

ISSN: 0210-1696
eISSN: 2530-0350

DOI: <https://doi.org/10.14201/scero2024554>

Vol. 55 (4), 2024

SIGLO CERO

octubre-diciembre, 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/scero2024554> – CDU: 37.013

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

BISAC: SOCIAL SCIENCE / Handicapped (SOC029000)

octubre-diciembre, 2024, vol. 55 (4)

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

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

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



Coedita y Distribuye:

Plena inclusión

Avda. General Perón, 32- 28020 Madrid

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

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

Realiza: Publicaciones Académicas

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



CC BY-NC-SA



CC BY

SIGLO CERO

REVISTA ESPAÑOLA SOBRE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Director: Miguel Ángel Verdugo Alonso (Universidad de Salamanca)

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

INICO - Facultad de Psicología - Universidad de Salamanca

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

Tel. 923 294 617 - Fax. 923 294 685

scero@usal.es

Consejo de Redacción:

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

Consejo Asesor:

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

SIGLO CERO

REVISTA ESPAÑOLA SOBRE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

ISSN: 0210-1696 – eISSN: 2530-0350 – DOI: <https://doi.org/10.14201/scero2024554> – CDU: 37.013

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

BISAC: SOCIAL SCIENCE / Handicapped (SOC029000)

Vol. 55 (4), 2024

ÍNDICE

Presentación 9-10

ARTÍCULOS Y EXPERIENCIAS

- ¿Qué papel desempeñan los hermanos de personas con discapacidad intelectual en la edad adulta? Un estudio cualitativo con implicaciones educativas
Sofía BARBERO AGUADO, Pablo RODRÍGUEZ HERRERO Y
Rosa María ESTEBAN MORENO 11-27
- El efecto del taekwondo adaptado en las habilidades motrices de las personas con discapacidad intelectual
Vanesa CASTRO-SALGADO Y Zuriñe GAINZA-JAUREGI 29-45
- La ubicación geográfica de los colegios de educación especial. Una barrera adicional para la inclusión
Raúl TÁRRAGA-MÍNGUEZ, Irene LACRUZ-PÉREZ, Irene GÓMEZ-MARÍ Y
Pilar SANZ-CERVERA 47-69
- Experiencias de inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad. Metasíntesis
Griselda Benita GONZÁLEZ GARRIDO 71-86
- Oportunidades y barreras para la consolidación de prácticas de aula más inclusivas en el marco del modelo de Escuela Nueva
Paula Andrea RESTREPO GARCÍA, Angie Paola DIAZ MURIEL Y
Daniela CUARTAS ORTIZ 87-110

NORMAS PARA LOS AUTORES

SIGLO CERO

REVISTA ESPAÑOLA SOBRE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

ISSN: 0210-1696 – eISSN: 2530-0350 – DOI: <https://doi.org/10.14201/scero2024554> – CDU: 37.013

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

BISAC: *SOCIAL SCIENCE / Handicapped (SOC029000)*

Vol. 55 (4), 2024

INDEX

Introduction 9-10

ARTICLES AND EXPERIENCES

<i>What Role do Siblings of Persons with Intellectual Disabilities Play in Adulthood? A Qualitative Study with Educational Implications</i> Sofía BARBERO AGUADO, Pablo RODRÍGUEZ HERRERO and Rosa María ESTEBAN MORENO	11-27
<i>The Effect of Adapted Taekwondo on the Motor Skills of People with Intellectual Disabilities</i> Vanesa CASTRO-SALGADO and Zuriñe GAINZA-JAUREGI.....	29-45
<i>The Geographical Location of Special Education Schools: An Additional Barrier to Inclusion</i> Raúl TÁRRAGA-MÍNGUEZ, Irene LACRUZ-PÉREZ, Irene GÓMEZ-MARÍ and Pilar SANZ-CERVERA	47-69
<i>Educational Inclusion Experiences of University Students with Disabilities. Metasynthesis</i> Griselda Benita GONZÁLEZ GARRIDO.....	71-86
<i>Opportunities and Barriers for the Consolidation of More Inclusive Classroom Practices within the Framework of the New School Model</i> Paula Andrea RESTREPO GARCÍA, Angie Paola DIAZ MURIEL and Daniela CUARTAS ORTIZ	87-110

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

PRESENTACIÓN

Las investigaciones que tienen en cuenta la percepción de los hermanos con discapacidad intelectual y de los hermanos sin discapacidad son escasas, por lo que S. Barbero y cols., en “¿Qué papel desempeñan los hermanos de personas con discapacidad intelectual en la edad adulta? Un estudio cualitativo con implicaciones educativas”, indagan en la relación entre hermanos cuando uno de ellos tiene discapacidad intelectual. En el artículo, describen los resultados de un estudio cualitativo en el que recogen las vivencias de personas con discapacidad intelectual y de sus hermanos tratando de comprender la relación entre ellos, así como sus implicaciones educativas, y destacando la importancia de visibilizar la figura de los hermanos de personas con discapacidad intelectual en la edad adulta.

Las personas con discapacidad intelectual presentan, entre otras, dificultades en el desarrollo de las habilidades motrices. De ahí que V. Castro y Z. Gaintza, en el artículo “El efecto del taekwondo adaptado en las habilidades motrices de las personas con discapacidad intelectual”, lleven a cabo un estudio longitudinal con personas con discapacidad intelectual que realizan taekwondo adaptado. El objetivo es demostrar que las personas con discapacidad intelectual pueden practicar un deporte de combate como es el taekwondo, además de valorar sus efectos en las habilidades de direccionalidad, equilibrio y coordinación.

La decisión sobre dónde ubicar un centro escolar dentro del plan urbanístico de una localidad no es algo sencillo, sino que depende de numerosas variables, siendo especialmente relevante, por las implicaciones que conlleva, conocer la ubicación de los centros de educación especial. En este sentido, los resultados que R. Tárraga-Mínguez y cols. presentan en el artículo “La ubicación geográfica de los colegios de educación especial. Una barrera adicional para la inclusión” muestran que los centros de educación especial suelen estar ubicados en las periferias, lo cual es desfavorable de cara a la inclusión y la participación social de las personas con discapacidad, aunque parece que la ubicación de los centros de educación especial de reciente creación no sigue los mismos patrones.

Es un hecho que, en los últimos años, los avances en relación a la emisión de normativa que promueva la inclusión educativa de las personas con discapacidad han sido significativos, aunque existen aún grandes brechas en cuanto a su implementación, concretamente en la universidad. Teniendo esto en cuenta, en el artículo “Experiencias de inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad. Metasíntesis”, G. B. González destaca la importancia de los facilitadores,

en contrapartida a las barreras, y describe un estudio en el que se plantea analizar artículos que abordan diversas experiencias de inclusión de personas con discapacidad en la universidad.

En esta misma línea, para reducir las desigualdades y fomentar sociedades más justas e inclusivas, se debe garantizar un sistema educativo de calidad para que todos los estudiantes tengan la posibilidad de desarrollar al máximo sus potencialidades. La educación inclusiva promueve la identificación de las barreras que impiden el acceso, la participación y la promoción de todos los estudiantes, desafío bastante complejo en el caso del contexto rural. Y de ahí que, de P. A. Restrepo y cols., en “Oportunidades y barreras para la consolidación de prácticas de aula más inclusivas en el marco del modelo de Escuela Nueva”, presenten los resultados de un estudio de caso múltiple en el que tratan de identificar los factores que favorecen u obstaculizan los procesos inclusivos.

ISSN: 0210-1696

DOI: <https://doi.org/10.14201/scero.31997>

¿QUÉ PAPEL DESEMPEÑAN LOS HERMANOS DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA EDAD ADULTA? UN ESTUDIO CUALITATIVO CON IMPLICACIONES EDUCATIVAS

What Role do Siblings of People with Intellectual Disabilities Play in Adulthood? A Qualitative Study with Educational Implications

Sofía BARBERO AGUADO¹

Universidad Autónoma de Madrid. España
sofiabarberoaguado@gmail.com

Pablo RODRÍGUEZ HERRERO

Universidad Autónoma de Madrid. España
pablo.rodriguez@uam.es
<https://orcid.org/0000-0002-2152-0078>

Rosa María ESTEBAN MORENO

Universidad Autónoma de Madrid. España
rosamaria.esteban@uam.es
<https://orcid.org/0000-0002-5462-9571>

Recepción: 19 de mayo de 2024

Aceptación: 3 de septiembre de 2024

RESUMEN: *Introducción.* El papel desempeñado por los hermanos de personas con discapacidad intelectual (DI) dentro del núcleo familiar es fundamental a lo largo de toda la etapa vital, pero especialmente en la edad adulta, cuando se toman decisiones importantes y se lleva a cabo el relevo generacional. *Objetivo del estudio.* Explorar los

¹ Autora de correspondencia.

¿QUÉ PAPEL DESEMPEÑAN LOS HERMANOS DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA EDAD ADULTA? UN ESTUDIO CUALITATIVO CON IMPLICACIONES EDUCATIVAS
S. BARBERO AGUADO, P. RODRÍGUEZ HERRERO Y R. M. ESTEBAN MORENO

factores de impacto que intervienen en la relación de fraternidad entre los hermanos y sus implicaciones educativas, cuando uno de ellos presenta DI, fomentando la oportunidad de crear programas educativos de acompañamiento familiar en edad adulta que puedan capacitar a los hermanos. *Método.* La investigación, de corte cualitativo, se realiza a través de un diseño fenomenológico interpretativo en el que las dimensiones de análisis son los vínculos de apego, la vivencia personal y emocional, el entorno familiar y social y el proyecto de vida. En la investigación se analizan las percepciones de personas con DI (5 participantes) y hermanos (10 participantes) a través de entrevistas personales semiestructuradas. *Resultados.* Entre los resultados más relevantes, se encuentran que los hermanos de personas con DI necesitan conocer la información referida a la propia discapacidad, siempre acorde a su edad y capacidad, para poder desarrollar estrategias de aceptación y afrontamiento de la propia discapacidad. El tiempo compartido entre los hermanos es un predictor de lo que puede llegar a suceder en el futuro cuando se produzca ese relevo generacional, pero los propios hermanos requieren de apoyos educativos y de acompañamiento para dar respuesta a las necesidades que vayan surgiendo y reforzar las relaciones de fraternidad. *Conclusiones.* El estudio tiene algunas implicaciones educativas relevantes en el ámbito de estudio como la propuesta de crear un programa de acompañamiento educativo familiar destinado a hermanos de personas con DI en edad adulta.

PALABRAS CLAVE: Hermanos; edad adulta; discapacidad intelectual; acompañamiento; educativo.

ABSTRACT: *Introduction.* The role played by siblings of people with intellectual disabilities (ID) within the family nucleus is fundamental throughout the entire life stage, but especially in adulthood, when important decisions are made and generational handover takes place. *Objective of the study.* To explore the impact factors that intervene in the sibling relationship between siblings and its educational implications when one of them has ID, promoting the opportunity to create educational programs of family accompaniment in adulthood that can empower siblings. *Method.* The research, qualitative in nature, is carried out through an interpretative phenomenological design in which the analysis dimensions are attachment bonds, personal and emotional experience, family and social environment and life project. The perceptions of people with ID (5 participants) and siblings (10 participants) were analyzed through semi-structured personal interviews. *Results.* Among the most relevant results, we find that the siblings of persons with ID need to know the information referred to their own disability, always according to their age and capacity to be able to develop strategies for acceptance and coping with their own disability. The time shared between siblings is a predictor of what may come to happen in the future when that generational handover occurs, but the siblings themselves require educational support and accompaniment to respond to the needs that arise and to strengthen fraternal relationships. *Conclusions.* The study has some relevant educational implications in the field of study such as the proposal to create a family educational accompaniment program aimed at siblings of people with ID in adulthood.

KEYWORDS: Siblings; adulthood; intellectual disability; accompaniment; educational.

1. Introducción

Este estudio ha tenido como finalidad indagar en la relación que existe entre los hermanos cuando uno de los miembros presenta discapacidad intelectual (DI). De esta manera, se ha propuesto describir el significado y la forma en la que las personas narran su experiencia de vida a través de un abordaje ideográfico, el cual conlleva un número reducido de personas que participan en él, permitiendo un análisis en profundidad de dicha realidad.

Los hermanos juegan un papel de vital importancia en el funcionamiento del núcleo familiar durante toda la etapa vital, pero, a diferencia de edades más tempranas (infancia y adolescencia) en las que hay numerosos apoyos y recursos para ellos, en la edad adulta apenas se aprecia la visibilidad de estas figuras y, por ende, recursos que puedan dar respuesta a sus necesidades. Aunque se ha investigado sobre la relación entre hermanos cuando uno de ellos tiene DI, especialmente a partir de los años 90 del siglo XX (i. e. Powell y Arhenhold Ogle, 1991), los estudios son limitados, especialmente aquellos que incluyen tanto la voz del hermano con DI como la de los hermanos sin discapacidad. Las investigaciones han ido variando a lo largo de los años, ya que en un principio se centraban en analizar cómo influía la relación de fratría basándose en una perspectiva negativa de la propia DI, mientras que en la actualidad se centran más en determinar la influencia de distintas variables como el género, la edad, la dinámica familiar, etc. (Caldin y Cinotti, 2013) desde una perspectiva positiva centrada en la calidad de vida familiar.

Entre las iniciativas dirigidas al acompañamiento a hermanos de personas con DI, destaca la creación de los grupos de apoyo, que tiene su origen en el modelo creado por Meyer en 1978 (Meyer *et al.*, 2014), inicialmente aplicado en los EE. UU. y posteriormente replicado en otros países. Estos apoyos pueden comprenderse desde los recursos que requieren los familiares de personas con DI para ejercer labores de cuidado y acompañamiento efectivos en entornos naturales (Gallego y Ferreira, 2024), considerando que, desde una perspectiva sistémica de la intervención con personas con DI, se obtienen resultados más eficaces en la mejora de la calidad de vida (Valverde, 2017).

En el contexto familiar, los hermanos de las personas con DI comienzan a tener una importancia relevante en la toma de decisiones a partir de la adolescencia y la vida adulta, apareciendo temas como la planificación futura cuando los padres fallezcan o las alternativas de vivienda, entre otros (Kramer *et al.*, 2013). Previamente, sin embargo, el impacto es también significativo a nivel social y de desarrollo emocional de los hermanos de personas con DI. Por ejemplo, puede haber un impacto limitante en sus amistades (Lizasoáin, 2009), siendo una fuente de frustración, soledad y malestar (e. g. Siman-Tov y Sharabi, 2024). A pesar de ello, también hay estudios que destacan el impacto positivo que puede tener una relación de fratría con personas con DI en el desarrollo personal, pudiendo desarrollar una mayor tolerancia, aceptación de la diversidad y compasión (Dyke *et al.*, 2009). El impacto de tener un hermano con DI no es solo a nivel social o emocional, o de conciliación familiar en la vida adulta; también tiene unas implicaciones económicas relevantes (Burke *et al.*,

2015). En definitiva, el impacto de tener un hermano con DI es significativo en las diferentes dimensiones de la calidad de vida (Múries-Cantán *et al.*, 2023).

Ante estas evidencias, se requiere de un acompañamiento profesional dirigido a los hermanos de personas con DI que promueva tanto su propio bienestar y desarrollo personal como la formación para poder apoyar a los hermanos con DI de manera efectiva, fomentando la calidad de vida familiar (Serrano, 2022). El desarrollo de estrategias como los grupos de apoyo ha demostrado tener un impacto positivo en los hermanos de personas con DI, por ejemplo, con respecto a la autoestima, las interacciones entre iguales o la mejora de la relación con la persona con DI (Burke *et al.*, 2017). El movimiento asociativo y las administraciones públicas, que cada vez consideran más la relevancia de la formación e involucración de las personas con DI, requieren de investigaciones científicas que contribuyan a generar conocimiento acerca de la mejora en los procesos de acompañamiento a los hermanos de personas con DI. Esta investigación tiene la singularidad de que integra, en un mismo estudio, tanto las voces de hermanos de personas con DI como de las propias personas con DI, en su etapa adulta, interpretando conjuntamente sus visiones y percepciones. Se trata de profundizar en las diferentes dimensiones de la relación entre hermanos, cuando uno de ellos tiene DI, y deducir implicaciones educativas para los procesos de acompañamiento y formación.

2. Método

El estudio se ha basado en un enfoque cualitativo, en el que se recogieron las vivencias de personas con DI y sus hermanos para comprender la relación de fraternidad a través de un diseño fenomenológico e interpretativo. El diseño es fenomenológico en tanto que trata de conocer cómo perciben las personas involucradas un fenómeno concreto, en este caso la relación entre hermanos cuando uno de ellos tiene DI.

La elección de un diseño fenomenológico es coherente también con la inclusión de las voces de las propias personas con DI, siendo este enfoque cualitativo una aproximación respetuosa y facilitadora de la expresión de experiencias, pensamientos y sentimientos de las propias personas con DI (Nind y Vinha, 2014). El análisis de datos cualitativo se ha apoyado en algunos datos cuantitativos sobre las respuestas de los participantes, como porcentajes y medias.

El estudio contó con el informe favorable del Comité de Ética de la institución coordinadora.

2.1. Participantes

El número de participantes fue de 5 personas con DI con edades comprendidas entre los 18 y 36 años y 10 hermanos de personas con DI con edades comprendidas entre los 18 y 50 años. El acceso se realizó a través del movimiento asociativo de Plena inclusión España. Un criterio de inclusión de participantes con DI fue la ca-

pacidad comunicativa y de acceso a recursos digitales para llevar a cabo entrevistas online. La participación fue voluntaria y con consentimiento informado, incluyendo a los padres o tutores legales en el caso de personas con DI que tenían limitación en la capacidad de obrar (Ley 8/2021).

En cuanto a los participantes con DI, tres de los cinco pertenecían al género masculino, frente a los dos restantes, al femenino. Tres presentaban síndrome de Down y los otros dos no especificaban la etiología exacta de su DI. En cuanto a la ocupación de los participantes, 2 trabajaban en centros especiales de empleo, otros 2 trabajaban en empresas ordinarias a través de programas de empleo con apoyo y el quinto se encontraba en programas formativos en el momento de su participación en la investigación.

Con relación al género de los hermanos participantes, 5 eran hombres y 5 mujeres. Referido al nivel educativo más alto alcanzado por los participantes, 5 poseían estudios universitarios, 3 habían realizado una formación profesional, 1 contaba con el graduado escolar y otro era estudiante en el momento de la investigación. Al preguntarles si consideraban que su formación o profesión había estado condicionada por la presencia del hermano con DI, cinco (la mitad) respondieron de manera afirmativa frente a la otra mitad que respondieron que no.

2.2. Instrumentos

Los instrumentos se sometieron a un proceso de pilotaje con personas con las mismas características que la muestra final y de validación a través de la participación de 5 expertos en estudios de discapacidad, quienes evaluaron los ítems de las entrevistas tanto destinadas a personas con DI como a los hermanos, en función de la claridad y la relevancia, y las dimensiones de análisis en función de la suficiencia y la coherencia; todo ello con una escala Likert del 1 al 4 (Rensis, 1932). En función de las aportaciones de los expertos de cada instrumento, se llevaron a cabo las modificaciones pertinentes para mejorar dichos instrumentos, creados *ad hoc*.

2.3. Entrevista a personas con DI

Se llevó a cabo una entrevista a las personas con DI para recabar toda la información relativa a la relación con sus hermanos sin DI y su proyecto de vida. Cobra especial relevancia en el proceso de investigación el enfoque de las personas con DI, el cual no está presente en la mayoría de las investigaciones sobre la temática. El guion de la entrevista se basó en la adaptación de preguntas que pertenecen a instrumentos ya estandarizados como la Escala de Calidad de Vida Familiar (Verdugo *et al.*, 2012), Escala del Impacto Familiar del Síndrome de Down (Serrano, 2022) y Lifespan Sibling Relationship Scale, LSRS (Riggio, 2000).

La entrevista fue estructurada, con el objetivo de facilitar la información que se necesitaba recoger a través de preguntas claras y directas, y evitar al mismo tiempo dispersiones. Estaba adaptada a las necesidades de apoyo de las personas con DI y la conversación estaba guiada con base en los principios y códigos de la lectura

accesible. De esta forma, se garantizaba la comprensión de las preguntas. La entrevista fue de carácter individual en modalidad online y con tiempo máximo de 30 minutos cada una.

Las dimensiones de análisis que se recogieron en la entrevista fueron:

- Vínculos de apego entre los hermanos: tipología de la DI; necesidades de apoyo en el ámbito personal, formativo/laboral y familiar; dificultades asociadas a la DI (comportamentales, salud mental, comunicación...); género, y tamaño del núcleo familiar.
- Vivencia personal y emocional de la persona con DI: información recibida a lo largo de la vida sobre DI; vivencias emocionales ligadas al proceso de aceptación de la DI; apoyo recibido a lo largo de los años; tipo y calidad de contacto entre hermanos, y nivel formativo.
- Entorno familiar y social: relevo generacional; aceptación de la DI; presencia o no de hijos y cómo viven las DI; experiencias y reacciones a la DI de amigos cercanos, y papel que tiene la sociedad en la percepción de la DI.
- Proyecto de vida: situación demográfica de las personas con DI respecto a sus hermanos (zona urbana/rural); lugar de residencia de ambos, y visión general sobre su propio futuro en cuanto a las necesidades de apoyo que pueda necesitar.

2.4. *Entrevista a hermanos de personas con DI*

Por otro lado, se realizó una entrevista a los hermanos (no eran hermanos de las personas con DI participantes en esta investigación) para recoger información acerca de la fratría con su hermano con DI, la vivencia personal y emocional ante dicha situación, la influencia del entorno familiar y social, así como el planteamiento del proyecto de vida a futuro.

La entrevista fue semiestructurada para que los participantes pudieran aportar más información de lo expuesto en la batería de preguntas. Fue de carácter individual en modalidad online y con un tiempo máximo de 50 minutos.

Las dimensiones de análisis fueron las mismas que en las entrevistas a las personas con DI. Normalmente las propias personas con DI no suelen participar en estudios de investigación y no se tiene en cuenta su punto de vista sobre la cuestión. Al llevar a cabo la investigación con las mismas dimensiones de análisis, se pretendió contrastar las diferencias y similitudes que había en la vivencia de la fratría desde la perspectiva de persona con DI y de hermano.

3. Resultados y discusión

Los resultados obtenidos en la investigación fueron de carácter cualitativo. Se estableció una triangulación de datos a través de la confrontación categórica entre las entrevistas a personas con DI, las entrevistas a hermanos de personas con DI y

el marco teórico. Para analizar los datos se utilizó el software de análisis de datos MAXQDA 2020, cuya finalidad era exponer resultados de manera cualitativa. En primer lugar, se llevó a cabo una transcripción de la grabación de audio de las entrevistas tanto a personas con DI como las de los hermanos. Posteriormente, se fueron analizando las respuestas otorgadas por los participantes con etiquetas, las cuales eran las mismas que las dimensiones de análisis expuestas con anterioridad. Por último, se llevó a cabo una codificación creativa para exponer los principales hallazgos sobre una misma dimensión desde la perspectiva de todos los participantes.

A continuación, se exponen los resultados más relevantes de la investigación organizados según las dimensiones de análisis descritas con anterioridad. De igual modo, se destacan algunas citas de los participantes de las entrevistas donde 'H' hace referencia a los hermanos de personas con DI y 'P' a participantes con DI. El número que acompaña a las letras corresponde al número que se le asignó en la transcripción de la entrevista siendo la H del 1 al 10 (10 hermanos participantes) y la P del 1 al 5 (5 personas con DI).

3.1. Dimensión 1: Vínculos de apego entre los hermanos

La tipología de la DI es un factor que influye en el vínculo entre personas con DI y sus hermanos. Más allá de la discapacidad, que en numerosas ocasiones no cuenta con un diagnóstico aclaratorio, entran en juego las dificultades o problemas asociados, como alteración de conducta, problemas de salud mental o dificultades en la comunicación que influyen de manera directa en la relación entre los hermanos. 4 de los 10 hermanos participantes en la investigación consideraron que las dificultades de conducta, salud mental y dificultades motóricas sí influyen en la relación que tienen con sus hermanos/as con DI, actuando en detrimento de esa relación.

Por ejemplo, se indicó que:

H4: El tema de la esquizofrenia sí que afecta a nuestra relación, porque conmigo es mucho más frío que con los demás.

Dichas dificultades también estaban en consonancia con las necesidades de apoyo de las personas con DI, puesto que, cuanto mayores son las dificultades asociadas y aparecen dobles diagnósticos o comorbilidad en la DI, será un indicativo de que la persona con DI necesitará más apoyos.

En los resultados obtenidos se pudo apreciar que el género era un factor determinante. Las hermanas tuvieron mayor presencia a la hora de proporcionar los apoyos a las personas con DI en comparación con los hermanos (Heller y Kramer, 2009; Orsmond y Seltzer, 2000), y es especialmente significativo que este apoyo apareció de manera más potente en las díadas de género, es decir, cuando se dieron masculino- masculino o femenino-femenino, siendo esta última opción la más

influyente en cuanto al cuidado y la supervisión de la persona con DI (Gilligan *et al.*, 2015; Stocker *et al.*, 2020).

Por otro lado, la edad y el tamaño familiar influyeron en la relación entre los hermanos. Un aspecto a resaltar fue que el relevo generacional de padres a hijos, en el que los hermanos comienzan a tomar decisiones relevantes respecto a las personas con DI, suele aparecer en la edad adulta, en torno a los 35-45 años de edad.

3.2. Dimensión 2: Vivencia personal y emocional de la DI

La información que se tiene sobre la DI es importante para poder llegar a su aceptación y, por ende, una vida plena. Por un lado, todas las personas con DI entrevistadas se consideraban felices en su día a día y parecieron, a priori, aceptar su DI. Por otro lado, en cuanto a la primera noticia sobre la DI, los hermanos de personas con DI o no lo recordaban o fueron los progenitores los que les dieron esa información. Este dato arrojó consonancia con los publicados por Lizasoain y Onieva (2010), en los que mencionaban que los hermanos normalizaban y naturalizaban la idea de crecer y aceptar a los hermanos con DI desde edades muy tempranas. Algún ejemplo sería:

H7: Me dijeron que estaba malito de la cabeza... lo cual causó en mí una preocupación mayor de lo que era. Por suerte, con el paso del tiempo, fui entendiendo mejor lo que era.

Meyer *et al.* (2014) afirmaron que los hermanos necesitan conocer lo que sucede respecto a la DI, así como apoyo de sus padres en las dudas que vayan surgiendo. Powel y Arhenhold Ogle (1991) concluyeron en su trabajo que las familias deberían explicar al resto de hijos sin DI la situación, a través de la escucha activa, la paciencia, la verdad y la sinceridad a la hora de abordar la realidad de la DI, otorgando una actitud abierta hacia la DI y hacia las preguntas de los hermanos para conocer más sobre la nueva realidad. Es importante, también, ir adaptando el tipo de respuesta a la edad y el nivel de comprensión, realizar un seguimiento de la información que se les va proporcionando y actuar como modelos a seguir en el trato hacia su hijo con DI, cuidando siempre el lenguaje empleado, tanto verbal como no verbal. García (2016) y Skotko y Levine (2009) señalaron que ocultar información sobre la DI al resto de hermanos, creyendo que los protegen del dolor y sufrimiento, genera el impacto inverso.

La llegada de la DI al núcleo familiar supone un gran impacto para todos los miembros, especialmente para los progenitores y, en ocasiones, se viven situaciones como las que aparecieron en las entrevistas a hermanos de personas con DI:

H10: En mi casa fue una bomba. Era un bebé esperado y ella tenía miedo. En la familia prima mucho la intelectualidad y, claro, tener un hijo con discapacidad intelectual es un bofetón.

Las emociones más habituales entre los hermanos fueron la preocupación, al no tener la información de primera mano sobre lo que estaba sucediendo, y, posteriormente, la aceptación y la normalización de la llegada de la DI. En muchos casos, identificaban que sucedía algo extraño dentro de la familia, pero, debido a la falta de madurez por edades tempranas, no eran capaces de comprender qué sucedía exactamente.

Cuando presentaban dudas sobre la DI, los hermanos de personas con DI recurrían a los progenitores (con independencia del género), a los propios hermanos, a figuras de apoyo en las entidades de referencia, a la pareja, especialistas (psicólogos) o a internet.

H7: Mi hermano era el que era, y si tenía dudas acerca de él, trataba de preguntarle a él directamente.

Comprender y aceptar un diagnóstico también conlleva un proceso de madurez para los hermanos, que impacta directamente en el tipo y la calidad de contacto que establecen. En 7 de los 10 hermanos participantes en la entrevista, apareció la idea de que el hecho de tener un hermano con DI les había hecho madurar antes de tiempo. Igualmente, todos los hermanos participantes consideraron que la relación había mejorado en la edad adulta al existir un mayor conocimiento de la DI de su hermano, unido a una mayor madurez que había permitido mejorar esos vínculos fraternales. Este dato es consecuente con lo publicado por Lizasoáin (2009) y Yeh-Chen Kuo (2000), quienes mencionaron que los hermanos presentan mayor grado de madurez y responsabilidad, lo que en ocasiones suele ir asociado a una mejor autoestima y mayor sensibilidad hacia los demás.

En cuanto a la relación entre los hermanos en la infancia, podría tratarse de un predictor de la relación en el futuro, puesto que, en la mayoría de los casos, se había mantenido el mismo contacto o incluso se aumentó.

H2: Soy padre, madre, hermana, amiga, prima. Soy todo, me transformo en todo.

Lo mismo sucede con las propias personas con DI:

P1: Hemos compartido mucho tiempo juntos. Hemos estado toda la vida juntos. Tenemos muy buena relación.

En esta relación entre los hermanos, también tuvo un papel importante el género, puesto que las mujeres, por el nivel cultural y educativo en el ámbito familiar y social, tienden a llevar a cabo tareas relacionadas con el cuidado de las personas dependientes, en este caso concreto, de los hermanos con DI. En la mayoría de los casos, los hermanos no comparten domicilio con el hermano con DI. Este dato puede explicarse debido a que la edad media de los hermanos que participaron en la investigación es de 34 años, situándose por encima de la edad media de emancipación de los españoles (30 años, según Eurostat, 2021). Cuando se produjo el proceso de emancipación del núcleo familiar, en la mayoría de los casos no quedaba

ningún otro hermano en el hogar familiar. El impacto generó, según los participantes, una ausencia de apoyo en el núcleo familiar. Este dato refuerza lo expuesto por Lizasoáin (2009) y Rossetti *et al.* (2020), quienes hablaban de que, al independizarse los hermanos del núcleo familiar, experimentan un sentimiento de abandono de la familia, produciéndose una especie de transición en la dinámica familiar habitual.

La mayoría de los participantes sí estaban satisfechos con la calidad del tiempo que compartían con su hermano con DI, llevando a cabo planes sociales y personales. La vivencia personal y emocional de la DI también está asociada al apoyo recibido, el cual normalmente viene dado por las personas más próximas, como son los progenitores, la pareja o el propio hermano.

H6: Me hace ver las cosas de otra manera, muchas veces.

P3: La que más me ayuda es mi madre porque siempre está por encima de todo. Se preocupa por mí... Mi padre también, pero no tanto porque no vivo con él, vivo con mi madre. Y mis hermanas también.

Cuando se trata del apoyo proporcionado entre los hermanos, destacaba la asunción de decisiones, que, a priori, eran competencia de los propios progenitores.

H2: Yo a veces, me siento demasiado responsable de algo que digo “es mi hermana, no es mi hija”. Entonces, es un poco difícil...

Para las personas con DI, los hermanos son figuras importantes y les gustaba que formaran parte de su red de apoyo en el día a día. Esta idea también viene respaldada por los propios hermanos.

