

ISSN: 0210-1696
eISSN: 2530-0350

DOI: <https://doi.org/10.14201/scero2025562>

Vol. 56 (2), 2025

SIGLO CERO

abril-junio, 2025

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/scero2025562> – CDU: 37.013

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

BISAC: SOCIAL SCIENCE / Handicapped (SOC029000)

abril-junio, 2025, vol. 56 (2)

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

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

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



Coedita y Distribuye:

Plena inclusión

Avda. General Perón, 32- 28020 Madrid

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

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

Realiza: GLAUX 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 (Universidade do Minho, Portugal)
5. Víctor Benito Arias González (Universidad de Salamanca)
6. Benito Arias Martínez (Universidad de Valladolid)
7. Pilar Arnaiz Sánchez (Universidad de Salamanca)
8. Rafael de Asís Roig (Universidad Carlos III de Madrid)
9. Andrea Silvana Aznar (Fundación Itineris, Argentina)
10. Paulino Azúa Berra (ICONG, Instituto de Calidad de las ONG)
11. José Antonio del Barrio del Campo (Universidad de Cantabria)
12. Mercedes Belinchón Carmona (Universidad Autónoma de Madrid)
13. Stephen Beyer (Cardiff University, United Kingdom)
14. Cristina Caballo Escribano (Universidad de Salamanca)
15. María Isabel Calvo Álvarez (Universidad de Salamanca)
16. Ruth Campos García (Universidad Autónoma de Madrid)
17. Ricardo Canal Bedia (Universidad de Salamanca)
18. Margarita Cañadas Pérez (Universidad Católica de Valencia)
19. María Carbó Carreté (Universitat de Barcelona)
20. Miguel Ángel Carbonero Martín (Universidad de Valladolid)
21. Claudia Claes (HoGent University College, Bélgica)
22. Carlos Conte (Universidad Favaloro, Argentina)
23. Leonor Córdoba Andrade (Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia)
24. Emiliano Díez Villoria (Universidad de Salamanca)
25. Gerardo Echeita Sarriónandia (Universidad Autónoma de Madrid)
26. Laura Espejo Leal (Plena inclusión España)
27. Ángel Fernández Ramos (Universidad de Salamanca)
28. Jesús Flórez Beledo (Fundación Iberoamericana Down21)
29. Pau García Grau (Universidad Católica de Valencia)
30. Francisco Alberto García Sánchez (Universidad de Murcia)
31. Climent Giné Giné (Universidad Ramón Llull)
32. Juana Gómez Benito (Universitat de Barcelona)
33. Francisco Javier Gómez González (Universidad de Valladolid)
34. Laura E. Gómez Sánchez (Universidad de Oviedo)
35. Diego González Castañón (Fundación Itineris, Argentina)
36. Giampiero Emilio Aristidde Griffo (University Suor Orsola Benincasa Nápoles, Italia)
37. Joan Guardia Olmos (Universitat de Barcelona)
38. Verónica Marina Guillén Martín (Universidad de Cantabria)
39. Claudia Patricia Henao Lema (Universidad Autónoma de Manizales, Colombia)
40. Santos Hernández Domínguez (Plena inclusión España)
41. Agustín Huete García (Universidad de Salamanca)
42. Alba Ibáñez García (Universidad de Cantabria)
43. Matthew P. Janicki (University of Illinois at Chicago)
44. Cristina Jenaro Río (Universidad de Salamanca)
45. Borja Jordán de Urries Vega (Universidad de Salamanca)
46. Yves Lachapelle (Université du Québec à Trois-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. Víctor J. Rubio Franco (Universidad Autónoma de Madrid)
63. Eliana Noemí Sabeh (Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino, Argentina)
64. M.ª Cruz Sánchez Gómez (Universidad de Salamanca)
65. Mónica Santamaría Domínguez (Universidad Pontificia de Salamanca)
66. Robert Schallock (Hastings 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. Wehmeyer (University of Kansas)
74. M.ª Eugenia Yadarola (Universidad Católica de Córdoba, Argentina)

SIGLO CERO

REVISTA ESPAÑOLA SOBRE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

ISSN: 0210-1696 – eISSN: 2530-0350 – DOI: <https://doi.org/10.14201/scero2025562> – CDU: 37.013

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

BISAC: SOCIAL SCIENCE / Handicapped (SOC029000)

Vol. 56 (2), 2025

ÍNDICE

<i>Presentación</i>	9-11
---------------------------	------

ARTÍCULOS Y EXPERIENCIAS

<i>Análisis de las percepciones y las actitudes de futuros docentes sobre la atención a la diversidad</i> Inmaculada GARCÍA-MARTÍNEZ, Carmen del Pilar GALLARDO-MONTES, Isabel Angustias GÓMEZ PÉREZ y Lara CHECA-DOMENE	13-30
<i>La inclusión educativa en los centros de Educación Primaria: la voz del profesorado</i> M. ^a Isabel VIDAL ESTEVE	31-47
<i>Análisis de la institución de la guarda de hecho tras la reciente jurisprudencia</i> Ana María VALLE TEJADA	49-64
<i>Validación de profesionales expertos de un instrumento sobre comunidades virtuales de atención temprana</i> Pilar IBÁÑEZ-CUBILLAS y María-Jesús GALLEGU-ARRUFAT	65-94
<i>Evaluación de viviendas para personas con discapacidad mediante realidad virtual: promoviendo el derecho a la vida independiente de las personas con discapacidad</i> Felipe MUÑOZ LA RIVERA, Bastián VILLALOBOS, Vanessa VEGA, Mathias PROBOSTE, Izaskun ÁLVAREZ-AGUADO, Rodrigo HERRERA y Herbert SPENCER	95-114
<i>ATECA: una aplicación web para agilizar las adaptaciones a lectura fácil</i> Mari Carmen SUÁREZ DE FIGUEROA BAONZA, Paula Marina BLANCO, Acher BLANCO, Isam DIAB LOZANO, María GARCÍA-AGUDO, Alejandro MUÑOZ y Cynthia TORRES	115-137
<i>Los servicios de apoyo desde la perspectiva de las personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo: una investigación inclusiva</i> Natalia ALVARADO TORRES, Laura GARCÍA-DOMÍNGUEZ, Laura ESTEBAN SÁNCHEZ y Virginia AGUAYO ROMERO	139-163

ÍNDICE

<i>Nuestra sexualidad es un hecho, no un derecho. Vivencias desde un centro residencial para personas con discapacidad intelectual</i> Lucía GONZÁLEZ-MENDIONDO CARMONA, Teresa COMA-ROSELLÓ y Daniel CAMPOS BACAS	165-188
--	---------

RESEÑA

<i>McGuire, D. y Chicoine, B. (2024). Bienestar mental en los adultos con síndrome de Down. Una guía para comprender y evaluar sus cualidades y problemas emocionales y conductuales. Fundación Iberoamericana Down21 y Fundación A LA PAR.</i>	189-190
--	---------

NORMAS PARA LOS AUTORES

SIGLO CERO

REVISTA ESPAÑOLA SOBRE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

ISSN: 0210-1696 – eISSN: 2530-0350 – DOI: <https://doi.org/10.14201/scero2025562> – CDU: 37.013

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

BISAC: SOCIAL SCIENCE / Handicapped (SOC029000)

Vol. 56 (2), 2025

INDEX

<i>Introduction</i>	9-11
---------------------------	------

ARTICLES AND EXPERIENCES

<i>Analysis of Future Teachers' Perceptions and Attitudes Towards Diversity Inclusion</i> Inmaculada GARCÍA-MARTÍNEZ, Carmen del Pilar GALLARDO-MONTES, Isabel Angustias GÓMEZ PÉREZ and Lara CHECA-DOMENE.....	13-30
<i>Inclusive Education in Primary Schools: Teachers' Voice</i> M. ^a Isabel VIDAL ESTEVE	31-47
<i>Analysis of the Institution of de Facto Guardianship after Recent Jurisprudence</i> Ana María VALLE TEJADA	49-64
<i>Evaluation by Expert Professionals of a Tool on Virtual Early Intervention Communities</i> Pilar IBÁÑEZ-CUBILLAS and María-Jesús GALLEGU-ARRUFAT	65-94
<i>Assessment of Housing for People with Disabilities through Virtual Reality: Promoting the Right to Independent Living for People with Disabilities</i> Felipe MUÑOZ LA RIVERA, Bastián VILLALOBOS, Vanessa VEGA, Mathias PROBOSTE, Izaskun ÁLVAREZ-AGUADO, Rodrigo HERRERA and Herbert SPENCER	95-114
<i>ATECA: a Web Application to Facilitate Easy-to-Read Adaptations</i> Mari Carmen SUÁREZ DE FIGUEROA BAONZA, Paula Marina BLANCO, Acher BLANCO, Isam DIAB LOZANO, María GARCÍA-AGUDO, Alejandro MUÑOZ and Cynthia TORRES	115-137
<i>Support Services from the Perspective of People with Intellectual and/or Developmental Disabilities: an Inclusive Research</i> Natalia ALVARADO TORRES, Laura GARCÍA-DOMÍNGUEZ, Laura ESTEBAN SÁNCHEZ and Virginia AGUAYO ROMERO	139-163

INDEX

<i>Our Sexuality is a Fact, not a Right. Experiences from a Residential Center for People with Intellectual Disabilities</i> Lucía GONZÁLEZ-MENDIONDO CARMONA, Teresa COMA-ROSELLÓ and Daniel CAMPOS BACAS	165-188
--	---------

BOOK REVIEWS

<i>McGuire, D. y Chicoine, B. (2024). Bienestar mental en los adultos con síndrome de Down. Una guía para comprender y evaluar sus cualidades y problemas emocionales y conductuales. Fundación Iberoamericana Down21 y Fundación A LA PAR.</i>	189-190
---	---------

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

PRESENTACIÓN

Es necesario desarrollar una educación inclusiva de calidad que garantice la educación de la totalidad del alumnado, independientemente de que esté presente o no la discapacidad, así como de su origen o condición y, para ello, es fundamental la percepción y la actitud positiva de los docentes hacia ella, especialmente de los que están en proceso de formación. Y con este objetivo, I. García-Martínez y colaboradoras plantean un estudio que describen en el artículo “Análisis de las percepciones y las actitudes de futuros docentes sobre la atención a la diversidad”, cuyos resultados ponen de manifiesto la importancia de sensibilizar a los futuros docentes acerca de la importancia de sus creencias hacia la diversidad del alumnado, de manera que desarrollen actitudes favorables hacia dicha diversidad.

En esta misma línea de garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes, está el artículo de M.^a I. Vidal Esteve, “La inclusión educativa en los centros de Educación Primaria: la voz del profesorado”, en el que se presentan los resultados y las conclusiones de un estudio de caso múltiple en el que se pretende dar voz a los docentes de Educación Primaria, uno de los principales agentes de cambio junto con la familia, y que juegan un papel decisivo en el éxito de la inclusión educativa. En el estudio se recogen y analizan las percepciones y las experiencias de los docentes sobre la inclusión, identificando las barreras y los facilitadores que se encuentran en su práctica diaria. La autora insiste en la necesidad de proporcionar a los docentes una formación adecuada para gestionar aulas inclusivas y en la necesidad de llegar al compromiso colectivo de toda la comunidad educativa.

La guarda de hecho es una actuación asistencial y representativa configurada por el Código Civil como una medida informal de apoyo para el ejercicio de la capacidad jurídica de las personas que lo necesiten, y que puede existir cuando no haya medidas voluntarias o judiciales aplicadas eficazmente que cubran todas las necesidades de la persona con discapacidad. En esta línea, en el artículo “Análisis de la institución de la guarda de hecho tras la reciente jurisprudencia”, A. M.^a Valle analiza esta medida tras la reforma llevada a cabo por la Ley 8/2021, que se centra en la provisión de los apoyos que necesita una persona con discapacidad para el adecuado ejercicio de su capacidad jurídica, con la finalidad de permitir el pleno desarrollo de su personalidad y su desenvolvimiento jurídico en condiciones de igualdad.

La expansión de Internet y las redes sociales han transformado la manera en que las personas interactúan e intercambian ideas e intereses, dando lugar a las comunidades virtuales de práctica, que juegan un importante papel en la promoción del desarrollo profesional. Sin embargo, es necesario comprender cómo los profesionales perciben y utilizan estas plataformas en el contexto de la atención temprana, ante lo que P. Ibáñez-Cubillas y M. J. Gallego-Arrufat, en el artículo “Validación de profesionales expertos de un instrumento sobre comunidades virtuales de atención temprana”, describen un estudio cuyo objetivo es evaluar un instrumento para investigar la incidencia de las comunidades virtuales en el desarrollo profesional de los especialistas en atención temprana. Los resultados muestran que, a pesar de sus limitaciones, la integración de las comunidades virtuales de práctica en el desarrollo profesional en atención temprana ofrece múltiples beneficios.

Uno de los derechos fundamentales de las personas con discapacidad es disponer de viviendas adaptadas a sus necesidades, para lo que es crucial que los entornos sean accesibles, aunque el diseño de viviendas accesibles a menudo se aleja de las necesidades específicas de las personas con diferentes tipos de discapacidad. En “Assessment of Housing for People with Disabilities through Virtual Reality: Promoting the Right to Independent Living for People with Disabilities” F. Muñoz y colaboradores muestran el uso de la realidad virtual como una herramienta indispensable para diseñar y evaluar viviendas accesibles y promover el derecho a la vida independiente de las personas con discapacidad, destacando la importancia de involucrar activamente a estas personas en el proceso con el fin de identificar y describir con mayor precisión sus necesidades específicas y lograr un diseño más personalizado.

La lectura fácil contribuye al acceso de información para aquellas personas con dificultades de comprensión lectora, gracias a la creación de documentos accesibles. Sin embargo, el hecho de que la adaptación del material se realice de forma manual dificulta el uso de esta metodología. Por ello, en “ATECA: una aplicación web para agilizar las adaptaciones a lectura fácil”, M.^a C. Suárez-Figueroa y cols. plantean una investigación desarrollada en dos fases, cuyo objetivo es desarrollar una aplicación web, ATECA, que es un sistema de apoyo basado en la inteligencia artificial que permite agilizar el proceso de adaptación de textos, facilitando la creación de documentos más accesibles y comprensibles para lectores de distintos niveles.

La realidad muestra que las vidas de las personas con discapacidades intelectuales y del desarrollo, especialmente las que tienen grandes necesidades de apoyo, siguen siendo dirigidas y restrictivas, incluso dentro de las organizaciones que les brindan servicios de apoyo. Sin embargo, la participación plena es un derecho de las personas y para favorecerla N. Alvarado y colaboradoras desarrollan una investigación inclusiva, donde las personas están inmersas en el proceso, tienen roles más significativos y pueden expresar sus necesidades y defender sus opiniones. En el artículo “Los servicios de apoyo desde la perspectiva de las personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo: una investigación inclusiva”, las autoras detallan la temporalidad, los objetivos y el papel que ejercieron las personas con discapacidades intelectuales y del desarrollo en las fases principales del estudio.

La sexualidad de las personas con discapacidad intelectual sigue siendo un tema difícil de abordar, y en situaciones que interfieren en la capacidad individual de actuar según sus necesidades y deseos sexuales como, por ejemplo, la institucionalización en centros residenciales, las posibilidades de disfrutar plenamente de la sexualidad se reducen. Así, L. González-Mendiondo Carmona y cols., en “Nuestra sexualidad es un hecho, no un derecho. Vivencias desde un centro residencial para personas con discapacidad intelectual”, presentan los resultados de un estudio cualitativo y evaluativo en el que analizan la vivencia de la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual residentes en un centro, teniendo en cuenta sus opiniones, actitudes y necesidades, así como las de sus familiares y el equipo profesional del centro.

ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES Y LAS ACTITUDES DE FUTUROS DOCENTES SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Analysis of Future Teachers' Perceptions and Attitudes towards Diversity Inclusion

Inmaculada GARCÍA-MARTÍNEZ

Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. España

igmartinez@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0003-2620-5779>

Carmen del Pilar GALLARDO-MONTES¹

Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. España

cgallardo@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0002-6510-2425>

Isabel Angustias GÓMEZ PÉREZ

Universidad de Granada. Centro de Magisterio La Inmaculada. España

isabelgomez@cmlt.es

<https://orcid.org/0000-0001-9941-3099>

Lara CHECA-DOMENE

Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. España

laracd@correo.ugr.es

<https://orcid.org/0000-0001-9516-5796>

Recepción: 4 de septiembre de 2024

Aceptación: 4 de noviembre de 2024

RESUMEN: La educación inclusiva pretende la educación integral del alumnado, independientemente de las características de este, promoviendo así un paradigma social de derechos y calidad de vida. Por ello, es necesario que tanto el futuro docente como aquel

¹ Autora de correspondencia.

que está en ejercicio mantengan una actitud positiva hacia la diversidad de los centros educativos. A partir de esta premisa, este estudio pretende conocer los sentimientos, percepciones y actitudes que los futuros docentes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada tienen sobre la inclusión de la diversidad en las aulas, así como determinar la existencia de correlaciones y diferencias según las dimensiones analizadas. Siguiendo el método cuantitativo, se administraron los cuestionarios SACIE-R y CEFI-R a 230 estudiantes, los cuales manifestaron una buena actitud hacia la diversidad, pero con variaciones según el sexo. Se comprobó como aquellos docentes en formación que poseían menor conocimiento sobre la diversidad fueron los que manifestaron una mayor preocupación hacia la misma y que aquellos que mostraron índices superiores de preocupación son los que tuvieron actitudes más positivas hacia esta. Atendiendo a la opinión del alumnado sobre sus actitudes hacia la educación inclusiva, pueden orientarse los planes académicos hacia las necesidades formativas de este presente.

PALABRAS CLAVE: Educación superior; formación inicial; actitudes; educación inclusiva; atención a la diversidad.

ABSTRACT: Inclusive education seeks the comprehensive education of students regardless of their characteristics or needs, through the promotion of a social paradigm of rights and quality of life. Therefore, it is necessary that both service and preservice teachers maintain a positive attitude towards the coexisting diversity in schools. Based on this premise, the objective of this study was to know the sentiments, attitudes and concerns that future teachers of the Primary Education Degree at the University of Granada have about the inclusive education, as well as to determine the existence of correlations and statistical differences according to the dimensions analyzed. Following a quantitative approach, the SACIE-R and CEFI-R questionnaires were administered to 230 students, who expressed a good attitude towards diversity with significant variations in relation to the gender. It was found that those trainee teachers who had less knowledge about diversity were the ones who were more concerned about it, and that those who showed higher levels of concern were the ones who had more positive attitudes towards it. These results reinforce the idea that academic plans must be oriented and redesigned taking into consideration the students training needs.

KEYWORDS: Higher education; initial training; attitudes; inclusive education; attention to diversity.

