ARBUÉS, E. e IBARROLA-GARCÍA, S. (2018). Perspectiva del alumnado universitario de sus prácticas de Aprendizaje-Servicio. En V. MARTÍNEZ LOZANO, N. MELERO AGUILAR, E. IBÁÑEZ RUIZ DEL PORTAL Y M. C. SÁNCHEZ SÁNCHEZ (Eds.), *Aprendizaje-Servicio en la Universidad: Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible* (pp. 53-58). Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- CRESWELL, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.

- CRUE. (2005). *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad*. [Archivo PDF]. <https://bit.ly/3sF6eN5>
- DUK, C. y MURILLO, F. J. (2020). El derecho a la educación es el derecho a una educación inclusiva y equitativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 11-13 <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000200011>
- FURCO, A. y NORVELL, K. (2019). What is service-learning? Making sense of the pedagogy and practice. En P. Aramburuzabala, L. McIlrath y H. Opazo (Coords.), *Embedding service-learning in European higher education. Developing a culture of civic engagement* (pp. 13-36). Routledge.
- GARCÍA, A. y LÓPEZ-VÉLEZ, A. L. (2019). Contribución del aprendizaje-servicio a la experiencia educativa democrática de las personas con necesidades educativas especiales en base al pensamiento de Dewey. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12(1), 11-30. <https://bit.ly/47krTZY>
- GIL, P. y SÁNCHEZ, B. (2023). Efecto de la interactividad en vídeos educativos sobre la mejora de la definición del concepto de sostenibilidad. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 5(1), 1303. <https://revistas.uca.es/index.php/REAYs/article/view/10081>
- GÓMEZ-GÓMEZ, M., GÓMEZ-JARABO, I. y SÁNCHEZ, B. (2021). La formación en Aprendizaje Servicio Solidario ante el reto de los escenarios virtuales de aprendizaje en Educación Superior. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 78, 131-148. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2257>
- GONZÁLEZ-ALONSO, F., OCHOA-CERVANTES, A. y GUZÓN-NESTAR, J. (2022). Aprendizaje servicio en educación superior entre España y México. Hacia los ODS. *Alteridad. Revista de Educación*, 17(1), 76-88. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.06>
- GRENIER, M., MILLER, N. y BLACK, K. (2017). Applying universal design for learning and the inclusion spectrum for students with severe disabilities in general physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 88(6), 51-56. <https://doi.org/10.1080/07303084.2017.1330167>
- GUEVARA-HERRERO, I., PÉREZ-MARTÍN, J. M. y BRAVO-TORRIJA, B. (2023). Impacto de los objetivos de Desarrollo Sostenible en la investigación educativa sobre Educación Ambiental. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 20(2), 250101-250117. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2023.v20.i2.2501
- HERNÁNDEZ, J. A. (2021). Aprendizaje-Servicio y su efecto sobre las actitudes hacia la inclusión en futuros maestros de Educación Física. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 27, 83-98. <https://bit.ly/40IMx3G>
- LLABRÉS, J., MUNTANER, J. J. y DE LA IGLESIA, B. (2019). Aprender juntos en la escuela: Un derecho inexcusable y un beneficio social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 147-164. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.008>
- LÓPEZ-DORIGA, M. y MARTÍN, X. (2018). El aprendizaje servicio como práctica inclusiva. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 6, 88-102. <https://raco.cat/index.php/RIDAS/article/view/348047>
- LORENTE, I. S. y ESCRIBANO, C. (2022). Assessment of a service-learning project to work on professional competences. Experience between students of Psychology and students with intellectual disabilities. *International Humanities Review*, 12(2), 1-11. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3943>
- MARTÍNEZ-AGUT, M. P. y MONZÓ, A. (2021). Cultura de la sostenibilidad en la formación de los profesionales de la Pedagogía y la Educación Social desde las metodologías para la transición socio-ecológica (el Aprendizaje-Servicio). En P. A. MEIRA CARTERA, F. X. CANDIA DURÁN,