H9: Yo soy o voy siendo, cada vez más, persona de referencia.

P2: Mi familia me ayuda siempre que lo necesito.

De la idea de que los hermanos vayan tomando importancia en las decisiones respectivas a sus hermanos con DI emergen dos aspectos relevantes. Por un lado, la pertenencia a grupos de apoyo destinados a hermanos podrá incidir en una mejora en la calidad de la relación con sus hermanos con DI. Por otro lado, fruto de la participación en este tipo de programas, se podrá ir dando respuesta a las distintas necesidades formativas que vayan surgiendo y que sean del interés común como el origen de la DI, estrategias para lidiar con la alteración de conducta, acompañamiento en el diagnóstico de salud mental, información sobre sexualidad, tener referentes en el mundo de los hermanos de personas con DI, etc. 7 de los 10 hermanos participantes en la investigación afirmaron formar parte de grupos de apoyo destinados a hermanos donde pueden compartir experiencias, comprensión entre iguales y formación específica sobre temáticas que conciernen a los propios hermanos.

En esta dimensión se trató también la formación y el nivel de estudios tanto de las personas con DI como de los hermanos. Las personas con DI, en la mayoría de

los casos, acudían a centros ocupacionales o estaban en el ámbito laboral a través de empleo con apoyo y centros especiales de empleo. Por otro lado, la mayoría de los hermanos tenían un nivel formativo que correspondía a estudios universitarios. La presencia del hermano con DI no condicionó su profesión, en opinión de los propios participantes, aunque hay algunos casos en los que sí se observó una influencia en la elección de estudios y profesiones orientadas al sector educativo, sanitario y social, especialmente en el caso de las hermanas.

3.3. *Dimensión 3: Entorno familiar y social*

Respecto al entorno familiar y social de los hermanos y personas con DI participantes, en las personas con DI que participaron en las entrevistas, todos los progenitores estaban vivos y su estado civil mayoritario era casados. En el caso de las entrevistas a hermanos, 6 de 10 de los progenitores de los propios hermanos estaban casados.

Los progenitores eran las principales figuras que se encargaban de la supervisión y cuidado de la persona con DI, especialmente la figura materna, según expresaron los hermanos participantes. Solo en 1 de los 10 casos fue necesario que se acogiesen a una reducción de jornada para dedicarse al cuidado de la persona con DI, pero es importante remarcar que 4 de los progenitores (de un total de 10) eran autónomos y 2 eran amas de casa, lo cual facilitó la organización y la conciliación familiar y laboral. La mayoría de los hermanos expresaron que el cuidado de su hermano con DI ha implicado un trato diferente por parte de sus progenitores, así como menos tiempo de dedicación.

H6: Sí, ha tenido un trato diferente y eso ha sido totalmente perjudicial porque se lo han puesto demasiado fácil.

Un aspecto importante a tener en cuenta fue la red de apoyo que las familias en las que uno de sus miembros presenta DI tienen a su alcance. Esta red puede estar compuesta por la familia extensa o amistades cercanas que colaboran en el cuidado o la supervisión de la persona con DI cuando la situación lo requiere. En estos casos, los sentimientos respecto a las personas con DI fueron tanto positivos como negativos, pero todos tenían como base la aceptación de la condición de la DI: cariño, simpatía, normalidad, carga, incompreensión, incapacidad, saturación, impotencia y desesperación.

Los hermanos, cuando están independizados del núcleo familiar, son unas de las figuras más importantes de apoyo para la familia. Por ello, no es de extrañar que estén inmersos en las decisiones importantes que se toman en referencia a la persona con DI.

H1: Esta conversación la hemos tenido con relación a si yo estoy dispuesto a ser el tutor legal de mi hermano.

La sociedad también juega un papel crucial que interfiere de manera directa en el trato hacia la propia persona con DI. En ocasiones, los hermanos experimentan a lo largo de su vida situaciones incómodas debidas a comportamientos por parte de la propia persona con DI o por comentarios o miradas que realizan otras personas. Estas situaciones pusieron en evidencia una falta de sensibilización sobre lo que es la DI para alcanzar como meta la normalidad. 8 de 10 de los hermanos participantes en las entrevistas han experimentado este tipo de situaciones, especialmente en la infancia o en la juventud. En la actualidad, esta situación parece ir transformándose debido a la dotación de herramientas y estrategias que los hermanos han ido adquiriendo con los años y la madurez.

H6: Intentaba controlar y que fuese normal... lo típico de que sientes vergüenza ajena.

Una de las bases de la normalidad recae en la relación que establecen personas del entorno de los hermanos con la persona con DI, por ejemplo, los amigos de los hermanos de una persona con DI. Todos los hermanos participantes afirmaron que sus amistades trataban a su hermano con respeto, paciencia y normalidad. En el caso de todas las personas con DI que participaron en la investigación, señalaron tener relaciones de amistad que perciben como positivas. Las relaciones de ocio, en opinión de los participantes, no contenían actividades compartidas que incluyeran al hermano de la persona con DI. En la misma línea, se encontró que las personas con DI participantes afirmaron que les gustaría compartir más tiempo con sus hermanos y amigos.

Otro de los factores importantes que han interferido en el tiempo compartido han sido la pareja y la presencia de hijos, ya que el tiempo compartido entre hermanos se reduce al tener que repartir el tiempo disponible. En el caso de los participantes hermanos, la mayoría tenían pareja en el momento de realizar las entrevistas. Este factor coincide con lo señalado por autores como Lizasoain (2009) y Ponce (2020), quienes confirmaban que, en la edad adulta, los hermanos valoran que su futura pareja acepte y respete la DI de su propio hermano, así como que exista una buena comunicación entre ambos. Sin embargo, Meyer *et al.* (2014) explicaban que el hecho de tener un hermano con DI influye a la hora de elegir la futura pareja, pero no se trata de un factor determinante. Además, cuando se plantearon tener descendencia, apareció la duda sobre si tendrán o no DI al igual que sus hermanos. A pesar de ello, la mayoría de los participantes hermanos de una persona con DI afirmaron que no se harían una prueba prenatal para valorar una posible discapacidad en sus hijos.

La mayoría de los participantes con DI contaban con pareja estable y la aspiración a poder tener hijos en el futuro era evidente (3 de los 5 participantes lo expresaron de manera explícita), aunque algunos conocían las limitaciones que podían tener por causa de la discapacidad. Esto podría explicarse debido al ideal de vida adulta que se plantea en la sociedad actual con una pareja estable, vivienda independiente y descendencia.

3.4. Dimensión 4: Proyecto de vida

En primer lugar, con respecto al contexto demográfico, la mayoría de las personas con DI vivían en zona urbana debido a la facilidad de acceso a los recursos. En los hermanos, se apreció un número algo inferior al respecto, puesto que no era tan determinante ese acceso a los recursos especializados. En cuanto al lugar de residencia, lo más habitual es que las personas con DI convivan con sus progenitores en el domicilio familiar. Los hermanos, cuando llega el momento de emanciparse del núcleo familiar, inciden en que suelen hacerlo cerca de su familia, puesto que seguirán siendo figuras referentes y de apoyo para el hermano con DI y los progenitores. En la mayoría de los casos, el impacto de dicha emancipación ha sido evidente, notándose como una falta de apoyo en el domicilio.

H8: Para mí fue un poquito difícil. Lo estaba deseando, pero fue difícil separarme de mi madre y de mi hermano.

La situación económica también es un factor importante de cara a la planificación del futuro. En la mayoría de los casos, existía la creencia de que el hecho de tener una persona con DI al cargo de la familia suponía gastos adicionales (6 de los hermanos que participaron en las entrevistas realizaron esta afirmación), pero ello no había significado para la mayoría de los hermanos un esfuerzo extra, ya que las prestaciones vinculadas a la DI han dado respuesta a las necesidades de la persona (9 de los hermanos entrevistados mencionaron este dato).

H1: Puede ser un dinero extra pero no exagerado, porque en el taller ocupacional apenas pagamos porque es estatal.

Solo 4 de los hermanos entrevistados disponían de una estrategia de planificación económica a futuro, elaborada junto a sus progenitores. 7 creían que sí podrían hacer frente a los gastos que supone el cuidado y la supervisión del hermano con DI en el futuro, si fuese necesario. Cuando los progenitores no estén presentes o no puedan hacerse cargo de la supervisión y el cuidado de la persona con DI, los hermanos tendrán un papel importante respecto a la persona con DI. Por un lado, se hace evidente que hablar sobre el futuro no es de agrado para las personas con DI, quienes evitan a toda costa abordar la temática. Solo 1 de las 5 personas con DI participantes en la entrevista ha hablado sobre este aspecto con su familia. Estos datos ponen de manifiesto la dificultad en las personas con DI para anticiparse al futuro, incluso muchos de ellos no quieren hablar de la muerte de sus progenitores y evitan abordar el tema.

La mayoría de los hermanos participantes afirmaron que serán el tutor o representante legal del hermano con DI y tres ya lo eran en el momento de la investigación. Autores como Burke y Lee (2020) mencionaron que, aunque el porcentaje de intención de cuidado era elevado, no siempre llega a realizarse en la realidad, pudiendo explicarse debido a variables de la vida cotidiana como el cambio de

residencia respecto a la persona con DI, gestiones familiares, problemas en la economía familiar, etc. De esos 3 que ya eran en la actualidad los representantes legales, según los datos arrojados en la investigación, cabe destacar que 2 son hermanas y 1 es hermano. Este dato pone de manifiesto que las mujeres, por cultura en el cuidado de la familia, ejercen con mayor frecuencia el rol de persona de referencia respecto al hombre. En la misma línea, Lobato y Kao (2005) mencionaron que el género resulta de vital importancia en la implicación de las labores de cuidado en el presente y el futuro. Las hermanas mayores se sienten más responsables del cuidado de sus hermanos, incluso cuando no existe discapacidad entre ninguno de sus miembros. Esta variable acentúa la frecuencia del cuidado cuatro veces más que si no existe DI. Además, según Cleveland y Miller (1977), en las hermanas aparecen mayores niveles de estrés y desadaptación al tener que asumir mayor grado de responsabilidad.

Los cuidados en el futuro y la asunción de responsabilidades legales constituyen un tema que los hermanos suelen dialogar con los progenitores, pero no con su hermano con DI. Así lo reflejaron los datos arrojados de las entrevistas a hermanos de personas con DI, mencionando que 7 de ellos han abordado esta situación con sus progenitores.

H2: Desde hace 2 años soy cuidadora en dos aspectos solo de mi hermana: economía y salud.

Por último, referido a las expectativas de futuro que tenían las personas con DI, se evidencia que tienen la creencia de que necesitarán apoyo en el manejo del dinero y gestiones económicas; y que había una necesidad latente de emancipación del núcleo familiar. La ayuda en las tareas de la vida diaria no supuso para ellos una preocupación ya que consideraban que, en la mayoría de los casos, contaban con dichos conocimientos o habilidades, indicando que lo más complejo era cocinar.

P2: Una vez ya me pasé gastando dinero en preparar una fiesta y vi lo importante que era que me echasen una mano en estos temas.

P3: A mí se me da muy bien hacer la cama, limpiar el polvo... pero ya la lavadora, cocinar cualquier cosa a fuego, me da miedo quemarme.

4. Conclusiones y limitaciones del estudio

Como principal conclusión extraída de la investigación, aparece la importancia de visibilizar la figura de los hermanos de personas con DI en la edad adulta, que es cuando se produce el relevo generacional de padres a hijos. Como se ha podido demostrar a través de la investigación, existen recursos destinados a hermanos de personas con DI en la infancia y la adolescencia, pero todavía se hace necesario seguir investigando y aportando datos relevantes sobre la figura que desempeñan en

la vida adulta. Por nivel cultural en España, las personas con DI suelen vivir con sus progenitores en el domicilio familiar, y son ellos quienes proporcionan los cuidados y los apoyos necesarios. Sin embargo, a medida que van envejeciendo, los hermanos van estando cada vez más presentes en la dinámica familiar, en la toma de decisiones relevantes en cuanto a las personas con DI, siendo un factor importante el género, puesto que se ha demostrado que, por nivel cultural y educativo, suelen ser las hermanas quienes proporcionan cuidado y supervisión de las necesidades que puedan ir surgiendo a sus hermanos con DI. Por ese motivo, se hace latente la necesidad de capacitar y acompañarlos en la edad adulta a través de programas educativos de acompañamiento familiar o similares, en los que puedan disfrutar de un espacio de confianza y aprendizaje continuo, teniendo como referentes a otros hermanos en situaciones similares a las que viven ellos día a día o en aquellas preocupaciones que tengan de cara al futuro. También destaca la importancia de dar voz a las propias personas con DI, respecto al lugar que quieren que ocupen sus hermanos en su vida, fomentando así su autonomía y la toma de decisiones sobre su propia vida.

Del estudio realizado se deriva la necesidad urgente de poner en contacto a los hermanos de personas con discapacidad, que están viviendo situaciones parecidas, bien porque ya se han hecho cargo de sus hermanos, porque en un futuro cercano lo tendrán que hacer o porque en su horizonte vislumbran que ese momento llegará. Vivir esta experiencia de forma acompañada puede ser, en sí mismo, una manera de formación, pero sobre todo se plantea como un espacio donde compartir miedos, sacrificios, inseguridades y dudas de si se les dará la respuesta adecuada tanto para ellos como para la vida familiar del hermano sin discapacidad.

Del marco teórico se deriva que ya existen los grupos de apoyo, pero, en este caso, se aboga por un modelo de formación que abarque todas las temáticas de interés para este grupo humano.

Como limitaciones en la investigación, el número de participantes podría ser mayor, con el propósito de establecer conclusiones más significativas. Otra limitación de la investigación es que no se ha realizado con hermanos y personas con DI que tengan relación de parentesco entre ellas, es decir, que fuesen hermanos entre ellos, por lo tanto, no se ha podido extraer información concluyente en la relación de fraternidad entre hermanos, determinando cómo viven la relación con sus hermanos desde el prisma de la discapacidad o en calidad de hermano, algo que, sin duda, sería interesante considerar de cara a futuras investigaciones.

Con referencia a futuras líneas de investigación, se propone incluir la figura de los cuñados en los participantes para conocer la vivencia de la DI desde su rol e involucrar a las figuras de responsables de familias de entidades y asociaciones de apoyo a familias y personas con DI. En cualquier caso, esta investigación, que incluye tanto la voz de la persona con DI como la de los hermanos acerca de su relación en la vida adulta y las necesidades de acompañamiento, es una aportación al campo de estudio desde la integración de miradas de los distintos colectivos implicados.

5. Referencias bibliográficas

- BURKE, M. M., FISH, T. y LAWTON, K. (2015). A comparative analysis of adult siblings' perceptions toward caregiving. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 53(2), 143-157. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-53.2.143>
- BURKE, M. y LEE., C. E. (2020). Siblings of people with IDD: A look across the lifespan. En *Impact feature issue on siblings of people with intellectual, developmental, and other disabilities*. <https://publications.ici.umn.edu/impact/32-2/siblings-of-people-with-idd>
- BURKE, M. M., LEE, C. E., ARNOLD, C. K. y OWEN, A. (2017). The perceptions of professionals toward siblings of individuals with intellectual and developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 55(2), 72-83. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-55.2.72>
- CALDIN, R. y CINOTTI, A. (2013). Different mirrors Sibship, disability and life phases. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(1), 95-113. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/325/314>
- CLEVELAND, D. y MILLER, N. (1977). Attitudes and life commitments of older siblings of mentally retarded adults: An exploratory study. *Mental Retardation*, 15, 38-41.
- DYKE, P., MULROY, S. y LEONARD, H. (2009). Siblings of children with disabilities: Challenges and opportunities. *Acta Pediátrica*, 98, 23-24. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2008.01168.x>
- GALLEGO, A. G. y FERREIRA, C. (2024). Conocimiento y uso de los recursos dirigidos a los familiares de personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 55(1), 97-117. <https://doi.org/10.14201/scero.31501>
- GARCÍA, M. M. (2016). Los sentimientos de los hermanos de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo. *Revista Virtual Síndrome de Down*, 179, 1-9. https://www.downmadrid.org/wp-content/uploads/2019/11/hermanos_pcdi-1.pdf
- GILLIGAN, M., SUITOR, J. J. y NAM, S. (2015). Maternal differential treatment in later life families and within-family variations in adult sibling closeness. *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 70(1), 167-177. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbu148>
- HELLER, T. y KRAMER, J. (2009). Involvement of adult siblings of persons with developmental disabilities in future planning. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(3), 208-219. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-47.3.208>
- KRAMER, J., HALL, A. y HELLER, T. (2013). Reciprocity and social capital in sibling relationships of people with disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(6), 482-495. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.6.482>
- LIZASOÁIN, O. (2009). Discapacidad y familia: El papel de los hermanos. En M. R. BERRUEZO y S. CONEJERO (Coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (pp. 653-660). Universidad Pública de Navarra.
- LIZASOÁIN, O. y ONIEVA, C. E. (2010). Un estudio sobre la fratría ante la discapacidad intelectual. *Intervención Psicosocial*, 19(1), 89-99. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592010000100009
- Ley 8/2021, de 2 de junio, por la que se reforma la legislación civil y procesal para el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica.
- LOBATO, D. J. y KAO, B. T. (2005). Brief report: Family based group intervention for young siblings of children with chronic illness and developmental disability. *Journal of Pediatric Psychology*, 30(8), 678-682. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsi054>

- MEYER, D., HOLL, E. y SIMON, R. (2014). *The sibling survival guide. Indispensable information for brothers and sisters of adults with disabilities*. Woodbine House.
- MÚRIES-CANTÁN, O., SCHIPPERS, A., GINÉ, C. y BLOM-YOO, H. (2023). Siblings of people with intellectual and developmental disabilities: A systematic review on their quality of life perceptions in the context of a family. *International Journal of Developmental Disabilities*, 69(6). <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2036919>
- NIND, M. y VINHA, H. (2014). Doing research inclusively: Bridges to multiple possibilities in inclusive research. *British Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 102-109. <https://doi.org/10.1111/bld.12013>
- ORSMOND, G. I. y SELTZER, M. M. (2000). Brothers and sisters of adult with mental retardation: Gendered nature of the sibling relationship. *American Journal of Mental Retardation*, 105(6), 486-508. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2000\)105<0486:BASOAW>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2000)105<0486:BASOAW>2.0.CO;2)
- PONCE, A. (2020). *Los hermanos opinan. Reflexiones extraídas del trabajo realizado en los Grupos de Apoyo de Hermanos*. Plena Inclusión.
- POWELL, T. H. y ARHENHOLD OGLE, P. (1991). *El niño especial. El papel de los hermanos en su educación*. Norma.
- RIGGIO, H. R. (2000). Measuring attitudes toward adult sibling relationships: The Lifespan Sibling Relationship Scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 17(6), 707-728. <https://doi.org/10.1177/0265407500176001>
- ROSSETTI, Z., STANISZ, H. D. y KRAMER, J. (2020). Siblings of people with IDD: The adult years. *Impact feature issue on siblings of people with intellectual, developmental, and other disabilities*. <https://publications.ici.umn.edu/impact/32-2/siblings-of-people-with-idd-the-adult-years>
- SERRANO, L. (2022). Perspectivas familiares sobre la vivencia paternofilial de la discapacidad intelectual: Una mirada fenomenológica. *Siglo Cero*, 53(3), 9-27. <https://doi.org/10.14201/scero202253927>
- SIMAN-TOV, A. y SHARABI, A. (2024). Siblings of individuals with intellectual and developmental disability: Relations between involvement, personal resources, loneliness, and their adjustment. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. <https://doi.org/10.3109/13668250.2023.2298696>
- SKOTKO, B. G. y LEVINE, S. (2009). *Fasten your seatbelt: A crash course on Down syndrome for brothers and sisters*. Woodbine House.
- STOCKER, C. M., GILLIGAN, M., KLOPACK, E., CONGER, K. J., LANTHIER, R. P., NEPLI, T. y WICKRAMA, K. A. S. (2020). Sibling relationships in older adulthood: Links to loneliness and well-being. *Journal of Family Psychology*, 34(2), 175-185. <https://doi.org/10.1037/fam0000586>
- VALVERDE, D. (2017). El estado actual de la investigación y la intervención sobre vivencia emocional de los hermanos ante la discapacidad intelectual. *Redes*, 35, 71-82.
- VERDUGO, M. Á., RODRÍGUEZ, A. y SAINZ, F. (2012). *Escala de Calidad de Vida Familiar*. INICO.
- YEH-CHEN, K. (2000). *Sibling of a child with an intellectual disability: Identifying those at risk*. National Library of Canada.

EL EFECTO DEL TAEKWONDO ADAPTADO EN LAS HABILIDADES MOTRICES DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

The Effect of Adapted Taekwondo on the Motor Skills of People with Intellectual Disabilities

Vanesa CASTRO-SALGADO¹

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. España

vanesa.castro@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0001-8991-2230>

Zuriñe GAINZA-JAUREGI

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. España

zuri.gaintza@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0002-6192-0455>

Arkaitz LAREKI

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. España

arkaitz.lareki@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0002-7982-9203>

Recepción: 3 de enero de 2024

Aceptación: 2 de julio de 2024

RESUMEN: El objetivo de esta investigación fue doble. Por un lado, demostrar que las personas con discapacidad intelectual (DI) pueden practicar taekwondo (TKD) y, por otro, valorar el efecto de dicha práctica. Para ello, se diseñó un estudio longitudinal con medidas de pretest y postest. Trece jóvenes de entre 14 y 35 años con DI realizaron un entrenamiento de TKD adaptado durante 20 semanas. Tras observar que los participantes seguían las instrucciones de la entrenadora y realizaban las técnicas, se evaluó el efecto del entrenamiento en sus habilidades motrices. La direccionalidad se evaluó utilizando la prueba de agilidad modificada (MAT2) y el equilibrio y la coordinación mediante la Escala de Observación de la Competencia Motriz (ECOMI). Los resultados demostraron que las personas con DI pueden practicar técnicas básicas de

¹ Autora de correspondencia.

TKD y que el entrenamiento mejora sus habilidades motrices de direccionalidad, equilibrio y coordinación, si bien no todas las diferencias fueron significativas. Con ello se puede concluir que las personas con DI pueden realizar un deporte de combate como el TKD siempre y cuando se adapte a sus características y que su práctica tiene efectos beneficiosos, y mejora el rendimiento en sus habilidades motrices.

PALABRAS CLAVE: Artes marciales; deporte; discapacidad intelectual; habilidades motrices; taekwondo adaptado.

ABSTRACT: The objective of this research was twofold. On the one hand, to demonstrate that young people with intellectual disabilities (ID) can practice taekwondo (TKD) and, on the other hand, to assess the effect of this practice. For this purpose, a longitudinal study was designed with pretest and posttest measures. Thirteen young people between 14 and 35 years of age with ID underwent a training of adapted TKD for 20 weeks. After observing that the participants followed the trainer's instructions and performed the techniques, the effect of the training on their motor skills was evaluated. Directionality was assessed using the modified agility test (MAT2) and balance and coordination using the Observation of Motor Competence Scale (ECOMI). The results showed that people with ID can practice TKD and that training improves their motor skills of directionality, balance, and coordination, although not all differences were significant. Thus, it can be concluded that people with ID can practice a combat sport such as TKD as long as it is adapted to their characteristics and that its practice has beneficial effects, improving performance in their motor skills.

KEYWORDS: Adapted taekwondo; intellectual disability; martial arts; motor skills; sport.

1. Introducción

El taekwondo (TKD) es un deporte de combate (Menescardi *et al.*, 2020) y, como tal, se basa en patadas y puños (Jung y Park, 2020). Es un deporte moderno del siglo XX, que fue introducido en Corea después de la II Guerra Mundial por los coreanos que regresaban de Japón (Pieter, 2009). Se originó de la unión de estilos externos del norte de China y el *Taekkyon*, un antiguo arte marcial fuerte coreano, que significa literalmente el arte de luchar con las piernas (Agrawal y Borkar, 2021; Scamardella *et al.*, 2020). Así, TKD significa el camino del pie y del puño (Patiño, 2013). El TKD se practica en más de 180 países por personas de todas las edades, con el que se mejora la capacidad aeróbica, la elasticidad y la pérdida de grasa (Fong y Ng, 2011), así como el equilibrio y la función sensorial (Fong *et al.*, 2012; Fong *et al.*, 2014). En el caso de las niñas y los niños, se sabe que las bases técnicas del TKD influyen directamente en su desarrollo integral (Acosta, 2016). Además, también se ha visto que el entrenamiento en artes marciales ayuda a desarrollar el cuerpo, la mente y el espíritu, así como la autoestima y el autoconcepto de las personas con discapacidad física (Schachner, 2002). Estudios con disciplinas más explícitas encuentran también beneficios similares; así se ha visto que a las personas con discapacidad realizar judo les ayuda en su estado físico y anímico (Boguszewski y Torzewska, 2011),

y que a las personas con discapacidad sensorial (auditiva) entrenar en TKD les ayuda a aumentar la autoestima y la independencia personal (Abdelazia y Hamdan, 2020).

Pero *¿qué ocurre cuando las personas presentan discapacidad intelectual?, ¿qué características hay que considerar?, ¿pueden practicar un deporte como el TKD?, ¿qué tipo de sesiones son las más adecuadas?*

Carter y Horvat (2016) se centran en la práctica del TKD por personas con discapacidad intelectual (DI) de 21 a 30 años. Para adecuar y adaptar los entrenamientos consideran las características de este colectivo: bajas habilidades cognitivas, así como baja competencia viso-motora (Torres *et al.*, 2019); relativa hipotonía muscular (Pacanaro *et al.*, 2008); bajos niveles de aptitud física (Oppewal *et al.*, 2013); altos niveles de obesidad (Yuan *et al.*, 2021); dificultades respiratorias (An *et al.*, 2018); en ocasiones, defectos en el habla (Amor y Menchon, 2017); y también dificultades intelectuales y de comportamiento y problemas de oído o epilepsia (Jansen *et al.*, 2004). Todo ello provoca retrasos en el desarrollo motor, incluidos trastornos de la marcha, torpeza al desempeñar tareas motoras finas (Hilgenkamp *et al.*, 2012; Peterson *et al.*, 2008; Temple *et al.*, 2006), en el desarrollo del equilibrio (Enkelaar *et al.*, 2012; Fotiadou *et al.*, 2017; Hartman *et al.*, 2010; Pereira *et al.*, 2013; Rintala y Loovis, 2013), tiempos de reacción más retardados y lentos con patrones de coordinación inusuales y menos eficientes (Vimercati *et al.*, 2015). Es decir, la investigación concluye que las personas con DI, entre otras, presentan dificultades en el desarrollo de las habilidades motrices.

Desde esos datos, y queriendo ahondar en el mundo de las personas con DI, colectivo constantemente excluido en diferentes ámbitos, como el social, el de ocio, el educativo y, por supuesto, el deportivo (Bondár *et al.*, 2020; Buchner *et al.*, 2021; McConkey y Menke, 2022; Robinson *et al.*, 2020; Smith *et al.*, 2022), nace este estudio con el objetivo de diseñar un entrenamiento en TKD adaptado para 13 jóvenes con DI y valorar su efecto en las habilidades de direccionalidad, equilibrio y coordinación tras 20 semanas.

2. Método

Considerando que, según diferentes estudios (Jiménez y Jiménez, 2010; Lubans *et al.*, 2010; Trecroci *et al.*, 2015), las habilidades motrices se dividen en: (i) habilidades locomotoras de direccionalidad, que implican el movimiento del cuerpo de un lugar a otro; (ii) habilidades de coordinación, que implican manipulación y control de objetos, y (iii) habilidades de estabilidad o equilibrio, que implican mantener una posición corporal opuesta a la fuerza de la gravedad, se diseñó un estudio empírico y longitudinal de medidas repetidas con dos evaluaciones (pretest y postest) y tres variables de estudio (direccionalidad, equilibrio y coordinación).

2.1. Participantes

La experiencia se desarrolló con 13 jóvenes de entre 14 y 35 años con DI (7 chicos y 6 chicas) (Tabla 1) de las/os cuales todas/os, a excepción de dos parti-

TABLA 1. Datos descriptivos de las y los participantes		
Participantes (N: 13)	Media	Desviación típica
Edad	23.15	7.11
Peso	57.15	7.43
Altura	1.52	0.06
IMC ^a	24.81	3.78
GD ^b (%)	67.92	8.5

Nota. Tabla de elaboración propia. ^a Índice de masa corporal. ^b Grado de discapacidad.

participantes (que no se especificaba el tipo de DI), tenían síndrome de Down. Estas personas fueron reclutadas mediante un muestreo de conveniencia a través de sus fundaciones y asociaciones, en Bilbao (Fundación Síndrome de Down y otras Discapacidades Intelectuales del País Vasco) y en Vitoria (Asociación Down Araba), para la realización de una tesis doctoral (cuenta con la aprobación del comité de ética de la Universidad del País Vasco, M10_2018_235). Los criterios de inclusión para participar en la investigación fueron: tener DI, ser capaz de moverse por sí misma/o y atender y entender explicaciones verbales. Los criterios de exclusión se centraron en problemas de salud: cardiovasculares, neurológicos y ortopédicos, o que la medicación afectara la práctica de actividad física. Al ser requisito de inclusión, todas/os las/os participantes tenían DI, si bien el grado variaba entre moderada y profunda y, además de atender y entender instrucciones verbales, se sabían dar a entender. Es decir, eran capaces de obedecer las directrices que les indicaba la entrenadora, así como comunicarse con ella y entre ellas/os.

Este grupo de jóvenes entrenaron TKD adaptado dos veces por semana, una hora por sesión, en los locales de las entidades, durante 20 semanas. El total de las sesiones fue 37, ya que algún día hubo algún contratiempo y no se pudieron realizar las 40 sesiones que se habían diseñado.

Al igual que ocurre en otros estudios con este tipo de participantes (Borland *et al.*, 2022; Gleser *et al.*, 1992), fue imposible cumplir con los requisitos de un grupo de control válido debido a la variedad de grados de discapacidad y al escaso número de personas con DI que podían cumplir el requisito del entrenamiento de TKD.

2.2. Procedimiento y herramientas

En un primer momento, considerando diferentes estudios relacionados con la temática: Bahrami *et al.* (2016); Carter y Horvat (2016); García *et al.* (2020); Kim *et al.* (2016); Masleša *et al.* (2012); Movahedi *et al.* (2013); Parker (2004); Peric *et al.* (2018); Song y An (2004) y Valdés *et al.* (2022), se diseña el entrenamiento en TKD adaptado para personas con DI:

- El número estimado de sesiones o tiempo de entrenamiento en los estudios oscila entre 1 y 4 días por semana durante un periodo de entre 2 y 7 meses. Se deciden 2 días por semana durante 5 meses. Se diseñan 40 sesiones.
- Las sesiones son de una hora y se dividen en 3 momentos: inicio (10 minutos), parte principal (40 minutos) y fin (10 minutos). La estructura de las sesiones y lo que se realizó o en qué consistió cada uno de los 3 momentos se recoge en la Tabla 2.
- La parte del calentamiento fue de 10 minutos, con diferentes ejercicios de movilidad articular.
- La parte central o eje de cada sesión se presenta con actividades sin contacto. Diez minutos de posturas básicas y movimientos específicos con los miembros superiores (golpes y bloqueos) y 20 minutos con los inferiores (desplazamientos, posiciones y patadas). Además, coreografías o *poomsae* (secuencia de movimientos de brazos y piernas que simulan un combate imaginario) específicas de esta modalidad se adaptaron a las características de las y los participantes.
- Los movimientos básicos y las técnicas de mano y pierna básicas de TKD propuestas para el desarrollo de las sesiones se descomponen en pequeñas partes.