1. Introducción

La búsqueda constante de mejoras en el sistema educativo ha derivado en el diseño y el desarrollo de reformas educativas que pretenden, entre otras cuestiones, favorecer la atención a la diversidad presente en las aulas. Al respecto, la Agenda 2030 ha puesto de manifiesto la necesidad de desarrollar una educación inclusiva de calidad, la cual pretende, ante todo, la educación de la totalidad del alumnado, independientemente de que este presente o no discapacidad, así como su origen, condición o contexto (Triviño-Amigo *et al.*, 2022).

Además, esta va más allá del aula, pues abarca un paradigma social de derechos y calidad de vida (Ainscow *et al.*, 2006; Verdugo, 2009).

Las prácticas inclusivas dentro y fuera de las clases ordinarias son importantes para la implementación fluida de una educación inclusiva basada en las necesidades específicas del estudiantado (Rojo-Ramos *et al.*, 2021). Para que el ideal de educación inclusiva se mantenga en el tiempo, juega un papel fundamental el docente, pero no únicamente el que está activo, sino el que está en formación, pues representará al profesorado del futuro. Esto es determinante, ya que la implementación de prácticas inclusivas efectivas depende significativamente de la presencia de actitudes positivas hacia esta, lo que presenta un efecto directo en la calidad de la educación (Agavelyan *et al.*, 2020; Echeita, 2017; Valenzuela *et al.*, 2019; Vogiatzi *et al.*, 2023).

En este sentido, no solo resulta imprescindible una buena actitud, sino que las preocupaciones del profesorado hacia la diversidad son igualmente vitales en este proceso (Miesera *et al.*, 2018). Estas preocupaciones parten a menudo de la formación inicial (Oswlad y Sward, 2011; Tanriverdi, 2016), por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior en dichos términos debe ser muy respetuoso, tolerante y empático. Es por ello por lo que las actitudes y las percepciones de los futuros maestros y maestras hacia la inclusión constituyen un factor determinante para una implementación efectiva de las políticas de educación inclusiva (Morejón *et al.*, 2019; Pérez y Vigo, 2022).

En las últimas décadas, existe un interés compartido a nivel nacional e internacional en la promoción de una escuela inclusiva por y para todos y todas (Rojo-Ramos *et al.*, 2021). Sin embargo, la formación inicial de los docentes en materia inclusiva es clave para su consecución, ya que va a influir de forma directa en sus actitudes y percepciones ante la diversidad de las aulas (Majoko, 2019). De hecho, las percepciones y las actitudes hacia la promoción de prácticas inclusivas ha sido una de las mayores preocupaciones de la investigación educativa en las últimas décadas (Florian y Camedda, 2020; Llorent y Álamo, 2019), poniendo el foco de atención en la formación derivada de la Educación Superior.

En el estudio de la literatura, las percepciones y las actitudes son entendidas como las interpretaciones personales y la predisposición que manifiestan los docentes a la hora de responder de forma favorable o desfavorable ante una persona, objeto y/o situación (Saloviita, 2020). Ambas se configuran como dos componentes del desarrollo cognitivo, estando las actitudes más conectadas con el componente afectivo y las percepciones, por su parte, con el componente cognitivo. Estos conceptos están relacionados con factores como la formación y la disponibilidad de recursos y apoyos para la promoción de prácticas inclusivas (Paseka y Schwab, 2020).

En este sentido, el éxito educativo depende en gran medida de la preparación del profesorado, de sus competencias y sus actitudes para enseñar en un entorno donde la diversidad es un aspecto que suma en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado (Gallego Echeverri, 2023). En esta línea, este éxito surge cuando todo el alumnado tiene acceso a una educación de calidad que le permita desarrollar todo su potencial, independientemente de sus particularidades individuales.

Esto implica la creación de entornos y prácticas educativas que sean inclusivas, a través de la adaptación de currículos, el uso de metodologías pedagógicas diversas y flexibles, la implementación de apoyos y recursos adicionales y la promoción de la participación y el respeto a la diversidad (Checa-Domene *et al.*, 2024).

El análisis del éxito inclusivo exige valorar todos los factores involucrados. Por un lado, hay que prestar atención a los actores involucrados en los procesos educativos, destacando los maestros y las maestras, los equipos directivos, las familias e incluso las autoridades educativas. Al respecto, es importante que todos ellos tengan voluntad y disposición para trabajar de manera colaborativa y coordinada para garantizar que cada estudiante reciba el apoyo y la atención necesaria para su aprendizaje y desarrollo integral, de acuerdo con lo previsto en las políticas educativas y las recomendaciones aportadas por los organismos internacionales (Azorín y Ainscow, 2020). En esta línea, es importante promover una cultura educativa inclusiva que valore la diversidad como un enriquecimiento para la comunidad educativa y que promueva el respeto, la tolerancia y la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. El éxito educativo en inclusión se traduce en una mayor equidad y calidad en la educación, contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva, gracias, entre otras cuestiones, al desempeño profesional y actitudes de los docentes hacia la inclusión (Lindner *et al.*, 2023).

Para valorar la actitud hacia la inclusión, existen diferentes estudios y escalas que ahondan en estos conceptos. Ejemplo de ello es la escala SACIE-R (Forlin *et al.*, 2011), la cual se centra en valorar los sentimientos, las actitudes y las preocupaciones hacia la educación inclusiva. Esta ha sido administrada por investigadores de diferentes contextos, permitiendo hacer un barrido de los ideales y preocupaciones nacionales e internacionales. AlMahdi y Bukamal (2019) analizan las actitudes de futuros docentes en Baréin. Estos detectan buenas actitudes hacia la inclusión, pero ciertas preocupaciones y diferentes sentimientos hacia la diversidad. Flores y Villardón (2014) destacan valores medios en cuanto a la predisposición hacia la inclusión de futuros maestros de inglés en Honduras, concretando cómo los hombres obtienen mayores puntajes en la dimensión relativa a las preocupaciones y más sentimientos negativos hacia la inclusión que las mujeres, destacando estas en su actitud hacia la diversidad. Gallego-Ortega y Rodríguez-Fuentes (2021) revelan creencias positivas sobre la inclusión en futuros docentes de Granada (España), siendo las mujeres las que muestran un patrón de actitud más positivo. Navarro-Mateu *et al.* (2020) indican que los estudiantes de Magisterio de Valencia (España) manifiestan niveles medio-altos en actitudes inclusivas, destacando de nuevo las mujeres, con un mayor nivel de actitud inclusiva frente a la de los hombres. Así mismo, Peprah *et al.* (2021) también hallan una buena actitud hacia la inclusión por parte de futuros maestros de Ghana, sin ahondar en las diferencias por sexo. Por otro lado, la escala CEFI-R (González-Gil *et al.*, 2019), menos extendida a nivel internacional, pero con gran aceptación a nivel nacional, permite indagar en la concepción del futuro docente hacia la diversidad, los aspectos vinculados a la metodología de trabajo, los apoyos y la participación comunitaria. Falla *et al.* (2022) administran el cuestionario a futuros docentes, obteniendo buenos resultados en

las dimensiones evaluadas. Estos revelan que las mujeres presentan puntajes más elevados en la valoración de la formación en inclusión y en las actitudes hacia esta con respecto a los hombres. Pasarín *et al.* (2023) detectan una percepción mejorable hacia la diversidad, pero buenas actitudes hacia los apoyos y las metodologías de trabajo por parte de docentes españoles en ejercicio. Con respecto al sexo, los hombres manifiestan una concepción hacia la diversidad superior a la de las mujeres y estas, una media más alta que ellos en cuanto a la metodología y los apoyos. Regueira (2021), en su estudio con profesorado en ejercicio, indica una buena predisposición hacia la diversidad, poniendo de manifiesto como una percepción negativa hacia esta se relaciona con una menor percepción hacia el docente de apoyo y su labor, la metodología adaptada y el vínculo escuela-comunidad. Por su parte, Rojo-Ramos *et al.* (2021), en su estudio con futuros docentes, determinan que la actitud de estos hacia la inclusión es positiva, destacándose mayores puntajes en la dimensión vinculada a la concepción de la diversidad y no hallando diferencias por sexos.

Partiendo de este contexto, el objetivo de la presente investigación es conocer los sentimientos, las percepciones y las actitudes que los futuros maestros y maestras del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada tienen sobre la inclusión de la diversidad en las aulas, así como analizar las diferencias significativas y correlaciones entre las dimensiones estudiadas, según el sexo.

2. Método y materiales

2.1. Diseño y participantes

Este estudio se adhiere a un diseño *ex post-facto* no experimental, de tipo descriptivo y correlacional con medición en grupo único con carácter transversal. Este tipo de diseño no solo permite recoger información relevante sobre determinados fenómenos educativos, sino, también, resulta adecuado para analizar características de la población como las actitudes, las creencias o los comportamientos de las personas (McMillan y Schumacher, 2005) y denotar, por tanto, si existen o no diferencias estadísticamente significativas.

En este estudio participaron de forma voluntaria un total de 230 estudiantes universitarios que cursaban la asignatura obligatoria de Atención a la Diversidad pertenecientes al Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada. Para su selección se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo incidental. La distribución de los participantes ($n = 230$) por sexo quedó distribuida en 177 mujeres (77%) y 53 hombres (23%).

Teniendo en cuenta el importante número de mujeres participantes, el sexo no supuso un sesgo en esta investigación, ya que los estudios en Ciencias Sociales y Jurídicas tienen un predominio de mujeres (Gallardo-Montes *et al.*, 2022; Gialamas *et al.*, 2013; Marín-Díaz, 2018).

2.2. Instrumentos

Para la realización de los diferentes análisis, se incluyó la variable sociodemográfica sexo, con el objetivo de recabar información relevante y de analizar la existencia de diferencias significativas en torno a esta.

Para la recogida de datos, se empleó la técnica de encuesta y el instrumento de cuestionario. Para conocer los sentimientos, las actitudes y las preocupaciones del alumnado sobre la inclusión educativa se administraron dos cuestionarios: CEFI-R y SACIE-R.

En primer lugar, se utilizó el cuestionario de Valoración Docente de la Inclusión Educativa (CEFI-R) de González-Gil *et al.* (2019), de escala tipo Likert (1 = Totalmente en desacuerdo; 4 = Totalmente de acuerdo), que evaluaba la formación inicial de los futuros docentes. Este cuestionario constaba de 19 ítems, distribuidos en torno a cuatro dimensiones: (1) concepción de la diversidad, (2) metodología, (3) apoyos y (4) participación de la comunidad.

- *Concepción de la diversidad* (5 ítems): analiza la concepción que poseen los futuros docentes sobre la diversidad de las aulas.
- *Metodología* (5 ítems): evalúa cómo de competentes se sienten los futuros docentes para adaptar su práctica docente a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.
- *Apoyos* (4 ítems): examina cómo perciben los docentes el trabajo del docente de apoyo y si este debe desempeñar su intervención en el aula ordinaria.
- *Participación comunitaria* (5 ítems): se aproxima a la concepción que tiene el futuro profesorado sobre el nivel de implicación que debe tener la comunidad en el centro educativo y viceversa.

Por su parte, la Escala Revisada de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones sobre la educación inclusiva se empleó para medir las percepciones de los docentes sobre la inclusión (SACIE-R) (Forlin *et al.*, 2011). Este instrumento se diseñó para evaluar las actitudes, los sentimientos y las percepciones hacia la inclusión educativa tanto de los docentes en ejercicio como en formación (Hernández y García, 2017). Es una escala de tipo Likert con cuatro opciones de respuesta, siendo 1 = Totalmente de acuerdo y 4 = Totalmente en desacuerdo. Consta de 15 ítems distribuidos en torno a tres dimensiones:

- *Actitudes*: evalúa la predisposición y percepción de los futuros docentes respecto a la educación inclusiva, así como el concepto que tienen sobre los alumnos que tienen cabida en ella.
- *Sentimientos*: hacia las personas con diferentes necesidades.
- *Preocupaciones*: examina las preocupaciones que los futuros docentes tienen a la hora de atender a la diversidad del alumnado presente en las aulas.

Además, se estableció el sexo como parámetro general de tipo sociodemográfico.

2.3. Procedimiento

Este estudio se realizó obteniendo previamente el consentimiento informado de cada uno de los participantes. Todos ellos fueron debidamente informados tanto de la confidencialidad y el anonimato de las informaciones recogidas como del procedimiento a seguir. Los cuestionarios se administraron de forma individual a través de la plataforma *Google Forms* en horario de clase y en presencia de los investigadores. Asimismo, se siguieron los códigos y las directrices éticas de la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2008) y se contó con el informe favorable por parte del Comité de Ética en Investigación Humana (CEIH) (3562/CEIH/2023) del Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada (España).

2.4. Análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó con el programa estadístico IBM SPSS Statistics en su versión 25.0 para Windows, con un margen de error del 5% y un Índice de Confiabilidad del 95%.

Con el propósito de comprobar la fiabilidad interna de los instrumentos administrados se empleó el coeficiente Alpha de Cronbach, siendo de 0.87. Además, para conocer la distribución de los resultados en cuanto al sexo, en primer lugar, se realizó un análisis descriptivo (media y desviación típica) y su posterior representación a través del diagrama de cajas y bigotes.

3. Resultados

Los estadísticos descriptivos demostraron que, respecto a la dimensión *sentimientos y participación*, se establecían diferencias estadísticamente significativas en cuanto al sexo, presentando las mujeres puntuaciones ligeramente superiores a los hombres. Sin embargo, para el resto de las dimensiones no se han hallado diferencias significativas respecto a dicha variable (Tabla 1). La homocedasticidad univariable se cumplió para la mayoría de las dimensiones, excepto para *sentimientos y participación*, hallándose para ambos diferencias significativas respecto al sexo.

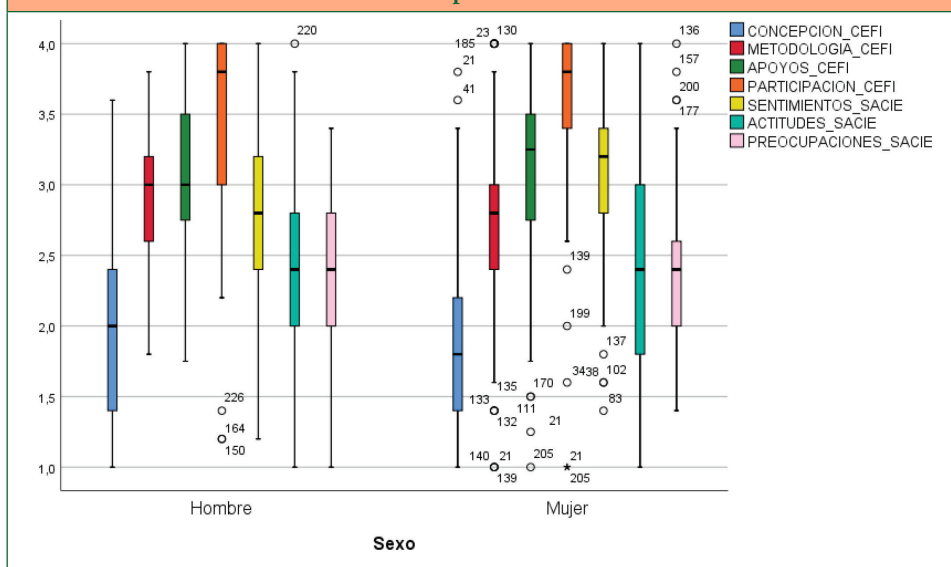
Los resultados demostraron que, en cuanto a la dimensión de *concepción de la diversidad, participación y preocupaciones*, los hombres presentaron un rango intercuartílico más amplio con una mediana superior a la de las mujeres (Figura 1).

Además, se observó que son más el número de mujeres que se sitúan fuera de los rangos intercuartílicos establecidos en las dimensiones *metodología, apoyos, participación y sentimientos*. Al igual que ocurre al alza en las dimensiones de *concepción y preocupaciones*.

TABLA 1. Estadísticos descriptivos de las escalas CEFI-R y SACIE-R con respecto al sexo							
	H		M		Levene test		95 % IC
	M	DT	M	DT	F	p	
Sentimientos	2.7925	.63119	3.1017	.54694	1.564	.212	[-0.48426; -0.13423]
Actitudes	2.4075	.68158	2.3684	.80870	2.458	.118	[-.20194; 0.28031]
Preocupaciones	2.4075	.52764	2.3672	.49181	.663	.416	[-0.11401; 0.19464]
Concepción de la diversidad	2.0000	.62634	1.8260	.58698	.011	.915	[-0.00993; 0.35795]
Metodología	2.8755	.42648	2.7537	.62186	8.989	.003	[-0.05810; 0.30170]
Apoyos	3.0566	.55392	3.1031	.57803	.138	.710	[-0.22318; 0.13017]
Participación	3.3887	.73945	3.6554	.49162	14.302	.000	[-0.43882; -0.09455]

Note. M = Media; DT = Desviación típica; * $p < .05$.

FIGURA 1. Diagrama de cajas y bigotes de las escalas CEFI-R y SACIE-R con respecto al sexo



En cuanto al análisis de correlaciones (Tabla 2), la dimensión *sentimientos* se correlacionó positivamente con las dimensiones *preocupaciones*, *concepción de la diversidad* y *metodología*. En el caso de *concepción a la diversidad*, esta correlación fue inversa, por lo que aquellos que tenían una concepción inferior sobre la diversidad, tendieron a manifestar mayores sentimientos. Por otro lado, se ha evidenciado que existe una correlación significativa inversa en cuanto a las variables de *concepción a la diversidad* y *apoyos*. En otras palabras, los futuros docentes que poseen una menor concepción sobre la diversidad son los que manifestaron una mayor preocupación hacia la misma. En contraposición, los futuros docentes que mostraron índices superiores de preocupación son los que tuvieron actitudes más positivas hacia la diversidad.

Por otro lado, se ha puesto de manifiesto que existe una correlación entre los *sentimientos* y la *predisposición metodológica*: a mayor sentimiento, mayor predisposición metodológica, por lo que tienden a utilizar una amplia variedad de estrategias metodológicas. Del mismo modo, los docentes que mostraron mayor *preocupación* hacia la diversidad tendieron a abogar por el uso de diferentes *metodologías* en la atención del alumnado con necesidades educativas. En esta línea, los futuros docentes que poseían una concepción alta sobre la diversidad consideraron que precisaban de menos apoyo en el aula. A su vez, aquellos que disponían de más estrategias, indicaron que necesitaban un menor apoyo.

TABLA 2. Análisis correlacional entre las dimensiones de las escalas CEFI-R y SACIE-R							
	Sentimientos	Actitudes	Preocupaciones	Concepción	Metodología	Apoyos	Participación
Sentimientos	1	.116	.381**	-.321**	.223**	.038	.059
Actitudes		1	.178**	.031	-.014	-.069	-.048
Preocupaciones			1	-.185**	.265**	.005	.007
Concepción				1	-.175**	-.217**	-.331**
Metodología					1	.252**	.224**
Apoyos						1	.526**
Participación						*	1

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

4. Discusión y conclusiones

La actitud de los futuros docentes hacia la inclusión constituye un aspecto crucial para una implementación efectiva de las políticas de educación inclusiva. En este sentido, el objetivo de la presente investigación fue analizar los sentimientos, las percepciones y las actitudes que los futuros docentes de la asignatura de Atención a la Diversidad del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada tenían respecto a la inclusión educativa.