- L. IGLESIAS DA CUNHA Y R. GRADDAÏLLE PERNAS (Coords.), *Educación ambiental y cultura de la Sostenibilidad. Construyendo la transición ecológica* (pp. 999-1012). Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS).
- MARTÍNEZ-USARRALDE, M. J., GIL-SALOM, D. y MACÍAS-MENDOZA, D. (2019). Revisión sistemática de Responsabilidad Social Universitaria y Aprendizaje Servicio. Análisis para su institucionalización. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, RMIE*, 24(80), 149-172. <https://bit.ly/40Oxo0S>
- MAYOR-PAREDES, D. y GUILLÉN-GÁMEZ, F. D. (2021). Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social del estudiantado universitario: Un estudio con métodos univariantes y correlacionales. *Aula Abierta*, 50(1), 515-524. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.515-524>
- MELLA-NÚÑEZ, Í., QUIROGA-CARRILLO, A. y CRESPO, J. (2021). Aprendizaje-servicio y desarrollo cívico-social en titulaciones universitarias del ámbito educativo: Preparando al alumnado para la práctica de una educación inclusiva. *Educación*, 57(2), 363-377. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1241>
- MOLINER, O., YAZZO, M., NICLOT, D. y PHILIPPOT, T. (2019). Universidad inclusiva: Percepciones de los responsables de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(e20), 1-10. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e20.1972>
- MURILLO, F. J., GRAÑA, R. y GUIRAL, C. (2023). El papel de apoyo y colaboración de la universidad a la sociedad civil para la consecución de los ODS. En S. ARIAS, R. CAMPOS, A. GAMBA Y M. MORGAGE (Eds.), *Agenda 2030: teoría y práctica. Una mirada constructiva desde la academia* (pp. 174-187). Catarata.
- ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. <https://bit.ly/3G6AHXx>.
- ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://bit.ly/3QNTifQ>
- OROZCO, I. y MORIÑA, A. (2020). Estrategias metodológicas que promueven la inclusión en educación infantil, primaria y secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81-98. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004>
- RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, R. M. (2018). Aprender a pensar críticamente a través de la metodología de aprendizaje-servicio (ApS). En L. TORRES BARZABAL (Coord.), *Innovación docente: nuevos planteamientos* (pp. 55-63). Octaedro.
- SÁNCHEZ, B. (2019). Arbolosofía. Aproximación conceptual y evaluación de una experiencia de educación inclusiva de aprendizaje servicio. EN A. BARRÓN Y J. M. MUÑOZ (Coords.), *XIII Seminario de investigación en educación ambiental: Crear y hacer educación ambiental* (pp. 176-201). Organismo Autónomo Parques Nacionales/CENEAM. Ministerio para la Transición Ecológica y Reto Demográfico.
- SANTOS-PASTOR, M., MARTÍNEZ, L. F. M. y CAÑADAS, L. (2018). Actividades físicas en el medio natural, aprendizaje-servicio y discapacidad intelectual. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 52-60. <https://doi.org/10.25115/ecp.v11i22.1917>
- SERRATE, S., MARTÍN, J., CABALLERO, D. y RODRÍGUEZ, J. M. (2019). Responsabilidad universitaria en la implementación de los objetivos de desarrollo sostenible. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 7(2), 183-196. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v7i2.119>
- SOLÍS, M. G. y LÓPEZ ANDRADA, C. (2020). El Aprendizaje-Servicio como estrategia didáctica para la profesionalización, la sostenibilidad y la transformación social. Una experiencia en el grado de educación social. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 40(1), 73-86. <https://bit.ly/49K6SK8>

INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD MEDIANTE
EL APRENDIZAJE-SERVICIO ECOSOSTENIBLE
B. SÁNCHEZ ALBA, I. GÓMEZ JARABO, P. GIL RUIZ Y M. GÓMEZ GÓMEZ

- SURIA, R. (2018). Intercambiando experiencias en grupos online: análisis del estado emocional de los padres de hijos con discapacidad. *Siglo Cero*, 49(2), 59-72. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/76910/1/2018_Suria_SigloCero.pdf
- VÁZQUEZ, V. (2015). El aprendizaje-servicio: Una estrategia para la formación de competencias en sostenibilidad. *Foro de Educación*, 13(19), 193-212. <https://doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.009>
- WILHELMSSEN, T. y SØRENSEN, M. (2017). Inclusion of children with disabilities in physical education: A systematic review of literature from 2009 to 2015. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 34(3), 311-337. <https://doi.org/10.1080/10.1123/apaq.2016-0017>

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	9-10
ARTÍCULOS Y EXPERIENCIAS	
El potencial creativo en las personas con discapacidad intelectual ESTHER VELA LLAURADÓ Y PAULA DEL CASTILLO LORITE.....	11-23
El rol de las familias en los programas de promoción de la vida independiente de jóvenes con discapacidad: Un estudio cualitativo RODRIGO QUIROZ SAAVEDRA, PAULINA VARAS GARCÉS Y XIMENA RIESCO.....	25-42
Análisis psicométrico de la Escala de Actitud hacia las Personas con Discapacidad en una muestra de estudiantes del MUFPS NATALIA SIMÓN MEDINA, ARIADNA GÓMEZESCOBAR Y MARÍA ÁNGELES ABELLÁN LÓPEZ.....	43-66
Educación a distancia durante la pandemia COVID-19: Experiencias de madres de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista SEBASTIÁN CARRASCO-MELLA, EDDY PAZ-MALDONADO, LAURA CISTERNAS-GARCÍA Y MIGUEL LANDA-BLANCO.....	67-86
Inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad mediante el Aprendizaje-Servicio Ecosostenible BIENVENIDA SÁNCHEZ ALBA, INMACULADA GÓMEZ JARABO, PAULA GIL RUIZ Y MARTA GÓMEZ GÓMEZ.....	87-112

NORMAS PARA LOS AUTORES

Fecha de publicación: junio de 2024