TABLA 2. Estructura de las sesiones del entrenamiento en TKD adaptado	
DISTRIBUCIÓN DE LA SESIÓN	
Inicio	Según llegaban al centro de entrenamiento, se cambiaban de ropa y, una vez tenían puesto el <i>dobok</i> y el cinturón, se ponían en formación de filas para realizar ejercicios globales preparatorios y rotaciones articulares (10 repeticiones de cada). Finalizando con calentamiento basado en juegos.
Parte principal	Ejercicios básicos de TKD trabajando técnicas de mano y de pierna. La entrenadora ejemplificaba el ejercicio a la vez que argumentaba el posicionamiento corporal para la ejecución de la técnica que podía ser individual o por parejas. La secuenciación de las actividades para las distintas sesiones fue: <ul style="list-style-type: none"> • Posiciones básicas del TKD, con pasos distintos cambiando de guardia y sin cambiar (10 repeticiones). • Defensas básicas del TKD, en el sitio (10 repeticiones). • Patadas básicas del TKD, avanzando (10 repeticiones). • Patadas básicas golpeando al churro (10 repeticiones). • Combinación de los distintos pasos con las patadas al churro (10 repeticiones).
Fin	Regreso a la calma, estiramientos generales. Y se volvían a cambiar a la ropa.

Nota. Tabla de elaboración propia.

- Y, por último, 10 minutos de estiramientos sentados o de pie, para volver a la calma.
- La instrucción que se da a las y los participantes durante el entrenamiento es repetitiva y clara.
- La ejecución de las actividades se realiza tanto individualmente como por parejas.
- El volumen de entrenamiento se cuantifica por 10 repeticiones de las posturas básicas y otras 10 de los movimientos específicos.

Si bien estas adaptaciones se diseñan considerando los estudios anteriores y responden a las necesidades y características de la condición de discapacidad que estas personas presentan, cabe señalar que, en lo referente a la práctica deportiva, no partían de cero. Antes que el TKD, estos jóvenes ya habían practicado otras disciplinas deportivas (danza, baloncesto, esquí, natación o equitación, entre otras) y tenían adquiridas habilidades básicas como correr o saltar; de ahí que las adaptaciones de este programa se ciñan a la iniciación del TKD y no a la iniciación deportiva.

Tras diseñar las diferentes sesiones del entrenamiento adaptado se informa a las familias y se solicita el consentimiento informado.

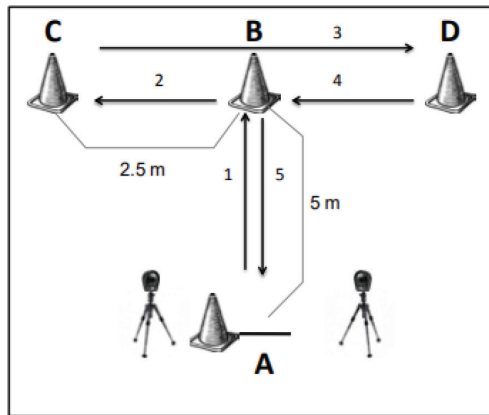
2.2.1. Pretest

En el pretest y, posteriormente, en el postest se midieron las tres habilidades motrices sobre las que se quería determinar el efecto del TKD con diferentes instrumentos de medida. Las pruebas se realizaron durante las mismas sesiones de entrenamiento, tanto en el grupo de Bilbao como en el de Vitoria. La primera sesión de entrenamiento sirvió para observar la capacidad de las y los participantes a la hora de comprender y ejecutar los ejercicios que se habían adaptado y así poder realizar el entrenamiento en TKD.

La direccionalidad se evaluó con la prueba de agilidad modificada (MAT) para la cual se utilizaron las células fotoeléctricas (*Microgate*), un par de sensores del sistema de cronometraje electrónico montados en trípodes que se colocaron aproximadamente a 0.75 m del suelo y se situaron a 3 m de distancia uno del otro, uno frente al otro a ambos lados de la línea de salida. Para la realización del presente estudio, en concreto, se utilizó una versión modificada del MAT (*Modified Agility Test*) propuesto por Sassi *et al.* (2009): el MAT2 (Figura 1), que ya había sido empleado con jugadores de baloncesto adaptado.

El equilibrio y la coordinación se evaluaron mediante la Escala de Observación de la Competencia Motriz (ECOMI). Esta escala observa las conductas motrices habituales en las clases de Educación Física para la detección de problemas evolutivos de coordinación motriz. De hecho, está diseñada para ser aplicada por profesionales de Educación Física durante las sesiones de clase. La escala está constituida por 22 tareas divididas en 3 grupos: la competencia motriz en general (12 ejercicios), el control motor (7 ejercicios) y la direccionalidad (3 ejercicios) y ha sido validada y estandarizada para población española de escolares de 4 a 14 años sin discapacidad (Ruiz *et al.*, 2001). Adaptando las pruebas Graupera *et al.* (2002), se muestra que la escala también tiene validez y fiabilidad cuando se trabaja con escolares con síndro-

FIGURA 1. Diseño del circuito de direccionalidad MAT₂



Nota. Imagen recuperada de Yanci *et al.* (2014).

me de Down, es decir, cuando las y los participantes presentan DI. En concreto, se hicieron las siguientes adaptaciones que fueron las utilizadas en este estudio para las medidas de pre- y postest:

(a) Para el equilibrio:

- Ser capaz de mantener el equilibrio sobre un apoyo. Ídem con la otra pierna.
- Ser capaz de saltar de manera continuada en el mismo sitio sobre un pie en un espacio de 50 cm x 50 cm. Igual con la otra pierna.
- Ser capaz de saltar sobre el pie izquierdo hacia delante de manera controlada, al menos 10 veces sin pararse. Ídem con la otra pierna.

(b) Para la coordinación:

- Ser capaz de botar una pelota de tenis con una mano de manera continuada, sin moverse.
- Ser capaz de botar una pelota de tenis con una mano de manera continuada mientras se está en movimiento.

Los materiales que se utilizaron, tanto para el pretest como el postest, fueron células fotoeléctricas, esparadrapo, tres conos, una pelota de tenis, bolígrafos y folios. Además, para las sesiones de TKD adaptado se utilizaron diez chinos, una escalera de suelo, globos, los *dobok* (traje de entrenamiento) y los cinturones.

2.2.2. Entrenamiento

Durante 20 semanas las y los participantes entrenaron habilidades básicas de TKD dos días por semana en sesiones de una hora en sus respectivos locales. En el caso de

Bilbao, los entrenamientos fueron los martes y los jueves, y en el caso de Vitoria, los lunes y los miércoles. Debido a diversos contratiempos, se realizaron 37 sesiones de entrenamiento de TKD que mantuvieron todas ellas una misma estructura (Tabla 2).

2.2.3. Postest

Se realizaron las mismas pruebas descritas anteriormente para medir el efecto del entrenamiento de TKD adaptado en las habilidades motrices de direccionalidad, de equilibrio y de coordinación de las y los participantes.

2.3. Análisis de datos

El análisis estadístico se realizó con el programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS Inc, versión 20,0 Chicago, IL, EE. UU.). La normalidad de los datos se analizó mediante la prueba de *Shapiro Wilks* ($n < 30$), con el fin de verificar la necesidad de pruebas paramétricas o no paramétricas. A pesar de ser paramétricos algunos datos (por ejemplo, la direccionalidad), en todas las variables se aplicó la prueba de *Wilcoxon*, debido al tamaño de la muestra. La significatividad estadística se estableció en $p < 0.05$.

3. Resultados

Los resultados del pretest y el postest se presentan como media \pm y con la desviación típica (DT) de la media. Pese a que en la muestra se diferencian el género y el grado de DI, luego estos datos no se consideran a la hora de analizar los resultados.

3.1. Circuito de direccionalidad

El análisis de datos, tal y como se puede observar en la Tabla 3, indicó que hubo una diferencia significativa ($p < 0.05$) en la habilidad motora de direccionalidad después del entrenamiento. Las y los participantes ejecutaron significativamente mejor los ejercicios de esta prueba una vez finalizado el entrenamiento, siendo la mejora entre el pretest y el postest de un 36.08 %.

3.2. Pruebas de equilibrio

En la primera prueba de equilibrio (Tabla 4) con la pierna derecha se encontró un valor de mejora del 53.85 % entre el pre- y el postest, y con la pierna izquierda,

TABLA 3. Resultados circuito direccionalidad

Variables	N	Media	Des- viación estándar	Mínimo	Máximo	Sig.	% Mejora
T1MAT	13	23.88	8.56	12.10	42.79	0.00	36.08
T2MAT	13	15.26	3.73	8.39	21.54	1	

Nota. T1MAT-Pretest direccionalidad; T2MAT-Postest direccionalidad; Sig.-Significatividad estadística.

TABLA 4. Resultados pruebas equilibrio

Varia- bles	N	Media	Des- viación estándar	Mínimo	Máximo	Sig.	% Mejora
T1EQ1der	13	3.95	4.47	0.49	15.68	0.009	53.85
T2EQ1der	13	8.58	6.68	1.64	22.00		
T1EQ1izq	13	4.45	6.88	0.41	25.84	0.005	51.20
T2EQ1izq	13	9.13	8.86	1.29	28.68		
T1EQ2der	13	12.30	8.98	1.00	26.00	0.753	10.60
T2EQ2der	13	13.76	12.68	4.00	53.00		
T1EQ2izq	12	9.75	9.09	1.00	27.00	0.107	33.92
T2EQ2izq	13	13.61	12.05	4.00	41.00		
T1EQ3der	13	26.07	20.79	2.00	69.00	0.889	4.75
T2EQ3der	13	27.38	16.08	6.00	59.00		
T1EQ3izq	13	21.15	25.84	2.00	96.00	0.019	26.28
T2EQ3izq	13	28.69	20.40	5.00	66.00		

Nota. T1EQ1der-Pretest equilibrio prueba 1 pierna derecha; T2EQ1der-Postest equilibrio prueba 1 pierna derecha; T1EQ1izq-Pretest equilibrio prueba 1 pierna izquierda; T2EQ1izq-Postest equilibrio prueba 1 pierna izquierda; T1EQ2der-Pretest equilibrio prueba 2 pierna derecha; T2EQ2der-Postest equilibrio prueba 2 pierna derecha; T1EQ2izq-Pretest equilibrio prueba 2 pierna izquierda; T2EQ2izq-Postest equilibrio prueba 2 pierna izquierda; T1EQ3der-Pretest equilibrio prueba 3 pierna derecha; T2EQ3der-Postest equilibrio prueba 3 pierna derecha; T1EQ3izq-Pretest equilibrio prueba 3 pierna izquierda; T2EQ3izq-Postest equilibrio prueba 3 pierna izquierda. Sig.-Significatividad estadística.

sin embargo, la mejora fue del 51.20 %. En este caso hubo diferencia significativa con ambas piernas, siendo $p = 0.009$ con la pierna derecha y con la izquierda $p = 0.005$.

En la segunda prueba, el porcentaje de mejora con la pierna derecha fue del 10.60 % mientras que con la pierna izquierda fue claramente superior (33.92 %). Con ambas piernas la significatividad fue $p > 0.05$, por lo que no hubo diferencias significativas entre pre- y postest.

Y, en cuanto a la última prueba de equilibrio se refiere, mientras con la derecha hubo un 4.75 % de mejora, con la izquierda la mejora fue de un 26.28 %. Y hubo diferencia significativa con la pierna izquierda, siendo $p = 0.019$, por lo que el equilibrio en este caso mejoró significativamente con la pierna izquierda después del programa de TKD adaptado.

3.3. Pruebas de coordinación

Finalmente, en cuanto a la coordinación (Tabla 5), en la primera prueba con la mano derecha el valor de porcentaje de mejora fue de un 52.8 % y con la mano izquierda de un 46.2 %, sin embargo, no hubo mejora significativa con ninguna de las dos manos.

TABLA 5. Resultados pruebas coordinación							
VARIABLES	N	Media	Des- viación estándar	Mínimo	Máximo	Sig.	% Mejora
T1Coor1der	13	9.61	11.95	2.00	44.00	0.058	52.8
T2Coor1der	13	20.38	21.79	1.00	65.00		
T1Coor1izq	13	6.07	7.42	1.00	29.00	0.064	46.2
T2Coor1izq	13	11.30	9.15	2.00	31.00		
T1Coor2der	13	13.23	21.16	1.00	71.00	0.050	23.2
T2Coor2der	13	17.23	16.06	1.00	52.00		
T1Coor2izq	13	9.53	6.25	2.00	18.00	0.529	13.2
T2Coor2izq	13	11.00	6.85	1.00	20.00		

Nota. T1Coor1der-Pretest coordinación prueba 1 mano derecha; T2Coor1der-Postest coordinación prueba 1 mano derecha; T1Coor1izq-Pretest coordinación prueba 1 mano izquierda; T2Coor1izq-Postest coordinación prueba 1 mano izquierda; T1Coor2der-Pretest coordinación prueba 2 mano derecha; T2Coor2der-Postest coordinación prueba 2 mano derecha; T1Coor2izq-Pretest coordinación prueba 2 mano izquierda; T2Coor2izq-Postest coordinación prueba 2 mano izquierda. Sig.-Significatividad estadística.

En cuanto a la segunda y última prueba de coordinación, con la mano derecha hubo una mejora del 23.2 % y, con la mano izquierda, la mejora fue del 13.2 %. En estos casos tampoco hubo diferencia significativa.

4. Discusión

Si bien apenas existían estudios con jóvenes con DI practicando TKD, atendiendo a la observación de la primera sesión de entrenamiento, así como al resto, las y los participantes de este estudio atienden a las instrucciones de la entrenadora y ejecutan los diferentes ejercicios y técnicas que se les presentan completando cada día la sesión de entrenamiento.

En cuanto al efecto en las habilidades motrices, se observa que la direccionalidad de las y los participantes mejora tras el entrenamiento en un 36.08 %. A falta de estudios sobre esta habilidad y el TKD en personas con discapacidad, se ha visto cómo la direccionalidad mejora en jugadores de fútbol con parálisis cerebral (Reina *et al.*, 2016) y también en jugadores de baloncesto con discapacidad física (Yanci *et al.*, 2015). Ahora, esta investigación con personas con DI realizando TKD adaptado también nos dice que este entrenamiento favorece el desarrollo de la direccionalidad en este colectivo.

El efecto del entrenamiento en el equilibrio de las personas con DI ya se había estudiado previamente (Dehghani y Gunay, 2015; Giagazoglou *et al.*, 2012; Kachouri *et al.*, 2016; Rahman y Rahman, 2010; Rahman y Shaheen, 2010), los resultados de dichos estudios coinciden con los encontrados en este estudio tras entrenar con TKD. Si bien, no todas las diferencias son significativas, las y los participantes mejoran en la habilidad motora de equilibrio tras entrenar con TKD adaptado. Serán necesarios posteriores estudios para determinar qué tipo de ejercicios y en qué intensidad y duración es necesario ejecutarlos para conseguir una mejora significativa en el equilibrio de ambas piernas.

En las dos pruebas de coordinación hubo mejora tras la intervención de TKD adaptado, pero en ninguno de los casos fue significativa. Contrariamente a lo que ocurre en tres estudios (Kao y Wang, 2017; Kong *et al.*, 2019; Viktor *et al.*, 2022) que analizaron entrenamientos de 6 a 12 semanas de *fribee*, atletismo y Tai Chi en personas con DI, y en todos ellos hubo mejora significativa en las pruebas de coordinación. También en investigaciones con personas sin discapacidad realizando TKD se vio que ese tiempo era suficiente para determinar una mejora (Cho *et al.*, 2017; Kim, 2015; Roh *et al.*, 2020) y, en el caso de entrenamientos con personas con DI en TKD adaptado o programas de intervención temprana, también se observaron beneficios tras 2 meses o dos meses y medio de entrenamiento, 2 veces por semana, 60 minutos por sesión (Carter y Horvat, 2016; Duronjić y Válková, 2010). El hecho de que no se produzca una mejora significativa en la coordinación en la actividad de botar una pelota de tenis quizá se deba a que la realización de técnicas de TKD no implica el lanzamiento ni recogida de objetos.

Sería conveniente en futuros estudios evaluar, por ejemplo, la habilidad de golpear un *paw*.

5. Conclusiones

La primera conclusión que se obtiene en este estudio es que las personas con DI pueden practicar TKD siempre y cuando este se adapte a sus características y posibilidades. Además, también se puede concluir que esta práctica aporta beneficios a las personas que lo practican, ya que desarrolla sus habilidades motrices. Si bien no en todas las variables se obtienen mejoras significativas, con el entrenamiento estas personas mejoran en cierta medida sus habilidades de direccionalidad, de equilibrio y de coordinación permitiéndoles así avanzar en el desarrollo integral como individuos. Con ello, este estudio supone un gran avance para dicho colectivo, pues no solo indica que su práctica es posible, sino que además se observa cómo esta tiene efectos positivos. Sería bueno determinar en qué grado el desarrollo de estas habilidades motrices contribuye a una mayor autonomía de estas personas en tareas del día a día favoreciendo la promoción de una mayor calidad de vida. Con todo, parece razonable continuar investigando en relación con esta temática tanto por su relevancia, el colectivo de personas con DI tiende al sedentarismo y quizá con la práctica adaptada se favorezca su participación, como por su interés social, en la medida que se posibilite la práctica deportiva de las personas con DI se dará un paso adelante en su inclusión social.

6. Limitaciones

Una de las limitaciones de este estudio fue que estuvo limitada en cuanto a la existencia de un grupo control. Pese a ser esta una limitación del estudio, constituye en sí misma una realidad social inherente a las características de la muestra. Así, frente a otros deportes más populares como tenis, fútbol o baloncesto, pocas personas practican TKD y, menos aún, si atendemos al colectivo que por diferentes razones presenta DI. Sin duda, una muestra mayor permitiría extrapolar los resultados. Sería interesante llevar a cabo estudios longitudinales a largo plazo que permitieran valorar en qué medida las mejoras obtenidas tras el entrenamiento se mantienen en el tiempo.

7. Referencias bibliográficas

ABDELAZIA, H. M. y HAMDAN, Y. (2020). Effect of an educational program for taekwondo skills and visual memory for the hearing impaired. *International Journal of Sports Science and Arts*, 14(014), 78-99. <https://doi.org/10.21608/EIJSSA.2020.33393.1021>

- ACOSTA, M. J. (2016). *Los fundamentos técnicos del taekwondo en el desarrollo motriz de los niños del 2.º y 3.º de educación básica elemental de la Escuela de Educación Básica particular Eugenio Espejo de la ciudad de Ambato*. Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.
- AGRAWAL, R. y BORKAR, P. (2021). Influence of martial art on self-efficacy and attention time span in adults: Systematic review. *International Journal of Physical Education, Sport and Health*, 8(3), 151-157.
- AMOR, A. y MENCHON, J. M. (2017). Rate and characteristics of urgent hospitalization in persons with profound intellectual disabilities compared with general population. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62(3), 179-186. <https://doi.org/10.1111/jir.12436>
- AN, A., MCPHERSON, L. y URBANOWICZ, A. (2018). Healthy living: A health promotion program for adults with intellectual disability. *Disability and Health Journal*, 11(4), 606-611. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2018.03.007>
- BAHRAMI, F., MOVAHEDI, A., MARANDI, S. y SORENSEN, C. (2016). The effect of karate techniques training on communication deficit of children with TEA. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(3), 978-986. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2643-y>
- BOGUSZEWSKI, D. y TORZEWSKA, P. (2011). Martial arts as methods of physical rehabilitation for disabled people. *Journal of Combat Sports and Martial Arts*, 1(2), 1-6.
- BONDÁR, R. Z., DI FRONSO, S., BORTOLI, L., ROBAZZA, C., METSIOS, G. S. y BERTOLLO, M. (2020). The effects of physical activity or sport-based interventions on psychological factors in adults with intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(2), 69-92. <https://doi.org/10.1111/jir.12699>
- BORLAND, R. L., CAMERON, L. A., TONGE, B. J. y GRAY, K. M. (2022). Effects of physical activity on behaviour and emotional problems, mental health and psychosocial well-being in children and adolescents with intellectual disability: A systematic review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 35(2), 399-420. <https://doi.org/10.1111/jar.12961>
- BUCHNER, T., SHEVLIN, M., DONOVAN, M. A., GERCKE, M., GOLL, H., ŠÍŠKA, J., JANYŠKOVÁ, K., SMOGORZEWSKA, J., SZUMSKI, G., VLACHOU, A., DEMO, H., FEYERER, E. y CORBY, D. (2021). Same progress for all? Inclusive education, the United Nations Convention on the rights of persons with disabilities and students with intellectual disability in European countries. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 18(1), 7-22. <https://doi.org/10.1111/jppi.12368>
- CARTER, K. y HORVAT, M. (2016). Effect of taekwondo training on lower body strength and balance in young adults with Down syndrome. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 13(2), 165-172. <https://doi.org/10.1111/jppi.12164>
- CHO, S. Y., SO, W. Y. y ROH, H. T. (2017). The effects of taekwondo training on peripheral neuroplasticity-related growth factors, cerebral blood flow velocity, and cognitive functions in healthy children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5), 454. <https://doi.org/10.3390/ijerph14050454>
- DEGHANI, M. y GUNAY, M. (2015). The effect of balance training on static and dynamic balance in children with intellectual disability. *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences*, 5(9), 127-131.
- DURONJIĆ, M. y VÁLKOVÁ, H. (2010). The influence of early intervention movement programs on motor skills development in preschoolers with Autism Spectrum Disorder (case studies). *Acta Gymnica*, 40(2), 37-45.
- ENKELAAR, L., SMULDERS, E., VAN SCHROJENSTEIN, H., GEURTS, A. C. y WEERDESTEYN, V. (2012). A review of balance and gait capacities in relation to falls in persons with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 33(1), 291-306. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.08.028>

- FONG, S. S., CHUNG, J. W., NG, S. S., MA, A. W., CHOW, L. P. y TSANG, W. W. (2014). Differential postural control and sensory organization in young tennis players and taekwondo practitioners. *Motor Control*, 18(2), 103-111. <https://doi.org/10.1123/mc.2012-0117>
- FONG, S. S., FU, S. N. y NG, G. Y. (2012). Taekwondo training speeds up the development of balance and sensory functions in young adolescents. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 15(1), 64-68. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2011.06.001>
- FONG, S. S. y NG, G. Y. (2011). Does taekwondo training improve physical fitness? *Physical Therapy in Sport*, 12(2), 100-106. <https://doi.org/10.1016/j.ptsp.2010.07.001>
- FOTIADOU, E. G., NEOFOTISTOU, K. H., GIAGAZOGLOU, P. F. y TSIMARAS, V. K. (2017). The effect of a psychomotor education program on the static balance of children with intellectual disability. *The Journal of Strength and Conditioning Research*, 31(6), 1702-1708. <https://doi.org/10.1519/JSC.0000000000001612>
- GARCÍA, J. M., LEAHY, N., RIVERA, P., RENZIEHAUSEN, J., SAMUELS, J., FUKUDA, D. H. y STOUT, J. R. (2020). Brief report: Preliminary efficacy of a judo program to promote participation in physical activity in youth with autism disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(4), 1418-1424. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04338-w>
- GIAGAZOGLOU, P., ARABATZI, F., DIPLA, K., LIGA, M. y KELLIS, E. (2012). Effect of a hippotherapy intervention program on static balance and strength in adolescents with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 2265-2270. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.07.004>
- GLESER, J., NYSKA, M., PORAT, S., MARGULIES, J., MENDELBERG, H. y WERTMAN, E. (1992). Physical and psychosocial benefits of modified judo practice for blind, mentally retarded children. *Perceptual and Motor Skills*, 74(3), 915-925. <https://doi.org/10.2466/pms.1992.74.3.915>
- GRAUPERA, J. L., RODRÍGUEZ, M. L. y RUIZ, L. M. (2002). Aplicabilidad de la Escala de Observación ECOMI en Educación Física Especial. En J. L. PASTOR y cols., *Libro de Actas del XX Congreso Nacional Educación Física y Universidad*. Universidad de Alcalá.
- HARTMAN, E., HOUWEN, S., SCHERDER, E. y VISSCHER, C. (2010). On the relationship between motor performance and executive functioning in children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(5), 468-477. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01284.x>
- HILGENKAMP, T. I. M., REIS, D., VAN WIJCK, R. y EVENHUIS, H. M. (2012). Physical activity levels in older adults with intellectual disabilities are extremely low. *Research in Developmental Disabilities*, 33(2), 477-483. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.10.011>
- JANSEN, D. E., KROL, B., GROOTHOFF, J. W. y POST, D. (2004). People with intellectual disability and their health problems: A review of comparative studies. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48(2), 93-102. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2004.00483.x>
- JIMÉNEZ, J. y JIMÉNEZ, I. (2010). *Psicomotricidad. Teoría y programación para educación infantil, primaria y especial*. Wolters Kluwer España, S. A.
- JUNG, T. y PARK, H. (2020). The effects of back-step footwork on taekwondo roundhouse kick for the counterattack. *Motricidad: European Journal of Human Movement*.
- KACHOURI, H., BORJI, R., BACCOUCH, R., LAATAR, R., REBAI, H. y SAHLI, S. (2016). The effect of a combined strength and proprioceptive training on muscle strength and postural balance in boys with intellectual disability: An exploratory study. *Research in Developmental Disabilities*, 53, 367-376. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.03.003>
- KAO, M. S. y WANG, C. H. (2017). Impact of Frisbee game course on the upper limb motor function of students with intellectual disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 64(2), 96-104. <https://doi.org/10.1080/20473869.2016.1267302>

- KIM, Y. (2015). The effect of regular taekwondo exercise on brain-derived neurotrophic factor and Stroop test in undergraduate student. *Journal of Exercise Nutrition and Biochemistry*, 19(2), 73. <https://doi.org/10.5717/jenb.2015.15060904>
- KIM, Y., TODD, T., FUJII, T., LIM, J., VRONGISTINOS, K. y JUNG, T. (2016). Effects of taekwondo intervention on balance in children with TEA. *Journal of Exercise Rehabilitation*, 12(4), 314-319. <https://doi.org/10.12965/jer.1632634.317>
- KONG, Z., SZE, T. M., YU, J. J., LOPRINZI, P. D., XIAO, T., YEUNG, A. S., CHUNXIAO, L., HUA, Z. y ZOU, L. (2019). Tai Chi as an alternative exercise to improve physical fitness for children and adolescents with intellectual disability. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(7), 1152. <https://doi.org/10.3390/ijerph16071152>
- LUBANS, D. R., MORGAN, P. J., CLIFF, D. P., BARNETT, L. M. y OKELY, A. D. (2010). Fundamental movement skills in children and adolescents: Review of associated health benefits. *Sports Medicine*, 40, 1019-1035.
- MASLEŠA, S., VIDEMŠEK, M. y KARPLJUK, D. (2012). Motor abilities, movement skills and their relationship before and after eight weeks of martial arts training in people with intellectual disability. *Acta Gymnica*, 42(2), 15-26. <https://doi.org/10.5507/ag.2012.008>
- MCCONKEY, R. y MENKE, S. (2022). The community inclusion of athletes with intellectual disability: A transnational study of the impact of participating in Special Olympics. *Sport in Society*, 25(9), 1756-1765. <https://doi.org/10.1080/17430437.2020.1807515>
- MENESCARDI, C., FALCO, C. y ESTEVAN, I. (2020). Time motion analysis of cadet taekwondo athletes according to gender and weight category. *Ido Movement for Culture. Journal of Martial Arts Anthropology*, 20(4), 40-46. <https://doi.org/10.14589/ido.20.4.6>
- MOVAHEDI, A., BAHRAMI, F., MARANDI, S. y ABEDI, A. (2013). Improvement in social dysfunction of children with TEA following long-term Kata techniques training. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(9), 1054-1061. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.04.012>
- OPPEWAL, A., HILGENKAMP, T. I., VAN WIJCK, R. y EVENHUIS, H. M. (2013). Cardiorespiratory fitness in individuals with intellectual disabilities: A review. *Research in Developmental Disabilities*, 34(10), 3301-3316. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.07.005>
- PACANARO, S. V., SANTOS, A. y SUEHIRO, A. (2008). Assessment of cognitive and visuomotor abilities in people with Down syndrome. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14(2), 311-326. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382008000200011>
- PARKER, P. (2004). *Down syndrome: A bibliography and dictionary for physicians, patients, and genome researchers*. Icon Group International Inc.
- PATINO, M. (2013). Tae-Kwon-Do. *Suite 101*, 1.
- PEREIRA, K., BASSO, R. P., LINDQUIST, A. R. R., DA SILVA, L. G. P. y TUDELLA, E. (2013). Infants with Down syndrome: Percentage and age for acquisition of gross motor skills. *Research in Developmental Disabilities*, 34(3), 894-901. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.11.021>
- PERIC, D., SALAPURA, S., DZINOVIC, D. y NESIC, M. (2018). Effects of adapted karate program in the treatment of persons with mild intellectual disability. *Archives of Budo*, 14, 159-167.
- PETERSON, J., JANZ, K. y LOWE, J. (2008). Physical activity among adults with intellectual disabilities living in community settings. *Preventive Medicine*, 47(1), 101-106. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2008.01.007>
- PIETER, W. (2009). Taekwondo. *Combat Sports Medicine*, 263-286.
- RAHMAN, S. A. y RAHMAN, A. (2010). Efficacy of virtual reality-based therapy on balance in children with Down syndrome. *World Applied Sciences Journal*, 10(3), 254-261.
- RAHMAN, S. y SHAHEEN, A. (2010). Efficacy of weight bearing exercises on balance in children with Down syndrome. *Egyptian Journal of Neurology, Psychiatry and Neurosurgery*, 47(1), 37-42.