En general, la actitud hacia la diversidad presentó puntajes positivos, coincidiendo así con estudios previos como los de AlMahdi y Bukamal (2019), Falla *et al.* (2022), Gallego-Ortega y Rodríguez-Fuentes (2021), Navarro-Mateu *et al.* (2020), Peprah *et al.* (2021), Regueira (2021) y Rojo-Ramos *et al.* (2021). Sin embargo, si se profundiza en las diferencias por sexos, pudo apreciarse que las mujeres presentaron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a los sentimientos y a la participación con respecto a los hombres. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Flores y Villardón (2014), las cuales también hallan un mayor porcentaje de sentimientos positivos hacia la inclusión educativa en comparación con los arrojados por los hombres. Esto puede explicarse por la tendencia histórica de las mujeres a mostrar mayor sensibilidad y solidaridad hacia las personas en situación de vulnerabilidad, en este caso, hacia aquellas que presentan algún tipo de discapacidad, mostrando su apoyo y trabajando por la inclusión y la igualdad de oportunidades para este colectivo. Al respecto, también se observa cómo las mujeres suelen ser más conscientes de las barreras y las desigualdades a las que se enfrentan las personas con discapacidad y suelen ser más activas en la lucha por la eliminación de estas barreras y la promoción de la inclusión social (Gallego-Ortega y Rodríguez-Fuentes, 2021). En cuanto a su participación, también se ha constatado cómo gran parte de mujeres se involucran en organizaciones y movimientos que defienden los derechos de las personas con discapacidad y trabajan por la sensibilización y la concienciación en la sociedad.

No obstante, sin ser datos significativos, pero igualmente relevantes, los hombres manifestaron una mejor concepción hacia la diversidad, mostrando mayor preocupación e interés sobre la participación del alumnado con necesidades educativas específicas, al ser conscientes de su situación y de que enfrentan desafíos adicionales para involucrarse en el proceso educativo de manera efectiva. Estos datos coinciden de nuevo con Flores y Villardón (2014), las cuales también obtienen puntajes más elevados en las preocupaciones de los hombres, así como con Pasarín *et al.* (2023), en la que los hombres manifiestan una concepción hacia la diversidad superior a la del sexo opuesto. Por otro lado, las mujeres presentaron puntajes ligeramente superiores a los hombres en cuanto a la percepción sobre la necesidad de adaptar el currículo a las diferentes metodologías de enseñanza aplicadas al alumnado diverso, la falta de recursos y apoyos adecuados y los sentimientos que el estudiantado les suscita, coincidiendo así con Pasarín *et al.* (2023). En otras palabras, esta concepción incorpora la percepción sobre una falta de inclusión y equidad en el aula, donde son conscientes de que sus estudiantes a menudo no poseen las mismas

oportunidades de aprendizaje y participación. Además, pueden sentirse abrumados por la responsabilidad adicional de atender las necesidades individuales de cada estudiante con necesidades específicas, lo que puede requerir una planificación y una colaboración adicional con otros profesionales de la educación. En cambio, los hallazgos obtenidos en el presente estudio no coinciden completamente con los obtenidos por Rojo-Ramos *et al.* (2021), en los que no se encuentran diferencias por sexos, pese a ser una muestra similar a la analizada en el presente trabajo, que son futuros docentes del área de educación.

Estas diferencias por sexos, principalmente en los sentimientos que las mujeres presentaban hacia la inclusión educativa y la diversidad del alumnado, pueden encontrar su origen en las expectativas sociales (García y Arriazu, 2020), dado que históricamente se han asignado roles de cuidado y empatía hacia ellas. En líneas generales, las expectativas de los docentes hacia la inclusión se aglutinan en torno a: a) la promoción de la equidad y la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, condiciones sociales, culturales o económicas; b) propiciar ambientes caracterizados por la promoción del respeto a la diversidad y la valoración de las diferencias individuales, fomentando un ambiente inclusivo y respetuoso en el aula; c) inquietud por la existencia y la disponibilidad de los apoyos y los recursos necesarios para abordar las necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad o con dificultades de aprendizaje; d) la organización de la respuesta educativa mediante la colaboración estrecha con otros profesionales, familias y comunidades; y e) patrones y dinámicas que garanticen la participación activa y la integración social de todos los estudiantes, asegurando su derecho a una educación inclusiva y a una educación de calidad. Teniendo en cuenta lo anterior, es probable que las futuras docentes de este estudio pudieran presentar más comprensión y mostrarse más receptivas hacia las necesidades del estudiantado con discapacidad o diferencias de aprendizaje. Estos ideales concuerdan con los manifestados en Solís y Arroyo (2021) y Solís y Borja (2022), en el que las mujeres expresan mayores actitudes proinclusión. A su vez, Novo-Corti *et al.* (2015) destacan el sexo como factor diferenciador, valorando que el sector educativo cuenta con un mayor porcentaje de mujeres frente a hombres.

Sin embargo, pese a las diferencias por sexo, el compromiso por una educación de calidad y adaptada a las necesidades del estudiantado es adoptado de manera general por el futuro profesorado. Es importante destacar que las actitudes hacia la inclusión varían entre profesionales, no siendo el sexo o el género una variable determinante o con unas implicaciones mejores de unos hacia otros. Cabe destacar que, en cuanto a las preocupaciones del profesorado, el grado de preocupación varía en función de las características del propio docente, siendo mucho menor entre aquellos que han recibido formación en educación especial.

Por otro lado, se ha encontrado que los futuros docentes que presentaban menos preocupaciones y una menor concepción hacia la diversidad tendían a mostrar una actitud más positiva hacia esta. Estas preocupaciones y percepciones giraban en torno al aumento de la carga de trabajo por la presencia de alumnado con discapacidad en el aula, el incremento de estrés y la falta de formación en torno a

la inclusión. Por ende, resulta lógico pensar que la carencia de dichas emociones fomentaría un mejor clima de trabajo y una actitud más positiva, tolerante y respetuosa hacia las diferencias.

De igual modo, se ha vislumbrado que los futuros docentes que preferían no tener en su aula estudiantado con necesidades específicas de apoyo educativo, que consideraban que este interrumpía y perjudicaba el ritmo de clase o que mostraba preocupación por el incremento de la carga laboral a menudo presentaban sentimientos más negativos, tales como la dificultad para superar el shock inicial al conocer a una persona con discapacidad, el miedo a mirarlo a la cara o el sentimiento de terror por presentar dichas necesidades específicas. Igualmente, las actitudes positivas hacia la inclusión ponen de manifiesto una mayor predisposición hacia el empleo de metodologías y estrategias de aprendizaje más innovadoras y variadas. Por tanto, diseñar e implementar prácticas inclusivas es una de las líneas de actuación básicas para la construcción de una educación de calidad, la cual no solo reflexione sobre el valor de la diversidad, sino que propicie escenarios equitativos para que todos y todas aprendan y se desarrollen plenamente. Estas implicaciones prácticas suponen la adaptación de los métodos de enseñanza, considerando al discente, su estilo de aprendizaje, sus fortalezas, sus antecedentes y sus necesidades.

Estos resultados presentan unas claras implicaciones prácticas, así como una transferencia del conocimiento, pues se reflexiona la importancia que tiene la Educación Superior en la formación de los profesionales del futuro. Estamos totalmente de acuerdo en que la Universidad debe dotar a los educadores de los conocimientos y las herramientas necesarias para atender la diversidad del alumnado, lo cual debe formar parte en los planes de estudios correspondientes a la formación inicial del profesorado. Se hace necesario, por tanto, promover la inclusión de contenidos y prácticas que actualmente se consideran exclusivos de la pedagogía diferencial y sensibilizar durante la etapa formativa al futuro maestro de la importancia de sus creencias hacia la heterogeneidad del alumnado y de cómo estas influyen en el rendimiento y comportamiento de su alumnado. Es necesario que este pueda aplicar métodos educativos innovadores que ayuden a frenar la exclusión, facilitar la inclusión y adaptar la educación a la diversidad de los discentes.

Las conclusiones antedichas corroboran lo planteado por Arnaiz (2003) relativo a que la formación inicial del profesorado ha de incluir no solo contenidos formativos en torno a la inclusión del alumnado diverso, sino que debe llevar implícito el cambio de actitudes hacia la atención a la diversidad, además de la capacitación técnica para dar respuesta a la integración del estudiantado con necesidades educativas especiales. Es importante considerar que los futuros maestros transferirán a los centros escolares aquello que hayan experimentado y vivido en su formación inicial universitaria. Esto requiere que, desde el comienzo de esta, se aborde sistemáticamente la temática de la atención a la diversidad y, de este modo, preparar maestros que puedan responder eficientemente a las demandas actuales de la educación en donde la diversidad del alumnado es lo habitual. Solo de esta forma y, partiendo del desarrollo individual del maestro, se facilitará la aceptación del otro, la apertura

y la capacidad necesaria para desarrollarse en un mundo diverso y permitir que los demás alcancen su plena madurez.

Citando a Sales *et al.* (2001), lo que se requiere

es que el futuro docente desarrolle actitudes favorables hacia la diversidad del alumnado y se sienta capaz de buscar, reflexionar y consensuar, junto con otros agentes educativos y sociales, distintas alternativas, que pueden encontrarse en el contexto escolar, para actuar ante las necesidades educativas especiales, considerando que el sistema educativo ha de proporcionar los servicios y recursos necesarios para que todos los alumnos puedan desarrollar al máximo sus capacidades en igualdad de oportunidades. (p. 5)

4.1. *Limitaciones del estudio y prospectiva futura*

A tenor de los hallazgos obtenidos, existen una serie de limitaciones e implicaciones prácticas que deben ser mencionadas. En lo que respecta a las limitaciones de esta investigación, la propia naturaleza de la muestra supone uno de los principales hándicaps. Se trata de una muestra compuesta exclusivamente por estudiantado del segundo curso del grado de Educación Primaria de la ciudad de Granada, lo que afectaría, a priori, a cualquier generalización de resultados. Por ello, sería interesante que, en futuras investigaciones, se considere ampliar el tamaño muestral a otras zonas geográficas y hacerlo extensible a otros cursos del grado de Educación Primaria, así como a otras titulaciones que tienen implicación en la formación de futuros docentes, como podría ser el estudiantado del Grado de Educación Infantil y el alumnado del Máster Universitario para la Formación de Profesorado de Secundaria. De esta manera, podrían establecerse relaciones y diferencias entre ellos en cuanto a las variables que infieren en la actitud hacia la diversidad.

En esta línea, en términos de aplicabilidad, tomando como base los resultados obtenidos y en pro de una educación más inclusiva y tolerante ante las diferencias, valdría la pena; del mismo modo, complementar esta investigación con un estudio cuasiexperimental de carácter longitudinal con medición prepost en grupo experimental y control en el que, a través de una intervención, los educadores reciban formación específica en aquellos aspectos que inciden de forma negativa en la promoción de una educación inclusiva. De esta forma, podrían evaluarse los resultados, los beneficios y las percepciones en comparación con grupos sin dicha formación y conocimientos específicos. A esta idea, se le suma la de complementar la investigación cuantitativa con una de naturaleza cualitativa, basada en la realización de entrevistas en profundidad y la observación etnográfica con la intencionalidad de indagar en los sentimientos y las percepciones ante colectivos con necesidades educativas especiales y la forma de abordar y atenderlos con intervenciones eficaces.

Además de la limitación del muestreo mencionada anteriormente, existe la limitación de cualquier encuesta o investigación basada en autoinformes (Karpen, 2018), incluso con instrumentos validados. Esto podría influir en la veracidad de

las respuestas (Mabe y West, 1982; Rodríguez-Fuentes y Caurcel, 2020) o en la posibilidad de generar nuevas ideas o teorías (Valle y Zamora, 2022). De hecho, para contrarrestar esto, resultaría fundamental incrementar el corpus teórico y de investigación no solo para optimizar la formación y la práctica docente, sino también de cara a la mejora de la discusión de los resultados, conduciendo, así, a unas conclusiones más sólidas y cercanas a la realidad de los futuros docentes.

5. Referencias bibliográficas

- AGAVELYAN, R., AUBAKIROVA, S., ZHOMARTOVA, A. y BURDINA, E. (2020). Teachers' attitudes towards inclusive education in Kazakhstan. *Integration of Education Integration of Education*, 24(1), 8-19. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.008-019>
- AINSCOW, M., DYSON, A. y BOOTH, T. (2006). *Mejorando las escuelas, desarrollando la Inclusión*. Routledge.
- ALMAHDI, O. y BUKAMAL, H. (2019). Pre-service teachers' attitudes toward inclusive education during their studies in Bahrain teachers college. *SAGE Open*, 1-19. <https://doi.org/10.1177/2158244019865772>
- ARNAIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- AZORÍN, C. y AINSCOW, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58-76. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- CHECA-DOMENE, L., GARCÍA-MARTÍNEZ, I., GAVÍN-CHOCANO, O. y GARCÍA-VALDECASAS, M. P. (2024). Augmented and virtual reality as a teaching resource to attend to the diversity of students with special educational needs: a systematic review. *European Journal of Special Needs Education*, 39(5), 709-728. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2282247>
- ECHETA, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17. <https://doi.org/10.17811/rife.46.2.2017.17-24>
- FALLA, D., ALEJANDRES-GÓMEZ, C. y GIL DEL PINO, C. (2022). Engagement in teacher training as a driver of inclusive attitudes. *Education XXI*, 25(1), 251-271. <https://doi.org/10.5944/educXXI.30369>
- FLORES, L. y VILLARDÓN, L. (2014). Actitudes hacia la inclusión educativa de futuros maestros de inglés. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 43-61. <https://acortar.link/IQs7LW>
- FLORIAN, L. y CAMEDDA, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4-8. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1707579>
- FORLIN, C., EARLE, C., LOREMAN, T. y SHARMA, U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65. <https://doi.org/10.1037/t69317-000>
- GALLARDO-MONTES, C. P., RODRÍGUEZ FUENTES, A., CAURCEL CARA, M. J. y CAPPERUCCI, D. (2022). Functionality of apps for people with autism: Comparison between educators from Florence and Granada. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(12), 7019. <https://doi.org/10.3390/ijerph19127019>
- GALLEGO ECHEVERRI, M. (2023). Formación docente para la educación inclusiva en instituciones públicas del Quindío. *Siglo Cero*, 54(4), 11-27. <https://doi.org/10.14201/scero.31473>

- GALLEGO-ORTEGA, J. L. y RODRÍGUEZ-FUENTES, A. (2021). Teaching attitudes towards students with disabilities. *Mathematics*, 9, 1637. <https://doi.org/10.3390/math9141637>
- GARCÍA, I. y ARRIAZU, R. (2020). Estereótipos de género na Educação Infantil: Um estudo de caso a partir da perspectiva sociocultural. *Zero a Seis*, 22(41), 4-30. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n41p4>
- GIALAMAS, V., NIKOLOPOULOU, K. y KUTROMANOS, G. (2013). Student teachers' perceptions about the impact of internet usage on their learning and jobs. *Computers and Education*, 62, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.012>
- GONZÁLEZ-GIL, F., MARTÍN-PASTOR, E., ORGAZ, B. y POY, R. (2019). Development and validation of a questionnaire to evaluate teacher training for inclusion: The CEFI-R. *Aula Abierta*, 48(2), 229-238. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.229-238>
- HERNÁNDEZ, B. y GARCÍA, I. (2017). Evaluación de actitudes, conocimiento y práctica de educación inclusiva en docentes de Primaria. En *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. <https://acortar.lin/lhooHe>
- KARPEN, S. C. (2018). The social psychology of biased self-assessment. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 82(5), 6299. <https://doi.org/10.5688/ajpe6299>
- LINDNER, K. T., SCHWAB, S., EMARA, M. y AVRAMIDIS, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 766-787. <https://doi.org/10.1080/08856254.2023.2172894>
- LLORENT, V. y ÁLAMO, M. (2019). The initial teacher training in attitudes toward cultural diversity. Validation of a scale. *Papeles de Poblacion*, 25(99), 185-206. <https://rppoblacion.uaemex.mx/article/view/9731>
- MABE, P. A. y WEST, S. G. (1982). Validity of self-evaluation of ability: A review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 67(3), 280-296. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.67.3.280>
- MAJOKO, T. (2019). Teacher key competencies for inclusive education: Tapping pragmatic realities of Zimbabwean special needs education teachers. *Sage Open*, 9(1). <https://doi.org/10.1177/2158244018823455>
- MARÍN-DÍAZ, V. (2018). La realidad aumentada al servicio de la inclusión educativa. Estudio de caso. *Revista Retos XXI*, 2, 60-72. <https://doi.org/10.33412/retosxi.v2.1.2060>
- McMILLAN, J. H. y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- MIESERA, S., DeVRIES, J. M., JUNGJOHANN, J. y GEBHARDT, M. (2018). Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs (JORSEN)*, 19(2), 103-114. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12432>
- MOREJÓN, S. E., MORA, W. T. y RENDÓN, B. P. (2019). Educación inclusiva como política pública, un desafío para lograr la inclusión de las personas con discapacidad. *Polo del Conocimiento*, 4(2), 283-295. <https://doi.org/10.23857/pc.v4i2.908>
- NAVARRO-MATEU, D., FRANCO, J. y PRADO, V. J. (2020). Measuring attitudes towards inclusion among university students pursuing education degrees: Descriptive study. *Culture and Education*, 32, 43-64. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705562>
- NOVO-CORTI, I., MUÑOZ-CANTERO, J. M. y CALVO-BABÍO, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 31(1), 155-171. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.163631>
- OSWALD, M. y SWART, E. (2011). Addressing South African pre-service teachers' sentiments, attitudes and concerns regarding inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(4), 389-403. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.626665>

- PASARÍN-LAVÍN, T., RENUNCIO, L. y FERNÁNDEZ-ÁLVAREZ, M. (2023). Actitudes de los docentes ante las necesidades educativas. *Journal of Psychology and Education*, 18(2), 141. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.02.242>
- PASEKA, A. y SCHWAB, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 254-272. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232>
- PEPRAH, M., NKETSIA, W., ODAME, L. y AGYEI-OKYERE, E. (2021). Predictors of the attitudes of preservice teachers toward teaching students with Down syndrome in regular schools in Ghana. *Journal of Policy and Practise in Intellectual Disabilities*, 18(3), 229-239. <https://doi.org/10.1111/jppi.12379>
- PÉREZ, D. y VIGO, M. B. (2022). Actitudes y condicionantes de los futuros docentes hacia la educación inclusiva: Estudio meta-etnográfico. *Contextos Educativos*, 29, 203-222. <https://doi.org/10.18172/con.4977>
- REGUEIRA PENA, I. (2021). El profesorado de Educación Primaria de Galicia y la diversidad de sus aulas [Trabajo de Fin de Grado]. Repositorio de la UNIR, Universidad Internacional de La Rioja. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/12114/Regueira%20Pena%2C%20Irene.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- RODRÍGUEZ-FUENTES, A. y CAURCEL, M. J. (2020). Análisis actitudinal de las nuevas generaciones docentes hacia la inclusión educativa. *RELIEVE*, 26(1), 1-22. <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.16196>
- ROJO-RAMOS, J., MANZANO, F., BARRIOS, S., GARCÍA, M. Á. y ADSUAR, J. (2021). A descriptive study of specialist and non-specialist teachers' preparation towards educational inclusion. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7428. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147428>
- SALES, A., MOLINER, O. y SACHIS, M. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2), 1-7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031317>
- SALOVITA, T. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 64-73.
- SOLÍS, P. y ARROYO, D. (2022). Actitudes docentes hacia alumnos con discapacidad, punto de partida para la educación inclusiva: una perspectiva de sexo, edad y experiencia previa. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 15(30), 72-81. <https://doi.org/10.25115/ecp.v15i30.4537>
- SOLÍS, P. y BORJA, V. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos*, 39, 7-12. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77841>
- TANRIVERDI, A. (2016). Adaptation of the Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale on a Turkish Population. *Academic Research International*, 7(1), 123-134. <https://pubs.acs.org/doi/10.1021/acs.oprd.2c00288>
- TRIVIÑO-AMIGO, N., BARRIOS-FERNÁNDEZ, S., MAÑANAS-IGLESIAS, C., CARLOS-VIVAS, J., MENDOZA-MUÑOZ, M., ADSUAR, J. C., ACEVEDO-DUQUE, Á. y ROJO-RAMOS, J. (2022). Las percepciones de los docentes españoles sobre su preparación para la educación inclusiva: la relación entre la edad y los años de experiencia docente. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 5750. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095750>
- VALENZUELA, J, MUÑOZ, C., FRENAY, M., DEVOS, C., MARFULL-JENSEN, M., PRECHT, A., SILVA-PEÑA, I. y OLIVA, M. A. (2019). Academic engagement in preservice teachers: motivational variables for a chilean sample. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(3), 181-190. <https://doi.org/10.14349/rp.2019.v51.n3.5>

- VALLE, M. V. y ZAMORA, E. V. (2022). El uso de las medidas de auto-informe: ventajas y limitaciones en la investigación en Psicología. *Alternativas Psicología*, 47, 22-35. <https://acortar.link/5o6uY6>
- VERDUGO, M. Á. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43. <https://acortar.link/86Spbq>
- VOGIATZI, X. A., CHARITAKI, G. y KOURKOUTAS, E. (2023). Assessing psychometric properties of the sentiments, attitudes and concerns about inclusive education scale in a greek-speaking sample of in-service teachers. *Technology, Knowledge and Learning*, 28, 207-223. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09554-x>
- WORLD MEDICAL ASSOCIATION. (2008). Declaration of Helsinki – Ethical principles for medical research involving human subject. *Journal of the American Medical Association*, 310(20), 2191-2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2008.651>

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: LA VOZ DEL PROFESORADO

Inclusive Education in Primary Schools: Teachers' Voice

M. Isabel VIDAL ESTEVE

Universitat de València. España

isabel.vidal@uv.es

<https://orcid.org/0000-0002-3504-8114>

Recepción: 29 de octubre de 2024

Aceptación: 17 de diciembre de 2024

RESUMEN: La inclusión educativa es una preocupación central del sistema educativo, que busca garantizar una enseñanza de calidad que asegure la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, incluyendo aquel con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Este estudio propone dar voz a los docentes de Educación Primaria de la Comunitat Valenciana sobre la inclusión, identificando barreras y facilitadores en su práctica diaria. Mediante un enfoque cualitativo, se desarrolla un estudio de caso múltiple en cuatro centros de primaria sociogeográficamente diversos. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a seis docentes y observaciones directas en sus aulas, permitiendo recoger y analizar sus percepciones y experiencias. Los datos se procesaron e interpretaron utilizando el software ATLAS.ti y matrices de doble entrada. Los resultados evidencian que, aunque los docentes realizan adaptaciones curriculares y mantienen cierta colaboración con los especialistas y las familias, persisten obstáculos como la falta de formación, sobrecarga laboral o escasez de recursos humanos y materiales. Esta investigación concluye que la inclusión efectiva requiere el compromiso colectivo de toda la comunidad educativa, basado en la formación inicial y continua y en una cultura de colaboración que permita transformar las aulas en espacios verdaderamente equitativos y justos.

PALABRAS CLAVE: Inclusión educativa; percepciones docentes; barreras; facilitadores; formación.

ABSTRACT: Educational inclusion is a central concern of the education system, which seeks to guarantee quality education that ensures the presence, participation and learning of all students, including those with Specific Educational Support Needs (SEN). This study aims to give Primary Education teachers in the Valencia Region a voice on inclusion, identifying barriers and facilitators in their daily practice. Using a qualitative approach, a multiple case study is carried out in four socio-geographically diverse primary schools. Semi-structured interviews were conducted with six teachers and direct observations in their classrooms, allowing their perceptions and experiences to be collected and analysed. Data were processed and interpreted using ATLAS.ti software and double-entry matrices. The results show that, although teachers make curricular adaptations and maintain some collaboration with specialists and families, obstacles such as lack of training, work overload or shortage of human and material resources persist. This research concludes that effective inclusion requires the collective commitment of the entire educational community, based on initial and ongoing training and a culture of collaboration that allows classrooms to be transformed into truly equitable and fair spaces.

KEYWORDS: Inclusive education; teacher perceptions; barriers; facilitators; training.

1. Introducción

La inclusión educativa ha sido un tema clave en el debate académico y político en las últimas décadas, especialmente en lo que concierne a la atención de la diversidad en el contexto escolar. Este fenómeno surge como una respuesta al reconocimiento de la necesidad de ofrecer una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales o de sus Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). La inclusión educativa no solo se refiere a la escolarización de estudiantes con discapacidades o dificultades de aprendizaje, sino que abarca la creación de un entorno donde la diversidad sea vista como un valor y una oportunidad, en lugar de un obstáculo. Esta visión plantea múltiples desafíos tanto para las instituciones educativas como para el profesorado, quienes son los principales agentes de cambio en la aplicación de este enfoque.

1.1. *Inclusión educativa: historia y evolución*

El concepto de diversidad ha sido, como señala Gimeno (1999), una constante en la historia de los sistemas educativos, siempre en diálogo con la universalidad de la naturaleza humana. Sin embargo, este diálogo no ha sido pleno ni equitativo, especialmente para las personas con discapacidad, quienes han enfrentado barreras y prejuicios que han limitado su inclusión efectiva en los sistemas educativos. Históricamente, las personas con discapacidad han sido vistas a través de un prisma deficitario que ha perpetuado su exclusión parcial en las prácticas pedagógicas,

subrayando la necesidad de ampliar el concepto de diversidad para garantizar su verdadera participación en igualdad de condiciones. Este estudio, por tanto, busca analizar los facilitadores y las barreras que afectan esta inclusión en los centros educativos.

Desde la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948, se ha defendido el derecho a la educación para todos, un principio que ha sido reafirmado en múltiples acuerdos internacionales. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU (2006) es especialmente relevante en este contexto, ya que reconoce explícitamente el derecho a una educación inclusiva en su artículo 24. Este instrumento legal adopta un enfoque social de la discapacidad, viéndola no como un problema inherente a la persona, sino como una interacción entre el individuo y su entorno. Esto implica que es el entorno el que debe adaptarse para ser inclusivo y no al revés. De este modo, el concepto de inclusión educativa se convierte en un compromiso que abarca a toda la comunidad educativa, pero especialmente al profesorado, que juega un rol fundamental en la implementación de políticas y estrategias que fomenten la inclusión.

La historia de la discapacidad ha estado marcada por la exclusión, desde el exterminio y el desprecio en épocas pasadas, hasta el paternalismo y la caridad en épocas más recientes (Lema, 2009). Sin embargo, en los últimos años, hemos sido testigos de un giro hacia una mayor inclusión, tanto en el ámbito legislativo como en las prácticas educativas. En España, por ejemplo, la Ley de Integración Social de los Minusválidos de 1982 (LISMI) marcó un punto de inflexión en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, consolidando un proceso que ha culminado en la Ley Orgánica 3/2020, la cual pone el foco en la eliminación de barreras educativas más que en la adaptación a las discapacidades.

A pesar de estos avances, la inclusión sigue siendo un reto complejo que no se limita a la dotación de recursos materiales o infraestructuras, sino que requiere una reflexión profunda sobre las actitudes y las creencias de la comunidad educativa. Como señalan Echeita y Ainscow (2011), existe una gran confusión en torno al concepto de "educación inclusiva", lo que ha llevado a interpretaciones diversas y, a veces, contradictorias. La verdadera inclusión no puede ser meramente discursiva; debe reflejarse en prácticas concretas que transformen la experiencia educativa de todos los estudiantes.

Los estudios realizados en diversos contextos muestran que la implementación de políticas inclusivas no ha sido homogénea. En España, el sistema educativo ha experimentado avances importantes en la atención a la diversidad, pero también se enfrentan desafíos significativos. Uno de los principales problemas radica en la brecha entre las normativas oficiales y su aplicación en la práctica (Alcaraz y Arnáiz, 2020). A pesar de la existencia de leyes y programas que promueven la inclusión, la realidad es que muchos estudiantes con NEAE siguen encontrando barreras que dificultan su plena participación en el entorno escolar. Este problema se agudiza en función de la etapa educativa en la que se encuentren, ya que los recursos y las estrategias disponibles varían considerablemente.

1.2. *El rol docente en el aula inclusiva*

El profesorado se encuentra en el punto de mira en todo este desafío. Según Boer *et al.* (2011), la actitud y las creencias de los docentes son determinantes en el éxito de la inclusión educativa. No basta con contar con recursos materiales o programas específicos; es necesario que los maestros adopten un enfoque inclusivo en su práctica diaria, integrando a todos los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la formación del profesorado juega un papel crucial. Tilstone *et al.* (1998) subrayan que la preparación de los docentes para gestionar aulas inclusivas es fundamental para garantizar que todo el alumnado participe activamente en el aprendizaje.

El éxito de la inclusión depende, en última instancia, de la capacidad del profesorado para adaptarse a la diversidad en sus aulas. Como señalan Clark *et al.* (1995), la misión del docente en una escuela inclusiva es articular estrategias que permitan a cada estudiante alcanzar su máximo potencial, fomentando redes de apoyo tanto dentro como fuera del aula. Esta tarea requiere de una formación continua, así como de una actitud de apertura y flexibilidad por parte de los educadores. Tamarit (2015) sostiene que los docentes deben ser capaces de identificar el valor que cada estudiante aporta a la comunidad escolar, promoviendo su participación activa en el entorno educativo.

Sin embargo, el desafío de la inclusión no recae únicamente en los docentes especialistas en pedagogía terapéutica, o audición y lenguaje, ni tampoco en los orientadores, sino en todo el claustro. Para que la inclusión sea efectiva, es necesario que todo el equipo docente trabaje de manera coordinada, utilizando estrategias y recursos que favorezcan la participación de todos los estudiantes. Esto requiere no solo una revisión de las prácticas pedagógicas, sino también un replanteamiento de la organización escolar. Como señalan Huberman y Miles (1984), la estabilidad del personal docente y la colaboración entre los distintos agentes educativos son factores clave para el desarrollo de prácticas inclusivas, como también lo son, según Purkey y Smith (1985), las herramientas para la toma de decisiones, la gestión democrática del centro, la estabilidad del profesorado o el sentido de comunidad.

En definitiva, la inclusión educativa es más que un conjunto de políticas o acciones puntuales; es una filosofía de trabajo que requiere el compromiso de toda la comunidad educativa. Los maestros, como principales agentes de cambio, tienen la responsabilidad de garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades o capacidades, tengan acceso a una educación de calidad. Para lograr este objetivo, es fundamental que los docentes cuenten con la formación y los recursos adecuados, pero, sobre todo, que adopten una actitud inclusiva en su práctica diaria. Como señala Echeita (2008), la inclusión educativa no es una solución mágica para los problemas de exclusión social, pero sí es un paso necesario para garantizar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de éxito académico y personal (Domingo-Martos *et al.*, 2024). Y es que la inclusión no es solo una cuestión de recursos o normativas, sino un compromiso ético y pedagógico que debe estar presente en cada aula y en cada interacción educativa.

Con todo ello, esta investigación persigue, en el marco de los resultados de una tesis doctoral financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (FPU17/00372), el doble objetivo de: a) dar voz a los docentes de aulas inclusivas de Educación Primaria de la Comunitat Valenciana; y b) identificar sus percepciones y necesidades respecto a la inclusión educativa y a las barreras que la obstaculizan.

2. Método

Para alcanzar los objetivos de esta investigación, se optó por un enfoque cualitativo que permitiera captar las voces y las experiencias del profesorado en los centros de Educación Primaria. Siguiendo las directrices de Flick (2015), se buscó comprender y explicar los fenómenos sociales desde la perspectiva de los docentes, recogiendo sus vivencias y sus percepciones sobre la inclusión en sus aulas y las barreras que la dificultan. La técnica empleada fue el estudio de casos múltiples, bajo una perspectiva etnográfica y naturalista (Stake, 1998), lo que permitió explorar la complejidad del entorno escolar y de las prácticas inclusivas desde dentro.

Este estudio se llevó a cabo en cuatro centros públicos de Educación Primaria ubicados en la provincia de Valencia, todos ellos, con al menos, alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) y dificultades de aprendizaje. La selección de estos centros no fue al azar, sino intencionada, siguiendo un criterio de variabilidad sociogeográfica (Patton, 2002), con el fin de representar un amplio abanico de contextos educativos. Sus características se detallan en la Tabla 1.

El enfoque de la investigación se centró en dos dimensiones clave: por un lado, se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales a seis docentes, quienes compartieron sus experiencias y sus desafíos en la implementación de prácticas inclusivas. Por otro lado, se llevaron a cabo observaciones directas en las aulas, con el objetivo de observar en detalle las prácticas pedagógicas y la interacción del profesorado con el alumnado, permitiendo así triangular la información obtenida en las entrevistas.

La información recopilada a través de entrevistas semiestructuradas a los docentes fue triangulada con las observaciones participantes realizadas en los centros y con entrevistas al alumnado (aunque en este trabajo solo se hace referencia a los dos primeros datos por limitaciones de espacio). Cada uno de los comentarios recogidos en las entrevistas fue contrastado con lo obtenido en el resto de los instrumentos. Este cruce de datos permitió identificar patrones y validar las categorías emergentes, fortaleciendo la validez de los hallazgos. La observación fue selectiva y enfocada, y se desarrolló desde una perspectiva participante, lo que facilitó una comprensión más profunda de las dinámicas inclusivas.

Una vez recopilada la información, las entrevistas se transcribieron de manera literal, garantizando en todo momento el anonimato de los participantes.

El análisis de los datos se llevó a cabo en dos fases. Primero, se realizó una codificación y categorización de la información utilizando el software ATLAS.ti 22. Y, posteriormente, se desarrolló una interpretación de los resultados a través de

matrices de análisis de doble entrada (Miles *et al.*, 2014), lo que permitió identificar patrones, contrastar datos y profundizar en las barreras y facilitadores de la inclusión desde la perspectiva del profesorado.

TABLA 1. Características de los centros analizados	
Centro urbano	Sector este de Valencia, aloja a 356 estudiantes y 29 profesores. Ofrece dos líneas educativas, jornada continua y dispone de un aula especializada UECO ¹ (Unidad Específica de Comunicación y Lenguaje). Se recogen las voces de las tutoras de quinto (52 años y veintiún estudiantes en el aula) y sexto (58 años y con diecinueve estudiantes).
Centro semiurbano	Localidad en expansión en el noroeste de Valencia, acoge a 238 estudiantes y 21 docentes en ocho unidades de primaria y tres de infantil, incluyendo un aula UECO. El estudio se centra en la voz de la tutora de quinto, de 29 años, con dieciocho estudiantes.
Centro semirrural	Municipio semirrural del interior, cuenta con trece unidades, ocho de primaria y cinco de infantil, una habilitada para alumnado de dos años. Con 265 estudiantes y 26 docentes, se recogen las percepciones de la tutora de sexto, de 44 años, con dieciséis estudiantes.
Centro rural	CRA ubicado al norte de la provincia de Valencia, con dos sedes en diferentes municipios. Ofrece cinco aulas de infantil y nueve de primaria, con 218 estudiantes y 21 docentes. Se analizan los testimonios de los tutores de quinto en dos cursos diferentes, una de 38 años y el otro de 42, ambos con diecisiete estudiantes.

3. Resultados

Tras el análisis, a continuación, se reflejan las principales evidencias sobre las percepciones de los seis tutores entrevistados. Se organizan por centros y sus palabras se agrupan en tres categorías principales derivadas de las entrevistas, su perspectiva respecto al concepto de inclusión, los facilitadores y las barreras para llevarla a cabo.

¹ Unidades Específicas Ubicadas en Centros Ordinarios que, desde su creación en el curso 2004-2005 con carácter experimental, se destinan, como se contempla en la Resolución del 29 de julio de 2020, de la Administración Educativa valenciana, a dar una respuesta educativa a determinadas necesidades: alumnado con TEA (en ratio de cinco a ocho), plurideficiencia (de cuatro a seis estudiantes) y discapacidad intelectual moderada (de ocho a diez), grave y profunda (de seis a ocho).

3.1. *Centro urbano*

3.1.1. Concepto de inclusión

Las tutoras de 5.º y 6.º de primaria comparten una visión comprometida y crítica sobre la inclusión educativa, destacando tanto sus desafíos como sus logros en la práctica diaria. Ambas coinciden en que la inclusión implica la presencia de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o necesidades, en el aula y el centro. Como señala la de 6.º: "Consiste en tener dentro de una misma aula alumnos con diversidad de todo tipo, tanto en cuestiones de aprendizaje como en cuestiones de movilidad, de intelectualidad, etc.", mientras que la tutora de 5.º reafirma esta idea: "La inclusión es que cabemos todos en una misma clase, cabemos todos". Aun así, sus visiones son reduccionistas y solo atañen al área de la presencia, dejando fuera aspectos tan relevantes como la participación en las dinámicas de aula y el aprendizaje.