- REINA, R., SARABIA, J. M., YANCI, J., GARCÍA, M. P. y CAMPAYO, M. (2016). Change of direction ability performance in cerebral palsy football players according to functional profiles. *Frontiers in Physiology*, 6, 409. <https://doi.org/10.3389/fphys.2015.00409>
- RINTALA, P. y LOOVIS, E. M. (2013). Measuring motor skills in Finnish children with intellectual disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, 116(1), 294-303. <https://doi.org/10.2466/25.10.PMS.116.1.294-303>
- ROBINSON, S., HILL, M., FISHER, K. R. y GRAHAM, A. (2020). Belonging and exclusion in the lives of young people with intellectual disability in small town communities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 24(1), 50-68. <https://doi.org/10.1177/1744629518765830>
- ROH, H. T., CHO, S. Y. y SO, W. Y. (2020). Effects of regular taekwondo intervention on oxidative stress biomarkers and myokines in overweight and obese adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2505. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072505>
- RUIZ, L. M., GRAUPERA, J. L. y GUTIÉRREZ, M. (2001). Observing and detecting pupils with low motor competence in school physical education: ECOMI scale in the gymnasium. *International Journal of Physical Education*, 38(2), 73-77.
- SASSI, R., DARDOURI, W., YAHMED, M., GMADA, N., MAHFOUDHI, M. y GHARBI, Z. (2009). Relative and absolute reliability of a modified agility T-test and its relationship with vertical jump and straight sprint. *The Journal of Strength and Conditioning Research*, 23(6), 1644-1651. <https://doi.org/10.1519/JSC.0b013e3181b425d2>
- SCAMARDELLA, F., RUSSO, N. y NAPOLITANO, F. (2020). Taekwondo, height, and biomechanical advantage: A pilot project. *Journal of Physical Education and Sport*, 20, 2310-2315. <https://doi.org/10.7752/jpes.2020.s4311>
- SCHACHNER, J. (2002). *Martial arts for people who use wheelchairs: An instructor's manual*. San Jose State University. <https://doi.org/10.31979/etd.9t3m-ttpp>
- SMITH, E., ZIRNSAK, T. M., POWER, J., LYONS, A. y BIGBY, C. (2022). Social inclusion of LGBTQ and gender diverse adults with intellectual disability in disability services: A systematic review of the literature. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 35(1), 46-59. <https://doi.org/10.1111/jar.12925>
- SONG, K. y AN, J. (2004). Premotor and motor reaction time of educable mentally retarded youths in a taekwondo program. *Perceptual and Motor Skills*, 99(2), 711-723. <https://doi.org/10.2466/pms.99.2.711-723>
- TEMPLE, V. A., FREY, G. C. y STANISH, H. I. (2006). Physical activity of adults with mental retardation: Review and research needs. *American Journal of Health Promotion*, 21(1), 2-12. <https://doi.org/10.1177/089011710602100103>
- TORRES, P., GONZÁLEZ, C., TOLEDO, P., MUÑOZ, V., GIL, R., REYES, N. y HERNÁNDEZ, S. (2019). Improving cognitive visual-motor abilities in individuals with Down syndrome. *Sensors*, 19(18), 3984. <https://doi.org/10.3390/s19183984>
- TRECROCI, A., CAVAGGIONI, L., CACCIA, R. y ALBERTI, G. (2015). Jump rope training: Balance and motor coordination in preadolescent soccer players. *Journal of Sports Science and Medicine*, 14(4), 792.
- VALDÉS, P., HERRERA, T., GUZMÁN, E., BRANCO, H. M., ZAPATA, J., LUCERO, B. y CASTILLO, F. (2022). Effectiveness of adapted taekwondo, multi-component training and walking exercise on health status in independent older women: Study protocol for a randomized controlled trial. *Biology*, 11(6), 816. Project. <https://doi.org/10.3390/biology11060816>
- VIKTOR, P., VLADYSLAV, R., ANDRII, Y., YELENA, P., YAROSLAV, K. y SVETLANA, P. (2022). Special coordination exercises in the track and field athletics-training program for pupils with special

- needs. *Journal of Physical Education and Sport*, 22(3), 645-651. <https://doi.org/10.7752/jpes.2022.03081>
- VIMERCATI, S. L., GALLI, M., STELLA, G., CAIAZZO, G., ANCILLAO, A. y ALBERTINI, G. (2015). Clumsiness in fine motor tasks: Evidence from the quantitative drawing evaluation of children with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59(3), 248-256. <https://doi.org/10.1111/jir.12132>
- YANGI, J., GRANADOS, C., OTERO, M., BADIOLA, A., OLASAGASTI, J., BIDAURRAGAZA, I., ITURRICASTILLO, A. y GIL, S. M. (2015). Sprint, agility, strength and endurance capacity in wheelchair basketball players. *Biology of Sport*, 32(1), 71-78. <https://doi.org/10.5604/20831862.1127285>
- YANGI, J., LOS ARCOS, A., REINA, R., GIL, E. y GRANDE, I. (2014). La agilidad en alumnos de educación primaria: Diferencias por edad y sexo. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(53), 23-35. <https://doi.org/10.15366/rimcafd>
- YUAN, Y. Q., LIU, Y., WANG, M. J., HOU, X., ZHANG, S. H., WANG, X. L., HAN, Y. N., SANG, P., BIAN, Y. y ROSWAL, G. (2021). Prevalence of overweight and obesity in children and adolescents with intellectual disabilities in China. *Journal of Intellectual Disability Research*, 65(7), 665-665. <https://doi.org/10.1111/jir.12840>

ISSN: 0210-1696

DOI: <https://doi.org/10.14201/scero.31919>

LA UBICACIÓN GEOGRÁFICA DE LOS COLEGIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL. UNA BARRERA ADICIONAL PARA LA INCLUSIÓN

The Geographical Location of Special Education Schools: An Additional Barrier to Inclusion

Raúl TÁRRAGA-MÍNGUEZ¹

Universidad de Valencia. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. España

raul.tarraga@uv.es

<https://orcid.org/0000-0002-4458-5763>

Irene LACRUZ-PÉREZ

Universidad de Valencia. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. España

irene.lacruz@uv.es

<https://orcid.org/0000-0003-1560-1952>

Irene GÓMEZ-MARÍ

Universidad de Valencia. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. España

irene.gomez@uv.es

<https://orcid.org/0000-0002-0452-3293>

Pilar SANZ-CERVERA

Universidad de Valencia. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. España

pilar.sanz-cervera@uv.es

<https://orcid.org/0000-0001-6919-6150>

Recepción: 23 de marzo de 2024

Aceptación: 18 de junio de 2024

RESUMEN: Este estudio analiza la ubicación geográfica de los centros de educación especial (CEE) de la Comunidad Valenciana. Para ello, se comparó la situación geográfica de los CEE con la de los centros educativos ordinarios dentro de una misma

¹ Autor de correspondencia.

localidad, considerando la titularidad pública o privada de los CEE, así como el año de construcción del centro. En total, se incluyeron 357 colegios (46 son CEE). Para el análisis, se distinguió entre (1) localidades con menos y (2) con más de 100.000 habitantes. En el primer caso, se calculó la distancia hasta el ayuntamiento de la localidad para cada uno de los centros, utilizando la unidad de distancia *Manhattan* y la herramienta Cartociudad. En el segundo caso, se realizó un análisis cualitativo de la ubicación de los CEE, mediante la librería *Leaflet* en R. Los resultados obtenidos sugieren que no se han seguido los mismos criterios para ubicar los centros educativos ordinarios que para los CEE, localizándose estos últimos mayoritariamente en las periferias. Esta ubicación resulta desfavorable para la inclusión social, dado que conlleva la invisibilidad del alumnado de dichos centros y obstaculiza su participación social. En este sentido, los CEE de reciente creación no siguen los mismos patrones de ubicación.

PALABRAS CLAVE: Discapacidad; escuela especial; inclusión; planificación urbana; ubicación geográfica.

ABSTRACT: This study analyzes the geographical location of special education schools (SES) in the Valencian Community. To this end, the geographical location of the SES was compared with that of mainstream schools within the same locality, considering the state or private ownership of the SES, as well as their year of construction. In total, 357 schools were included (46 are SES). For the analysis, a distinction was made between (1) localities with fewer and (2) with more than 100,000 inhabitants. In the first case, the distance to the city hall was calculated for each of the schools, using the Manhattan distance unit, and the *Cartociudad* tool. In the second case, a qualitative analysis of the location of the SES was carried out using the Leaflet library in R. The results suggest that the same criteria have not been followed for the location of mainstream schools as for SES, the latter being mostly located in the peripheries. This location is unfavourable for social inclusion, as it leads to the invisibility of the students of these schools and hinders their social participation. In this sense, newly created SES do not follow the same location patterns.

KEYWORDS: Disabilities; geographic location; inclusion; special schools; urban planning.

1. Introducción

Las ciudades son espacios sociales compartidos que constituyen el marco diario de infinidad de interacciones personales, económicas, políticas, sociales y emocionales. Los pueblos y las ciudades son un paisaje cambiante (Waldheim, 2006), cuyo diseño y configuración se rige por luchas de poder entre diferentes agentes tanto públicos como privados. La organización física de estos espacios se ha convertido en las últimas décadas en un objeto de estudio en sí mismo (Batty, 2013). El lugar reservado para administración, servicios, viviendas, espacios religiosos, negocios o lugares de ocio está cargado de intereses y simbolismo. Y existen, en algunos diseños de ciudades, espacios privilegiados que otorgan un estatus al que aspiran múltiples agentes; y espacios secundarios,

menos codiciados, a los que se ven relegados quienes no pueden acceder a los espacios de privilegio (Lang, 2003).

El encaje y la ubicación de las escuelas en el marco de las ciudades no es ajeno a este fenómeno. La decisión acerca de dónde ubicar un centro escolar dentro del plan urbanístico de una localidad depende de numerosas variables de diferente índole. Deben tenerse en cuenta, al menos, las características demográficas de la zona, la existencia de otras escuelas cercanas y el tipo de uso previsto del suelo en que se prevé construir la escuela. No se trata de una decisión sencilla. El espacio escolar ha sido estudiado previamente, tomando como marco el enfoque teórico propuesto por Lefebvre (1991), quien sugiere que en el espacio social se distinguen tres subcomponentes: el espacio concebido, el percibido y el vivido. En el ámbito educativo, el espacio concebido es la idea simbólica y abstracta de cómo deberían ser las escuelas, idea que generalmente es diseñada y planificada por la Administración educativa. El espacio percibido es el espacio físico, tangible y observable de un centro escolar. Finalmente, el espacio vivido se entiende como un espacio relacional, en el que docentes y estudiantes experimentan emociones, sentimientos y vivencias.

En el presente estudio nos centramos en un aspecto concreto del espacio concebido: el análisis de dónde se sitúan, dentro del plano de los pueblos y ciudades, un tipo de centros escolares muy particular los centros específicos de educación especial (CEE).

La pregunta de investigación de la que partimos es: ¿en qué zonas concretas de los pueblos y ciudades se sitúan los CEE? Se trata de una cuestión básica que, pese a su importancia, hasta el momento no ha sido abordada de manera rigurosa.

2. El papel de los CEE en España

Los CEE escolarizan en España exclusivamente (al menos eso es lo que se indica en diferentes normativas) a alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, extensas y generalizadas. Se trata de centros en los que un estudiante es escolarizado, únicamente, cuando sus necesidades educativas “no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios” (artículo 74 de la LOE modificado por la LOMLOE).

La mera existencia de estos centros es controvertida y pone seriamente en entredicho uno de los postulados fundamentales de la educación inclusiva: la presencia de todas y todos los estudiantes en centros educativos ordinarios (Ainscow *et al.*, 2006). De hecho, la persistencia de estos centros en nuestro sistema educativo rema en dirección opuesta a lo establecido por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2006). La propia LOMLOE parece reconocer esta situación por lo que, en su disposición adicional cuarta (citando explícitamente el artículo 24.2.e de la CDPD), estableció un plazo de 10 años para dotar a los centros ordinarios de los recursos necesarios para la atención educativa del alumnado con discapacidad, de manera que los CEE “además de escolarizar a

los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios”. Nos acercamos al ecuador de ese plazo y, hasta el momento, no parece que se haya realizado el esfuerzo necesario para cumplir satisfactoriamente con lo estipulado en la propia LOMLOE.

Además, no debemos obviar que las medidas propuestas en la Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 pueden considerarse claramente tardías (recordemos que la CDPD data de 2006). Ello ha situado al sistema educativo español en el punto de mira de organismos internacionales, que han criticado duramente el modelo de los CEE, un modelo que ha sido descrito con total crudeza como un “patrón estructural de exclusión y segregación educativa discriminatorio, basado en la discapacidad, a través de un modelo médico, que afecta desproporcionadamente y en especial a las personas con discapacidad intelectual o psicosocial y a las personas con discapacidad múltiple” (Comité de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2017).

Pese a la rotundidad de estos argumentos, tampoco debemos obviar que estos posicionamientos no son unánimes. También existen agentes que defienden el modelo de CEE, ponen en valor la tarea educativa que realizan y apuestan por mejorarlo y dotarlo de más recursos en lugar de darlo por extinto (Kauffman y Hornby, 2020). Estos planteamientos, hace algunos años, llegaron a generar un debate de cierto alcance en el propio sistema educativo español (ver el análisis crítico elaborado por Rogero-García *et al.*, 2022 sobre el discurso que propició este debate).

La presente investigación se plantea con la finalidad de suponer una aportación (modesta, pero entendemos que necesaria) que arroje luz sobre la situación actual de los CEE en España. De acuerdo a la disposición adicional cuarta de la LOMLOE, en estos momentos corresponde reconsiderar el rol que tradicionalmente han desempeñado los CEE. Ello debe hacerse en función de múltiples datos. Entre muchos otros, consideramos que el estudio riguroso de dónde se encuentran físicamente estos CEE puede ser un tema de interés que contribuya a una mejor toma de decisiones.

3. Espacio concebido de los CEE. ¿Qué dice la legislación?

En lo que respecta al espacio concebido de los CEE, la legislación educativa española hacia mitad de los años 80 proponía, como una de las guías rectoras de la organización de la educación especial, el principio de sectorización, un principio que implica “ordenar servicios (educativos) por sectores geográficos, de población y de necesidades” (Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo). Habitualmente, un CEE suele ubicarse en una localidad de tamaño mediano o grande, y suele acoger a estudiantes de esa localidad y de las localidades cercanas de menor tamaño. Hasta nuestro conocimiento, nada se dice en las normativas acerca de en qué zona concreta de los municipios deben ubicarse los CEE. Este es justamente el elemento que analizaremos en el presente estudio.

4. ¿Por qué es relevante conocer en qué áreas específicas de los pueblos y ciudades se localizan los CEE?

Aunque pueda antojarse una cuestión baladí, que además ha permanecido durante mucho tiempo ajena al interés de la investigación, consideramos que se trata de un tema con claras implicaciones, al menos, en tres ámbitos que orbitan en torno a la inclusión social de las personas con discapacidad.

El primero de estos ámbitos es el de la visibilización. La discapacidad ha sido tradicionalmente invisibilizada en los medios de comunicación de masas (Renwick, 2016) y en las producciones culturales (Prendella y Alper, 2022). Ello ha hecho que una de las reivindicaciones clásicas de la lucha por los derechos de las personas con discapacidad sea precisamente su visibilización como un colectivo con plenos derechos de participación en la sociedad (Gómiz, 2017). Los CEE son un espacio representativo de una parte significativa de los niños y jóvenes con discapacidad. Por ello, consideramos que es relevante analizar si los CEE están ubicados en los lugares centrales de las ciudades; o bien si son relegados a las periferias, donde pocos ciudadanos conocen su existencia.

El segundo aspecto es el de favorecer o dificultar las propias acciones educativas de los CEE. La ubicación de los CEE se revela como un factor crucial que afecta a la interacción entre la dinámica de las actividades del centro y la dinámica de la comunidad en que se inserta, de manera que el centro escolar y la comunidad local se apoyan entre sí en una interacción clave desde el punto de vista de la inclusión (Booth y Ainscow, 2002). Una de las metas que se persigue en los CEE es la de “fomentar la participación de los alumnos en todos aquellos contextos en los que se desenvuelve la vida adulta”, incluida la “utilización de servicios de la comunidad y disfrute del ocio y tiempo libre” (Orden MEC de 22 de marzo de 1999), de manera que los centros de educación especial son organizaciones idóneas para convertirse en espacios permeables a su entorno inmediato, que albergan comunidades de aprendizaje en las que participan de manera activa agentes educativos de la propia escuela y su entorno (Schechter y Feldman, 2019).

Finalmente, los resultados de este estudio pueden ser interpretados en clave social. El análisis del espacio escolar resulta de gran relevancia para alcanzar los propósitos de las políticas relacionadas con la inclusión educativa y social, tal y como evidencia una amplia línea de investigación sobre las representaciones sociales del espacio escolar del alumnado perteneciente a las periferias escolares (Campo-País *et al.*, 2014; Souto-González *et al.*, 2018). Estos son estudiantes que, por no alcanzar las exigencias del sistema educativo, terminan siendo apartados e invisibilizados dentro del mismo, lo cual eventualmente traspasa los muros de las instituciones educativas y repercute en su condición de ciudadanos y ciudadanas (García-Monteaugudo *et al.*, 2018).

5. Objetivo

El objetivo del presente estudio es analizar la ubicación (central o periférica) de los centros de educación especial en los pueblos y ciudades de la Comunidad Valenciana.

Este objetivo general se concreta en tres objetivos específicos: 1) comparar la situación geográfica de los CEE y los centros ordinarios dentro de una misma localidad; 2) comparar la situación geográfica de los CEE públicos y privados; y 3) analizar si el año de creación de los CEE juega un papel relevante en su situación geográfica (en términos de centro-periferia).

Consideramos que la consecución de estos objetivos puede ser de utilidad para el diseño de políticas educativas, en lo que respecta a la configuración del mapa escolar de los pueblos y ciudades. Además, confiamos en que este estudio contribuya, modestamente, a poner sobre la mesa datos objetivos que puedan mejorar el proceso de reconversión de los CEE propuesto por la disposición adicional cuarta de la LOMLOE. Este proceso debe producirse de manera rigurosa y planificada. Para ello, es necesario partir de investigaciones que aporten información contrastada. El presente estudio pretende poner un pequeño granito de arena en la información que debe guiar el proceso de reconversión de los CEE en centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios.

6. Método

6.1. Unidad de análisis

En el presente estudio nos centramos en analizar la ubicación de los CEE de la Comunidad Valenciana, una región de alrededor de 5 millones de habitantes, situada en la zona Este de España. En esta región existen 46 CEE (31 públicos, 14 privados concertados y 1 privado), ubicados en un total de 34 núcleos poblacionales pertenecientes a 32 municipios (esta diferencia se debe a que dos CEE se ubican en municipios con más de un núcleo poblacional). El 65 % de estos centros fueron creados en los años 70 y 80 (el año de creación de cada centro se incluye en las Tablas 1 y 2).

La clasificación de los centros docentes en públicos, privados y privados concertados depende de la titularidad de los mismos, un aspecto relevante en la toma de decisiones respecto a la ubicación geográfica donde se construyen los centros. En el caso de los centros públicos, la titularidad corresponde a la Administración educativa. En el caso de los centros privados y los privados concertados, la titularidad corresponde a una persona física o jurídica de carácter privado. Una de las diferencias fundamentales entre estos dos últimos tipos de centros supone la concesión (o no) de un concierto educativo, una vez que se constate que se cumple con todas las exigencias legales que exige la normativa. El concierto con la Administración no es estable, sino que depende de una evaluación periódica del cumplimiento de los requisitos legales. A este respecto, para realizar este estudio, en cuanto a la clasificación según el tipo de centro, se ha tomado en consideración la información que recoge la *Guía de centros docentes* (Generalitat Valenciana, 2023).

En cuanto a los 15 centros privados incluidos en el presente estudio, en todos los casos estaban constituidos por entidades sin ánimo de lucro. Además, en 12 centros, la iniciativa de su creación surgió a partir de asociaciones de familias de

niños y jóvenes con discapacidad; y en los 3 casos restantes, a través de la iniciativa de profesionales de la psicología y de la educación.

Para poder comparar la ubicación de los CEE con la de los centros ordinarios, en las localidades de menos de 100.000 habitantes se incluyeron en el estudio todos los centros situados en las mismas localidades que los CEE, cuya tipología fuera: centros de educación infantil y primaria (CEIP), institutos de educación secundaria (IES) y centros privados y privados concertados con unidades (al menos) en educación primaria y secundaria obligatoria. Por ello, el total de centros incluidos en el estudio es de 357.

No se incluyeron en el análisis los centros (públicos o privados) con unidades exclusivamente en educación infantil o en formación profesional. Tampoco se incluyeron los centros de formación de personas adultas, las escuelas de idiomas, los conservatorios de música o danza, los centros de enseñanzas deportivas ni los centros regulados por sistemas educativos diferentes del español.

Los centros educativos situados en pedanías (núcleos urbanos diferentes con una relación de dependencia administrativa de una localidad principal) fueron comparados con los centros educativos de la propia pedanía (no con los del núcleo de población principal), ya que la comparación de estos centros con los ubicados en la población principal provocaría una importante distorsión de los resultados, por tratarse de escuelas situadas en un núcleo diferente al del resto de escuelas analizadas.

6.2. *Procedimiento*

En los 31 núcleos poblacionales con menos de 100.000 habitantes que cuentan con al menos un CEE, se calculó la distancia desde todos los centros escolares hasta el ayuntamiento de la localidad (considerando este edificio como el centro neurálgico de la propia localidad). De esta manera, se pudo determinar si los CEE se situaban en lugares centrales o periféricos de las localidades; y si esta situación era diferente de la del resto de centros de la localidad. Además, se comparó la distancia entre los CEE y el ayuntamiento con la media de distancias entre el resto de centros educativos ordinarios de la localidad en que está ubicado el CEE con el mismo edificio del ayuntamiento. Esta comparación nos permitió obtener una medida objetiva para valorar no solo si la distancia de un CEE con el centro del municipio es grande o pequeña, sino también si esta distancia es significativamente diferente respecto al resto de centros educativos. En las cuatro ciudades con más de 100.000 habitantes, se realizó un análisis cualitativo, caso por caso, de la ubicación geográfica de los CEE de estas localidades.

6.3. *Instrumentos*

Para calcular las distancias de los centros educativos analizados con los edificios de los ayuntamientos se empleó la función de cálculo de distancias de Cartociudad,

una herramienta de posicionamiento geográfico disponible en la página web del Ministerio de Transportes, Movilidad y Agenda Urbana del Gobierno de España. Esta herramienta funciona a partir del cálculo de distancias de coordenadas geográficas. Para identificar las coordenadas geográficas de los centros educativos incluidos en el análisis se empleó la *Guía de centros docentes* del sitio web de la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana. Para identificar las coordenadas geográficas de los edificios centrales de los ayuntamientos de las localidades analizadas se empleó la herramienta visualizadora de Cartociudad. El cálculo de distancias se realizó utilizando como unidad la distancia *Manhattan*, que se corresponde con la distancia mínima existente entre dos puntos siguiendo un trazado viario (sin tener en cuenta el sentido de circulación de dicho trazado). Para visualizar la ubicación de los CEE en las ciudades de más de 100.000 habitantes, se utilizó la librería *Leaflet* (Cheng *et al.*, 2023) en R versión 4.3.2 (R Core Team, 2023).

7. Resultados

7.1. Localidades menores de 100.000 habitantes

Los 23 CEE públicos incluidos en este análisis de municipios menores de 100.000 habitantes se distribuyen en 22 localidades. En 10 de estas localidades (el 45.5 %), el CEE es el centro escolar más alejado del centro de la localidad (en comparación a los CEIP, IES, centros escolares privados y privados concertados).

Los 9 CEE privados concertados y el CEE privado incluidos en este análisis de municipios menores de 100.000 habitantes se distribuyen en 9 localidades. En solo dos de los casos (el 22.2 %), el CEE resultó ser el centro escolar más alejado del centro de la localidad. Estos resultados hacen sospechar de la existencia de un patrón de la ubicación geográfica preferentemente periférica de los CEE públicos (pero no de los privados). Los datos brutos de ambos tipos de centros pueden consultarse en el material suplementario del artículo (Tárraga-Mínguez, 2024).

Si realizamos comparaciones más selectivas, los resultados muestran más claramente este patrón. Cuando comparamos los CEE públicos únicamente con los CEIP públicos de la localidad (excluyendo IES, centros privados y privados concertados), observamos que, en 14 de los 22 municipios analizados (63.6 %), los CEE públicos están más alejados del centro del municipio que cualquier CEIP. Es decir, se agudiza el efecto periferia de los CEE.

Si realizamos este mismo ejercicio de comparación en los CEE privados, es decir, cuando comparamos su ubicación con la de los CEE privados y privados concertados de su localidad, no hay cambios sustanciales respecto al análisis global. Continúa habiendo únicamente dos CEE privados situados en la posición más periférica de la localidad en comparación con los demás centros privados. Estos resultados se muestran en las Tablas 1 (centros públicos) y 2 (privados).

El análisis anterior nos muestra los casos en que el CEE se sitúa en el extremo del eje de comparación centro-periferia del conjunto de centros educativos de una

TABLA 1. Comparación de la ubicación geográfica de los CEE públicos con el resto de escuelas de su localidad							
Localidad	Nombre del CEE	Año de creación	N.º de centros de la localidad	Comparación con todos los centros de la localidad	N.º de CEIP y CEE públicos	Comparación con CEIP	
Localidades en que el CEE es el centro educativo más alejado del centro (en comparación a todos los demás centros de la localidad)	Torrent	1989	24	1	12	1	
	Alzira	1966	17	1	10	1	
	Orihuela	1985	17	1	6	1	
	Ontinyent	1987	14	1	7	1	
	Xàtiva	1985	12	1	6	1	
	La Vila Jitosa	1983	11	1	8	1	
	Sueca	1978	10	1	3	1	
	Sant Joan d'Alacant	2016	8	1	5	1	
	San Miguel de Salinas	2023	3	1	2	1	
	Castellar-Oliveral	2009	3	1	2	1	

Tabla 1. Comparación de la ubicación geográfica de los CEE públicos con el resto de escuelas de su localidad (continuación)

	Localidad	Nombre del CEE	Año de creación	N.º de centros de la localidad	Comparación con todos los centros de la localidad	N.º de CEIP y CEE públicos	Comparación con CEIP
Localidades en que el CEE es el centro educativo más alejado del centro (en comparación solo a los demás CEIP de la localidad)	Vinaròs	Baix Maestrat	1983	11	2	6	1
	Alghesí	Alberto Tortajada	1978	11	3	5	1
Localidades en que el CEE no es el más alejado del centro de la localidad en ninguna de las dos comparaciones anteriores.	Sagunt	Albanta Sagunt	1974	9	3	5	1
	Cheste	Virgen de la Esperanza	1976	7	2	4	1
Localidades en que el CEE no es el más alejado del centro de la localidad en ninguna de las dos comparaciones anteriores.	Alcoi	Tomàs Llàcer	1978	17	6	5	2
	Benissa	Gargasindi	1981	4	4	3	3
	Borriana	Pla Hortolans	1988	13	7	7	5
	Dénia	Comarcal Raquel Payá	1986	13	8	6	3
	Elda	Miguel de Cervantes	1981	14	7	9	5
	Gandia	Comarcal Enric Valor	1999	19	6	8	4
	Ibi	Sanctis Banús	1986	11	9	6	5
	Torrent	La Encarnación	1970	24	10	12	5
	Vila-real	La Panderola	1980	19	8	11	4

Nota. Comparación con todos los centros de la localidad: Lugar que ocupa el CEE entre todos los centros de la localidad (ordenados de más lejano a más cercano al Ayuntamiento). Comparación con CEIP: Lugar que ocupa el CEE comparando únicamente con CEIP públicos. Castellar-Oliveral es una pedanía de la ciudad de Valencia. El CEE se compara aquí únicamente con los centros educativos situados en la pedanía. En la Figura 1, se incluye la ubicación del mismo CEE de esta pedanía en el marco del conjunto de la ciudad.

TABLA 2. Comparación de la ubicación geográfica de los CEE privados concertados y del CEE privado con el resto de escuelas de su localidad							
Titularidad	Localidad	Nombre del CEE	Año de creación*	Número de centros escolares de la localidad	Lugar que ocupa el CEE entre todos los centros de la localidad (ordenados de más lejano a más cercano al centro)	Número de escuelas (incluidos los CEE) privados y privados concertados	Lugar que ocupa el CEE comparando únicamente con centros privados
CEE concertados	Moncada	Los Silos	1986/1995	9	1	5	1
	Sant Joan d'Alacant	Infanta Elena	1990	8	1	2	1
	Villena	APADIS	1970/1979	13	2	4	2
	Bétera	AVAPACE-Virgen de Agosto	1982/1994	7	2	4	2
	Torrent-Vedat	Squema	1977	6	4	6	4
	Godella	Koynos	1977	9	6	7	4
	Torrevecija	Alpe	1982/1994	20	11	2	2
	Paterna	Francisco Esteve	1979	18	16	7	7
	Torrent	Torrepinos	1977	24	17	8	4
	CEE privado	Paterna-La Cañada	Educativo. Dificultades de Aprendizaje y Patologías del Lenguaje	1976	7	2	4

*Nota. Los casos en que aparecen 2 años de creación corresponden al año indicado en la página web del propio centro (fecha anterior) y los datos proporcionados por la Conselleria de Educación (fecha posterior).

localidad, pero no nos informa de hacia qué lado de este eje se decantan los CEE que se no se sitúan en el extremo más periférico. Para conocer este dato, hemos calculado la media de la distancia *Manhattan* de todos los centros educativos de una localidad con respecto al ayuntamiento; y la hemos comparado con la distancia *Manhattan* entre los CEE de la localidad y el mismo edificio del ayuntamiento.

En el caso de los CEE públicos, observamos que en 19 de los 23 casos analizados (el 82.6 %), el CEE público se encuentra en una situación más periférica que la media del resto de centros escolares de la localidad. En el caso de los CEE privados, existen 5 centros que se encuentran en una situación más periférica que la media de centros de la localidad y otros 5 con una situación más central que la media de centros de la localidad.

Los datos se recogen en las Tablas 3 (CEE públicos) y 4 (CEE privados). Cuando el dato de la columna “desviación” de estas tablas es de signo negativo, el CEE está más alejado del ayuntamiento de la localidad en comparación a la media de los demás centros escolares. Cuando el dato es de signo positivo, está más cercano al ayuntamiento que la media del resto de centros escolares.

7.2. Localidades mayores de 100.000 habitantes

En el caso de los 13 CEE situados en ciudades de más de 100.000 habitantes, se ha realizado un análisis de su situación en el plano de las ciudades. Este análisis cualitativo se muestra en las Figuras 1-4. En el material suplementario del artículo (Lacruz-Pérez y Tárraga-Mínguez, 2024), se puede acceder al mismo mapa de estas figuras en formato interactivo.

En la ciudad de Valencia (807.693 habitantes, de acuerdo a datos del INE de 2023) existen 2 CEE públicos y 3 CEE privados concertados. En la Figura 1 podemos observar que los dos centros públicos pertenecientes a la ciudad se encuentran en zonas periféricas, uno de ellos en la zona Sur y el otro, frente a la playa, en la zona Este. Además, observamos también cómo el CEE Rosa Llácer se encuentra situado en una pedanía fuera de la ciudad. Aunque este centro ya se ha incluido en el análisis de las localidades menores de 100.000 habitantes, comparándolo con el resto de escuelas de la pedanía, es significativo que se haya escogido precisamente esta ubicación (periférica de una gran ciudad) para este CEE, por lo que se muestra también en este análisis. En cuanto a los CEE privados, vemos como dos de ellos se sitúan en zonas céntricas de la ciudad, mientras que la escuela restante se sitúa a las afueras, en la zona Noroeste.

En la ciudad de Alicante (349.282 habitantes) existen 2 CEE públicos. Alicante es una ciudad costera en la que el turismo (especialmente vinculado a las zonas de playa) es uno de los principales motores económicos. En la Figura 2 se observa que los dos CEE se ubican en la zona norte de la ciudad, muy alejados de las zonas centrales y de playa.

En la ciudad de Elche (238.293 habitantes) existen también 2 CEE públicos. En la Figura 3 observamos como uno de estos CEE se sitúa fuera del núcleo urbano, en una zona agrícola, en la que no existen viviendas cercanas. El otro CEE se sitúa en la zona Este de la ciudad, en una avenida de entrada a la población.