Ambas maestras reconocen que la inclusión no es tarea sencilla. La de 5.º admite que "La inclusión escolar tiene que ver con la inclusión en la sociedad, pero es complicado", mientras que su colega de 6.º resalta que la presencia en el aula debe estar acompañada de participación activa: "La presencia, pero no solo en el aula, sino en todo el centro y en toda la comunidad educativa".

A pesar de las dificultades, ambas ven claros beneficios en la inclusión. La tutora de 6.º destaca que "Todos son beneficios en ambas direcciones", ya que permite que los estudiantes desarrollen habilidades como la tolerancia y la convivencia, preparándolos para el futuro. Por su parte, la tutora de 5.º también observa que los compañeros y las compañeras de clase son "respetuosos a tope", sugiriendo que la inclusión no solo beneficia al alumnado con necesidades, sino que también tiene un impacto positivo en toda la comunidad escolar.

3.1.2. Facilitadores para la inclusión

Ambas tutoras subrayan la importancia de la inteligencia emocional y los valores. La docente de 5.º señala que hay que trabajar "las emociones, la comprensión, el respeto, la empatía" y la de 6.º destaca la necesidad de "Mucha tolerancia, paciencia... a desarrollar técnicas de convivencia". En cuanto al currículo, coinciden en la importancia de adaptarlo a cada estudiante. La docente de 5.º se plantea la idoneidad de los ACIS: "Me he planteado si se le hacía un ACIS bueno", mientras que la de 6.º tiene claro que "Acada niño hay que darle lo que necesita".

Ambas también mencionan la importancia de la coordinación con otros profesionales y el apoyo personal. La de 5.º destaca el trabajo con familias y especialistas: "Tienes que mediar mucho con el profesorado especialista" y la de 6.º subraya la coordinación con el equipo de PT y logopedia. Además, las dos coinciden en que se necesitan más recursos humanos y tecnológicos, como señala la de 5.º: "La escuela pública debería tener dos personas por aula" y la de 6.º: "Sería genial que hubiera más profesionales en el aula UECO".

3.1.3. Barreras para la inclusión

A pesar de su dedicación, ambas docentes reconocen que la inclusión conlleva una carga adicional de responsabilidades. La tutora de 5.º señala que "Es pesado para el docente tener inclusión, claro, es muy pesado" y su colega de 6.º coincide en que "Lo único que se necesita es tiempo y organización" para poder atender adecuadamente a todo el alumnado.

Además de la sobrecarga docente, las dos mencionan la falta de formación o experiencia como una barrera para la inclusión. La docente de 5.º admite que hay momentos en los que no sabe si está utilizando las estrategias adecuadas: "Yo ya sabía lo que iba a tener... pero no me lo han incluido a mitad de curso", mientras que la de 6.º reflexiona sobre las diferencias en el enfoque de otros profesores: "Igual hay profesores que no han prestado tanta atención a niños con diversidad".

3.2. Centro semiurbano

3.2.1. Concepto de inclusión

La tutora de 5.º entiende la inclusión como un proceso en el que se integra a "todas las personas, vengan de donde vengan o tengan las necesidades que tengan, dentro del aula o del centro, como iguales". Para ella, la inclusión no solo implica la presencia de los estudiantes en el aula, sino también la implementación de "estrategias y recursos que permitan a todos participar en la clase, y también aprender por igual". De este modo, su perspectiva pone énfasis en la igualdad y la participación, pero con un reconocimiento de las diferencias individuales. Pese a las barreras que conlleva, la docente ve grandes beneficios en la inclusión. Para ella, es "ideal y muy bueno para todos", ya que prepara a los estudiantes para convivir en una sociedad diversa. Señala que "Si desde pequeños están en contacto con todo tipo de personas... repercutirá en la sociedad, cuando sean adultos", subrayando que la inclusión en la escuela beneficia a todos y todas, no solo a aquellos con necesidades específicas.

3.2.2. Facilitadores para la inclusión

En cuanto a la atención al alumnado, destaca la importancia de ajustar las actividades según las necesidades de cada estudiante. "Tengo que intentar incluir a este tipo de alumnado en las sesiones, y buscar recursos extra o actividades o lo que sea", aunque también observa que, en algunos casos, no es necesario hacer tantas modificaciones, señalando que "Realmente, tampoco tengo que buscar tanta actividad diferente". En este sentido, la docente también pone énfasis en la atención personalizada, ya que a menudo necesita recordarle al alumno "lo que estamos haciendo, para que se centre".

La docente se asegura de tener al estudiante cerca para poder guiarlo mejor, afirmando que lo intenta "tener cerca de mí, para intentar guiarle más, porque se despista muchas veces". Asimismo, lo coloca junto a compañeros y compañeras que puedan ayudarle, y subraya la concienciación del resto de los estudiantes, quienes "están bastante concienciados y sensibilizados hacia él".

La tutora valora la colaboración con el profesorado de Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL), quienes "entran y hacen la sesión inclusiva", lo que permite una mejor atención al estudiante con TEA. A esto se suma el apoyo familiar, ya que "la mamá le ayuda mucho", lo que refuerza la labor inclusiva desde el hogar. Además, considera que el centro tiene una fuerte orientación inclusiva, con el aula CyL y una atención especial en espacios comunes como el patio: "Creo que en este centro lo tienen muy en cuenta".

3.2.3. Barreras para la inclusión

Un desafío es su propia percepción sobre el desfase curricular, pues menciona que "realmente el desfase curricular no es tan grande", lo que la lleva a no realizar adaptaciones significativas. Aunque esta visión parece positiva, puede implicar que se subestimen las necesidades de ajustes específicos.

Otro obstáculo importante es la falta de coordinación y formación. La docente señala que cuando el alumno se incorporó al aula ordinaria no recibió directrices claras: "No sé si dieron algunas pautas específicas... no sé nada más". Asimismo, admite la necesidad de más formación: "Pautas y guías para mí siempre son bien recibidas, porque muchas veces nos falta aprender más", lo que sugiere una demanda por mayor capacitación para atender a la diversidad.

Las adaptaciones curriculares en ocasiones son contradictorias, en un caso comenta que usa con algunos estudiantes materiales en castellano en un entorno donde se trabaja en valenciano "No sabemos si es mejor o más lío aún". Además, el alumno con TEA a veces rechaza los apoyos, ya que "le llega a molestar que te acerques... No le gusta sentirse diferente". La tutora también reconoce que el alumno tiene dificultades para gestionar sus relaciones sociales, tanto con los iguales como con el profesorado: "Él no tiene los recursos, muchas veces, para afrontar esas relaciones con el resto".

3.3. Centro semirrural

3.3.1. Concepto de inclusión

La tutora de sexto concibe la inclusión como un proceso en el que "aquellos alumnos que son diferentes por sus circunstancias, porque son diferentes queramos o no, son diferentes, y necesitan unas atenciones diferentes, estén al máximo atendidos en clase con sus compañeros". No obstante, critica que, en la práctica actual,

la inclusión "debería abarcar no solamente la presencia en el aula, pero realmente es lo que abarca hoy en día, no abarca más". En cuanto a los beneficios, afirma que cuando el alumnado está incluido "es feliz, se siente igual al resto".

3.3.2. Facilitadores para la inclusión

A nivel didáctico, la docente menciona que intenta que la alumna participe en las mismas actividades que el resto, siempre que sea posible. Por ejemplo, "Cuando hablo del IVA, llamar la atención de la alumna y decirle: fíjate que cuando vamos a comprar, fijaos en las etiquetas que nos ponen el IVA". También resalta que adapta el material para hacerlo más visual y manipulativo, como en el caso de un tema sobre la salud: "Ella tenía un maletín con medicinas, con utensilios médicos para hacerlo todo más visual". Prioriza la adaptación de contenidos que considera funcionales para la alumna: "Adaptar lo que aprende para que le sea funcional". Destaca también la importancia del refuerzo positivo y el aprendizaje entre iguales: "Lo estás haciendo muy bien, eso está bien" y "Aprenden mejor si les enseña un igual". La docente resalta que tener una compañera al lado que la ayuda y anima cuando se despista es clave para su progreso.

A nivel organizativo, diseña la distribución para que el alumnado se ayude entre sí, ya que "a mí no me sirve de nada que los buenos vayan muy bien y a los malos los dejamos los últimos". Además, destaca el beneficio de contar con una ratio pequeña, de 16 estudiantes, lo que facilita una atención más personalizada. Reconoce la importancia de permitir pausas cuando la estudiante lo necesita: "A veces notas que se cansa y ella misma te lo dice".

3.3.3. Barreras para la inclusión

Señala la necesidad de más personal para atender la diversidad, ya que "Llega un momento que tienes mucha diversidad... hace falta más personal, pero para todos y dentro del aula". La tutora, en ocasiones, se siente agobiada por el currículum y la falta de tiempo para adaptar materiales: "Tengo que adaptar materiales, tengo que adaptar objetivos" y "Con este horario que tenemos ahora de la jornada continua, está muy bien para los alumnos, pero para el profesorado... no te da tiempo a preparar muchas cosas".

Un punto crítico es la falta de formación continua: "Deberíamos obligatoriamente... dedicarnos un mes o dos meses, para el reciclaje... favorecería mucho a la inclusión". También critica la falta de coordinación con el personal de apoyo, lo que dificulta la implementación de estrategias inclusivas efectivas: "Depende mucho del profesorado especialista que tengas de PT y AL".

Finalmente se muestra crítica consigo misma, indicando: "No considero que mi trabajo esté bien hecho... soy exigente". Reconoce que, a pesar de sus esfuerzos, a veces el progreso es limitado y se siente sobrecargada por la diversidad del aula.

3.4. Centro rural agrupado

3.4.1. Concepto de inclusión

Tanto el tutor como la tutora de quinto en los dos cursos consecutivos muestran que el concepto de inclusión es natural y cotidiano para ellos. La tutora menciona: "Ojalá no hiciera falta que existiera esa palabra" y que la inclusión debería ser un principio tan fundamental como la igualdad de género, debería darse por hecho, "debería ser lo común, no una excepción". Ella define la verdadera inclusión como algo que va más allá de la simple integración; es decir, no basta con que los estudiantes estén en la misma aula, sino que deben poder "realizar las actividades y alcanzar objetivos adaptados a sus capacidades".

El tutor también aborda la inclusión desde una perspectiva similar, señalando que el término debería ser innecesario: "La inclusión realmente, en mi opinión, no tendría ni que existir el término, sería todo lo cotidiano". Esto refleja una visión de la inclusión como una forma natural de convivencia que implica "empatía" y comprensión de las diferencias entre los estudiantes. Además, el tutor enfatiza que la inclusión no solo permite a los estudiantes "participar, expresarse" y contribuir al grupo, sino que también fomenta un "sentido de pertenencia" al evitar distinciones entre el alumnado. Sus perspectivas están alineadas, aunque la tutora se centra más en la adaptación de objetivos para cada estudiante, mientras que el tutor pone énfasis en la normalización cotidiana, destacando la importancia de la empatía y la participación activa como parte del proceso inclusivo.

3.4.2. Facilitadores para la inclusión

La tutora destaca que la "adaptación continua de objetivos y formas de alcanzar esos objetivos" permite a los estudiantes participar de manera significativa en las actividades. Además, menciona el uso de recursos como PT y AL que "benefician no solo a los estudiantes que necesitan apoyo específico, sino a todo el grupo". También valora la tutoría entre iguales, observando que los estudiantes "colaboran y se apoyan mutuamente, lo cual contribuye a un ambiente de aprendizaje más inclusivo y eficiente".

El tutor también subraya la importancia de adaptar el entorno de aprendizaje a través de métodos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que permite "flexibilizar el currículum y ajustar las actividades a diferentes niveles de accesibilidad". Además, utiliza materiales manipulativos, como "pictogramas y autoinstrucciones", para personalizar el aprendizaje y responder a diversas necesidades. El tutor también pone énfasis en crear un ambiente inclusivo partiendo de los "intereses de los estudiantes y ofreciendo actividades abiertas y creativas". La actitud positiva y la disposición para ver cada situación como una "oportunidad de aprender y sacar siempre algo positivo" también son facilitadores destacables. En general, ambos valoran la colaboración entre estudiantes y la coordinación

con otros profesionales y familias como aspectos esenciales para contribuir a la inclusión.

3.4.3. Barreras para la inclusión

Respecto a los obstáculos, la tutora señala la falta de recursos personales, sugiriendo que idealmente se necesitarían "dos personas por aula para manejar mejor las necesidades de todos los estudiantes". También menciona la "falta de formación en inclusión" como un desafío, destacando que el conocimiento detallado de cada trastorno es esencial para una intervención efectiva. Además, la tutora señala que la comodidad en el aula puede llevar a una falta de adaptación, lo que representa claramente una barrera.

El tutor también identifica la falta de recursos manipulativos y recursos humanos como limitaciones, lamentando que la educación a menudo se basa en "material teórico en lugar de recursos prácticos que los estudiantes necesitan". Además, menciona la falta de formación específica y el "tiempo limitado para reflexionar y compartir prácticas inclusivas con colegas" como obstáculos adicionales. El tutor también comparte la preocupación de que la "comodidad genera, en general, el no ser inclusivos", como la compañera.

En la siguiente Tabla 2, se recoge una metasíntesis de los principales resultados obtenidos de los distintos docentes y centros en relación con los ejes principales de la investigación, así como sus datos demográficos.

4. Discusión y conclusiones

Una vez recogidas las voces de los docentes, es necesario considerar cómo sus actitudes influyen en la práctica educativa. Según Granada *et al.* (2013), la actitud docente se define como el conjunto de percepciones, creencias, sentimientos y comportamientos frente a una postura educativa centrada en el aprendizaje de todos los estudiantes. En este contexto, los docentes juegan un papel clave en la implementación de la educación inclusiva, como destacan Boer *et al.* (2011). Su actitud puede ser determinante para el éxito de los cambios educativos, ya que actitudes positivas hacia la inclusión están asociadas con el uso de estrategias más adecuadas y eficaces (González-Gil *et al.*, 2016; Saloviita, 2019, 2020). En contraste, las actitudes negativas tienden a perpetuar la exclusión y la segregación.

De los resultados obtenidos durante esta investigación, se evidencia que para los tutores de los centros más urbanos el concepto de inclusión se focaliza en la mera presencia de estudiantes diversos en las aulas, mientras que los de los más rurales reconocen la necesidad de una participación plena mediante apoyos y adaptaciones contextualizadas. Esta perspectiva es la que verdaderamente se alinea con las de autores como Calero y Pérez (2015) y Echeita (2017), quienes subrayan que la inclusión va más allá de la mera presencia y debe implicar la eliminación de barreras

TABLA 2. Metasíntesis de resultados							
	URBANO		SEMIURBANO	SEMIRRURAL		RURAL	
Docente	D1	D2	D3	D4	D5	D6	
Edad	52	58	29	44	38	42	
Experiencia	28	35	4	19	13	18	
Formación	Dipl. Magisterio EGB	Dipl. Magisterio	Grado Educación Primaria	Diplomatura Magisterio	Dipl. Magisterio Primaria	Dipl. Magisterio (Educación Física)	
Concepto	Presencia en el aula	Integración física	Igualdad y participación en el aula	Proceso funcional que fomenta la participación	Proceso natural y cotidiano	Enfoque integral: empatía y equidad	
Facilitadores	Coordinación docente y con especialistas	Trabajo en equipo con especialistas (PT y AL)	Apoyo familiar y colaboración con especialistas	Materiales visuales y manipulativos y refuerzo positivo	Adaptación continua de objetivos y tutoría entre iguales	DUA y apoyos	
Barreras	Sobrecarga laboral y falta de formación específica	Escasos recursos humanos y materiales	Falta de coordinación y de formación	Currículum rígido y falta de tiempo para adaptar	Falta de recursos humanos y formación específica	Tiempo insuficiente para reflexionar sobre la práctica	

para el aprendizaje y la participación. Booth y Ainscow (2015) también coinciden en que la inclusión debe ser entendida como un proceso que implica la creación de una cultura escolar inclusiva basada en principios de justicia y equidad. Sin embargo, la investigación muestra que algunos tutores aún se enfocan demasiado en la presencia física, lo cual podría reflejar una falta de comprensión más profunda del concepto de inclusión.

Como indican Granada *et al.* (2013) y García y Castela (2023), una actitud inclusiva y paciente, junto con una comunicación efectiva y una disposición para la adaptación, es crucial para brindar una atención inclusiva de calidad. Las actitudes activas, atentas y motivadoras son esenciales para superar las barreras a la inclusión y promover un ambiente de aprendizaje colaborativo y respetuoso. Sin embargo, la investigación muestra que, a pesar de las actitudes favorables, en general, persiste una confusión entre los conceptos de inclusión e integración (Young *et al.*, 2019) y en las dimensiones que atañen al concepto de inclusión (Hussain y Abdullah, 2023). Esto sugiere que algunos docentes todavía ven la inclusión como un ajuste para uno o varios estudiantes en concreto, en lugar de una práctica basada en la equidad y la justicia social (López-Melero, 2018; Shallish *et al.*, 2020) que abarca a todo el alumnado del aula.

En cuanto a las variables que influyen en las percepciones y las actuaciones docentes, la investigación no revela diferencias significativas en función del género (solo se entrevistó a un hombre frente a cinco mujeres), similar a los hallazgos de Garzón *et al.* (2016). No obstante, se observa que las docentes de mayor edad en centros urbanos tienden a tener una percepción más tradicional, capacitista y limitada de la inclusión, enfocada principalmente en la discapacidad. Esta tendencia es consistente con estudios anteriores que muestran que docentes con menos experiencia suelen tener actitudes más favorables hacia la educación inclusiva (Pérez-Vera *et al.*, 2024). Por otro lado, en el centro más rural, independientemente del género y la edad, los docentes demostraron un mejor conocimiento y convencimiento sobre el concepto de inclusión y una mayor capacidad para aplicar estrategias inclusivas. Este resultado concuerda con Woodcock *et al.* (2023) al afirmar que la creencia en la inclusión y una actitud positiva hacia ella está relacionada con niveles más altos de autoeficacia y el uso más amplio de estrategias inclusivas.

En cuanto a los facilitadores, los tutores revelan elementos como las adaptaciones curriculares; la coordinación con los especialistas, entre todo el profesorado y con las familias; el uso de apoyos dentro del aula, y el trabajo de valores e inteligencia emocional. La importancia de estos facilitadores está en consonancia con las recomendaciones de Booth y Ainscow (2015), quienes destacan la importancia de una cultura escolar positiva y de colaboración dentro de la comunidad educativa para desarrollar prácticas inclusivas. Además, Goldhaber (2016) enfatiza la relación entre la calidad del profesorado y el logro educativo, sugiriendo que una formación adecuada y continua es esencial para gestionar la diversidad en el aula. Todos los docentes entrevistados reflejan esta necesidad de formación especializada, aunque la sobrecarga de trabajo y la falta de tiempo y recursos humanos y materiales indican que estos principios aún no se han implementado plenamente en las prácticas

educativas actuales de los centros valencianos. Estas barreras también coinciden con las observaciones de Booth y Ainscow (2015), quienes señalan que la falta de recursos y una formación inadecuada pueden dificultar la inclusión. Goldhaber (2016) y Engelbrecht y Savolainen (2018) también destacan la necesidad de formación del profesorado y la necesidad de realizar ajustes en las prácticas educativas para seguir superando los obstáculos y avanzar hacia una escuela sin exclusiones basada en el desarrollo humano sostenible (Moya y Hernández, 2020).