TABLA 3. Comparación de la distancia Manhattan de los CEE públicos al ayuntamiento de su localidad con el promedio de este mismo dato del resto de escuelas de la localidad

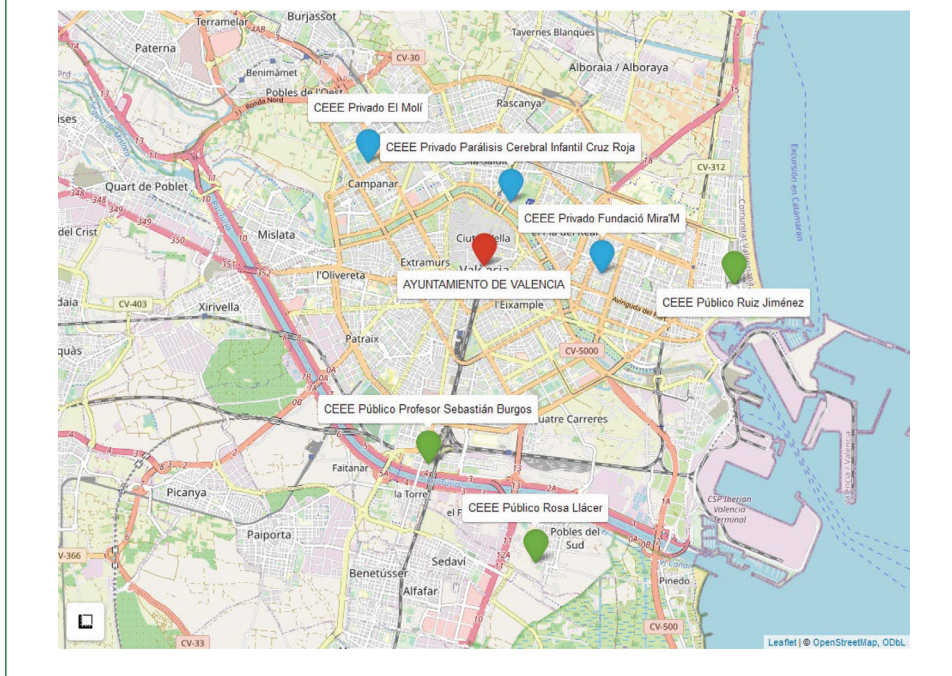
	Localidad	Nombre del CEE	Media de distancia Manhattan (todos los centros-ayuntamiento, excluidos los CEE)	Distancia Manhattan CEE-ayuntamiento	Desviación
Localidades en que el CEE está más alejado del ayuntamiento que la media del resto de centros educativos de la localidad	Torrent	La Unión	1.19	5.6	-4.41
	Cheste	Virgen de la Esperanza	1.08	3.03	-1.95
	Vinaròs	Baix Maestrat	1.01	2.6	-1.59
	Alzira	Comarcal Carmen Picó	1.12	2.54	-1.42
	Ontinyent	Vall Blanca	1.03	2.37	-1.34
	Orihuela	Antonio Sequeros	0.92	2.1	-1.18
	La Vila Joiosa	Secanet	1.16	2.24	-1.08
	Xàtiva	Pla de la Mesquita	0.43	1.51	-1.08
	Sant Joan d'Alacant	El Somni	0.72	1.53	-0.81
	Sueca	Miquel Burguera	0.53	1.24	-0.71
	Sagunt	Albanta Sagunt	1.32	1.77	-0.45
	Gandia	Comarcal Enric Valor	0.85	1.16	-0.31
	Castellar-Oliveral	Rosa Llácer	0.4	0.7	-0.3
	Torrent	La Encarnación	1.19	1.39	-0.2

TABLA 3. Comparación de la distancia Manhattan de los CEE públicos al ayuntamiento de su localidad con el promedio de este mismo dato del resto de escuelas de la localidad (continuación)

	Localidad	Nombre del CEE	Media de distancia Manhattan (todos los centros-ayuntamiento, excluidos los CEE)	Distancia Manhattan CEE-ayuntamiento	Desviación
	Algemesí	Alberto Tortajada	0.97	1.15	-0.18
	Elda	Miguel de Cervantes	1.53	1.69	-0.16
	Alcoi	Tomás Lácer	1.33	1.48	-0.15
	S. Miguel de Salinas	San Miguel de Salinas	0.41	0.56	-0.15
	Vila-real	La Panderola	1.04	1.1	-0.06
Localidades en que el CEE está más cercano al ayuntamiento que la media	Borriana	Pla Hortolans	0.90	0.75	0.15
	Dénia	Comarcal Raquel Payá	1.23	1	0.23
	Benissa	Gargasindi	0.44	0.11	0.33
	Ibí	Sanchis Banús	1.90	0.42	1.48

TABLA 4. Comparación de la distancia Manhattan de los CEE privados al ayuntamiento de su localidad con el promedio de este mismo dato del resto de escuelas de la localidad					
Titularidad	Localidad	Nombre del CEE	Media de distancia Manhattan (todos los centros-ayuntamiento, excluidos los CEE)	Distancia Manhattan CEE-ayuntamiento	Desviación
CEE concertados	Moncada	Los Silos	0.85	3.14	-2.29
	Sant Joan d'Alacant	Infanta Elena	0.72	2.7	-1.98
	Villena	APADIS	1.24	1.89	-0.65
	Bétera	AVAPACE-Virgen de Agosto	1.43	1.6	-0.17
	Torrent-Vedat	Squema	1.6	1.68	-0.08
	Torrevecija	Alpe	2.70	2.53	0.17
	Godella	Koynos	1.30	0.99	0.31
	Torrent	Torrepinos	1.19	0.81	1.14
	Paterna	Francisco Esteve	1.76	0.47	1.29
	CEE privados	Paterna-La Cañada	Educatio. Dificultades de Aprendizaje y Patologías del Lenguaje	1.87	0.95

FIGURA 1. Mapa escolar de los CEE de la ciudad de Valencia



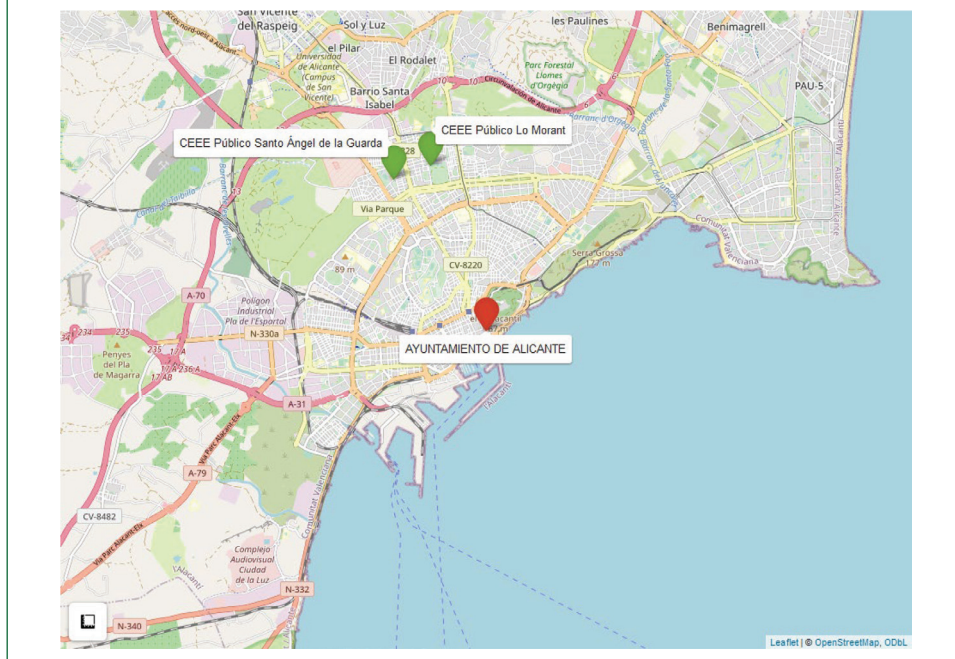
Finalmente, en la ciudad de Castelló de la Plana (176.238 habitantes) existen 2 CEE públicos y 2 CEE privados concertados. En la Figura 4 podemos observar que únicamente uno de los dos CEE públicos se encuentra dentro del núcleo urbano principal, situado en la zona Noreste cerca de la salida de la ciudad. Los otros 3 CEE se encuentran fuera del núcleo urbano.

7.3. Análisis de la influencia del año de creación del centro en su ubicación en el plano

El 76 % de los CEE analizados en el presente estudio fueron creados antes del año 1990. En la década de los 90 se crearon 5 nuevos centros (2 públicos y 3 privados). Y desde el año 2000 se han creado 6 nuevos centros (5 públicos y 1 privado), el último de ellos, inaugurado el año 2023.

Si nos detenemos a analizar, uno a uno, los centros creados a partir del año 2000, observamos que 3 de estos centros se sitúan en las localidades de menos de 100.000 habitantes, con una desviación de la distancia hasta el centro de su localidad relativamente pequeña: -0.15 el CEE San Miguel de Salinas (creado el año 2023); -0.81 el CEE El Somni (creado el año 2016); y -0.3 el CEE Rosa Llácer

FIGURA 2. Mapa escolar de los CEE de la ciudad de Alicante



(creado el año 2009), aunque, recordemos, se trata de una pedanía de la ciudad de Valencia, lo que ya es de por sí significativo.

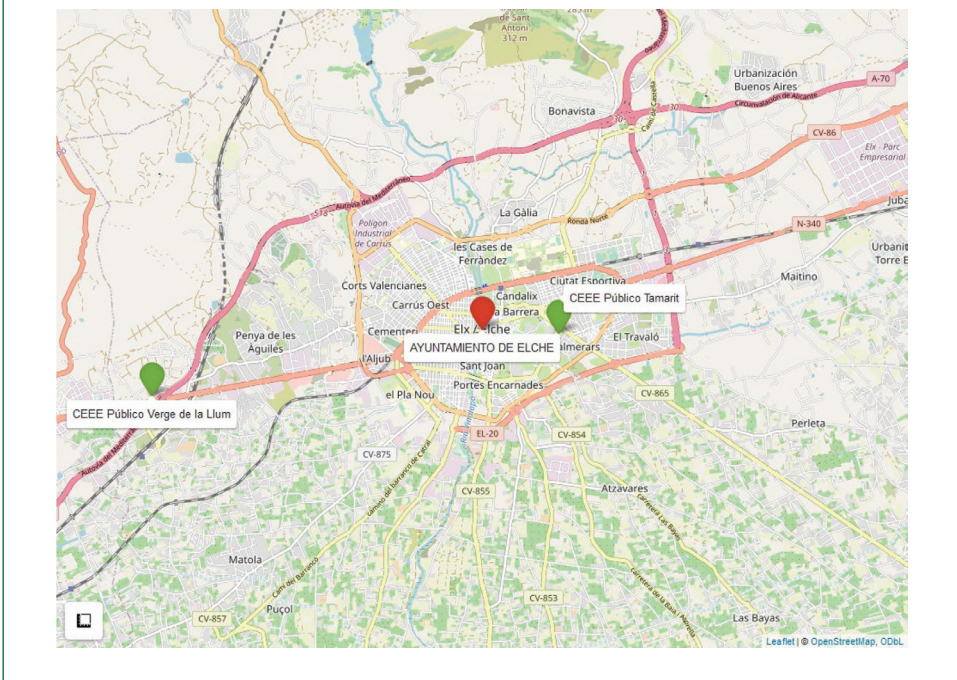
En cuanto a los CEE de ciudades de más de 100.000 habitantes, el CEE Fundació Míra'm (creado el año 2011) se sitúa en un punto razonablemente céntrico de la ciudad de Valencia (ver Figura 1); el CEE Tamarit de Elche (creado el año 2004) se sitúa en una posición más céntrica que el otro centro específico de la localidad, que había sido creado fuera del núcleo urbano el año 1981 (ver Figura 3); y el CEE Castell Vell de Castelló (creado el año 2010) es el colegio específico más céntrico de los de la ciudad de Castelló (ver Figura 4).

Estos resultados muestran que el patrón de alejamiento de los CEE de los centros de las ciudades parece que no persiste en los CEE de creación reciente en las localidades de mayor tamaño; y se da con una magnitud relativamente baja en las localidades de menor tamaño.

8. Discusión y conclusiones

El objetivo del presente estudio consistió en analizar la ubicación (central o periférica) de los CEE ubicados en la Comunidad Valenciana. Para ello, se plantearon tres objetivos específicos.

FIGURA 3. Mapa escolar de los CEE de la ciudad de Elche

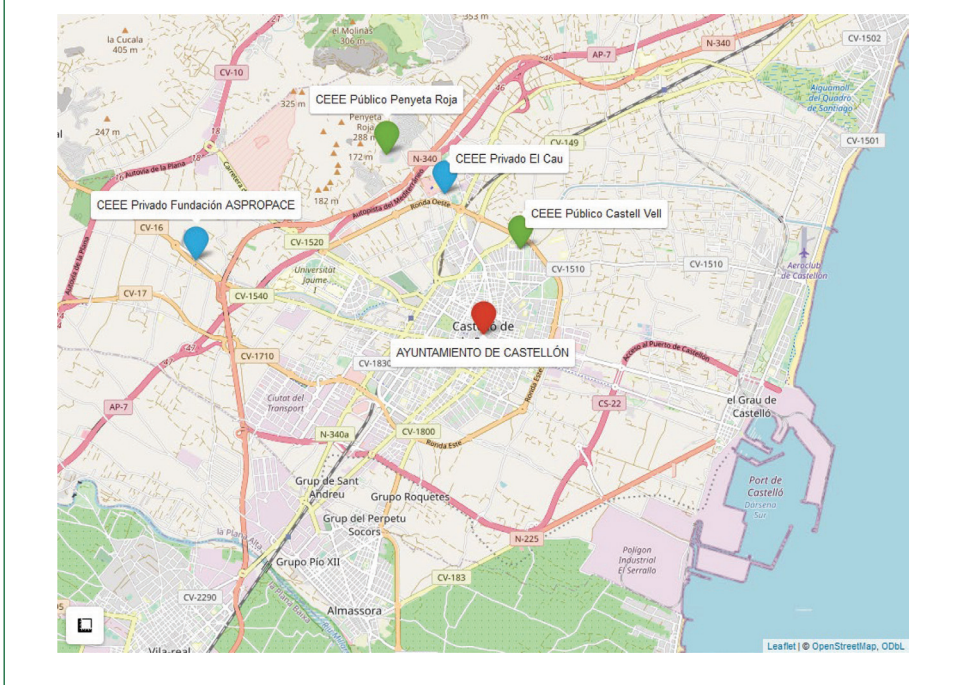


En relación a los objetivos específicos 1 y 2, en los que se comparó la situación geográfica de los CEE y los centros ordinarios, y se analizó si existían diferencias en los patrones de localización de CEE públicos y privados, los resultados muestran que existe un marcado patrón que relega a los CEE públicos (pero no a los privados) a las periferias de los pueblos y ciudades.

En las localidades menores de 100.000 habitantes, en un 45.5 % de los municipios analizados, el centro escolar más alejado del centro de la población es un CEE público. Si reducimos la comparación únicamente a los CEIP de la localidad (es decir, si excluimos los IES), este porcentaje asciende al 63.6 %. En las localidades de más de 100.000 habitantes, el análisis del plano urbanístico muestra todavía más claramente este patrón, en que se impone la tendencia a situar los CEE en la periferia o incluso el exterior de las propias ciudades.

La ubicación periférica de los CEE públicos tiene implicaciones de diferente tipo. En primer lugar, la ubicación de estas escuelas en las afueras de las ciudades, muchas veces, en los propios márgenes de los cascos urbanos, o incluso fuera de ellos, invisibiliza la existencia de los propios centros y de los estudiantes que acogen. Nuestra sociedad todavía tiene mucho margen de mejora en lo que respecta al conocimiento de la discapacidad y al establecimiento de actitudes positivas hacia los colectivos de personas con discapacidad (CERMI, 2023).

FIGURA 4. Mapa escolar de los CEE de la ciudad de Castelló de la Plana



Situar de una manera sistemática los CEE en las periferias de las ciudades no contribuye a mejorar esta situación. Al contrario, perpetúa el desconocimiento de los ciudadanos sobre la discapacidad. Las consecuencias de este desconocimiento parecen claras: aquello que se desconoce no se puede apreciar; en ocasiones, se teme; en ocasiones, se margina, e, incluso, en otras ocasiones ocurre todo ello simultáneamente.

En segundo lugar, la ubicación periférica de los CEE dificulta que el alumnado escolarizado en estos centros pueda insertarse en las dinámicas sociales y culturales de la localidad, reduciendo así las posibilidades de formar comunidades de aprendizaje exitosas. La situación periférica de los CEE supone una barrera evidente para participar plenamente de la vida social. Esta barrera puede ser un impedimento para cualquier escuela, pero es especialmente grave en el caso de los CEE, en los que una de sus etapas educativas es la de la transición a la vida adulta, donde es frecuente que se programen salidas del centro a lugares de muy diferente tipo (eventos culturales, supermercados, edificios de la administración, zonas de ocio, lugares de trabajo, etc.) (Orden MEC de 22 de marzo de 1999). Todo este trabajo educativo sería mucho más sencillo si los CEE tuvieran una ubicación razonablemente similar a la de los centros educativos ordinarios, algo que requeriría de una firme voluntad política.

Sin embargo, si nos atenemos a que la normativa nacional de los programas de transición a la vida adulta no ha sido revisada desde hace ahora 25 años, resulta evidente que estos programas no han supuesto precisamente una prioridad en los agentes políticos responsables de la legislación educativa durante las últimas décadas.

Los resultados del presente estudio también pueden ser interpretados en clave social. La propia escolarización de un estudiante en un centro al que asisten exclusivamente estudiantes con discapacidad puede ser entendida ya de por sí como un mecanismo de exclusión (Ainscow *et al.*, 2006). Si a ello añadimos que esta escolarización se sustancia en un lugar alejado de la vida de las ciudades, en sus márgenes o fuera de ellos, la sensación de exclusión se acentúa.

Los resultados de los CEE privados concertados y el CEE privado que se han analizado en el presente estudio muestran un patrón de ubicación en el plano de los pueblos y las ciudades muy diferente a los CEE públicos. En las localidades de menos de 100.000 habitantes, los resultados son claros: la mitad de los CEE privados están situados más cerca del centro de su localidad en comparación a la distancia media del resto de centros de la localidad; y la otra mitad está situada más lejos del centro en comparación a esta misma media de los centros del resto de la localidad. En cuanto a las localidades de más de 100.000 habitantes, existen dos CEE privados en Castelló de la Plana, uno de ellos situado fuera del casco urbano y el otro dentro de la ciudad, pero en una situación periférica; y tres CEE privados en la ciudad de Valencia, que se sitúan en ubicaciones relativamente céntricas.

Estos resultados nos llevan a concluir que (al contrario de los CEE públicos) no existe un patrón claro de ubicación de los CEE privados en el eje centro-periferia. Más bien, parece que su ubicación se ha podido regir por criterios relativamente similares a los de los centros educativos ordinarios.

La decisión de dónde situar una escuela privada o privada concertada se rige por una normativa similar a la de las escuelas públicas, pero la decisión final depende de las personas que toman la iniciativa de crear el centro. En 12 de los 15 CEE privados incluidos en el presente estudio las familias de los propios estudiantes jugaron un rol de actores principales en su fundación. Esta diferencia entre ubicación de CEE públicos y privados sugiere que la Administración educativa y las familias de los niños con discapacidad utilizaron criterios distintos para la toma de decisión sobre en qué punto del plano ubicar los CEE. Obviamente, cada caso concreto atenderá a unas circunstancias particulares, pero el patrón de situar sistemáticamente los CEE públicos en la periferia no se replica en los CEE privados.

En relación al tercer objetivo específico, planteábamos analizar si el año de construcción de los CEE estaba relacionado con su ubicación en el eje centro-periferia. Los resultados muestran que el patrón de alejamiento de los CEE del centro de las ciudades no se da en los centros de reciente creación en las localidades de más de 100.000 habitantes (ver Figuras 1, 3 y 4); y se da con una magnitud relativamente pequeña en las localidades de menor tamaño. Ello nos conduce a concluir que en los CEE de reciente creación no parecen plantearse los mismos criterios acerca de su ubicación que cuando se creó el grueso de la red de CEE en las décadas de los 70 y 80. En cualquier caso, debemos destacar que, pese a que a nivel internacional,

desde hace décadas, se ha puesto en entredicho la existencia del modelo de CEE, en nuestro sistema educativo no solo no se han cerrado o reconvertido los CEE creados en las décadas de los 70 y 80 del siglo XX, sino que incluso se han seguido creando algunos CEE en pleno siglo XXI. Ello parece una clara muestra de la ausencia de compromiso por avanzar en el terreno de la inclusión.

8.1. *Limitaciones y futuras vías de investigación*

Este estudio presenta algunas limitaciones que deben ser tenidas en cuenta a la hora de calibrar el alcance de sus resultados. En primer lugar, se han analizado únicamente los CEE de la Comunidad Valenciana. Desconocemos si este mismo patrón se repite en otras regiones de España, por lo que creemos que esta es una vía de investigación a explorar en el futuro. En segundo lugar, el análisis se ha limitado a un elemento concreto del espacio concebido: la ubicación geográfica de los CEE. No se ha entrado a analizar el espacio percibido ni el espacio vivido. Por ello, queda para futuras investigaciones el análisis del espacio percibido, que examine las instalaciones y recursos de los CEE (entre otros elementos); y, lo que sería más interesante, el espacio vivido, desde la perspectiva del alumnado, las familias, el personal docente e incluso agentes sociales, educativos y culturales del entorno. Con frecuencia, el espacio concebido por la Administración difiere mucho del espacio vivido por los protagonistas de los procesos educativos (Souto-González *et al.*, 2018), por lo que consideramos que confrontar esas diferencias puede resultar un ejercicio que aporte resultados y reflexiones valiosas sobre la propia existencia de los CEE.

9. Conclusiones

Los criterios que, durante las últimas décadas, ha manejado la Administración para ubicar a los CEE públicos en el plano de una localidad son diferentes de los que emplean para ubicar a los centros educativos ordinarios. Además, son también diferentes de los criterios que manejan las familias que, en su día, crearon los CEE privados concertados. Consideramos que los resultados obtenidos en este estudio y el análisis de sus implicaciones en la visibilización de la discapacidad, en las prácticas educativas y en las consecuencias en clave social para los propios estudiantes pueden constituir una información valiosa, que aporte luz al proceso de reconversión de los CEE en centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios. En el momento actual nos encontramos todavía dentro del período de 10 años estipulado en la disposición adicional cuarta de la LOMLOE para esta reconversión del modelo de CEE. Por ello, consideramos que es necesario avanzar en la investigación acerca de la situación actual de los CEE en nuestro sistema educativo para, de este modo, favorecer que este proceso de reconversión se desarrolle de la mejor manera posible, dando así cumplimiento (al fin) a lo estipulado, hace ya casi 20 años, en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).

10. Financiación

El presente estudio se enmarca en el Proyecto PID2023-150590OB-I00-EDU financiado por MCIU /AEI /10.13039/501100011033 / FEDER, UE.

La idea original de este trabajo surgió de las clases de la profesora M.^a Carmen Fortes, quien falleció el año 2010 siendo vicerrectora de prácticas externas y formación continua de la Universidad de Valencia.

Agradecemos a la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana por proporcionarnos los datos del año de creación de los CEE incluidos en este estudio.

11. Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M., BOOTH, T. y DYSON, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- BATTY, M. (2013). *The new science of cities*. Massachusetts Institute of Technology.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <https://eric.ed.gov/?id=ED470516>
- CAMPO-PAÍS, B., CÍSCAR-VERCHER, J. y SOUTO-GONZÁLEZ, X. M. (2014). Los espacios de la periferia escolar. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 18(496), 1-19. <https://raco.cat/index.php/ScriptaNova/article/view/291202>
- CERMI. (2023). *Derechos humanos y discapacidad. Informe España 2022*. Cinca. <https://bit.ly/3HXU06u>
- CHENG, J., SCHLOERKE, B., KARAMBELKAR, B. y XIE, Y. (2023). *Leaflet: Create interactive web maps with the JavaScript 'Leaflet' library (R package version 2.2.1)*. <https://CRAN.R-project.org/package=leaflet>
- COMITÉ de la ONU sobre los DERECHOS de las PERSONAS con DISCAPACIDAD. (2017). *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo*. <https://bit.ly/42FF5Hp>
- GARCÍA-MONTEAGUDO, D., GARCÍA-RUBIO, J. y CAMPO-PAÍS, B. (2018). El derecho a la educación en las periferias escolares: Representaciones sociales de la población escolar en Valencia. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, 6(2), 67-86. <https://hdl.handle.net/10550/78612>
- GENERALITAT VALENCIANA. (2023, 30 de noviembre). *Guía de centros docentes de la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana*. <https://ceice.gva.es/es/web/centros-docentes/guia-de-centros-docentes>
- GÓMIZ, M. P. (2017). *Visibilizar la discapacidad: Hacia un modelo de ciudadanía inclusiva*. Ed. Fragua.
- KAUFFMAN, J. M. y HORNBY, G. (2020). Inclusive vision versus special education reality. *Education Sciences*, 10(9), 258. <https://doi.org/10.3390/educsci10090258>
- LACRUZ-PÉREZ, I. y TÁRRAGA-MÍNGUEZ, R. (2024). The geographical location of specific special education centers. An additional barrier to social inclusion. *Zenodo*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10457947>
- LANG, R. E. (2003). *Edgeless cities. Exploring the elusive metropolis*. Brookings Institution Press.
- LEFEBVRE, H. (1991). *The production of space*. Blackwell.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). (2006). *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. (1999). Orden MEC de 22 de marzo de 1999 por la que se regulan los programas de formación para la transición a la vida adulta destinados a los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en Centros de Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado*, 86, de 10 de abril de 1999, pp. 13515-13517. <https://www.boe.es/eli/es/o/1999/03/22/2/con>
- NACIONES UNIDAS. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- PRENDELLA, K. y ALPER, M. (2022). Media and children with disabilities. En D. LEMISH (Ed.), *The Routledge International Handbook of Children, Adolescents, and Media* (pp. 395-402). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003118824>
- R CORE TEAM (2023). R: *A Language and Environment for Statistical Computing (version 4.3.2) [Computer software]*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado*, 65, de 16 de marzo de 1985, pp. 6917-6920. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-4305>
- RENWICK, R. (2016). Rarely seen, seldom heard: People with intellectual disabilities in the mass media. En K. SCIOR y S. WERNER (Eds.), *Intellectual Disability and Stigma* (pp. 61-76). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52499-7_5
- ROGERO-GARCÍA, J., TOVAR MARTÍNEZ, F. y TOBOSO MARTÍN, M. (2022). El nuevo discurso frente a la educación inclusiva en España. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 35-52. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.02.03>
- SCHECHTER, C. y FELDMAN, N. (2019). The principal's role in professional learning community in a special education school serving pupils with autism. *Journal of Special Education Leadership*, 32(1), 17-28. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1274928>
- SOUTO-GONZÁLEZ, X. M., CAMPO-PAÍS, B., CÍSCAR-VERCHER, J. y MIRA-PÉREZ, A. (2018). La construcción del espacio escolar y las marginaciones personales. *Revista Científica Faculdade de Balsas*, 9(1), 89-113. <http://hdl.handle.net/10550/70018>
- TÁRRAGA-MÍNGUEZ, R. (2024). The geographical location of specific special education centers. An additional barrier to social inclusion. *Zenodo*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10457900>
- WALDHEIM, C. (2006). A reference manifesto. En C. WALDHEIM (Ed.), *The landscape urbanism reader* (pp. 13-19). Princeton Architectural Press.

EXPERIENCIAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD. METASÍNTESIS

Educational Inclusion Experiences of University Students with Disabilities. Metasynthesis

Griselda Benita GONZÁLEZ GARRIDO
Universidad Marcelino Champagnat. Perú
ggonzalez@umch.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-2184-9797>

Recepción: 13 de mayo de 2024

Aceptación: 16 de julio de 2024

RESUMEN: De acuerdo con información oficial, en el Perú, solo el 11 % de las personas mayores de 15 años con discapacidad están siguiendo educación superior, situación que es preocupante. El objetivo del estudio fue analizar artículos científicos que describen experiencias inclusivas en Universidades para estudiantes con discapacidad (ECD) que permitan identificar acciones implementadas y lecciones aprendidas. La metodología aplicada fue la metasíntesis, que recayó sobre 11 artículos de revista seleccionados de las bases de datos Scopus y Scielo. Los resultados fueron organizados a partir de las barreras para el aprendizaje que se desprenden del modelo social de la discapacidad, destacando la insuficiencia de los ajustes en infraestructura, el interés por implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y los ajustes razonables, la necesidad de generar normativa ad-hoc que respalde la inclusión y la importancia de promover una actitud favorable hacia la inclusión, como principal facilitador del proceso de aprendizaje. Como conclusión, se destacaron las coincidencias entre los resultados y los antecedentes, planteándose interrogantes que pueden dar lugar a nuevas investigaciones.

PALABRAS CLAVE: Universidad; discapacidad; educación inclusiva; estudio de caso.

ABSTRACT: According to official information, in Peru, only 11 % of people over 15 years of age with disabilities are pursuing higher education, a situation that is worrying. The objective of the study was to analyze scientific articles that describe inclusive experiences in Universities for students with disabilities (ECD) that allow identifying implemented actions and lessons learned. The methodology applied was the meta-synthesis that involved 11 journal articles selected from the databases: Scopus and Scielo. The results were organized based on the barriers to learning that arise from the social model of disability, highlighting: the insufficiency of adjustments in infrastructure, the interest in implementing the Universal Design for Learning (UDL) and reasonable adjustments, the need to generate ad-hoc regulations that support inclusion and the importance of promoting a favorable attitude towards inclusion, as the main facilitator of the learning process. In conclusion, the coincidences between the results and the antecedents were highlighted, raising questions that may give rise to new research.

KEYWORDS: University; disability; education inclusive; study case.

1. Introducción

Desde la Declaración de Salamanca (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 1994), hasta el Objetivo para el Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), que incluye entre sus metas asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas con discapacidad (Unesco, s. f.), los avances mundiales en relación a la emisión de normativa que promueva la inclusión educativa de la persona con discapacidad han sido significativos; sin embargo, existen aún grandes brechas en cuanto a la implementación de dicha normativa, ya sea por falta de presupuesto o de sostenibilidad de las políticas adoptadas (Unesco, 2019). De acuerdo a los documentos de la Unesco, la educación inclusiva podría ser definida como aquel proceso educativo que brinda oportunidades a todos los estudiantes, sin excepción, de ser parte del sistema educativo y desarrollar sus capacidades en condiciones adecuadas a su diversidad, la cual puede estar determinada por diferentes situaciones, entre ellas, la discapacidad física o intelectual. La educación inclusiva conceptualiza la diversidad como una oportunidad para aprender y crear nuevas maneras de aprender (Unesco, 2005).

En el caso peruano, pese a que la normativa regula la obligatoriedad de la inclusión del ECD en todo el sistema educativo (Ley 28044, Ley General de Educación; Decreto Supremo 011-2012-MINEDU, Reglamento de la Ley General de Educación; Ley 29973, Ley General de la persona con discapacidad, Decreto Supremo 007-2021-MIMP, Reglamento de la Ley General de la persona con discapacidad; Ley 30797, Ley que promueve la educación inclusiva), en la práctica aún tenemos mucho por avanzar, particularmente en la educación superior universitaria.

La Defensoría del Pueblo (2021, 2022), instancia pública peruana que ejerce vigilancia sobre el respeto a los derechos de la población, ha declarado: i) la invisibilización de los estudiantes con discapacidad (ECD) en las universidades; ii) una ausencia de normativa emitida por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) destinada a promover la educación inclusiva en las universidades; así como iii) la falta de mecanismos de seguimiento de parte del Ministerio de Educación (MINEDU) para asegurar la continuidad estudiantil de los egresados de educación básica con discapacidad hacia la universidad. Eso puede explicar que solo el 11 % de las personas mayores de 15 años con discapacidad están siguiendo educación superior y que el 97 % de las universidades (de un total de 120) no hayan incluido un enfoque de discapacidad en sus planes y estrategias educativas para afrontar la educación no presencial en tiempo de pandemia. Este problema no es solo del Perú, pues la brecha pendiente en la implementación de las políticas públicas para la inclusión educativa de la persona con discapacidad es un problema mundial y, por ello, es un tema que debe seguir estudiándose (García *et al.*, 2021; Paz-Maldonado, 2020; Unesco, 2019).