Aunque este estudio cualitativo cuenta con una muestra limitada de seis casos, su objetivo no es generalizar los resultados, sino proporcionar un análisis en profundidad de las experiencias individuales en contextos educativos concretos y particulares. Tal limitación implica que los hallazgos deben ser interpretados como un punto de partida para futuras investigaciones que profundicen en la temática replicando el análisis en otros contextos y sistemas educativos.

En síntesis, como indica Navarro-Cintas (2016), la adopción por parte del profesorado de un currículo común y una metodología con apoyos y adaptaciones es la única garantía de que la inclusión sea una realidad y no un acto forzado por la legislación. En este punto son clave tanto la figura del docente como las relaciones que establece con su alumnado, y estos entre sus iguales. De acuerdo con González-Gil *et al.* (2016), los resultados apuntan que todavía existen numerosas necesidades vinculadas con la transformación de las escuelas en centros más inclusivos y, en particular, con la formación docente mediante estrategias y metodologías que permitan abordar tal proceso desde un paradigma verdaderamente inclusivo.

5. Agradecimientos

Los resultados de esta investigación se enmarcan en una tesis doctoral financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (FPU17/00372) del Gobierno de España. Se agradece además el trabajo y la paciencia de todos los docentes y estudiantes que participaron en esta investigación.

6. Referencias bibliográficas

- ALCARAZ, S. y ARNÁIZ, P. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 78. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>
- HUSSAIN, A. y ABDULLAH, A. (2023). Percepciones de los docentes sobre su experiencia con prácticas de educación inclusiva en Arabia Saudita. *Investigación en Discapacidades del Desarrollo*, 140, 104584. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2023.104584>
- BOER, A., PIJL, S. J. y MINNAERT, A. (2011). Regular primary schoolteacher' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>

- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.
- CALERO, J. y PÉREZ, X. (2015). *Factores de calidad de la educación inclusiva en Europa: una exploración*. Red Europea de Educación Inclusiva y Discapacidad, incluDed.
- CLARK, C., DYSON, A. y MILLWARD, A. (1995). *Towards Inclusive Schools?* David Fulton Publishers Ltd.
- DOMINGO-MARTOS, L., DOMINGO-SEGOVIA, J., y PÉREZ-GARCÍA, P. (2024). Broadening the view of inclusion from a social justice perspective. A scoping review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 28(10), 2298-2320. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2095043>
- ECHEITA, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: “voz y quebranto”. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2)9-18.
- ECHEITA, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24.
- ECHEITA, G. y AINSCOW, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12(2011), 26-46.
- ENGELBRECHT, P. y SAVOLAINEN, H. (2018). A mixed-methods approach to developing an understanding of teachers' attitudes and their enactment of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 660-676. <http://doi.org/10.1080/08856257.2017.1410327>
- FLICK, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- GARCÍA, P. S. y CASTELAO, S. R. (2023). Evaluación de la actitud del profesorado especialista hacia la inclusión educativa. *Revista Española de Discapacidad*, 11(1), 97-114.
- GARZÓN, P., CALVO, M. I. y ORGAZ, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-46. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- GIMENO, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa*, 81, 67-72.
- GOLDHABER, D. (2016). In schools, teacher quality matters most: Today's research reinforces Coleman's findings. *Education Next*, 16(2), 56-63.
- GONZÁLEZ-GIL, F., MARTÍN-PASTOR, E., POY, R. y JENARO, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>
- GRANADA, M., POMÉS, M. P. y SANHUEZA, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, 25, 51-59. <https://doi.org/10.35305/revista.v0i25.88>
- HUBERMAN, A. M. y MILES, M. B. (1984). *Innovation up close: How school improvement works*. Springer Science and Business Media.
- LEMA, C. (2009). El impacto de la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad en la educación. En M. A. CASANOVA y M. Á. CABRA (Coords.), *Educación y personas con discapacidad: presente y futuro* (pp. 31-64). Fundación ONCE.
- LÓPEZ-MELERO, M. (2018). Educar como proceso de transformación en la convivencia. *REIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(92), 17-28.
- MILES, M. B., HUBERMAN, A. M. y SALDAÑA, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage.
- MOYA, J. y HERNÁNDEZ, J. (2020). Una metamorfosis educativa para alcanzar un desarrollo humano sostenible. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 149-173. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15971>

- NACIONES UNIDAS. (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- NAVARRO-CINTAS, D. (2016). La percepción del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(4), 35-52.
- PATTON, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 3.^a ed. Sage Publications, Inc.
- PÉREZ-VERA, L., HERRERA, S. S., MÉNDEZ, M. J. R. y SÁNCHEZ, M. J. F. (2024). Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad: un análisis de la percepción del profesorado. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 51, 1185-1193.
- PURKEY, S. C. y SMITH, M. S. (1985). Educational policy and school effectiveness. En *Research on exemplary schools* (pp. 181-200). Academic Press.
- SALOVIITA, T. (2019). Explaining classroom teachers' attitudes towards inclusive education. *Support for Learning*, 34(4), 433-442. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12277>
- SALOVIITA, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282.
- SHALLISH, L., RAO, S. y PANCOSOFAR, N. (2020). Teaching Toward Justice: Reflections on collaboration, engagement, and social action in uncertain times. *Educational Forum*, 84(1), 18-28. <https://doi.org/10.1080/00131725.2020.1674437>
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- TAMARIT, J. (2015). La transformación de los servicios hacia la calidad de vida. Una iniciativa de innovación social de FEAPS. *Siglo Cero*, 46(3), 47-71.
- TILSTONE, C., FLORIAN, L. y ROSE, R. (1998). *Promoting inclusive practice*. Routledge.
- WOODCOCK, S., GIBBS, K., HITCHES, E. y REGAN, C. (2023). Investigating teachers' beliefs in inclusive education and their levels of teacher self-efficacy: Are teachers constrained in their capacity to implement inclusive teaching practices? *Education Sciences*, 13(3), 280. <https://doi.org/10.3390/educsci13030280>
- YOUNG, K., McNAMARA, P. M. y COUGHLIN, B. (2019). Authentic inclusion-utopian thinking? Irish post-primary teachers' perspectives of inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 68, 1-11.

ANÁLISIS DE LA INSTITUCIÓN DE LA GUARDA DE HECHO TRAS LA RECIENTE JURISPRUDENCIA

Analysis of the Institution of de Facto Guardianship after Recent Jurisprudence

Ana María VALLE TEJADA

Universidad Jaume I. Castellón. España

al421504@uji.es

<https://orcid.org/0009-0000-3985-4765>

Recepción: 30 de mayo de 2024

Aceptación: 21 de octubre de 2024

RESUMEN: La Ley 8/2021 se centra en la provisión de las medidas de apoyo necesarias para el adecuado ejercicio de su capacidad jurídica de una persona con discapacidad. La guarda de hecho es una medida informal de apoyo. Es subsidiaria, ya que solo existirá cuando las medidas voluntarias o judiciales no fueran aplicadas eficazmente, y es complementaria ante la ausencia de las mismas. Existiendo una guarda de hecho que cubra suficientemente todas las necesidades de la persona con discapacidad no está tan claro que las medidas judiciales queden excluidas en todo caso.

PALABRAS CLAVE: Personas con discapacidad; guarda de hecho; actuación asistencial; actuación representativa; medidas de apoyo judiciales.

ABSTRACT: Law 8/2021 focuses on the provision of measures to support people with disabilities in the exercise of their legal capacity. De facto guardianship is an informal measure of support. It is a subsidiary measure since it will only exist when voluntary or judicial measures were not effectively applied, and it is a complementary measure in the absence of the same. Although there is a de facto guardianship that sufficiently covers all the needs of a person with disability, it is not so clear that the judicial measures are excluded in any case.

KEYWORDS: People with disabilities; de facto guardianship; assistance action; representative action; judicial support measures.

1. Introducción

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se aprobó en Nueva York el día 13 de diciembre de 2006, pero no será hasta el día 3 de mayo de 2008 cuando comience a regir en nuestro ordenamiento jurídico proclamando que las personas con discapacidad tienen capacidad jurídica en igualdad de condiciones con las demás en todos los aspectos de la vida, y obligando, por tanto, a nuestro Estado a adoptar las medidas pertinentes para proporcionar a las personas con discapacidad acceso al apoyo que puedan necesitar en el ejercicio de su capacidad jurídica, y al mismo tiempo obligándole también a proporcionar las salvaguardias adecuadas y efectivas para impedir los abusos de conformidad con el Derecho internacional en materia de derechos humanos.

Desde mayo de 2008 hasta el día 3 de septiembre de 2021, que es cuando tiene lugar la entrada en vigor de la Ley 8/2021, de 2 de junio por la que se reforma la legislación civil y procesal para el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica, los principios fijados en el artículo 3 de la citada Convención (el respeto de la dignidad inherente; la autonomía individual incluida la libertad de tomar las propias decisiones y la independencia de las personas; la no discriminación; la participación y la inclusión plenas y efectivas en la sociedad; el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas; la igualdad de oportunidades; la accesibilidad; la igualdad entre el hombre y la mujer; el respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad) informaron nuestro ordenamiento jurídico conforme al artículo 1.4 del Código Civil y estuvieron presentes también en nuestras leyes, la doctrina y en las resoluciones de los Tribunales de Justicia.

Muestra de ello es la sentencia n.º 396/2021 del Tribunal Supremo, de 6 de mayo de 2021, que en el fundamento de derecho octavo establece que la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, de 13 de diciembre de 2006, ratificada por España el 23 de noviembre de 2007 y de directa aplicación, alumbró entre otras la Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. La Exposición de Motivos de dicha ley recoge, como principios inspiradores, el respeto a la dignidad inherente a la persona, la independencia de cada ser humano, la no discriminación, la igualdad de oportunidades, la autonomía individual –incluida la libertad para tomar las propias decisiones–, el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad, como manifestación de la diversidad y la condición humana, y también la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad.

Con la entrada en vigor de la Ley 8/2021 se establece que la nueva regulación está inspirada, como exige nuestra Constitución en su artículo 10, en el respeto a la dignidad de la persona, en la tutela de sus derechos fundamentales y en el respeto a la libre voluntad de la persona con discapacidad, así como en los principios de necesidad y proporcionalidad de las medidas de apoyo que, en su caso, pueda

necesitar esa persona para el ejercicio de su capacidad jurídica en igualdad de condiciones con los demás.

Como se afirma en el Preámbulo al respecto, ha de tomarse en consideración que, como ha puesto en evidencia la Observación General del Comité de Expertos de las Naciones Unidas elaborada en 2014, dicha capacidad jurídica abarca tanto la titularidad de los derechos como la legitimación para ejercitarlos.

La reforma llevada a cabo por la Ley 8/2021 suprime la declaración de incapacidad y se centra en la provisión de los apoyos necesarios (las medidas) que una persona con discapacidad (persona mayor de edad o menor emancipada) precise para el adecuado ejercicio de su capacidad jurídica, con la finalidad de permitir el desarrollo pleno de su personalidad y su desenvolvimiento jurídico en condiciones de igualdad.

La Resolución de la Dirección General de Seguridad Jurídica y Fe Pública, de 19 de enero de 2024, añade lo siguiente:

Así, se ha afirmado que la profundidad de la reforma llevada a cabo por la Ley 8/2021 se justifica –como se expresa en el Preámbulo– porque el nuevo sistema está fundamentado en tres principios: en primer lugar, está el respeto a la voluntad y a las preferencias de la persona con discapacidad que se extrapola a toda la normativa civil y procesal modificada. En segundo lugar, la nueva regulación de la discapacidad girará en torno al concepto del “apoyo” a la persona que lo precise. En consecuencia, la incapacitación deja de ser el elemento central para la protección de las personas con discapacidad desapareciendo tanto la declaración de incapacidad como la de su modificación. En tercer lugar, la institución de la curatela se constituye en la principal medida de apoyo de carácter judicial al haberse desconectado de este sistema a la institución de la tutela que queda reducida a la protección de menores. De manera excepcional se admiten las medidas de apoyo representativas, entre ellas la curatela representativa.

Entre las medidas de apoyo a las personas con discapacidad no se incluye la patria potestad prorrogada o rehabilitada a que se refería el artículo 171 del Código Civil, suprimido por la Ley 8/2021. Según el apartado III del Preámbulo de esta ley, se eliminan por ser “figuras demasiado rígidas y poco adaptadas al sistema de promoción de la autonomía de las personas adultas con discapacidad que ahora se propone. En este sentido, conviene recordar que las nuevas concepciones sobre la autonomía de las personas con discapacidad ponen en duda que los progenitores sean siempre las personas más adecuadas para favorecer que el hijo adulto con discapacidad logre adquirir el mayor grado de independencia posible y se prepare para vivir en el futuro sin la presencia de sus progenitores, dada la previsible supervivencia del hijo; a lo que se añade que cuando los progenitores se hacen mayores, a veces esa patria potestad prorrogada o rehabilitada puede convertirse en una carga demasiado gravosa. Es por ello que, en la nueva regulación, cuando el menor con discapacidad llegue a la mayoría de edad se le prestarán los apoyos que necesite del mismo modo y por el mismo medio que a cualquier adulto que los requiera”.

La guarda de hecho se transforma en una propia institución jurídica de apoyo tras la reforma introducida por la Ley 8/2021. Cuando se manifiesta como suficiente y adecuada para la salvaguarda de los derechos de la persona con discapacidad deja de tener una situación provisional y además cumple una actuación asistencial de

la persona con discapacidad sin precisar de una investidura judicial formal. Ahora bien, cuando el guardador de hecho tenga que realizar una actuación representativa entonces solicitará una autorización judicial *ad hoc*.

2. La guarda de hecho

Las medidas de apoyo a las personas con discapacidad para el ejercicio de su capacidad jurídica están reguladas en el Derecho español en el título XI, del libro primero, del Código Civil (en adelante CC) y la guarda de hecho de las personas con discapacidad en los artículos 263 a 267 CC, en el capítulo III de dicho título y libro del CC.

De dichos artículos hay que mencionar su carácter subsidiario, ya que para su prevalencia es imprescindible que, o bien no existan otras medidas (voluntarias o judiciales) de apoyo, o bien que las mismas no se estén aplicando eficazmente.

En cuanto a las personas que presten apoyo deberán actuar atendiendo a la voluntad, deseos y preferencias de quien lo requiera y fomentarán siempre que la persona con discapacidad pueda ejercer su capacidad jurídica con menos apoyo en el futuro. Igualmente procurarán que la persona con discapacidad pueda desarrollar su propio proceso de toma de decisiones, informándola, ayudándola en su comprensión y razonamiento y facilitando que pueda expresar sus preferencias, según establece el artículo 249.2 del CC.

Únicamente en casos excepcionales, esto es, cuando, pese a haberse hecho un esfuerzo considerable, no sea posible determinar tanto la voluntad, los deseos, como las preferencias de la persona, entonces las medidas de apoyo podrán incluir funciones representativas con la finalidad de poder tomar la decisión que habría adoptado la persona en caso de que no hubiera requerido la representación. Y para asegurar que el ejercicio de las medidas de apoyo se ajuste a los criterios resultantes de los preceptos del CC y, en particular, atienda a la voluntad, deseos y preferencias de la persona que las requiera, la autoridad judicial podrá dictar las salvaguardas que considere oportunas.

Además de las medidas de apoyo de naturaleza voluntaria (los poderes y mandatos preventivos y la autotutela) para el ejercicio de la capacidad jurídica de las personas que lo precisen, se encuentran, entre otras, la guarda de hecho y también las medidas de provisión judicial (la curatela y el defensor judicial) que se adoptarán teniendo en cuenta si la intervención del apoyo es continuada u ocasional.

La guarda de hecho no precisa de una declaración por parte de la autoridad judicial. Por tanto, como se afirma en el artículo 250.4 del CC, la guarda de hecho es una medida informal de apoyo que puede existir cuando no haya medidas voluntarias o judiciales que se estén aplicando eficazmente.

La sentencia n.º 66/2023 del Tribunal Supremo, de 23 de enero de 2023, en el fundamento de derecho cuarto, señala que la Ley 8/2021 ya no contempla la guarda de hecho como una situación transitoria y provisional, abocada a desaparecer, tal como se introdujo en la Ley 13/1983, de 24 de octubre, de Reforma del CC

en materia de tutela, en la que debía dar tránsito a una medida institucional y de nombramiento judicial. Este cambio de planteamiento para la guarda de hecho de las personas con discapacidad se anuncia ya desde el Preámbulo de la misma Ley 8/2021, donde puede leerse cómo en la reforma se lleva a cabo "el reforzamiento de la figura de la guarda de hecho, que se transforma en una propia institución jurídica de apoyo, al dejar de ser una situación provisional cuando se manifiesta como suficiente y adecuada para la salvaguarda de los derechos de la persona con discapacidad". En el nuevo régimen legal, con independencia del grado de discapacidad, las medidas de apoyo judiciales son subsidiarias tanto respecto de las medidas voluntarias como respecto de la guarda de hecho.

Como señala el documento interpretativo (Documento 1. La guarda de hecho en la Ley 8/21) al protocolo marco entre la Fiscalía General del Estado y las asociaciones bancarias de julio de 2023,

La naturaleza de la actuación del guardador, puesta en relación con la voluntad de la persona con discapacidad, es híbrida, variable y gradual entre los extremos que constituyen las dos opciones básicas de apoyo posibles: de una parte, la mera asistencia, acompañamiento o colaboración con aquel guardado que conserva habilidades para tomar decisiones y actuar –con dicho apoyo– por sí mismo; de otra parte, la actuación del guardador en representación de aquel guardado que presenta un mayor deterioro de dichas facultades.

3. La actuación asistencial del guardador de hecho

El guardador de hecho, principalmente, asiste a la persona con discapacidad, pero es esta la que actúa con el acompañamiento del guardador de hecho. Tiene, por tanto, el guardador de hecho una actuación asistencial.

Se establece en el CC que quien viniere ejerciendo adecuadamente la guarda de hecho de una persona con discapacidad continuará en el desempeño de su función incluso si existen medidas de apoyo de naturaleza voluntaria o judicial, siempre que estas no se estén aplicando eficazmente y sujetará su actuación a las disposiciones de la Ley 8/2021 (*vid. Disposición Transitoria Segunda*).