El marco teórico que está detrás de las políticas públicas nacionales y las internacionales relacionadas con la discapacidad es el que sustenta el modelo social de la discapacidad, desarrollado por Michael Oliver en el año 1990, en su libro *The Politics of Disablement* (citado por Ferrante, 2020). Este modelo marca una diferencia con las concepciones anteriores de la discapacidad (modelo de prescindencia, modelo de marginación, modelo médico, entre otros) en las que había una visión de la discapacidad como problema individual, para pasar a verla como un problema social, es decir, que el origen de la discapacidad ya no es la condición de la persona, sino, más bien, la incapacidad de la sociedad de brindar a las personas diferentes las condiciones para el pleno ejercicio de sus derechos ciudadanos (Cuesta *et al.*, 2019; Ferrante, 2020; Fuentes *et al.*, 2021; García *et al.*, 2021; Palacios, 2008). A esa limitación de condiciones, en el ámbito educativo, se las denomina barreras para el aprendizaje (Corrales *et al.*, 2016; Palacios, 2008; Pérez-Castro, 2019). La clasificación y denominación de las mismas no es uniforme en la literatura, pero el concepto es común y bastante fácil de entender.

Según Pérez-Castro (2019), la noción de barreras es un cambio paradigmático respecto al concepto de necesidades educativas especiales, llevando la atención hacia aquellos factores que obstaculizan los aprendizajes y la participación de las personas con discapacidad en las actividades para el aprendizaje programadas por el docente. Este autor destaca los facilitadores como contrapartida a las barreras, es decir, que por cada barrera detectada debe surgir algún mecanismo que proporcione a la población perjudicada por la barrera una alternativa de solución. Por su parte, Corrales *et al.* (2016) y Pérez Castro (2019) destacan que la implementación de facilitadores puede convertirse en una ventaja para toda la comunidad universitaria. Por ejemplo, la implementación de rampas, si bien puede ser motivada para facilitar el acceso de los estudiantes que usan sillas de ruedas, en la práctica pueden ser de utilidad a personas que tengan lesiones temporales o personal de tercera edad.

En el Perú, la normativa (Decreto Supremo 011-2012-MINEDU Reglamento de la Ley General de Educación) define las barreras para el aprendizaje de la manera siguiente:

- a) Barrera de accesibilidad: Son aquellos elementos físicos o materiales que impiden o dificultan acceder al servicio educativo en igualdad de condiciones con los demás estudiantes sin discapacidad, ya sea por su infraestructura inadecuada, falta de transporte o ausencia de recursos tecnológicos, entre otros.
- b) Barrera curricular o didáctica: Son aquellas dificultades o perjuicios que enfrenta el estudiante con discapacidad por una inadecuada diversificación del currículo, falta de flexibilidad en las actividades de aprendizaje, evaluaciones no adaptadas, ausencia de estrategias pertinentes a la diversidad, entre otros.
- c) Barrera actitudinal: Son aquellas dificultades de interacción interpersonal que perjudican el proceso educativo del ECD y que surgen por discriminación, exclusión, bajas expectativas, falta de valoración a la diversidad, estigmas, prejuicios, entre otras.
- d) Barrera organizacional: Son aquellas limitaciones que enfrenta el ECD y que perjudican su trayectoria educativa a causa de políticas institucionales, normas, procedimientos o formas de organización que limitan la participación o generan situaciones de discriminación o exclusión, entre otras.

Como antecedente de la presente investigación se ha recurrido a estudios sistemáticos que aportan comparaciones entre estudios primarios, de manera similar a lo que hace la metasíntesis, que es la metodología aplicada. De dicha literatura se tiene evidencia de que se han estudiado las barreras y los facilitadores que enfrentan los ECD y que son de naturaleza física (existencia de rampas, ascensores inteligentes, servicios higiénicos adaptados, veredas con sensores para invidentes, etc.), para los cuales se requiere una inversión de recursos significativa que parece ser siempre insuficiente (Fernández-Batanero *et al.*, 2022; Paz-Maldonado, 2020). Con relación a las barreras curriculares o didácticas se enfatiza la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que implica la incorporación de varias formas de presentación de los contenidos, actividades de aprendizaje y estrategias de motivación del estudiante. El DUA está pensado para beneficiar a todos los estudiantes, no solo al que declara tener alguna discapacidad (Alba, 2019; Díez y Sánchez, 2014). Otro tema de estudio identificado ha sido la actitud docente y su implicancia en el éxito académico, desde la perspectiva del ECD, obteniéndose como resultado que la actitud de los docentes mayoritariamente es positiva y contribuye a la búsqueda de estrategias para promover la inclusión. En otros casos minoritarios se reporta actitud de desconfianza hacia el estudiante y pocas expectativas respecto a su desempeño. Ambas actitudes influyen en el rendimiento académico del ECD (Paz-Maldonado y Flores-Girón, 2022; Pérez-Esteban *et al.*, 2023). En el caso de estudiantes con discapacidad intelectual, los estudios reportan problemas

de socialización y comunicación que, a su vez, generan problemas de salud mental tales como el aislamiento, la depresión y la ansiedad (Davis *et al.*, 2021). En la discusión, se enfatiza la conveniencia de desarrollar en el propio ECD una actitud de empoderamiento respecto a su aprendizaje y sus relaciones interpersonales, valorándose las actividades no académicas de inclusión tales como los cursos de desarrollo personal, las tutorías, el *coaching* entre pares, programas recreacionales, etc. (Bartolo *et al.*, 2023; Romhild y Holleder, 2024). Entre los temas de discusión destacan la necesidad de incluir otros actores que complementen los esfuerzos de la universidad para lograr la implementación de las políticas inclusivas, así como extender el apoyo de la universidad al proceso de inserción laboral en alianza con los empleadores (Moriña y Biagiotti, 2022; Paz-Maldonado, 2020). Asimismo, se plantea la importancia de posicionar la inclusión educativa de la persona con discapacidad en un enfoque de derechos para que se abandone la mirada asistencialista y se interiorice la inclusión como un tema de justicia y equidad (Paz-Maldonado, 2020; Romhild y Holleder, 2024).

La recomendación de los estudios revisados contempla la necesidad de seguir realizando investigaciones sobre el tema por tratarse de una política que aún presenta grandes brechas por cubrir y que merece el interés de la comunidad académica.

Teniendo en cuenta lo señalado, el objetivo del presente estudio fue analizar experiencias de inclusión de ECD en universidades que describan las acciones de política aplicadas para promover la inclusión, así como las lecciones aprendidas. Las preguntas de investigación planteadas fueron: ¿Qué acciones de política reportan las universidades como experiencia para promover la inclusión educativa de ECD? ¿Cuáles son las lecciones aprendidas como resultado de la experiencia reportada?

2. Metodología

El diseño de la investigación es cualitativo y la metodología se denomina metasíntesis, la cual permite crear representaciones interpretativas sobre la base de los hallazgos de estudios primarios (Carreño, 2015, p. 124). A través de esta metodología, se realiza un proceso de integración o comparación de hallazgos de las investigaciones primarias recogidas en producciones científicas (Carrillo *et al.*, 2008; Escudero-Nahon, 2021). La metasíntesis permite reordenar los resultados de investigaciones cualitativas, profundizar la interpretación de los resultados para llegar a conclusiones que puedan beneficiar la práctica. No es un mero resumen de otras investigaciones, se reconoce su importancia porque permite reinterpretar los resultados de investigaciones anteriores a partir de comparaciones, análisis y síntesis para enriquecer el conocimiento sobre determinada materia. Para optimizar los resultados de la metasíntesis, es conveniente procurar que exista la mayor homogeneidad entre los estudios en cuanto a objetivos y metodología (Pinela, 2018).

Para la recolección y procesamiento de los datos se siguieron los pasos descritos por Carreño (2015), que son los siguientes:

Paso 1: Selección de la pregunta de investigación, la cual ha sido transcrita después de describir los objetivos de la investigación.

Paso 2: Selección de la muestra, aplicando los criterios de inclusión, los cuales en este caso son los siguientes:

- Estudios sobre experiencias de educación inclusiva de ECD:
 - Desarrolladas en el ámbito universitario.
 - Realizadas en el periodo 2018-2024.
 - Contenidos en revistas de investigación científica.
 - Describen acciones de política inclusiva universitaria.
 - Describen lecciones aprendidas.
 - Redactados en inglés, español o portugués.
 - Son estudios de casos de diseño cualitativo o mixto.

Paso 3: Revisión de calidad de las investigaciones, es decir, si tienen todas las secciones que figuran en el resumen. Al respecto, Carreño (2015) indica que los defectos de las investigaciones analizadas no invalidan su aporte, pero es importante tenerlo en cuenta para las conclusiones de la metasíntesis.

En aplicación de la metodología descrita, se realizó una búsqueda de artículos científicos de revistas arbitradas de las bases de datos Scopus y Scielo. Las palabras claves fueron: *Universidad / discapacidad / educación / inclusiva / estudio / de / caso*. Como resultado, se seleccionaron 11 artículos científicos (ver Tabla 1 en anexo único), que, tal como expresan Carrillo *et al.* (2008), son un número adecuado para facilitar el debido análisis del contenido de los artículos y así llegar a interpretaciones consistentes (p. 17).

El análisis de los datos se ha realizado en función de las dos categorías que se desprenden de las preguntas de investigación: Categoría 1 (C1): Acciones de política (aquellas acciones que la universidad ha realizado intencionalmente para atender las necesidades de los ECD); y Categoría 2 (C2): Lecciones aprendidas (aquellos aspectos positivos o negativos destacados en el estudio como verdades extraídas a partir de la experiencia inclusiva). Asimismo, los hallazgos han sido organizados en función de las barreras para el aprendizaje descritas en el marco normativo nacional, las cuales son las siguientes: barreras de acceso, barreras curriculares, barreras actitudinales y barreras organizacionales.

3. Resultados

En el ámbito de las barreras de acceso, la descripción de las acciones de política realizadas (C1), es decir, las adaptaciones de infraestructura y logística identificadas como necesarias para la inclusión, son diversas, desde las más básicas como rampas (A008, A010, A011), ascensores inteligentes, pisos táctiles y servicios

TABLA I. Artículos científicos seleccionados para la investigación

Código	CITA	Síntesis	Idioma	País
A001	Sánchez Díaz, M. d. I. N. y Morgado Camacho, B. M. (2023). Democratizing higher education: the use of educational technologies to promote the academic success of university students with disabilities. <i>Societies</i> , 13(3), 57. https://doi.org/10.3390/soc13030057	Se analiza las herramientas TIC que usan los docentes para promover la participación de los ECD. Se basó en la experiencia de 42 docentes de 6 universidades. Discapacidad mencionada: visual y auditiva.	Inglés	España
A002	Pérez-Castro, J. (2021). Condiciones para la docencia inclusiva: análisis desde las barreras y los facilitadores. <i>Revista Iberoamericana de Educación Superior</i> , 12(33), 138-157. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.862	Se analizan las barreras y facilitadores para las formas de presentación, participación y compromiso (DUA), así como las actitudes hacia la inclusión de los docentes. Los informantes son una muestra de once estudiantes con discapacidad, de dos universidades públicas mexicanas. Discapacidad: visual (5), motriz (3) y auditiva (3).	Español	México
A003	Oakes, L. R., Nichols, T. R., Schleien, S. J., Strack, R. W. y Milroy, J. J. (2021). Exploring inclusion of college students with idd in campus recreation through the lens of recreation departments' organizational level stakeholders. <i>Recreational Sports Journal</i> , 45(1), 34-51. https://doi.org/10.1177/1558866120982594	Se estudió cómo la cultura organizacional de los departamentos de recreación del campus de tres universidades de EE. UU. y el Programas de educación postsecundaria inclusiva (IPSE) respaldan o inhiben la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidades intelectuales y/o del desarrollo (IDD).	Inglés	EE. UU.

TABLA I. Artículos científicos seleccionados para la investigación (continuación)				
Código	CITA	Síntesis	Idioma	País
A004	López-Gavira, R., Orozco, I. y Doménech, A. (2021). Is pedagogical training an essential requirement for inclusive education? The case of faculty members in the area of Social and Legal Sciences in Spain. <i>PLOS ONE</i> , 16(7), 0. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0254250	Se estudia el caso de 25 docentes recomendados por ECD, en 7 universidades, que, pese a no tener formación pedagógica ni en educación inclusiva, son considerados por los ECD como buenos profesores inclusivos. Discapacidad: se menciona auditiva, intelectual, motriz y visual.	Inglés	España
A005	Widyastuti, D. A. R., Prihandono, F. X., Pramudyanto, A. B. y Rudwianti, L. A. (2021). A participatory culture for developing an inclusive environment in higher education. <i>Journal Ilmu Sosial dan Ilmu Politik</i> , 25(2), 177-193.	Se trata de un estudio de caso participativo para conocer la efectividad del Programa de educación inclusiva de la Universidad que ha sido construido y evaluado de manera participativa. Discapacidad: auditiva.	Inglés	Indonesia
A006	Buckley, L. A. y Quinlivan, S. (2023). Inclusive learning in Ireland: A case study. <i>International Journal of Discrimination and the Law</i> , 23(1-2), 103-125. https://doi.org/10.1177/13582291231169397	Es un estudio de caso que tiene por finalidad desarrollar, de manera participativa, un ambiente universitario más inclusivo. Se evalúan las barreras del aprendizaje y la pedagogía inclusiva aplicada en universidad. Discapacidad: visual, motriz, auditiva.	Inglés	Irlanda
A007	Villouta, E. y Villarreal, E. (2022). University access policies for persons with disabilities: Lessons from two Chilean universities. <i>International Journal of Educational Development</i> , 91, 0. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102577	Es un estudio de caso de dos universidades que tienen programas especiales para la admisión de estudiantes con discapacidad. Se identifican barreras, facilitadores, retos y propuestas de mejora. Discapacidad: motriz y visual.	Inglés	Chile

A008	Pérez-Castro, J. (2019). Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. <i>Siméctica, Revista Electrónica de Educación</i> , (53), 0. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-003	Estudio de caso para evaluar la política de inclusión desde la perspectiva del ECD. Discapacidad: motriz, visual, múltiple y auditiva.	Español	México
A009	Rrofiah, K., Ngege, R. T., Sujarwanto, S. y Ainin, I. K. (2023). Inclusive education at Universitas Negeri Surabaya: Perceptions and realities of students with disabilities. <i>International Journal of Special Education</i> , 38(2), 14-25. https://doi.org/10.52291/ijse.2023.38.18	Se analiza la eficacia del programa de inclusión educativa que data del año 2010. Discapacidad: visual, motriz, múltiple, autismo, auditiva.	Inglés	Indonesia
A010	Ayach Anache, A. y Cavalcante, L. D. (2018). Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. <i>Psicologia Escolar e Educacional</i> , 22, 115-125. https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/042	Estudio de caso para evaluar el programa de educación inclusiva de la universidad, a partir de la permanencia del ECD. Discapacidad: visual, motriz, auditiva.	Portugués	Brasil
A011	Espinosa-Barajas, J. H., Llado-Lárraga, D. M. y Navarro-Leal, M. A. (2021). Propuesta de un modelo de inclusión y equidad educativa universitaria, a partir de experiencias de estudiantes con discapacidad. <i>CienciaUAT</i> , 16(1), 116-135. https://doi.org/10.29059/cienciauat.v16i1.1508	Es un estudio de caso, para evaluar un programa de educación inclusiva implementado por la Universidad desde el 2011 y generar un modelo a partir de allí. Discapacidad: motriz, visual, auditiva, intelectual.	Español	México

higiénicos para personas con discapacidad (A010), hasta algunas más específicas como aulas de biblioteca especiales para invidentes o salas de estudio para ECD (A006), salas de reposo, aulas exentas de ruido para los exámenes de los estudiantes con déficit de atención (A008, A011), laptops con aplicativos especializados (A006), lapiceros con grabadoras (A006), micrófonos para los docentes (A006), servicio de intérpretes en lenguaje de señas, aplicativos de lectura (A009, A010, A011), materiales en lenguaje braille (A007, A008, A011), entre otros. Sobre las lecciones aprendidas (C2), se recogen declaraciones sobre la insuficiencia de las adaptaciones en infraestructura o su ineficacia. Por ejemplo, rampas muy empinadas, ascensores o servicios higiénicos muy angostos, carpetas inadecuadas, falta de señalética, materiales o personal de apoyo insuficiente (A006, A007, A008, A010, A011); en general, se hace notorio que la gama de adaptaciones posibles para mejorar la calidad de vida de los ECD es amplia y ninguna universidad cuenta con las adaptaciones para todos los tipos de discapacidad, mayormente por la falta de presupuesto (A006, A010).

En cuanto a la barrera curricular, la acción de política (C1) más mencionada es la implementación del DUA, como una herramienta versátil que beneficia no solo al estudiante con discapacidad, sino a todos los estudiantes al promover diferentes formas de presentación de contenidos, motivación y evaluación de aprendizajes (A001, A002, A006, A009, A010, A011). Con relación a los ajustes razonables (aquellas adaptaciones que responden a la necesidad individual del ECD), se mencionan con insistencia la adecuación de plazos para tareas y exámenes (A002, A004, A006, A00, A010), así como la implementación de acompañamiento entre pares o trabajo en equipo (A002, A009, A011). Entre las lecciones aprendidas (C2), está la necesidad de profundizar estudios para conocer la mejor forma de aplicar los ajustes razonables, ya que no todos los docentes tienen la disposición de aplicarlos por falta de conocimiento (A002, A006, A008, A009, A010). Asimismo, hay consenso respecto a la utilidad de las TIC como herramientas de inclusión, tanto para presentación de contenidos en diversos formatos como para la recogida de evidencias de aprendizaje también en diversos formatos (A001, A005, A008, A009). Se aprecia una amplia coincidencia en cuanto a la importancia de la capacitación docente constante, como un componente fundamental para la inclusión efectiva del ECD (A001, A002, A004, A005, A006, A009, A010, A011).

Respecto a la barrera actitudinal, no se describen acciones de política específicas para abordar la barrera, pero, como lección aprendida (C2), existe consenso respecto a que la actitud es el mayor facilitador del proceso de inclusión no solo de los docentes y compañeros de clase, sino que alcanza a todos los integrantes de la comunidad universitaria (A002, A003, A008, A009, A010, A011). Se sostiene que una buena actitud hacia la discapacidad permite identificar soluciones creativas frente a cualquier deficiencia del sistema, siendo el elemento más poderoso para lograr la inclusión. Destaca la necesidad de brindar información sobre la discapacidad a toda la comunidad, para evitar el rechazo por temor a lo desconocido (A002, A003, A006, A008, A009, A011) y que se promueva el empoderamiento del ECD, a través de programas académicos o no académicos, pues la actitud positiva y la

participación activa del ECD es determinante para el éxito del proceso educativo y su inclusión social (A003, A005, A006, A007, A008, A009, A011). Sobre este aspecto, se debe considerar la información recogida en algunas investigaciones respecto a la débil formación que reciben los ECD en la educación básica (A007, A008), por las bajas expectativas de los docentes, lo que los coloca en una situación desventajosa al llegar a la universidad.

Con relación a las barreras organizacionales, destaca, como acción de política (C1) más frecuente, la implementación de una oficina o dependencia de apoyo a la discapacidad (A002, A005, A006, A007, A008, A009, A011). También, la incorporación de la inclusión entre los valores de la universidad, en los instrumentos de gestión, brindándole el apoyo político que asegure su sostenibilidad (A002, A003, A005, A006, A008, A011). Otras medidas son: el registro de ECD (A002, A006, A008, A010), programas especiales de integración o inclusión académicos o extraacadémicos (A003, A005, A007, A011) y procesos de admisión adaptados (A002, A005, A007, A010). Entre las lecciones aprendidas (C2), destaca la importancia de elaborar normativa específica para el ECD (A002, A006, A007, A008, A009, A010, A011), que brinde el respaldo político a la inclusión y que esté amparada por las más altas autoridades (A007, A008, A011). Se aprecia la coincidencia a la que llegan los estudios respecto a que debemos tomar conciencia de que la inclusión es una responsabilidad que excede a la comunidad universitaria y que para ser efectiva debe involucrar a otros actores de la sociedad civil (A005, A006, A007, A009, A010, A011).

4. Discusión de resultados

La contrastación de los resultados obtenidos en esta investigación con los resultados de las revisiones sistemáticas listadas como antecedentes nos lleva a ciertas reflexiones que podrían ser consideradas en nuevas investigaciones. Estas reflexiones son las siguientes: (i) Las barreras de acceso son una demanda creciente y de difícil satisfacción (Fernández-Batanero *et al.*, 2022; Paz-Maldonado, 2020), por lo que deberían ser consideradas como parte de una estrategia realista de mediano y largo plazo para cada universidad, y que deberían tenerse en cuenta en las normas de calidad de las universidades que están a cargo de las autoridades del sector educación, al menos en el Perú. (ii) En cuanto a la barrera curricular, perseverar en la implementación del DUA parece ser una solución no solo para el ECD, sino para los estudiantes en general. Este aspecto requiere mayores investigaciones, pues las posibilidades del DUA son prácticamente infinitas. Por ello es importante compartir estudios empíricos sobre dicho particular, como es el caso de Méndez *et al.* (2023), que describen una metodología exitosa para el desarrollo de capacidades de estudiantes con discapacidad intelectual. (iii) En cuanto a las barreras actitudinales, como crítica al sistema, consideramos que esto debería ser considerado en las políticas nacionales de formación docente inicial y en servicio, pues todos los docentes deberían ser capacitados y sensibilizados para que tengan una buena actitud respecto a la discapacidad. También resulta vital reflexionar sobre

las habilidades de socialización y empoderamiento del propio ECD quien, en un enfoque de derechos y justicia social, debería ser capaz de aportar activamente a la mejora de las políticas de inclusión sin temor a la estigmatización (Bartolo *et al.*, 2023; Davis *et al.*, 2021; Romhild y Holleder, 2024). Sobre esto también es necesario incrementar las investigaciones sobre la formación básica, ya que, aunque el empoderamiento del ECD puede ser reforzado en la universidad, la responsabilidad del desarrollo de las habilidades transversales involucradas corresponde a la educación básica. (iv) Con relación a la barrera organizacional, es evidente que contar con el apoyo político (explícito) al más alto nivel de la universidad resulta vital (Fernández-Batanero *et al.*, 2022; Moriña y Biagiotti, 2022; Paz-Maldonado, 2020) y debería ser un elemento esencial en la conformación de una universidad inclusiva. Sin embargo, ha llamado nuestra atención que todas las universidades en las que se realizaron las investigaciones se autodenominaban universidad inclusiva, pese a que de la información proporcionada se desprenderían algunas diferencias. Por ejemplo: solo algunas de ellas destacaron, entre sus valores institucionales, la “inclusión” o tener planes estratégicos con metas asociadas a la inclusión (A002, A003, A005, A006, A007, A008, A011); solo algunas declaran contar con examen de admisión especial (A002, A005, A007, A010); muchas de ellas no estaban seguras de cuántos ECD tenían matriculados sabiendo que algunos ECD no se registran por miedo a la discriminación (A010); solo una de las universidades reportó contar con normativa específica interna para el tratamiento de la discapacidad (A011), mientras que las demás lo consignaron como una tarea necesaria, pendiente. En ese heterogéneo contexto, planteamos el siguiente interrogante: ¿qué condiciones debe cumplir una universidad para ser considerada como institución educativa inclusiva?, ¿declararlo en sus documentos de gestión?, ¿tener proceso especial de admisión?, ¿contar con registro de ECD?, ¿contar con oficinas de apoyo a la discapacidad?, ¿todo esto?, ¿algunas de ellas?, ¿cuál podría ser la mejor ruta para institucionalizar la inclusión en la universidad?, ¿se debe empezar por formalizar la inclusión como política con el riesgo de crear una cultura solo formal? (A003) o ¿debemos sensibilizar primero para asegurar que se trate de una cultura inclusiva real? (A003, A005). Tener claridad sobre las características mínimas que debe tener una universidad inclusiva podría sentar las bases para una política universitaria inclusiva más consistente.

5. Conclusión

La educación inclusiva en la universidad del ECD es un fenómeno que data de muchos años, pero que aún presenta brechas significativas. La heterogeneidad de la realidad que vive el ECD en una universidad que se autodenomina inclusiva nos lleva a reflexionar sobre el grado de compromiso que implica, socialmente, el concepto de inclusión. En este caso, se han identificado coincidencias en el tratamiento de las barreras de aprendizaje y lecciones aprendidas que podrían contribuir a marcar una ruta más efectiva para la inclusión del ECD en la universidad, pero también nos permiten reflexionar sobre los grandes retos que aún tenemos

que enfrentar, el mayor de los cuales probablemente sea lograr que la universidad valore la diversidad y vea la inclusión educativa como una herramienta para formar mejores profesionales que contribuyan a alcanzar una sociedad con mayor justicia social.

6. Limitaciones de la investigación

Por ser un análisis de estudios de caso cualitativos con información recogida de muestras por conveniencia, las conclusiones no son generalizables. Asimismo, la identificación de los datos para cada categoría está supeditada a las prioritizaciones de los autores de cada artículo analizado, ya sea en la parte de contextualización para la categoría 1 o en la sección de discusión o conclusiones para la categoría 2.

7. Aspectos éticos

Como criterio de exclusión, se dejaron fuera de la muestra los artículos de universidades en las que exista conflicto de intereses, en este caso: Universidad Marcelino Champagnat, que ha financiado la investigación.

8. Referencias bibliográficas

- ALBA, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: Un modelo teórico práctico para la educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 57-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7449797>
- AYACH ANACHE, A. y CAVALCANTE, L. D. (2018). Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22, 115-125. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/042>
- BARTOLO, P., BORG, M., CALLUS, A. M., DE GAETANO, A., MANGIAFICO, M., MAZZACANO D'AMATO, E., SAMMUT, C., VELLA VIDAL, R. y VINCENT, J. (2023). Aspirations and accommodations for students with disability to equitably access higher education: A systematic scoping review. *Frontiers in Education*, 8, 1-23. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1218120>
- BUCKLEY, L. A. y QUINLIVAN, S. (2023). Inclusive learning in Ireland: A case study. *International Journal of Discrimination and the Law*, 23(1-2), 103-125. <https://doi.org/10.1177/13582291231169397>
- CARREÑO, S. y CHAPARRO, L. (2015). Metasíntesis: Discusión de un abordaje metodológico. *Ciencia y Enfermería*, 21(3), 123-131. <https://doi.org/10.4067/S0717-95532015000300011>
- CARRILLO, G., GÓMEZ, O. y VARGAS, E. (2008). Metodologías en Metasíntesis. *Ciencia y Enfermería*, 14(2), 13-19. <https://doi.org/10.4067/S0717-95532008000200003>
- CORRALES, A., SOTO, V. y VILLAFANE, G. (2016). Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Demandas estudiantiles-desafíos institucionales. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i3.25957>

- CUESTA, J., DE LA FUENTE, R. y ORTEGA, T. (2019). Discapacidad intelectual: Una interpretación en el marco del modelo social de la discapacidad. *Controversias y Conurrencias Latinoamericanas*, 10(18), 85-106. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588662103007/html/>
- DAVIS, M., WATTS, G. y LÓPEZ, E. (2021) A systematic review of firsthand experiences and supports for students with autism spectrum disorder in higher education. *Research of Autism Spectrum Disorders*, 84, 0. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101769>
- Decreto Supremo 007-2021-MIMP Política Nacional en Discapacidad para el Desarrollo (*El Peruano* 05/06/2021). <https://www.gob.pe/institucion/mimp/normas-legales/1953329-007-2021-mimp>
- Decreto Supremo 007-2021-MINEDU. Decreto Supremo que modifica el Reglamento de la Ley n.º 28044, Ley General de Educación, *aprobado por Decreto Supremo n.º 011-2012-ED (El Peruano* 11/05/2021). <https://diariooficial.elperuano.pe/Normas/VisorPDF>
- DEFENSORÍA DEL PUEBLO. (2021). *Informe Especial 005-21. El derecho a la educación inclusiva en el contexto de la emergencia sanitaria por el COVID-19*. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2021/05/Informe-Especial-005-21-sobre-educacion-universitaria.pdf>
- DEFENSORÍA DEL PUEBLO. (2022, enero, 31). *Defensoría del Pueblo destaca que Sunedu inicie supervisión a la calidad educativa en universidades a favor de estudiantes con discapacidad*. <https://www.defensoria.gob.pe/defensoria-del-pueblo-destaca-que-suneduini-ciesupervision-a-la-calidad-educativa-en-universidades-a-favor-de-estudiantes-condiscapacidad/>
- DÍEZ, V. y SÁNCHEZ, S. (2014). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la Universidad. *Elsevier Aula abierta*, 43, 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- ESCUDERO-NAHÓN, A. (2021). Metasíntesis sobre la narrativa educativa durante la pandemia por COVID-19. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 12(22). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.849>
- ESPINOSA-BARAJAS, J. H., LLADO-LÁRRAGA, D. M. y NAVARRO-LEAL, M. A. (2021). Propuesta de un modelo de inclusión y equidad educativa universitaria, a partir de experiencias de estudiantes con discapacidad. *CienciaUAT*, 16(1), 116-135. <https://doi.org/10.29059/cienciauat.v16i1.1508>
- FERNÁNDEZ-BATANERO, J. M., MONTENEGRO-RUEDA, M. y FERNÁNDEZ-CERERO, J. (2022). Access and participation of students with disabilities: The challenge for Higher Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 0. https://www.researchgate.net/publication/363700163_Access_and_Participation_of_Students_with_Disabilities_The_Challenge_for_Higher_Education
- FERRANTE, R. (2020). En memoria de Mike Oliver: Un legado sociológico vivo para los estudios críticos latinoamericanos en discapacidad. *Boletín Científico Sapiens Research*, 9(2), 80-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7500832>
- FUENTES, X., DAMIÁN, E. y CARREÑO, M. (2021). Revisión teórica del modelo social de discapacidad. *Propósitos y Representaciones*, 9, 0. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE1.898>
- GARCÍA, M., SCHWARTZ, S. y FREIRE, G. (2021). *Inclusión de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe: Un camino hacia el desarrollo sostenible*. Banco Mundial. <https://riberdis.cedd.net/handle/11181/6520>
- Ley 30797. Ley que promueve la educación inclusiva (*El Peruano* 21/06/2018). <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-que-promueve-a-educacion-inclusivamodificael-articul-ley-n-30797-1662055-2/>

- Ley General de Educación, 28044 (2003). Diario Oficial El Peruano. Lima-Perú 28 de julio de 2003. <https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118378-28044>
- LÓPEZ-GAVIRA, R., OROZCO, I. y DOMÉNECH, A. (2021). Is pedagogical training an essential requirement for inclusive education? The case of faculty members in the area of Social and Legal Sciences in Spain. *PLOS ONE*, 16(7), 0. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0254250>
- MÉNDEZ, L., GONZÁLEZ, M., GÓMEZ, I., GARCÍA, C., CONTRERAS, A. y MUÑOZ, S. (2023). Formación universitaria a distancia para la inserción laboral de personas con discapacidad intelectual: Una experiencia en la UNED. *Siglo Cero*, 54(1), 157-182. <https://doi.org/10.14201/scero202354126781>
- MORIÑA, A. y BIAGIOTTI, G. (2022). Inclusion at university, transition to employment and employability of graduates with disabilities: A systematic review. *International Journal of Educational Development*, 93, 0. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102647>
- OAKES, L. R., NICHOLS, T. R., SCHLEIEN, S. J., STRACK, R. W. y MILROY, J. J. (2021). Exploring inclusion of college students with idd in campus recreation through the lens of recreation departments' organizational level stakeholders. *Recreational Sports Journal*, 45(1), 34-51. <https://doi.org/10.1177/1558866120982594>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA [UNESCO]. (1994). *Declaración de Salamanca. Marco y Acción de las Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA [UNESCO]. (2005). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA [UNESCO]. (2019). *Foro Internacional sobre equidad e inclusión en la educación. Todas y todos los estudiantes cuentan*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372651_spa
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA [UNESCO]. (s. f). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación 2030*. https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4_0.pdf
- PALACIOS, A. (2008). El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Grupo editorial CINCA*. <https://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/el-modelo-social-de-discapacidad.pdf>
- PAZ-MALDONADO, E. (2020). Revisión sistemática: Inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en América Latina. *Revista Estudios Pedagógicos*, 46(1), 413-429. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052020000100413>
- PAZ-MALDONADO, E. y FLORES-GIRÓN, H. (2022). Actitud del profesorado universitario hacia la inclusión educativa: Una revisión sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, 1037-1052, <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0008>
- PÉREZ-CASTRO, J. (2019). Entre barreras y facilitadores: Las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Sinéctica*, 53, 2-21. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-003)
- PÉREZ-CASTRO, J. (2021). Condiciones para la docencia inclusiva: análisis desde las barreras y los facilitadores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(33), 138-157. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.862>

- PÉREZ-ESTEBAN, M., CARRIÓN-MARTÍNEZ, J. y ORTIZ, L. (2023). Systematic review on new challenges of university education today: Innovation in the educational response and teaching perspective on students with disabilities. *Social Sciences*, 12(4), 0. <https://doi.org/10.3390/socsci12040245>
- PINELA, N. (2018). El uso de la meta-síntesis en la investigación. *Res Non Verba*, 8(2), 111-122. <https://biblat.unam.mx/hevila/ResnonverbaGuayaquil/2018/vol8/no2/6.pdf>
- ROMHILD, A. y HOLLEDERER, A. (2024). Effects of disability-related services, accommodations, and integration on academic success of students with disabilities in higher education. A scoping review. *European Journal of Special Needs Education*, 39(1), 143-166. <https://doi:10.1080/08856257.2023.2195074>
- RROFIAH, K., NGENGE , R. T., SUJARWANTO, S. y AININ, I. K. (2023). Inclusive education at Universitas Negeri Surabaya: Perceptions and realities of students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 38(2), 14-25. <https://doi.org/10.52291/ijse.2023.38.18>
- SÁNCHEZ DÍAZ, M. D. L. N. y MORGADO CAMACHO, B. M. (2023). Democratizing higher education: the use of educational technologies to promote the academic success of university students with disabilities. *Societies*, 13(3), 57. <https://doi.org/10.3390/soc13030057>
- VILLOUTA, E. y VILLARREAL, E. (2022). University access policies for persons with disabilities: Lessons from two Chilean universities. *International Journal of Educational Development*, 91, 0. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102577>
- WIDYASTUTI, D. A. R., PRIHANDONO, F. X., PRAMUDYANTO, A. B. y RUDWIARTI, L. A. (2021). A participatory culture for developing an inclusive environment in higher education. *Journal Ilmu Sosial dan Ilmu Politik*, 25(2), 177-193.

ISSN: 0210-1696

DOI: <https://doi.org/10.14201/scero.31644>

OPORTUNIDADES Y BARRERAS PARA LA CONSOLIDACIÓN DE PRÁCTICAS DE AULA MÁS INCLUSIVAS EN EL MARCO DEL MODELO DE ESCUELA NUEVA

Opportunities and Barriers for the Consolidation of More Inclusive Classroom Practices within the Framework of the New School Model

Paula Andrea RESTREPO GARCÍA¹

Universidad de Manizales. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Colombia

prestrepo@umanizales.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-2119-8656>

Angie Paola DIAZ MURIEL

Institución Educativa Better Kids School (Viterbo, Caldas). Colombia

angiediazmuriel9@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-1456-0079>

Daniela CUARTAS ORTIZ

Institución Educativa Alfonso López (Medellín, Antioquia). Colombia

dco0617@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-4700-8195>

Recepción: 1 de septiembre de 2023

Aceptación: 4 de julio de 2024

RESUMEN: El objetivo de este estudio fue comprender las diferentes oportunidades y barreras que se presentan en los contextos escolares rurales para la consolidación de prácticas de aula más inclusivas en el marco del modelo Escuela Nueva para estudiantes con discapacidad. Para identificar los factores que favorecen u obstaculizan los procesos inclusivos, se estructura un estudio de caso múltiple con seis docentes

¹ Autora de correspondencia.

de dos instituciones educativas rurales de Colombia, para realizar un acercamiento a sus comprensiones, experiencias y prácticas, a través de técnicas conversacionales (entrevistas informales y semiestructuradas) y observacionales (observaciones de aula registradas en diarios de campo). Se identifican tres categorías emergentes que dan cuenta de los resultados del estudio: Comprensiones de la inclusión: discursos que determinan prácticas inclusivas o excluyentes; Estrategias pedagógicas para educaciones más inclusivas: tensiones entre las necesidades y las barreras; y Educación inclusiva en contextos de ruralidad: limitaciones y oportunidades. De esta manera, es posible plantear que la educación inclusiva en el contexto rural constituye un desafío pedagógico y político, bastante complejo desde las posibilidades de algunas escuelas para garantizar el acceso, la participación y la permanencia de todos y todas, lo cual requiere transformaciones en las propuestas educativas, la accesibilidad, la corresponsabilidad y la formación continua de los docentes.

PALABRAS CLAVE: Barreras; discapacidad; educación inclusiva; educación rural; escuela nueva.

ABSTRACT: The main goal of this study was to understand the different opportunities and barriers that arise in rural school contexts for the consolidation of more inclusive classroom practices within the framework of the Escuela Nueva model for students with disabilities. To identify the factors that favor or hinder inclusive processes, a multiple case study is structured with six teachers from two rural educational institutions in Colombia, to approach their understandings, experiences and practices, through conversational techniques (informal interviews and semi-structured) and observational (classroom observations recorded in field diaries). Three emerging categories are identified that account for the results of the study: Understandings of inclusion: discourses that determine inclusive or exclusive practices; Pedagogical strategies for more inclusive educations: tensions between needs and barriers; and Inclusive education in rural contexts: limitations and opportunities. In this way, it is possible to state that inclusive education in the rural context constitutes a pedagogical and political challenge, quite complex from the possibilities of some schools to guarantee access, participation and permanence of all, which requires transformations in educational proposals, accessibility, co-responsibility and continuous training of teachers.

KEYWORDS: Barriers; disability; inclusive education; rural education; new school.

1. Introducción

La educación inclusiva (EI) se ha convertido en un aspecto esencial de las agendas políticas globales en el ámbito educativo, evidente en las diferentes conferencias mundiales de educación para todos convocadas por la Unesco desde 1990 hasta la actualidad (Unesco, 1990, 1994, 2000, 2014, 2015), en las cuales es posible identificar las transiciones paradigmáticas en la definición y la comprensión de las intencionalidades y las modalidades educativas que puedan garantizar educaciones de calidad para todos y cada uno, con especial énfasis en

aquellos que han sido históricamente excluidos de estos escenarios y procesos de formación.

En este sentido, la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de 2006, ratificada por Colombia a través de la Ley 1346 de 2009, refuerza este compromiso haciendo hincapié en el desarrollo del máximo potencial de los estudiantes con discapacidad. De esta forma, en el artículo 24 de la CDPD se establece que los Estados parte deben asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, con miras a desarrollar plenamente el potencial humano, el sentido de la dignidad y la autoestima, y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana (Naciones Unidas, 2006).

La CDPD enfatiza también en la importancia de proporcionar los ajustes razonables requeridos en función de las necesidades individuales, así como el apoyo necesario en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva (Naciones Unidas, 2006). Esto implica reconocer la EI como un proceso de transformación profunda de los sistemas educativos para que sean verdaderamente inclusivos y capaces de desarrollar el potencial de cada estudiante.

Actualmente, la EI se ha ido consolidando como un pilar fundamental para el desarrollo sostenible y la equidad a nivel global, reconocida como uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible establecidos por las Naciones Unidas (2016), orientado a “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Este objetivo refleja un compromiso internacional para reducir las desigualdades y fomentar sociedades más justas e inclusivas.

En este contexto, la Unesco (2020) define la EI como “un proceso: medidas y prácticas que abarcan la diversidad y crean un sentido de pertenencia, basado en la convicción de que cada persona tiene valor, encierra un potencial y debe ser respetada” (p. 11). Esta definición subraya la importancia de reconocer y valorar la diversidad en todas sus formas, incluyendo las diversas capacidades de los estudiantes.

Así, la EI tiene como objetivo la implementación y la reflexión en relación con una pedagogía flexible y sensible que reconozca la diversidad de los sujetos que habitan las aulas, sus historias, experiencias y trayectorias, posibilitando calidad y pertinencia en el aprendizaje, para garantizar el reconocimiento y la valoración de la heterogeneidad sin etiquetas ni señalamientos. En este sentido, Slee (2013) señala que la EI es un proyecto de lucha política y cambio cultural, a partir del cual se promueve la identificación de aquellas formas que impiden el acceso, la participación y la promoción de todos y cada uno de los estudiantes, es decir, las barreras.

Echeita (2020), por su parte, define el concepto de barreras “como el conjunto de factores (actitudes, concepciones, políticas, prácticas de aula, etc.) que limitan o pueden llegar a limitar la presencia, el aprendizaje y la participación, así como el reconocimiento y valoración de la diversidad” (p. 34) de los estudiantes en el marco de las instituciones educativas. La introducción de este concepto es fundamental en la comprensión del constructo de EI pues descentra la mirada del sujeto como portador de una limitación para ampliar la comprensión hacia aspectos contextuales

sobre los cuales se han construido históricamente prácticas de marginalización y exclusión.

Hablar de inclusión entonces, en este sentido, es hablar de justicia. De acuerdo con López Melero (2011), los sistemas educativos deben brindar *oportunidades equivalentes*, con el fin de enfrentar estos desequilibrios y garantizar un sistema educativo de calidad para que todos tengan la posibilidad del máximo desarrollo de sus potencialidades.

Los estudios de Arranz (2020), Cortés y Figueroa (2021), Escarbajal *et al.* (2020), Muñoz *et al.* (2020), Rosas *et al.* (2021) y Sabella (2017) permiten identificar diferentes aspectos relacionados con las posibilidades, las oportunidades y las barreras para la dinamización de procesos educativos inclusivos. En los estudios referenciados, se evidencia que en el contexto latinoamericano la EI se asocia, casi exclusivamente, a procesos educativos de estudiantes denominados con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o discapacidad en contextos regulares o formales, describiendo prácticas mucho más cercanas al paradigma integrador. En ese sentido, establecen como requerimientos de la EI el acceso a recursos materiales y humanos especializados, así como procesos formativos dirigidos a fortalecer enseñanzas diferenciadas, más no necesariamente inclusivas. Aun así, comienzan a emerger algunas comprensiones más complejas de la EI en las cuales se establece la necesidad de reconocer la diversidad y transformar la institucionalidad escolar para dar respuesta a las múltiples realidades que forman parte de lo humano.

Ahora bien, si la EI se relaciona con estos cambios requeridos para habitar el escenario escolar en condiciones de equidad haciendo frente a las significativas desigualdades que han caracterizado nuestras sociedades, es importante reconocer que uno de los grupos poblacionales tradicionalmente excluido en el contexto de América Latina son precisamente los habitantes de la ruralidad y la ruralidad dispersa, entre los cuales encontramos principalmente población campesina, indígena y afrodescendiente.

En Colombia, desde la década de 1970 Victoria Colbert y Óscar Mogollón propusieron la Escuela Nueva (EN) como un modelo escolar que tiene por objetivo estructurar alternativas para lograr la oferta de educación primaria completa de calidad en las escuelas rurales del país, una población históricamente marginalizada e invisibilizada en su particularidad (Urrea y Figueredo, 2018). Como señala Colbert (1991), “este sistema ofrece aprendizaje activo, una relación más estrecha entre la escuela y la comunidad y un esquema de promoción flexible adaptado a las situaciones de la vida del niño” (p. 52).

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2010) señala que la EN es un legado del patrimonio pedagógico del país. Lo concibe como un modelo pertinente, con bases teóricas y prácticas sólidas, desde el cual se proponen variedad de alternativas y metodologías orientadas a mejorar la cobertura y el aprendizaje con calidad en la educación rural.

Este modelo educativo ha sido implementado en instituciones rurales que se caracterizan por la alta dispersión geográfica de su población, la baja cantidad de estudiantes y la diversidad de características sociales y culturales, razón por la cual se

agrupan tres o más grados en un mismo espacio (aulas con estructura multigrado) con un solo docente que orienta la formación integral y el proceso de aprendizaje de todas las áreas académicas a través de guías pedagógicas.

Partiendo de estas características, es posible pensar que la EN ofrece las condiciones óptimas para ser un modelo que dé respuesta a la diversidad de estudiantes en perspectiva inclusiva en el contexto rural, pues propone agrupaciones heterogéneas, flexibilidad en los procesos de enseñanza y evaluación, trabajo colaborativo, entre otras estrategias que permiten dar respuesta a una amplia diversidad de población.

Aun así, las políticas establecidas por el MEN para las condiciones de ruralidad brindan realmente pocas garantías para la distribución de los recursos como el material didáctico y tecnológico; además, se presentan diversas barreras que generan brechas importantes entre lo urbano y lo rural tales como el perfil docente, el acceso a las instituciones, la prontitud de respuesta a las necesidades educativas por parte del Estado, entre otras.

Los estudios de Andrade-Rivera (2021), Arán (2021), Cortés y Figueroa (2021), Hernández *et al.* (2019), Nozu *et al.* (2020) y Sabella (2017) hacen referencia a las condiciones, las posibilidades y las limitaciones para la consolidación de procesos inclusivos en contextos de educación rural, señalando la importancia de tener en cuenta que, para posibilitar la implementación de una EI en el contexto de la escuela rural, es de vital importancia adoptar una conciencia o pensamiento más amplio al cambio, el reconocimiento, la valoración de la existencia del otro, permitiendo la constante reflexión y flexibilidad, en donde no solo el docente como actor principal sea quien introduzca procesos y prácticas inclusivas, sino que la comunidad educativa en pleno considere y tenga en cuenta las diversas necesidades, intereses, habilidades, capacidades y fortalezas de cada uno de los estudiantes, brindando una educación de calidad a todos los estudiantes sin excepción alguna.

Otro aspecto de análisis importante es la implementación de material general de trabajo o guías pedagógicas como mediadoras de aprendizajes, pues estas reflejan escasos procesos de flexibilización principalmente porque es un material homogéneo, estandarizado y centrado en contenidos, asignado por el MEN para toda la población. Por lo tanto, podría señalarse que las guías son poco incluyentes y accesibles, y los docentes, en algunos casos, no cuentan con el conocimiento y el tiempo para ajustarlas de forma razonable o dinamizarlas para el proceso académico.

En este sentido, las investigaciones realizadas por Cadavid Rojas (2020), Coronado y Mora (2020) y Urrea y Figueiredo (2018) hacen énfasis en el análisis de las guías de aprendizaje propias del modelo de EN, específicamente en el contexto colombiano, comprendiéndolas tanto como limitantes o como apoyo de los procesos educativos en contextos de ruralidad. Teniendo en cuenta estas investigaciones, se identifica que las guías de aprendizaje utilizadas en el modelo de EN estructuran el currículo y se constituyen en la principal herramienta utilizada para la enseñanza y el aprendizaje en la educación rural. De esta manera, se reconocen como insumo orientador de los procesos en algunos casos, pero también como instrumento que puede cooptar la autonomía de los docentes en términos de sus decisiones

pedagógicas, limitando las posibilidades de flexibilidad curricular indispensables para lograr procesos educativos cada vez más inclusivos.

Este estudio surge entonces en el contexto de las tensiones y las potencialidades entre la EI y las particularidades de la educación rural en Colombia, específicamente en el marco del modelo de EN. El objetivo general es comprender las oportunidades y las barreras existentes en las Instituciones Educativas Rurales Quiebra de Santa Bárbara (Caldas) y Media Luna (Antioquia) para la consolidación de prácticas de aula más inclusivas dentro del modelo EN.

Para lograr este propósito, la investigación se enfoca en tres objetivos específicos. Primero, busca identificar las prácticas de aula de los docentes que favorecen o limitan el acceso, el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad en el contexto del modelo EN. Segundo, se propone describir las comprensiones de los docentes sobre la inclusión y la diversidad en este modelo educativo, basándose en sus experiencias. Tercero, pretende reconocer las fortalezas y debilidades en las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes para generar prácticas de aula incluyentes que faciliten el aprendizaje significativo de los estudiantes con discapacidad.

A través de estos objetivos, el estudio buscó analizar las comprensiones de diversidad y las prácticas de aula en las escuelas rurales mencionadas a partir de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las oportunidades y las barreras que se constituyen para la consolidación de prácticas de aula más inclusivas en el marco del modelo de EN evidenciadas en la IE Quiebra de Santa Bárbara y la IE Media Luna?

En este sentido, la investigación busca contribuir al entendimiento de cómo se pueden desarrollar prácticas educativas más inclusivas en el contexto rural colombiano, considerando las particularidades del modelo EN y las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

2. Método

Para el desarrollo de esta investigación se implementó una metodología de estudio de caso múltiple. Atendiendo a la propuesta de Yin (1994), se usaron como técnicas para la recolección de información la observación y la entrevista. Para Hernández Sampieri *et al.* (2014), la investigación cualitativa permite comprender los fenómenos y explorarlos desde la perspectiva de los participantes, en un ambiente cotidiano y en relación con su contexto.

Stake (2006) establece que tanto el estudio de caso como el estudio multicaso son, en general, estudios de particularización más que de generalización; en este sentido, el poder del estudio de caso es la atención a la situación local y no la forma como este representa otros casos en general. Así, la metodología propuesta facilitó la identificación de prácticas de aula situadas y particulares, pero también de otras que, en el contraste de la información recolectada de cada caso, permitieron evidenciar regularidades o aspectos comunes a considerar.

2.1. Participantes

Siguiendo la recomendación de Yacuzzi (2005), para el desarrollo del estudio se buscó la similitud entre los casos, en relaciones y contradicciones, de forma que se seleccionaron 3 docentes de aula de cada una de las instituciones educativas, quienes durante el transcurso de su rol profesional habían tenido experiencia con la educación de estudiantes con discapacidad en aulas regulares (6 en total que se caracterizan en la Tabla 1), atendiendo al criterio recomendado por Stake (2006), según el cual “los beneficios de un estudio multicaso pueden verse limitados si se seleccionan menos de 4 casos o más de 10” (p. 44).

TABLA 1. Caracterización de las docentes participantes en el estudio				
Identificador	Género	Formación	Experiencia	Institución educativa
AM	Femenino	Licenciada en Pedagogía reeducativa. Magíster en Educación y Desarrollo Humano	30 años en el magisterio	IE Quiebra de Santa Bárbara (Caldas)
AA	Femenino	Licenciada en Pedagogía reeducativa. Magíster en Educación	28 años en el magisterio	IE Quiebra de Santa Bárbara (Caldas)
LF	Femenino	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Magíster en Pedagogía	10 años en el magisterio	IE Quiebra de Santa Bárbara (Caldas)
CA	Femenino	Licenciada en Preescolar	30 años en el magisterio	IE Media Luna (Antioquia)
TD	Femenino	Licenciada en Tecnología	15 años en el magisterio	IE Media Luna (Antioquia)
LE	Femenino	Licenciada en Educación Infantil. Magíster en gestión de la tecnología educativa. Doctora en Ciencias de la Educación	34 años en el magisterio	IE Media Luna (Antioquia)

Fuente: Elaboración propia.

La motivación para la selección de las instituciones se sostuvo por razones como lugar de trabajo, cercanía a la institución, intereses particulares y, sobre todo, la condición de ruralidad que permitiría descubrir las intimidades allí escondidas de la EI. En este sentido, y siguiendo los planteamientos de Stake (2006), los casos se seleccionaron por la diversidad de contextos que nos facilitaba el contraste (dos departamentos diferentes), así como por las oportunidades que ofrecían para aprender acerca de la complejidad de estos a partir del acercamiento a su cotidianidad.

Por otro lado, las docentes que nos permitieron adentrarnos en sus aulas fueron convocadas para nuestra investigación por su acercamiento a la EI y su trayectoria en el campo educativo, valorando su experiencia como aquel recorrido que ha permeado sus vidas y ha transformado sus formas de ver y hacer pedagogía. En términos de Larrosa (2006), las docentes tienen mucho que contar sobre aquello que les pasa y les ha pasado en el camino de la profesión docente.

En el panorama de las instituciones educativas consideradas para esta investigación, se encuentran dos situaciones pertinentes de analizar. Por un lado, se encuentra la IE Quiebra de Santa Bárbara (Caldas), la cual cuenta con pocos recursos a nivel económico, de acompañamiento y apoyo por parte del sistema, que posibiliten la implementación de una perspectiva inclusiva. Sin embargo, se brinda una educación a las diversas poblaciones que llegan a las aulas, teniendo en cuenta una lectura del contexto que favorece dar respuesta a las necesidades educativas y sociales de la población estudiantil. Por su parte, la Institución Educativa Media Luna (El Placer, Antioquia) cuenta con el acompañamiento del programa de Unidad de Atención Integral (UAI)², asignado por la Secretaría de Educación para trazar una línea técnica y orientar los procesos de inclusión de los estudiantes, en particular aquellos con discapacidad dentro de la institución.

2.2. Técnicas e instrumentos

Las diferentes técnicas de recolección de información utilizadas en el estudio tuvieron como objetivo conocer y profundizar en los conceptos que las docentes tienen con respecto a la EI desde sus diferentes puntos de vista, de forma que pudiéramos acercarnos a las experiencias que, a lo largo de su trayectoria, han adquirido en el modelo de EN a través de sus prácticas pedagógicas. Las principales técnicas utilizadas para la recolección de información fueron la entrevista informal, la entrevista semiestructurada y la observación no participante, teniendo en cuenta el planteamiento de Yin (1989) acerca de la importancia de la utilización de múltiples fuentes de datos y el cumplimiento del principio de triangulación que permiten garantizar la validez interna de la investigación.

² Las Unidades de Atención Integral UAI en Colombia hacen referencia a un conjunto de servicios profesionales interdisciplinarios complementarios en el sistema educativo para garantizar el acceso, la permanencia y la promoción de los estudiantes en condiciones de calidad y equidad desde una perspectiva inclusiva.

La entrevista abierta y semiestructurada ha sido definida como una técnica que permite un análisis más profundo de las realidades y la experiencia situadas de los participantes del estudio. Este tipo de entrevista posibilita a los sujetos dar su opinión de forma libre, logrando una conversación fluida mediante un derrotero flexible (ver Tabla 2) que permitiera dar respuesta desde la experiencia de quien responde para conocer de una forma más detallada y profunda el contexto o la problemática sobre la cual se investiga.

TABLA 2. Tópicos movilizadores de la conversación para el desarrollo de las entrevistas semiestructuradas	
Objetivo Específico	Tópicos movilizadores de la conversación (Entrevista Semiestructurada)
Identificar las prácticas de aula que FAVORECEN o LIMITAN el acceso, aprendizaje y participación de los estudiantes en situación de discapacidad	Desde su quehacer docente ¿Cómo adapta sus prácticas de enseñanza para favorecer el aprendizaje de cada uno de sus estudiantes? ¿Cuáles experiencias educativas con estudiantes con discapacidad recuerda como las más significativas? ¿En qué radica desde su perspectiva el éxito de dichas experiencias? ¿Qué de lo aprendido a partir de dichas experiencias ha incorporado a su práctica educativa habitual? ¿Cuáles son las metodologías que usted considera más pertinentes y cuáles utiliza para trabajar con todos los estudiantes de su aula y garantizar procesos inclusivos exitosos? ¿Qué experiencias educativas con estudiantes con discapacidad recuerda como las más frustrantes y difíciles? ¿Cómo abordó la situación en ese momento? ¿Qué aprendizajes considera que pueden derivarse de esa experiencia? A partir de dichos aprendizajes ¿Qué cree que haría diferente frente a una situación similar? ¿En qué aspectos considera importante que los docentes se formen para comprender y ofrecer una educación de calidad a todos los estudiantes, inclusive aquellos que se encuentran en situación de discapacidad? ¿Por qué?

TABLA 2. Tópicos movilizadores de la conversación para el desarrollo de las entrevistas semiestructuradas	
Objetivo Específico	Tópicos movilizadores de la conversación (Entrevista Semiestructurada)
Describir desde la experiencia de los docentes sus comprensiones de la EI y la diversidad en el marco del modelo de EN	Desde su perspectiva y conocimiento ¿A que hace referencia la EI? ¿Qué es lo que caracteriza la EI? ¿Qué ventajas y desventajas encuentra usted en el Modelo de EN para facilitar los procesos de EI? ¿Qué piensa de la EI en el entorno rural? ¿Cuál es su principal temor frente a los procesos de EI en este contexto? ¿Qué barreras encuentra para que la educación rural, desde el modelo de EN, sea más inclusiva? ¿Qué oportunidades y ventajas encuentra en la educación rural, desde el modelo de EN, para garantizar procesos educativos inclusivos?
Reconocer las fortalezas y debilidades en las estrategias de enseñanza de los docentes para generar prácticas de aula inclusivas que permitan el aprendizaje significativo de los estudiantes	¿Qué aspectos debe tener en cuenta el docente al momento diseñar espacios, prácticas y metodologías que permitan una educación más inclusiva? ¿Cómo adecúa el espacio del aula en un lugar donde se brinde equidad de oportunidades para acceder al aprendizaje y la participación de calidad para todos y cada uno de sus estudiantes? ¿Qué tipos de espacios y prácticas cree que son necesarios o pertinentes implementar en la cotidianidad escolar para lograr aulas más inclusivas y acogedoras de la diversidad estudiantil?

Fuente: Elaboración propia.

Adicionalmente, a través del diario de campo se logró la recolección de datos de los fenómenos más relevantes obtenidos en las observaciones de clases. Para Hernández Sampieri *et al.* (2014), el diario del campo es una herramienta de recolección de datos donde el investigador deposita sus reflexiones, observaciones, puntos de vista, hipótesis, dudas e inquietudes.

2.3. Procedimiento

Inicialmente se socializó con los directivos de las instituciones educativas seleccionadas el propósito y las características del estudio, identificando entre el colectivo

docente aquellos profesores que habían tenido experiencia con la educación de estudiantes con discapacidad en aulas regulares en estos contextos de ruralidad. Tanto con los rectores como con las docentes se realizó un acercamiento inicial de carácter informativo en el cual se revisó y firmó el correspondiente consentimiento informado. A partir de ese momento se realizaron encuentros individuales con las docentes participantes, avanzando de entrevistas informales a la entrevista semiestructurada para profundizar en los aspectos de interés al estudio. El número de sesiones oscila entre 3 y 4 encuentros de, aproximadamente, 1 hora cada una. Estas conversaciones fueron transcritas y analizadas para identificar posibles tópicos de profundización para la siguiente sesión. Adicionalmente, las investigadoras realizaron observaciones de diferentes sesiones de clase (2 a 3 aproximadamente) orientadas por las docentes participantes, para ampliar o profundizar en aquellas enunciaciones y experiencias narradas en las entrevistas. Las observaciones realizadas fueron registradas en los diarios de campo de las investigadoras, los cuales también fueron transcritos y triangulados con la información obtenida de las demás técnicas empleadas.

Para el análisis se realizó un proceso sistemático de codificación de datos utilizando Atlas.Ti, lo cual permitió identificar las principales categorías emergentes en el marco de esta investigación. Para ambas instituciones se utilizaron las mismas técnicas de recolección de información y se optó por un análisis cruzado de resultados a partir de las observaciones y las discusiones que surgieron en la interacción con los actores en los contextos escolares.

Ahora bien, los rectores de las dos instituciones educativas, así como cada una de las docentes participantes en el proceso, explicitaron su interés y disposición para vincularse al estudio realizado a través del consentimiento informado, mediante el cual autorizaron el uso de la información recogida garantizando la confidencialidad. De esta manera, se resguarda la identidad de las docentes participantes usando una nomenclatura cifrada en el proceso de codificación y análisis en lugar de nombres propios.

3. Resultados

3.1. *Comprensiones de la inclusión: discursos que determinan prácticas inclusivas o excluyentes*

A partir del estudio, fue posible identificar diferentes comprensiones y significados en relación con la EI por parte de las docentes, aspectos que se relacionan directamente con las prácticas educativas en términos de vínculos, formas de enseñanza, diseño de actividades, flexibilización de tiempos y espacios, entre otras.

Un aspecto recurrente fue la identificación de la EI en perspectiva integradora, haciéndose evidentes expresiones como “los niños de inclusión” (AM), a partir de la cual se derivan prácticas como “desarrollar el PIAR con los niños, [...] mirar el

currículo como está adecuado, hacerle transformaciones al plan de área diario” (AM), todas centradas en ajustar lo instituido a una realidad particular y diferenciada sin cuestionar el currículo establecido.

Desde esta perspectiva se hace indispensable el discurso medicalizado por encima del saber pedagógico, pues se considera que sin diagnóstico previo la enseñanza no es posible. En este sentido la docente AM refiere que:

Los niños deben primero pasar por terapia con personas capacitadas, [...] deben estar con el psicopedagogo en todas las actividades, porque si no, [...] por mucho que se esfuerce un docente en la zona rural, no va a tener los suficientes instrumentos para trabajar con el niño.

Entre las principales razones por las que las docentes consideran relevante el apoyo y el acompañamiento de estos profesionales, se identifica la escasa formación en temas relacionados con la EI, siendo esta una herramienta necesaria para potenciar los conocimientos de los docentes sobre la enseñanza desde una mirada de la diversidad y la heterogeneidad, que implica la transformación de la propia subjetividad docente para comprender que la diversidad no hace alusión a diferencias diagnosticadas y se requiere de la posibilidad de conocer al otro/otra estudiante trascendiendo el discurso médico-rehabilitador y priorizando el saber pedagógico en el ámbito educativo.

En este sentido, la EI implementada como integración escolar se convierte para maestros y estudiantes en “un martirio” (“En escuela nueva la inclusión es un martirio para los niños” (AA), en el que es necesario “aguantar” (“Yo de buena fe pues decía: ay qué pesar de la niña tenerla solamente un ratito, yo me la aguantaba toda la jornada, porque ese es el término: aguantar” (CA), y ante el cual las docentes se sienten “incapaces” (“Yo con ellos me siento incapacitada, incapaz de manejarlos” (CA).

En muchos casos, la EI se circunscribe especialmente al ámbito de la socialización de estudiantes con discapacidad, dejando en un segundo plano los procesos específicos relacionados con el aprendizaje escolar. En este sentido, la docente LE refiere: “Realmente primero la parte de la socialización, me parece que es algo supremamente positivo, aunque no se alcancen logros a nivel cognitivo, pero sí se hacen otros tipos de logros a nivel social”.

En algunos casos específicos la EI comienza a vincular una perspectiva más amplia, que permite poner en tensión las lógicas tradicionales de evaluación. De esta forma, la docente TD señala que:

Estamos en un proceso de transformación en cuanto a la evaluación, porque todavía tenemos la concepción de que la evaluación tiene que ser sumativa y entonces le damos al niño la hoja y tiene que responder, y si no responde de lo escrito, no es una evaluación. Entonces estamos empezando a cambiar el chip, que podamos utilizar otros medios para evaluar, desde el dibujo para los chicos que de pronto no han accedido al código desde lo verbal.