Por ello, si hay quien, a pesar de no haber sido nombrado voluntariamente por el propio interesado (medidas de apoyo voluntarias) ni por el juez (medidas de apoyo judiciales), de hecho y con eficacia se está encargando de prestar el apoyo que necesita la persona con discapacidad, no se produce entonces el presupuesto que exige la Ley 8/2021 para que el juez tenga que aprobar una medida de apoyo.

Así el guardador de hecho, sin tener que requerir autorización judicial, puede realizar sobre los bienes de la persona con discapacidad actos jurídicos que tengan escasa relevancia económica y carezcan de especial significado personal o familiar y también puede solicitar una prestación económica a favor de la persona con discapacidad, siempre que esta no suponga un cambio significativo en la forma de vida de la persona.

Como señala el documento interpretativo (Documento 1. La guarda de hecho en la Ley 8/21) al protocolo marco entre la Fiscalía General del Estado y las asociaciones bancarias de julio de 2023, “escasa relevancia económica” constituye el concepto jurídico indeterminado más necesitado de concreción práctica. Así, en términos de buenas prácticas, se puede convenir que el espacio delimitado bajo el concepto de “escasa relevancia económica” comprende toda actuación relativa a la atención de los ingresos y gastos ordinarios y habituales del guardado, con arreglo a su trayectoria vital. También alcanzaría a la atención de gastos no habituales que deriven de la conservación ordinaria de los elementos precisos para satisfacer sus necesidades ordinarias.

Cuando el guardador de hecho, por cualquier causa, no pudiese prestar el apoyo en su actuación asistencial entonces la autoridad judicial podrá acordar puntualmente el nombramiento de un defensor judicial, y dicho nombramiento se extenderá en el tiempo hasta que cese la causa determinante o se designe a otra persona.

4. La actuación representativa del guardador de hecho

Ahora bien, en el CC también se regula, pero con carácter excepcional, la actuación representativa del guardador de hecho afirmándose que cuando, excepcionalmente, se requiera la actuación representativa del guardador de hecho, este habrá de obtener la autorización para realizarla a través del correspondiente expediente de jurisdicción voluntaria (Ley 15/2015), en el que se oír a la persona con discapacidad.

La autorización judicial para actuar como representante se podrá conceder, previa comprobación de su necesidad, en los términos y con los requisitos adecuados a las circunstancias del caso, teniendo en cuenta que la autorización deberá ser ejercitada siempre de conformidad con la voluntad, deseos y preferencias de la persona con discapacidad y podrá comprender uno o varios actos necesarios para el desarrollo de la función de apoyo.

En todo caso, quien ejerza la guarda de hecho deberá recabar autorización judicial para prestar consentimiento para realizar actos de transcendencia personal o familiar cuando la persona afectada no pueda hacerlo por sí misma (salvo lo dispuesto legalmente en materia de internamiento, consentimiento informado en el ámbito de la salud o en otras leyes especiales); para enajenar o gravar bienes inmuebles, establecimientos mercantiles o industriales, bienes o derechos de especial significado personal o familiar, bienes muebles de extraordinario valor, objetos preciosos y valores mobiliarios no cotizados en mercados oficiales de la persona con medidas de apoyo; dar inmuebles en arrendamiento por término inicial que exceda de seis años, o celebrar contratos o realizar actos que tengan carácter dispositivo y sean susceptibles de inscripción (se exceptúa la venta del derecho de suscripción preferente de acciones. En cuanto a la enajenación de los bienes mencionados en

este párrafo se realizará mediante venta directa salvo que el tribunal considere que es necesaria la enajenación en subasta judicial para mejor y plena garantía de los derechos e intereses de su titular); para disponer a título gratuito de bienes o derechos de la persona con medidas de apoyo (salvo los que tengan escasa relevancia económica y carezcan de especial significado personal o familiar); para renunciar derechos, así como transigir o someter a arbitraje cuestiones relativas a los intereses de la persona cuya guarda de hecho ostenta, salvo que sean de escasa relevancia económica (no se precisará la autorización judicial para el arbitraje de consumo); para aceptar sin beneficio de inventario cualquier herencia o repudiar esta o las liberalidades; para hacer gastos extraordinarios en los bienes de la persona a la que presta apoyo; para interponer demanda en nombre de la persona a la que presta apoyo, salvo en los asuntos urgentes o de escasa cuantía (no será precisa la autorización judicial cuando la persona con discapacidad inste la revisión de la resolución judicial en que previamente se le hubiesen determinado los apoyos); para dar y tomar dinero a préstamo y prestar aval o fianza; y para celebrar contratos de seguro de vida, renta vitalicia y otros análogos, cuando estos requieran de inversiones o aportaciones de cuantía extraordinaria.

También la autoridad judicial podrá acordar el nombramiento de un defensor judicial para aquellos asuntos que por su naturaleza lo exijan. Se refiere el CC, en el artículo 295, a aquellas situaciones en las que el guardador de hecho, en su actuación representativa, no sea la persona idónea para llevar a cabo dichos asuntos, ya sea por su complejidad, o ya sea porque se podrían producir conflictos de intereses o una influencia indebida.

Para el Tribunal Supremo (*cfr.*, por todas, las sentencias de 17 de enero y 5 de noviembre de 2003 y 17 de mayo de 2004) la situación de conflicto se identifica con supuestos en los que sea razonable entender que la defensa por los representantes legales de sus propios intereses irá en detrimento de los de los representados.

La Resolución de la Dirección General de Seguridad Jurídica y Fe Pública, de 20 de marzo de 2024, establece que la solución a los supuestos de conflicto de intereses en situaciones concretas se ha solventado según una casuística que ha ido siendo delimitada por la jurisprudencia y por la doctrina de ese centro directivo, pero que dependerá en cada caso de la posible o presunta existencia de intereses contrapuestos. Así

esta Dirección General ha interpretado, en numerosas Resoluciones, las circunstancias que conducen a determinar cuándo concurre un conflicto de interés entre menores o personas con discapacidad y sus representantes legales, determinantes de que no puedan entenderse suficientemente representados en la partición hereditaria –o división de la cosa común– si no es con la intervención de un defensor judicial, y ha atendido a diversos elementos de carácter objetivo que, en general, apuntan a la inexistencia de automatismo en las diversas fases de la adjudicación hereditaria, es decir, en la confección del inventario, en la liquidación de las cargas y en la adjudicación de los bienes.

5. La guarda de hecho y su acreditación

El artículo 40 de la Ley 20/2011, de 21 de julio, del Registro Civil, se ocupa de las anotaciones registrales afirmando que estas son la modalidad de asiento que en ningún caso tendrá el valor probatorio que proporciona la inscripción. Tendrán, por tanto, un valor meramente informativo, salvo los casos en que la ley les atribuya valor de presunción, y se extenderán a petición del Ministerio Fiscal o de cualquier interesado. En el apartado 3.º de dicho artículo se establece que pueden ser objeto de anotación los siguientes hechos y actos: “9.º ... la guarda de hecho”.

Como ha señalado doña Macarena Ortiz Tejonero (2022), fiscal de la Fiscalía de Alcalá de Henares, en las Conclusiones de las Jornadas de Fiscales Especialistas de las Secciones de Atención a Personas con Discapacidad y mayores de la Fiscalía General del Estado, celebradas en septiembre de 2021, como medio de acreditación de la guarda de hecho se apuntó al libro de familia, en los casos que se trate de un familiar. También a los modelos de declaración responsable de guarda de hecho que son elaborados por la Administración, al efecto de cursar las peticiones de reconocimiento de la situación de dependencia, así como igualmente al certificado de empadronamiento, ya que resulta de extraordinaria relevancia el hecho de convivir con el guardado. Según afirmaron los fiscales es muy diversa la documentación que puede ayudar al guardador de hecho a identificarse como tal frente a terceros y ante las autoridades judiciales o administrativas, pues, además de estos ejemplos concretos, también ayudan a estos efectos el certificado de la entidad bancaria acreditativo de estar autorizado en la cuenta corriente de la persona con discapacidad; el certificado del administrador de la comunidad de propietarios de un inmueble de la persona con discapacidad acreditativo de que el guardador de hecho es la persona de contacto para cualquier incidencia; también los certificados médicos donde se haga constar que el paciente acude a las visitas acompañado por el guardador de hecho; por supuesto, también un informe social de Servicios Sociales que así lo refleje, o, incluso, un decreto de archivo de diligencias preprocesales de Fiscalía que acuerda no interponer demanda de provisión judicial de apoyos por existir guardador de hecho eficaz, decretos estos que presentan la ventaja de estar motivados, y en los que se ha investigado la existencia de guardador, su eficaz gestión y se consigna su identidad.

Además de los medios de acreditación de la guarda de hecho antedichos, el documento interpretativo (Documento 1. La guarda de hecho en la Ley 8/21) al protocolo marco entre la Fiscalía General del Estado y las asociaciones bancarias de julio de 2023 señala que “[R]esultarán de especial eficacia por aportar mayor seguridad jurídica las actas de notoriedad en cuanto dan fe de los elementos esenciales de la guarda, es decir, la discapacidad que requiere el apoyo, el vínculo entre las partes y la suficiencia y adecuación de la propia guarda”.

En el protocolo general de colaboración para la protección patrimonial de personas titulares de productos bancarios con discapacidad o en otras situaciones de vulnerabilidad de 19 de julio de 2023 “se pretende promover y coordinar una fluida puesta en conocimiento –desde las entidades bancarias hacia las fiscalías territoria-

les competentes—de aquellas situaciones que puedan revelar voluntades cautivas, activando la investigación oportuna del fiscal sobre la procedencia de activar la protección patrimonial de la persona y en todo caso promover los apoyos a su capacidad jurídica o las salvaguardas de los existentes”.

Pero no siempre lo antedicho le resulta suficiente al guardador de hecho para acreditarse, y los bancos, aseguradoras y diversos organismos del Estado siguen poniendo trabas al guardador de hecho, incumpliendo la ley e impeliéndole a buscar el amparo judicial.

Así, Fernando Santos Urbaneja, fiscal delegado de la Sección de Apoyo a las Personas con Discapacidad y Mayores en Andalucía, aporta en su blog la resolución del Juzgado de Primera Instancia n.º 5 de Córdoba en el procedimiento de medidas judiciales de apoyo a personas con discapacidad 1030/2021, donde se señala en la parte dispositiva (aclarada en virtud de auto de fecha 10 de octubre de 2022) que

Procede declarar que D.^a Francisca es guardadora de hecho de su hermana D.^a Rosa por lo que no precisa de resolución judicial alguna para cancelar la cuenta en la entidad BBK BANK CAJASUR, ni para solicitar los atrasos que corresponden a su hermana por la pensión de orfandad que tiene reconocida por el INSS, ni para disponer de la cantidad que le corresponde a ésta por el seguro de defunción de MAPFRE, porque el Código Civil, norma de obligado cumplimiento para todos, establece que la guarda de hecho no precisa de una investidura judicial formal para los actos descritos. Y ello sin hacer expresa imposición de costas. Notifíquese la presente sentencia a las partes y al Ministerio Fiscal.

Resta señalar, como afirma el notario Fernando Gomá Lanzón (2022), que

el aformalismo y flexibilidad, propios del guardador, deben concretarse bajo la responsabilidad de la persona con discapacidad (en adelante PD) cuando otorgue un negocio concreto: la PD deberá declarar que, para ese negocio, por ejemplo, una compraventa, el guardador que quiere que le asista es una determinada persona, que puede ser diferente de la que le cuida materialmente. La asistencia significa aconsejar, informar o resolver dudas de la PD en la medida que ésta quiera y lo necesite. Ni se trata de que el guardador supla su voluntad, ni se trata de forzar que la PD “acierte” en sus decisiones, sino de que, como cualquier otra persona, decida por sí misma lo que más le conviene, acierte o se equivoque.

6. La guarda de hecho y la salud

En cuanto a los actos relativos a la salud, la Ley 41/2002, de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica, establece que se otorgará el consentimiento por representación en aquellos casos en los cuales el paciente no sea capaz de tomar sus propias decisiones, a criterio siempre del médico responsable de la asistencia, o cuando su estado físico o psíquico no le permita hacerse cargo de

su situación. En aquellos casos en los cuales el paciente careciese de representante legal, entonces establece el artículo 9.3.a de la ley que el consentimiento lo prestarán las personas vinculadas a él por razones familiares o de hecho.

También dicha ley establece, en su artículo 9.7, que la prestación del consentimiento por medio de la representación será adecuada a las circunstancias y proporcionada a las necesidades que haya que atender, siempre en favor del paciente y con respeto a su dignidad personal. Añade dicho artículo que el paciente participará en la medida de lo posible en la toma de decisiones a lo largo del proceso sanitario. En los casos en los cuales el paciente sea una persona con discapacidad, se le ofrecerán las medidas de apoyo pertinentes, incluida la información en formatos adecuados, siguiendo las reglas marcadas por el principio del diseño para todos de manera que resulten accesibles y comprensibles a las personas con discapacidad, para favorecer que puedan prestar por sí mismas su consentimiento.

Para determinar qué medida de apoyo necesita una persona con discapacidad, y en concreto para que sea la guarda de hecho, el juez, aunque goza de gran discrecionalidad en la valoración de la prueba practicada, no está exento de proceder a su justificación. La autoridad judicial no tiene que limitarse a transcribir el diagnóstico de la enfermedad que tiene la persona con discapacidad, sino también hay que prestar atención a cómo afecta a su funcionalidad en su vida diaria, teniendo en cuenta su autonomía para los actos cotidianos que realiza ella sola, y prestar atención al entorno familiar, puesto que, para las actuaciones que necesita un apoyo, el mismo puede estar siendo ya prestado de manera real y efectiva por un familiar.

Así se ha pronunciado el Tribunal Supremo, en el fundamento de derecho cuarto, en la sentencia n.º 66/2023, de 23 de enero de 2023, añadiendo que “[E]n el enjuiciamiento de esta materia (antes la incapacitación y tutela, ahora la provisión judicial de apoyos) no rigen los principios dispositivo y de aportación de parte, se trata de procedimientos flexibles, en los que prima que pueda adoptarse la resolución más acorde con las necesidades de la persona con discapacidad y conforme a los principios de la Convención”.

Ahora bien, el juez en particular, cuando acuerde unas medidas contra la voluntad manifestada por la persona interesada que supongan una afectación de sus derechos fundamentales, deberá esmerar la justificación de su valoración. En el caso –según señala la referida sentencia–, “claramente la intimidad y su libertad, porque se autoriza al apoyo representativo que se constituye para tomar decisiones por la persona con discapacidad tanto en el ámbito patrimonial como en el ámbito de la salud”.

7. La guarda de hecho y los gastos ocasionados por la misma

La guarda de hecho no es una institución que otorgue al guardador de hecho una retribución económica en contraprestación por su asistencia a la persona con discapacidad. Esto es debido a que la realidad demuestra que la persona con discapacidad en muchos supuestos está adecuadamente asistida o apoyada en la toma

de decisiones y el ejercicio de su capacidad jurídica por un familiar, pues la familia sigue siendo en nuestra sociedad el grupo básico de solidaridad y apoyo entre las personas que la componen, especialmente en lo que atañe a sus miembros más vulnerables.

Ahora bien, el guardador sí que tiene derecho al reembolso de los gastos justificados y también a la indemnización por los daños derivados de la guarda que serán a cargo de los bienes de la persona a la que presta apoyo, según señala el artículo 266 CC.

8. Controles y garantías de la guarda de hecho

La guarda de hecho no está exenta de controles y garantías. A través de un expediente de jurisdicción voluntaria, la autoridad judicial podrá requerir al guardador en cualquier momento, de oficio, a solicitud del Ministerio Fiscal o a instancia de cualquier interesado, para que informe de su actuación, y establecer las salvaguardas que estime necesarias. Asimismo, podrá exigir que el guardador rinda cuentas de su actuación en cualquier momento en relación tanto a la situación de la persona con discapacidad y sus bienes como a su actuación en relación con los mismos (artículo 265 CC y 52.2 LJV).

A la guarda de hecho también le resultan de aplicación las salvaguardas legales previstas a modo de prohibiciones en el artículo 251 del CC. Al guardador de hecho se le impone la prohibición de recibir liberalidades de la persona que precisa el apoyo o de sus causahabientes, mientras que no se haya aprobado definitivamente su gestión, salvo que se trate de regalos de costumbre o bienes de escaso valor; también se le impone la prohibición de prestar medidas de apoyo cuando en el mismo acto intervenga en nombre propio o de un tercero y existiera conflicto de intereses; y, finalmente, la prohibición de adquirir por título oneroso bienes de la persona que precisa el apoyo o transmitirle por su parte bienes por igual título.

Asimismo, establece el artículo 250 in fine CC que no podrán ejercer ninguna de las medidas de apoyo quienes, en virtud de una relación contractual, presten servicios asistenciales, residenciales o de naturaleza análoga a la persona que precisa el apoyo.

9. Extinción de las medidas judiciales por fallecimiento y la guarda de hecho sustitutiva

La disposición transitoria quinta de la Ley 8/2021 se ocupa de la revisión de las medidas ya acordadas señalando que las personas con capacidad modificada judicialmente, los declarados pródigos, los progenitores que ostenten la patria potestad prorrogada o rehabilitada, los tutores, los curadores, los defensores judiciales y los apoderados preventivos podrán solicitar en cualquier momento de la autoridad

judicial la revisión de las medidas que se hubiesen establecido con anterioridad a la entrada en vigor de la presente ley para adaptarlas a esta.

Señala también dicha DT 5.^a que la revisión de las medidas deberá producirse en el plazo máximo de un año desde la solicitud. Y para aquellos casos en los cuales no haya existido la solicitud mencionada, la revisión se tendrá que realizar, en un plazo máximo de tres años, por parte de la autoridad judicial, de oficio o a instancia del Ministerio Fiscal.

La resolución de 19 de enero de 2024, de la Dirección General de Seguridad Jurídica y Fe Pública, señala que cuando existían medidas judiciales que han quedado extinguidas (en este caso por fallecimiento) y no se ha producido el conocimiento o algún tipo de control por parte del juzgado competente en torno a la idoneidad de la guarda de hecho como sustitutiva de la medida anteriormente adoptada, llega a la conclusión de que debió ponerse en conocimiento del juzgado competente el fallecimiento de los progenitores y la situación de guarda de hecho adoptada por los familiares, y citarse al Ministerio Fiscal para que, en su caso, impulsara el procedimiento de jurisdicción voluntaria pertinente o, al defensor judicial, en el caso de que hubiera sido nombrado.

La autoridad judicial sería, por tanto, la que en este caso tendría que valorar como idónea, o no, la guarda de hecho ejercida por los dos hermanos y, en caso afirmativo, estos deberán asumir la representación de los intereses de su hermano con discapacidad en el trámite de citación a la formación de inventario. Y para ello, tratándose de una función representativa que excede de la prevista para la guarda de hecho, dichos hermanos tendrán que obtener la preceptiva autorización judicial. Todo ello, salvo que el juez determinara otras medidas de apoyo aplicables en este caso para auxiliar a la persona con discapacidad en el ejercicio de su capacidad, en cuyo caso a estas habría que atenerse.