Es así como es posible identificar un avance en la comprensión de prácticas inclusivas que permitan el reconocimiento de la diversidad de capacidades y potencialidades que deben ser consideradas en los procesos evaluativos, de forma que nos movilizemos hacia perspectivas de justicia curricular.

Igualmente, se comienza a establecer la relación entre EI y diversidad, trascendiendo la mirada diferencialista centrada en las denominadas Necesidades Educativas Especiales (NEE) o en la discapacidad, para comenzar a reconocer y valorar las múltiples expresiones de la singularidad humana y social. La docente TD refiere que:

La educación inclusiva es una educación donde cabemos todos, un espacio para todos, no solamente hablamos de discapacidad. Ahora en El Placer lo vemos mucho, tenemos chicos con una diversidad cultural, unas creencias, tenemos muchos migrantes venezolanos y de EE. UU. El idioma es otro cuento con ellos. [...] entonces estamos trabajando para que todos desde sus vivencias, sus costumbres pues podamos atender a todos.

En este sentido, la EI hace referencia a nuestras prácticas, creencias, valores, tradiciones, procedencias, lenguas, orientación erótica-afectiva, intereses, motivaciones, capacidades, limitaciones, en fin, a todo aquello que nos identifica, nos constituye y nos diferencia.

3.2. *Estrategias pedagógicas para educaciones más inclusivas. Tensiones entre las necesidades y las barreras*

El sistema de EN permite un aprendizaje activo, una relación más estrecha entre la escuela y la comunidad, y un mecanismo flexible de promoción adaptado al estilo de vida del niño campesino. La promoción flexible posibilita igualmente a los estudiantes avanzar en un curso y terminar unidades académicas, según su propio ritmo de aprendizaje. La docente TD manifiesta que:

Inicialmente se debe conocer el contexto del niño, su contexto familiar, sus habilidades, para ver cuáles son esas habilidades que tienen también, cuáles son esas dificultades y esos aspectos a potencializar, aparte obviamente mirar cómo se estructura el aula teniendo en cuenta cada uno de esos mundos.

Para algunas docentes este reconocimiento es una estrategia fundamental para su planeación y para enfocar sus actividades de aula, el discurso y la enseñanza, conocer las necesidades de aprendizaje y procurar eliminar las barreras que las generan.

En medio de la reflexión sobre este ejercicio de caracterización de las docentes, encontramos ideas que denotan cómo la inclusión toma tintes de individualización de los apoyos, en medio de la búsqueda por favorecer los procesos de los

estudiantes con discapacidad, quizás como una estrategia para dar respuesta a las necesidades de estos estudiantes o como un escape ante la incertidumbre de no saber cómo vincularlos a todos en un mismo contexto de enseñanza. Como plantea la docente LE: “Yo trato de hacer el trabajo muy general, que todo el mundo trabaje en lo mismo, pero cuando tengo los espaciitos me enfoco en aquellos estudiantes que tengo con esas características [...] De todas maneras, uno trata de hacer un trabajo muy personalizado”.

Las maestras de estas escuelas crean y recrean los espacios para acercarlos lo más posible a un espacio inclusivo, donde los estudiantes se sientan acogidos y seguros. Esto permite reconocer que implementar prácticas inclusivas no es una tarea fácil, pero, para lograrlo, algunas docentes se permiten, desde el amor por el quehacer, valorar las diversidades y acogerlas en sus espacios de enseñanza. Como refiere la docente TD:

Involucrar a los niños a trabajar en su entorno, a querer su entorno. Además, tú sabes que las metodologías flexibles es lo que rige la escuela nueva [...] La profe utiliza desde que inicia su jornada hasta el final, una variedad de actividades donde incluye el juego, la música, también en mesa, que le permite que todos los niños, si no adquirió el conocimiento desde juegos, pues lo puede hacer con una canción, o lo puede hacer desde un trabajo estructurado en el cuaderno...

En esta descripción es posible evidenciar cómo en la institución educativa se posibilita que el contexto permee la práctica pedagógica, así como se incursiona en procesos de diversificación que facilitan y promueven el aprendizaje de todos en escenarios comunes de aula. De igual manera, observamos como las docentes reconocen la importancia de adaptar los espacios y convertirlos en lugares de seguridad y confianza, como señala la docente CA:

Que todos los materiales no estén altos, que los niños los tengan en un nivel donde se puedan apropiar de ellos, [...] no es porque el niño sea alto entonces tenga acceso a lo que está arriba, sino que todos, aunque sean pequeñitos puedan acceder a todo y de esta manera ellos se van a sentir en un salón que están incluidos y que un salón está preparado para ellos.

La docente LF mencionó que en el contexto en el que ella se desenvuelve es posible evidenciar la solidaridad entre los compañeros que lleva a potenciar el trabajo colaborativo: “Porque muchos niños cuando ven a sus compañeros quedados, ellos terminan su trabajo y me dicen: Profe ¿le explicó a fulanito que está un poquito quedado? O profe le voy a enseñar a sumar, profe voy a trabajar con este compañerito para ayudarlo”.

En el mismo sentido, la profesora AA da a conocer que el trabajo en equipo es una ventaja destacada en la EN, lo cual facilita la socialización de los niños y brinda la oportunidad de colaboración entre los más grandes y los más pequeños, así como con aquellos con discapacidad.

En el contexto de la EI en zonas rurales, es fundamental implementar estrategias que promuevan el acceso equitativo de todos los estudiantes. En este sentido, el modelo de EN se presenta como una propuesta pedagógica que ha ganado relevancia en el ámbito educativo debido a su enfoque centrado en el estudiante. Bajo la propuesta inicial del modelo EN, surgen las guías o cartillas de aprendizaje como respuesta a la demanda de la escuela multigrado. En la IE El Placer, cuando se preguntó a las docentes sobre el uso de estas guías, comentaron que no son una herramienta de uso frecuente, sobre todo porque son un material estandarizado y las docentes optan por crear sus propias actividades. La docente CA señala que:

El ministerio no envía guías exclusivas para escuela nueva, sino que envía las mismas para todas las instituciones, urbanas y rurales. Los docentes usan estas guías como apoyo, son muy buenas, al menos las de preescolar, sin embargo, no están ajustadas a la diversidad de las aulas, son las docentes quienes se encargan de ajustar los ejercicios de acuerdo con las actividades de clase y su grupo. (CA)

En contraposición, en la IE de Caldas, las docentes hacen uso de este material, y además lo consideran como una oportunidad para dedicar más tiempo a la atención personalizada de aquellos estudiantes que requieren mayor apoyo: “Yo pienso que las oportunidades y ventajas que tiene el modelo escuela nueva, de pronto puede ser que se facilita... porque los niños pueden trabajar en el desarrollo de las guías, mientras el docente se le dedica al niño que necesita la inclusión”. (AA)

De esta manera se logra vislumbrar el uso y el aprovechamiento que en cada una de las instituciones se hace de este material, y que, si bien hace parte de las dinámicas institucionales, es diferente en cada una.

Los planteamientos de las maestras entrevistadas y las realidades de aula observadas permiten evidenciar, en la descripción de las estrategias implementadas para movilizar educaciones cada vez más inclusivas, las tensiones en el foco o intencionalidad misma de la estrategia. Mientras, en algunos casos, las acciones se centran en la individualización del apoyo, direccionado a un sujeto específico que es caracterizado como un estudiante con una necesidad particular, en otras situaciones es posible evidenciar transformaciones en la práctica pedagógica general, entre las cuales se identifica el trabajo colaborativo y la flexibilización partiendo del conocimiento cercano y profundo de cada uno de los estudiantes.

3.3. Educación inclusiva en contextos de ruralidad: limitaciones y oportunidades

Durante el transcurso de la investigación se encontraron variedad de barreras que limitan la posibilidad de dinamizar procesos educativos inclusivos. Inicialmente se identifica la falta de recursos, evidenciada en la escasez de todo tipo de materiales y el escaso financiamiento que se brinda en las zonas rurales, dificultando a los docentes la posibilidad de generar prácticas más inclusivas y a los estudiantes el adquirir aprendizajes significativos a través de una educación con equidad y calidad.

La docente LF resalta la necesidad de “fijarse muy bien en cada estudiante y tratar con los recursos que haya, porque la verdad las hay escuelas unitarias que no contamos con los suficientes recursos”. Menciona que el modelo de EN requiere que el aula esté equipada con los materiales adecuados, pero muchas veces los colegios no reciben suficientes recursos, por lo que deben utilizar los propios.

Otra barrera identificada por las docentes es la cantidad de estudiantes que se puede llegar a encontrar en un aula de clases multigrado ya que, en algunas ocasiones, está conformada por una alta cantidad de estudiantes, lo cual limita la atención individualizada y personalizada. La docente AA menciona que:

En la educación rural, es muy poco lo que se puede hacer con la inclusión, ya que es un docente para 6 grados, mínimo un solo docente puede llegar a tener 30 estudiantes, entonces como está planteada la educación inclusiva, me parece que es un error gravísimo.

Esta percepción se asocia directamente con la comprensión de EI que han construido las docentes, pues se establece una relación directa entre procesos inclusivos y atención individualizada, nublando de alguna manera la capacidad de identificar en estas agrupaciones heterogéneas propias de las aulas multigrado una potencia para la flexibilización. La docente AA manifiesta en este sentido que, en el modelo de EN, donde se trabaja con varios grupos, no es posible ofrecer el tiempo y la atención de calidad que un niño con discapacidad requiere: “Es corto el tiempo para dedicarle a un niño con discapacidad porque usted sabe que en escuela nueva no solamente tenemos un grupo, sino que tenemos a todos los grupos” (AA). De igual forma, la profesora LF manifiesta su preocupación al señalar que:

A veces si termina la jornada y me siento frustrada, porque pienso, le dediqué más tiempo a un grupo y dejé a este de lado, y siempre me pasa así, porque con las horas que los niños están acá y con la cantidad de áreas y con la cantidad de grupos, no alcanzo a abarcar, entonces ahora pensemos en los niños que requieren inclusión.

Si bien se sigue centrando la atención en algunos niños denominados “los que requieren inclusión”, la docente resalta la importancia de garantizar aprendizajes significativos y de calidad en cada uno de los estudiantes.

Se identifican adicionalmente en el contexto de la educación rural, múltiples barreras de carácter físico, que hacen referencia a las limitaciones en la infraestructura y los recursos del entorno educativo. En muchas comunidades rurales, las escuelas pueden carecer de instalaciones adecuadas, lo que dificulta el acceso y la participación de estudiantes. La profesora AM identifica que:

En la zona rural es muy difícil porque las escuelas son muy antiguas y no están adecuadas para los niños de inclusión, empezando por que son altas, tienen andenes pues, un niño no podría con diferentes discapacidades, imposible movilizar [...] Son seis grupos en un solo salón, en mesitas de trabajo, entonces entre más niños menos

espacio queda para movilizar un niño por ejemplo en silla de ruedas, es muy complicado en la zona rural.

En resumen, en la zona rural se encuentran obstáculos significativos para la movilización de los niños, especialmente aquellos que utilizan sillas de ruedas, debido a las condiciones físicas y espaciales de las escuelas.

Ahora bien, las barreras actitudinales también juegan un papel significativo en la consolidación de educaciones más inclusiva en zonas rurales, relacionadas con el temor o la resistencia a ofrecer respuesta educativa a la diversidad de estudiantes de la institución, especialmente a aquellos estudiantes con discapacidad, lo que puede llevar a la exclusión y la falta de apoyo adecuado para los estudiantes. La profesora AA expresa que su “principal temor, es hacerle daño a un niño, es que uno no sepa manejar sus emociones, sus sentimientos, sus necesidades, [...] eso me parece horrible, que uno le haga más daño en vez de ayudarlo a solucionar el problema”.

Esta preocupación refleja la importancia de superar las barreras actitudinales, como el temor y la incertidumbre, que pueden limitar la capacidad de los educadores para brindar una atención inclusiva, garantizando así un entorno seguro y propicio para su desarrollo integral.

Se identifica adicionalmente como barrera la falta de capacitación y formación adecuada y pertinente en relación con la EI y la atención a la diversidad ya que, si estos procesos no se ajustan a las necesidades específicas de la población estudiantil y del contexto rural, los docentes pueden sentirse desorientados y poco preparados para brindar un apoyo efectivo a todos y cada uno de los estudiantes. En este sentido, la docente AA refiere que “Las capacitaciones se enfocan en un PIAR, se enfoca en que los docentes se pongan a llenar formatos, y eso no me parece pertinente”.

De esta manera, las profesoras coinciden en que las capacitaciones actuales no se enfocan en aspectos pedagógicos relevantes ni brindan las estrategias necesarias para mejorar la práctica docente. Es de resaltar que la poca eficacia de las capacitaciones para los docentes es clara evidencia de la brecha entre contexto urbano y rural. Esta brecha se refleja en las pocas oportunidades de formación y desarrollo profesional para los maestros que trabajan en zonas rurales. Esta brecha entre lo rural y lo urbano también afecta a las familias de los estudiantes en términos de las limitaciones económicas y de transporte que dificultan su participación en actividades y procesos de apoyo profesional que, en su mayoría, se ofrecen en las ciudades.

Para finalizar, la resistencia y la desinformación familiar son una barrera que puede dificultar la implementación de procesos inclusivos que pueden surgir por falta de comprensión o miedo a lo desconocido, lo cual se manifiesta en la falta de apoyo por parte de las familias. Es fundamental proporcionar a las familias recursos, capacitación y orientación para que puedan comprender adecuadamente el proceso inclusivo.

Ahora bien, en el contexto rural, también se presentan diversas oportunidades que pueden potenciar el desarrollo de educaciones más inclusivas. Una de estas oportunidades es contar con maestros creativos, quienes tienen la capacidad de transformar su enseñanza a la diversidad de necesidades y características de los

estudiantes. Estos docentes utilizan estrategias innovadoras y recursos pedagógicos que fomentan la participación y el aprendizaje significativo.

La profesora AA considera que, como profesionales de la educación, es nuestra responsabilidad investigar y comprender los problemas que enfrentan los estudiantes y buscar ayuda para solucionarlos. Menciona que los docentes deben familiarizarse con metodologías innovadoras y aplicarlas en el aula para atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Hace énfasis en aprender a regular las emociones de los estudiantes y fomentar el trabajo en equipo, ya que estas metodologías son altamente efectivas. Además, infiere que es importante estimular el arte, las actividades lúdicas y el juego, ya que estas actividades desempeñan un papel vital en el desarrollo de los estudiantes. Expresa que, como docentes, se debe estar en constante aprendizaje, pero asegurarse de que los conocimientos adquiridos sean prácticos y aplicables para identificar y abordar las necesidades de cada estudiante.

Cabe señalar que el compromiso es otra oportunidad que puede ayudar a la implementación de una EI pues implica un verdadero interés por el proceso educativo, la disposición para superar obstáculos y la voluntad de trabajar en conjunto para lograr los objetivos académicos y personales de cada estudiante. El compromiso docente se manifiesta en diversas formas, como la disponibilidad para brindar apoyo adicional a los estudiantes, la búsqueda de recursos y estrategias innovadoras y la colaboración con otros profesionales y padres de familia.

Los docentes se forman constantemente y los que reciben una capacitación adecuada en este ámbito están mejor preparados para atender la diversidad de los estudiantes y diseñar estrategias inclusivas en el aula. Es crucial que los docentes adquieran habilidades para ajustar sus estrategias pedagógicas a la diversidad de los estudiantes, creando así un ambiente inclusivo que reconozca y respete las particularidades individuales.

Esto favorece su participación y su desarrollo integral, posibilitando también fortalecer las relaciones docente-estudiante, en las cuales el respeto, la confianza y la comunicación abierta le facilitan el proceso de enseñanza y de aprendizaje a cada uno de los estudiantes. Los docentes que establecen vínculos sólidos con sus estudiantes pueden brindarles el apoyo emocional y académico necesario para alcanzar su máximo potencial. En las instituciones educativas, se pudo evidenciar que las docentes realmente crearon un espacio de empatía escolar ya que, principalmente, se preocupan por saber cómo se encuentra cada uno de sus estudiantes, saber cómo viven, cómo llegaron a clases, cómo se sienten antes de dar inicio a la jornada escolar, lo cual les ha permitido crear con cada niño una relación cercana.

También, es de vital importancia mencionar que las zonas rurales ofrecen un entorno natural y tranquilo que puede ser aprovechado para promover experiencias de aprendizaje significativas. Los estudiantes tienen la oportunidad de conectar con su entorno, desarrollar habilidades prácticas y valorar la diversidad de su comunidad. Una de las docentes de la institución educativa El Placer mencionó la posibilidad de que los estudiantes pueden tener contacto con la misma naturaleza, lo que

permite mantenerlos relajados y tranquilos, permitiéndoles adquirir aprendizajes significativos a través de la exploración y permitiendo a los docentes diversidad de actividades.

4. Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio fue comprender las diferentes oportunidades y barreras que se presentan en los contextos escolares rurales para la consolidación de prácticas de aula más inclusivas en el marco del modelo EN en dos instituciones educativas de los departamentos de Caldas y Antioquia en Colombia.

A partir del estudio realizado es posible identificar que, desde la perspectiva de los participantes, la EI se constituye en un asunto que convoca al compromiso de múltiples actores, entre los cuales se identifican los maestros, las familias, los profesionales de apoyo, los estudiantes, las redes, entre otros muchos que, de una u otra forma, forman parte y son corresponsables en el proceso educativo, en su sentido más amplio.

La forma como cada uno de estos actores asume su rol y responsabilidad, así como demanda la participación de otros al considerarla indispensable para el proceso, está, de alguna forma, determinada por la comprensión de EI que han construido a partir de su formación y su experiencia. En este sentido, es posible evidenciar en las maestras participantes comprensiones que van desde su asociación directa con prácticas esencialmente integradoras y diferencialistas, desde las cuales la inclusión hace referencia a la educación de “los otros” (población en situación de discapacidad), centrándose muchas veces en el énfasis en la socialización por encima de la importancia de los aprendizajes académicos y escolares propiamente dichos, hasta perspectivas que comienzan a complejizar la comprensión misma de diferencias y diversidad, reconociendo la EI como un asunto de todos y todas sin excepción.

Como refiere Arnaiz (2004), “las prácticas ligadas al movimiento de la integración escolar quedan reducidas en muchos contextos a prácticas realizadas desde una perspectiva individualista, caracterizada por percibir al alumnado con discapacidades como el centro de toda su atención” (p. 25). En contraposición, el abordaje desde el constructo de EI se constituye en un llamado a adjetivar nuestros procesos y prácticas de forma que, desde su concepción y diseño inicial, estén pensados para dar respuesta a la heterogeneidad fáctica que caracteriza las aulas de cualquier institución educativa, tensionando de alguna forma el mito de la homogeneidad propio de perspectivas tradicionales en lo educativo. En este sentido, desde el MEN (2021) se plantea que:

La inclusión y la equidad en la educación si bien pueden desarrollarse a manera de principios (enunciados), enfoques (perspectivas) o estrategias (medios) de la política educativa, en lo fundamental lo que mejor las define es comprenderlas como procesos, es decir, como conjuntos de fases, operaciones o tareas que se relacionan

estrechamente y se desarrollan de forma continua, sistemática y en corresponsabilidad del Estado con la sociedad para la transformación del sistema educativo en su conjunto, por cuanto este se advierte como el problema central, y no las personas ni las sociedades en su diversidad. (p. 11)

Estas comprensiones influyen y determinan las prácticas pedagógicas de las maestras, incluyendo el tipo de estrategias implementadas en la cotidianidad de las aulas enfocadas, en algunos casos, a dar respuesta a las necesidades educativas particulares de algunos estudiantes mientras, en otros casos, se orientan a la identificación y transformación de las barreras evidenciadas en el contexto que limitan las posibilidades de acceder, aprender y participar en el ámbito educativo. De esta manera, las maestras reconocen la caracterización, la contextualización del saber, el trabajo colaborativo y la flexibilización como estrategias que posibilitan construir educaciones cada vez más inclusivas. Como señala Restrepo (2021):

Desde la *inclusión como dispositivo pedagógico*, el sujeto es reconocido en su diferencia y, en consecuencia, cada estudiante es valorado teniendo en cuenta capacidades y limitaciones particulares. A partir de esta perspectiva, el espacio educativo debe transformarse para promover el encuentro, el trabajo conjunto y la convivencia, contando con la diversificación y flexibilización de tiempos, estrategias, materiales y formas de evaluación, de modo que se garantice la identificación de aquellas barreras para aprender y participar que se han consolidado históricamente en los sistemas educativos, y que actúan al afectar las oportunidades de algunos para vincularse activamente en los procesos de aprendizaje. (p. 48)

En el caso específico de la escuela rural, desde el modelo de EN, las maestras encuentran en las guías un recurso que, en algunos casos, se identifica como estandarizado, lo cual limita las posibilidades de flexibilización mientras, en otros, se reconoce como una alternativa de apoyo que facilita la atención personalizada de los estudiantes.

En este sentido, Coronado y Mora (2020) y Urrea y Figueiredo (2018) identifican las guías de aprendizaje como pilar del modelo EN, señalando que la guía de aprendizaje ayuda a la estructuración del currículo, estableciéndose como el punto de partida que posibilita la orientación tanto de los docentes como de los mismos estudiantes. De esta manera, las guías se perciben como un recurso que les posibilita a los estudiantes estimular su propio aprendizaje desde la libertad y la reflexión, la cual se da desde la misma práctica del docente. Aun así, se evidencian tensiones significativas en relación con las implicaciones de dichos instrumentos direccionadores con la autonomía, flexibilidad y posibilidad creadora de los docentes en sus procesos de enseñanza en dichos contextos. De esta manera, Urrea y Figueiredo (2018) ponen en duda el vínculo que se crea entre cada uno de los docentes y la guía de aprendizaje ya que, de alguna manera, esta predetermina los tiempos, procesos y contenidos de la enseñanza.

Finalmente, en el estudio se evidencian diferentes aspectos que actúan como barreras o como oportunidades para posibilitar procesos educativos cada vez más

inclusivos en contextos de ruralidad. Entre las barreras se identifican las características geográficas, la falta de recursos y materiales, la cantidad de estudiantes y grados por aula, las condiciones y características de la infraestructura física, las concepciones y los estereotipos frente a la diferencia y la falta de capacitación y formación pertinente para los maestros.

Este hallazgo es coincidente con los resultados de investigaciones como las de Cortés y Figueroa (2021), Nozu *et al.* (2020) y Sabella (2017), en las que es común encontrar entre los resultados que la situación geográfica y territorial donde se ubican las escuelas rurales es un factor que complejiza los procesos inclusivos, al considerar las limitaciones de acceso y la distancia entre la escuela y el lugar donde viven los estudiantes con sus familias lo que afecta la interacción constante, las dificultades de transporte y las características mismas de la infraestructura física institucional. Igualmente identifican como limitación las actitudes y representaciones de las familias (cuidadores) y maestros en estos contextos en relación con las diferentes condiciones y requerimientos de aprendizaje de los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidad, que se traducen en prácticas mediadas por el temor, el rechazo y la resistencia.

Aun así, de este estudio es posible deducir que, en el contexto rural, la EI presenta diversas oportunidades que pueden ser aprovechadas para promover un ambiente de aprendizaje enriquecedor. Estas oportunidades incluyen el papel crucial de un maestro creativo que adapta las estrategias de enseñanza a las necesidades de los estudiantes; el compromiso, tanto de los docentes como de los estudiantes y sus familias, para lograr un proceso educativo exitoso; la empatía escolar, que fomenta el entendimiento y el apoyo mutuo; una relación docente-estudiante sólida, que promueve un ambiente propicio para el aprendizaje; y las ventajas inherentes de la ruralidad, que permiten el contacto con la naturaleza y la realización de actividades enriquecedoras. Estas oportunidades combinadas pueden contribuir a una EI de calidad en el contexto rural.

A partir de los resultados del estudio, se identifican entonces una serie de aspectos que sirven de base para la toma de decisiones con relación a los procesos formativos y la orientación para el desarrollo de procesos educativos realmente inclusivos, resaltando aquellos que, en la cotidianidad educativa de estas escuelas rurales, se están configurando como barreras, y que al ser visibilizados pueden ser transformados para ofrecer condiciones educativas cada vez más justas y equitativas para todos los estudiantes, especialmente aquellos que históricamente han sido marginalizados como los estudiantes con discapacidad en los contextos de ruralidad.

Si bien los resultados del estudio, por sus características metodológicas, no son generalizables, sí ponen en evidencia realidades situadas compartidas por múltiples instituciones y actores en contextos de características similares. De esta manera, la muestra reducida, aunque permitió un análisis en profundidad, limita la amplitud de las perspectivas recogidas. Adicionalmente, el estudio se centró principalmente en las percepciones y las experiencias de las docentes, sin incluir las voces de otros actores clave como estudiantes, familias o directivos, lo cual podría haber enriquecido la comprensión del fenómeno estudiado. Estas limitaciones sugieren la necesidad

de futuras investigaciones que amplíen la muestra e incluyan múltiples perspectivas para profundizar en la comprensión de las oportunidades y las barreras para la consolidación de prácticas inclusivas en contextos rurales.

Finalmente, es posible plantear que la EI en el contexto rural constituye un desafío pedagógico y político, bastante complejo desde las posibilidades de algunas escuelas para garantizar el acceso, la participación y la permanencia de todos y todas, lo cual requiere transformaciones en las propuestas educativas, la accesibilidad, la corresponsabilidad y la formación continua de los docentes. Por esta razón, es muy importante que la EI ocupe un papel central en la formación de estos maestros, consistente con la realidad de los entornos rurales, propendiendo por un cambio de paradigma hacia una educación para todos y todas desde la diversidad, promoviendo que los docentes sean facilitadores y no obstáculos en el proceso educativo.

5. Referencias bibliográficas

- ANDRADE-RIVERA, G. E. (2021). Cómo ha sido el proceso de inclusión en la educación durante este tiempo de pandemia con los estudiantes con necesidades educativas especiales (vinculadas o no a la discapacidad) y con sus familias en el Sector de San José de Morán en la Ciudad de Quito-Ecuador. *Dominio de las Ciencias*, 7(2), 1088-1099. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i2.1848>
- ARÁN, A. (2021). La inclusión educativa en una escuela normal rural: Un estudio de caso. *Revista Estudios Psicológicos*, 1(4), 7-32. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2021.04.001>
- ARNAIZ, P. (2004). La educación inclusiva: Dilemas y desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7(2), 25-40.
- ARRANZ, M. (2020). *La escuela inclusiva y el aprendizaje cooperativo en educación primaria*. Universidad de Valladolid.
- CADAVID-ROJAS, A. M. (2020). Las guías de aprendizaje: El currículo que se define para la escuela primaria rural desde el modelo Escuela Nueva en Colombia. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 18-30. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.003>
- COLBERT, V. (1991). La experiencia educativa “escuela nueva” de Colombia. En Unesco/Oreal (Comps.), *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe* (pp. 51-56). Unesco/Oreal. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000091134_spa
- CORONADO, D. y MORA, I. J. (2020). *Escuela Nueva: Un estudio de caso sobre las guías de aprendizaje en la Institución Educativa Nuevo Horizonte*. Universidad de Antioquia.
- CORTÉS, G. H. y FIGUEROA, A. R. (2021). Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en contexto rural. *Revista de Trabajo Social*, 94, 65-73. <https://doi.org/10.7764/rts.94.65-73>
- ECHETA, G. (2020). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- ESCARBAJAL, A. E., CORBALÁN-PALAZÓN, P. y ORTESO-INESTA, P. (2020). Análisis de la inclusión educativa en contextos vulnerables. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78), 361-382. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-6776>
- HERNÁNDEZ, I., CARDOZO, G. D., GARCÍA, A. C., FRANCO, N. N., VARGAS, D. C. y LUNA, J. A. (2019). *Dificultades del aprendizaje: Una mirada desde el contexto*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.

- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.
- LARROSA, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 19, 87-112. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaey/article/view/19065>
- Ley 1346 de 2009. Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. 31 de julio de 2009. D. O. 47.427.
- LÓPEZ MELERO, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54. <http://bit.ly/3T3nxBO>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2010). *Manual de Implementación Escuela Nueva*. MEN Colombia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2021). *Educación para todas las personas sin excepción. Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación*. MEN Colombia-Fundación Saldarriaga Concha.
- MUÑOZ, C. G., OCHOA, M. P., NICULCAR, B. G. y COSTA, P. A. (2020). Una mirada desde la inclusión al Programa de Integración Escolar (PIE) en escuelas rurales chilenas: Un análisis de casos. *Revista Colombiana de Educación*, 79, 371-392. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9725>
- NACIONES UNIDAS. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas.
- NACIONES UNIDAS. (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas-CEPAL.
- NOZU, W. C., SILVA, M. A., SANTOS, B. C. y RIBEIRO, E. A. (2020). Inclusão de alunos da Educação Especial em escola do campo: ¿Possibilidades de um trabalho colaborativo? *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 5, e8972. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e8972>
- RESTREPO, P. A. (2021). Haga clic aquí para escribir texto. *La educación inclusiva desde los gestos menores: Escenas escolares*. Editorial UOC.
- ROSAS, R., ESPINOZA, V., HOHLBERG, E. e INFANTE, S. (2021). ¿Es siempre exitosa la inclusión educativa? Resultados comparativos del sistema regular y especial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 55-73. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100055>
- SABELLA, T. V. (2017). La actitud docente hacia la inclusión educativa en el sector rural de El Salvador. *ECA: Estudios Centroamericanos*, 72(751), 481-493. <https://doi.org/10.51378/eca.v72i751.3267>
- SLEE, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 895-907. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602534>
- SLEE, R. (2013). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Ediciones Morata.
- STAKE, R. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. The Guilford Press.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Unesco.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Unesco.
- UNESCO. (2000). *Marco de acción de Dakar: Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. Unesco.

- UNESCO. (2014). *Declaración final de la reunión mundial sobre la EPT de 2014. El acuerdo de Mascate*. Unesco.
- 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.
- UNESCO. (2020). *Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. Unesco.
- ÚRREA QUINTERO, S. E. y FIGUEIREDO DE SÁ, E. (2018). Escuela Nueva Colombiana: Análisis de sus guías de aprendizaje. *Acta Scientiarum. Education*, 40(3), e39727. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i3.39727>
- YACUZZI, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación*. Serie Documentos de Trabajo. Universidad del Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina (UCEMA).
- YIN, R. K. (1989). *Case study research: Design and methods*. Sage.
- YIN, R. K. (1994). Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos. *Applied Social Research Methods Series*, 5(2), 1-35.

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	
¿Qué papel desempeñan los hermanos de personas con discapacidad intelectual en la edad adulta? Un estudio cualitativo con implicaciones educativas SOFÍA BARBERO AGUADO, PABLO RODRÍGUEZ HERRERO Y ROSA MARÍA ESTEBAN MORENO.....	11-27
El efecto del taekwondo adaptado en las habilidades motrices de las personas con discapacidad intelectual VANESA CASTRO-SALGADO Y ZURIÑE GAINZA-JAUREGI.....	29-45
La ubicación geográfica de los colegios de educación especial. Una barrera adicional para la inclusión RAÚL TÁRRAGA-MÍNGUEZ, IRENE LACRUZ-PÉREZ, IRENE GÓMEZ-MARÍ Y PILAR SANZ-CERVERA.....	47-69
Experiencias de inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad. Metasíntesis GRISELDA BENITA GONZÁLEZ GARRIDO.....	71-86
Oportunidades y barreras para la consolidación de prácticas de aula más inclusivas en el marco del modelo de Escuela Nueva PAULA ANDREA RESTREPO GARCÍA, ANGIE PAOLA DIAZ MURIEL Y DANIELA CUARTAS ORTIZ.....	87-110

NORMAS PARA LOS AUTORES

Fecha de publicación: diciembre de 2024