10. La guarda de hecho y su extinción

La guarda de hecho se extingue cuando la persona a quien se preste apoyo solicite que este se organice de otro modo; cuando desaparezcan las causas que la motivaron; cuando el guardador desista de su actuación, en cuyo caso deberá ponerlo previamente en conocimiento de la entidad pública que en el respectivo territorio tenga encomendada las funciones de promoción de la autonomía y asistencia a las personas con discapacidad; y cuando, a solicitud del Ministerio Fiscal o de quien se interese por ejercer el apoyo de la persona bajo guarda, la autoridad judicial lo considere conveniente (artículo 267 CC).

Además, no podemos olvidarnos del último párrafo del art. 255 CC, que señala que la autoridad judicial solo podrá adoptar otras medidas supletorias o complementarias en defecto o por insuficiencia de las medidas de naturaleza voluntaria y a falta de guarda de hecho que suponga apoyo suficiente.

Por su parte, el art. 269 del CC establece que la autoridad judicial constituirá la curatela mediante resolución motivada cuando no exista otra medida de apoyo

suficiente para la persona con discapacidad. Y solo en los casos excepcionales en los que resulte imprescindible, por las circunstancias de la persona con discapacidad, la autoridad judicial determinará en resolución motivada los actos concretos en los que el curador habrá de asumir la representación de la persona con discapacidad.

Pues bien, como se establece en el fundamento de derecho segundo de la sentencia n.º 1443/2023, del Tribunal Supremo, de 20 de octubre de 2022,

[S]i bien es claro que existiendo una guarda de hecho que cubre suficientemente todas las necesidades de la persona con discapacidad, no es necesario la constitución judicial de apoyos, no lo es tanto que queden excluidas en todo caso,

añadiendo que

[S]i interpretáramos de forma rígida la norma (último párrafo del art. 255 CC), descontextualizada, negaríamos siempre la constitución de una curatela si en la práctica existe una guarda de hecho; lo que se traduciría en que al revisar las tutelas anteriores, se transformarían de forma automática todas ellas en guardas de hecho. Esta aplicación rígida y automática de la norma es tan perniciosa como lo fue en el pasado la aplicación de la incapacitación a toda persona que padeciera una enfermedad o deficiencia, de carácter físico o psíquico, que le impidiera gobernarse por sí mismo, al margen de si, de acuerdo con su concreta situación, era preciso hacerlo.

Igualmente, en el fundamento de derecho segundo de la sentencia n.º 1444/2023, del Tribunal Supremo, de 20 de octubre de 2022, se establece que

[E]n situaciones como la que es objeto de enjuiciamiento y en algunas otras de revisión de tutelas, hay que evitar esta aplicación automática de la ley. Es necesario atender a las circunstancias concretas, para advertir si está justificado la constitución de la curatela (y en otro contexto de revisión de tutelas anteriores, la sustitución por una curatela) en vez de la guarda de hecho. Al respecto, es muy significativo que quien ejerce la guarda de hecho ponga de manifiesto su insuficiencia y la conveniencia de la curatela, no en vano es quien de hecho presta los apoyos. Máxime cuando esta persona forma parte del núcleo familiar más íntimo, en nuestro caso la esposa con la que convive.

Añadiendo que

del mismo modo que no es necesario constituir una curatela cuando los apoyos que precisa esa persona están cubiertos satisfactoriamente por una guarda de hecho, nada impide que, aun existiendo hasta ahora una guarda de hecho, pueda constituirse una curatela, si las circunstancias del caso muestran más conveniente prestar mejor ese apoyo.

Finalmente, hay que reseñar que la reciente sentencia n.º 3527/2024, del Tribunal Supremo, de 18 de junio de 2024, mantiene la línea jurisprudencial establecida

en las dos sentencias mencionadas. Así, en el fundamento de derecho segundo establece que

[E]xiste un sano interés por parte de quien ejerce la guarda de hecho de Amanda en que se le nombre curador con facultades de representación, para facilitar la prestación de los apoyos. Este interés es lógico y, en cierta medida, redundante en beneficio de Amanda. La administración y disposición de los intereses patrimoniales y personales de Amanda exigen que su hijo deba decidir por ella. Al hacerlo frente a terceros, más allá de los actos ordinarios que podrían quedar directamente cubiertos por la guarda de hecho, al amparo del párrafo tercero del art. 264 CC, el hijo encuentra dificultades que no tendría si tuviera reconocida judicialmente la representación. Aunque para prestar esos apoyos existan formas alternativas a la curatela representativa, como es la guarda de hecho con autorizaciones judiciales, no cabe duda de que puede ser más engorroso para quien presta el apoyo. Una alternativa legal no tiene por qué convertirse en una imposición legal. En cada caso hay que analizar qué resulta más adecuado y conveniente para que los apoyos que precisa una persona con discapacidad se le puedan prestar mejor, atendidas todas las circunstancias concurrentes, y siempre en beneficio de la persona con discapacidad.

II. Conclusión

El Código Civil configura la institución de la guarda de hecho como una medida informal de apoyo para el ejercicio de la capacidad jurídica de las personas que lo precisan, que tiene una vocación complementaria a las medidas de apoyo de naturaleza voluntaria (los poderes y mandatos preventivos y la autotutela) o judicial (curatela y defensor judicial), y que tiene una vocación subsidiaria, esto es, que puede existir cuando no haya medidas voluntarias o judiciales aplicadas eficazmente que cubran todas las necesidades de la persona con discapacidad.

Únicamente en defecto o por insuficiencia de medidas de naturaleza voluntaria, y a falta de guarda de hecho que suponga apoyo suficiente, podrá la autoridad judicial adoptar otras supletorias o complementarias. Aunque la autoridad judicial constituirá la curatela mediante resolución motivada cuando no exista otra medida de apoyo suficiente para la persona con discapacidad, no puede interpretarse esta norma de forma rígida según establece la reciente jurisprudencia del Tribunal Supremo.

Y esto es debido a que no se pueden desatender las concretas circunstancias que rodean a la persona necesitada de apoyos (la persona con discapacidad) y las que rodean a la persona que los presta de hecho (el guardador de hecho). Así afirma el Alto Tribunal que aun existiendo una guarda de hecho que cubra suficientemente todas las necesidades de la persona con discapacidad, y que por ende no sería necesaria la constitución judicial de apoyos, no está tan claro que las medidas judiciales queden excluidas en todo caso.

Para concluir hay que señalar que el Tribunal Supremo ha establecido que es procedente la adopción de una medida judicial de apoyo, a pesar de la existencia de un guardador de hecho que ya prestaba las medidas de apoyo, cuando las cir-

cunstances del caso indican que la medida judicial de apoyo (como es la curatela representativa) es lo más conveniente para que se preste suficientemente ese apoyo, y las necesidades de la persona con discapacidad no están plenamente satisfechas por la acción asistencial y representativa del guardador de hecho, máxime si lo ha solicitado este.

12. Referencias bibliográficas

- GOMÁ LANZÓN, F. (2022). El guardador de hecho en la ley 8/2021. *Hay Derecho*, 26 de diciembre de 2022. <https://www.hayderecho.com/2022/12/26/el-guardador-de-hecho-en-la-ley-8-2021/>
- SANTOS ÚRBANEJA, F. (20 de octubre, 2022) Fiscal Delegado de la Sección de Apoyo a las Personas con Discapacidad y Mayores en Andalucía. <https://fernandosantosuurbaneja.blogspot.com/>
- TEJONERO, M. O. (2022). La guarda de hecho tras la entrada en vigor de la Ley 8/2021. *Diario La Ley*, n.º 10053, 5. Sección Tribuna, de 21 de abril de 2022. Wolters Kluwer.

13. Legislación y jurisprudencia

- Auto del Juzgado de Primera Instancia n.º 5 de Córdoba en el Procedimiento de medidas judiciales de apoyo a personas con discapacidad 1030/2021, de 10 de marzo de 2022.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, de 13 de diciembre de 2006. *Boletín Oficial del Estado*, 96. [https://www.boe.es/eli/es/ai/2006/12/13/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/ai/2006/12/13/(1))
- Documento interpretativo (Documento 1. La guarda de hecho en la Ley 8/21) al protocolo marco entre la Fiscalía General del Estado y las asociaciones bancarias, de julio de 2023. <https://www.fiscal.es/documents/20142/b6eff98b-564e-d7fe-f16d-1539e38d7d4b>
- Ley 41/2002, de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica. *Boletín Oficial del Estado*, 274. <https://www.boe.es/eli/es/l/2002/11/14/41/con>
- Ley 20/2011, de 21 de julio, del Registro Civil. *Boletín Oficial del Estado*, 175. <https://www.boe.es/eli/es/l/2011/07/21/20/con>
- Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Boletín Oficial del Estado*, 184. <https://www.boe.es/eli/es/l/2011/08/01/26/con>
- Ley 15/2015, de 2 de julio, de la Jurisdicción Voluntaria, modificada por la Ley 4/2017, de 24 de junio, en relación con el derecho de las personas con discapacidad a contraer matrimonio en igualdad de condiciones. *Boletín Oficial del Estado*, 154. <https://www.boe.es/eli/es/l/2017/06/28/4>
- Ley 8/2021, de 2 de junio, por la que se reforma la legislación civil y procesal para el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica. *Boletín Oficial del Estado*, 132. <https://www.boe.es/eli/es/l/2021/06/02/8/con>
- Protocolo general de colaboración para la protección patrimonial de personas titulares de productos bancarios con discapacidad o en otras situaciones de vulnerabilidad, de 19 de julio de 2023. <https://www.fiscal.es/documents/20142/f6b02527-30a0-1c2a-ba2b-d42f1de54351>

- Real Decreto, de 24 de julio de 1889, por el que se publica el Código Civil. *Gaceta de Madrid*, 206. [https://www.boe.es/eli/es/rd/1889/07/24/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/rd/1889/07/24/(1)/con)
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de Derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. *Boletín Oficial del Estado*, 289. <https://www.boe.es/eli/es/rdlg/2013/11/29/1/con>
- Resolución de la Dirección General de Seguridad Jurídica y Fe Pública, de 19 de enero de 2024. *Boletín Oficial del Estado*, 48. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2024-3513
- Resolución de la Dirección General de Seguridad Jurídica y Fe Pública, de 20 de marzo de 2024. *Boletín Oficial del Estado*, 89. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2024-7184
- Sentencia n.º 21/2003 del Tribunal Supremo, de 17 de enero de 2003 (ROJ: STS 127/2003; ECLI: ES:TS: 2003:127).
- Sentencia n.º 1010/2003 del Tribunal Supremo, de 5 de noviembre de 2003.
- Sentencia n.º 363/2004 del Tribunal Supremo, de 17 de mayo de 2004.
- Sentencia n.º 441/2016 del Tribunal Supremo, de 30 de junio de 2016. ECLI:ES:TS: 2016:2995.
- Sentencia n.º 396/2021 del Tribunal Supremo, de 6 de mayo de 2021. ECLI: ES:TS: 2021:1851.
- Sentencia de Pleno n.º 1443/2023, de 20 de octubre, CAS 7437/2022 (ROJ: STS 4212/2023 - ECLI:ES:TS: 2023:4212).
- Sentencia de Pleno n.º 1.444/2023, de 20 de octubre, CAS 8533/22 (ROJ: STS 4129/2023 - ECLI:ES:TS: 2023:4129).
- Sentencia n.º 66/2023 del Tribunal Supremo, de 23 de enero de 2023 (ROJ: STS 1291/2023 - ECLI:ES:TS: 2023:1291).
- STS 3527/2024, de 18 de junio de 2024 - ECLI:ES:TS:2024:3527.

VALIDACIÓN DE PROFESIONALES EXPERTOS DE UN INSTRUMENTO SOBRE COMUNIDADES VIRTUALES DE ATENCIÓN TEMPRANA

Evaluation by Expert Professionals of a Tool on Virtual Early Intervention Communities

Pilar IBÁÑEZ-CUBILLAS¹

Universidad de Málaga. España

pcubillas@uma.es

<https://orcid.org/0000-0001-7117-5746>

María-Jesús GALLEGO-ARRUFAT

Universidad de Granada. España

mgallego@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0002-2296-5431>

Recepción: 5 de junio de 2024

Aceptación: 3 de octubre de 2024

RESUMEN: Las interacciones y el aprendizaje online influyen en el desempeño laboral, proliferando comunidades virtuales de práctica que respaldan el desarrollo profesional. Este estudio persigue evaluar, mediante el método Delphi, un instrumento que mide la percepción de especialistas en atención temprana sobre la incidencia de comunidades virtuales en su desarrollo profesional. Se diseñó un cuestionario basado en la literatura y se contactó con 13 expertos, aplicando el Coeficiente de competencia experta (K). Un panel Delphi de alta experticia ($K = .86$) evaluó en dos rondas la relevancia y la exactitud de los ítems con una escala Likert de 1 a 5 y su pertinencia con respuestas dicotómicas. La evidencia de validez de contenido se evaluó mediante la V de Aiken y sus intervalos de confianza, estableciendo $V \geq .81$ e $IC \geq .50$ como criterios para mantener los ítems. Como resultado, en la primera ronda, se evaluaron 60 ítems, seleccionando 49; en la segunda, estos alcanzaron $V \geq .81$, resultando en un cuestionario final de 49

¹ Autora de correspondencia.

ítems. Se concluye que los resultados del cuestionario muestran suficientes evidencias de validez de contenido en términos de relevancia, exactitud y pertinencia, confirmando la utilidad del Coeficiente K y el método Delphi para el objetivo propuesto.

PALABRAS CLAVE: Evidencia de validez de contenido; juicio de expertos; técnica Delphi; coeficiente V de Aiken; comunidades virtuales de práctica; atención temprana; desarrollo profesional.

ABSTRACT: Online interactions and learning influence job performance, proliferating virtual communities of practice that support professional development. This study aims to evaluate, using the Delphi method, an instrument that measures the perception of early intervention specialists regarding the impact of virtual communities on their professional development. A questionnaire based on the literature was designed, and 13 experts were contacted, applying the Expert Competence Coefficient (K). A highly expert Delphi panel ($K = .86$) conducted two rounds of item evaluation, measuring relevance and accuracy with a Likert scale from 1 to 5, and pertinence with dichotomous responses. Content validity evidence was assessed using Aiken's V and its confidence intervals, with $V \geq .81$ and $CI \geq .50$ set as criteria for items retention. As a result, in the first round, 60 items were evaluated, with 49 selected; in the second round, these items achieved $V \geq .81$, resulting in a questionnaire of 49 items. The study concludes that the results of the questionnaire show sufficient content validity evidences in terms of relevance, accuracy, and pertinence, confirming the utility of the K Coefficient and the Delphi method for the proposed objective.

KEYWORDS: Content validity; experts judgment; Delphi technique; Aiken V Coefficient; virtual communities of practice; early intervention; professional development.

1. Introducción

En la era digital, la proliferación de Internet y la expansión de las redes sociales han transformado radicalmente la manera en que los individuos interactúan y colaboran en entornos virtuales, ejerciendo un impacto en el ámbito profesional. Las plataformas digitales han propiciado la formación de grupos autoorganizados que respaldan el desarrollo profesional a través de redes sociales, dando lugar a las comunidades virtuales de práctica (CVP) (Lantz-Andersson *et al.*, 2018). Estas comunidades sirven como espacios colaborativos en los cuales los miembros interaccionan entre sí intercambiando ideas, inquietudes o intereses similares. A través de la participación activa en estas comunidades, los profesionales refuerzan su identidad profesional, establecen lazos más sólidos de pertenencia y bienestar, adquieren otras perspectivas y superan las barreras para implementar cambios en su práctica profesional, lo que facilita un aprendizaje más profundo (Luhanga *et al.*, 2022).

El uso de estas plataformas ha permitido a los profesionales optimizar su desempeño y adquirir nuevas perspectivas, pese a los riesgos que pueden comprometer

a los participantes, tales como la vulneración de la privacidad por la exposición de datos personales, la difuminación de los límites profesionales y la posible violación de información confidencial (Bogdanovskaya *et al.*, 2024). También se asocian con un incremento del estrés, el riesgo de adicción a los foros y el aislamiento de las relaciones en el ámbito offline (Graziani y Petrini, 2018). A pesar de estos desafíos, las comunidades virtuales facilitan una solución eficaz para superar las barreras geográficas y facilitar el intercambio de conocimientos, permitiendo a los profesionales mantenerse actualizados y fomentar la reflexión sobre la profesión y el autoaprendizaje (Ibáñez-Cubillas *et al.*, 2017; Widman, 2021); de ahí la importancia de adoptar un enfoque equilibrado que permita mitigar los riesgos mientras se aprovechan los aspectos positivos de las interacciones en línea (Bogdanovskaya *et al.*, 2024; Graziani y Petrini, 2018).

En el contexto de la economía del conocimiento, las CVP destacan como un modelo rentable para el desarrollo profesional, permitiendo a los profesionales adquirir y desarrollar habilidades a demanda, sin costos de tutorización, infraestructuras o salarios. Al ser autogestionadas, virtuales y operar fuera del horario laboral (Schroeder, 2018), integran el aprendizaje entre pares en la práctica personal y profesional, basándose en casos reales y experiencias prácticas (Trust *et al.*, 2016).

A pesar del reconocimiento de las CVP en el desarrollo profesional, existe una brecha en la investigación sobre su aplicación en áreas especializadas como la atención temprana. La atención temprana, entendida como el conjunto de intervenciones dirigidas a niños de 0 a 6 años con trastornos en el desarrollo o con riesgo de padecerlos (GAT, 2005), ha experimentado una creciente demanda en los últimos años (GAT, 2019, p. 26). En este contexto, la formación continua y el intercambio de conocimientos son cruciales para estos profesionales, pero las barreras geográficas y de tiempo pueden dificultar el acceso a oportunidades profesionales.

La literatura reporta diferentes investigaciones que estudian las CVP como herramientas para el desarrollo profesional en distintos campos, incluyendo el ámbito docente y el sector sanitario. Investigaciones previas destacan el papel de las CVP como medio para apoyar y promover el desarrollo profesional (Barry *et al.*, 2017; Khalid y Strange, 2016), identificando elementos clave para la construcción de CVP, la gestión del conocimiento (Alonso e Izquierdo, 2022) y la transferencia del aprendizaje a la práctica (Luhanga *et al.*, 2022), reseñando la colaboración y el apoyo mutuo como factores esenciales para la mejora profesional (Akinyemi *et al.*, 2019) en estos entornos. Así, comienzan a emerger iniciativas de CVP de especialistas de atención temprana promovidas por el Banco Interamericano de Desarrollo para América Latina y el Caribe (BID, 2022), la Asociación Española de Intervención en la Primera Infancia (AEIPI, s/f) o ubicadas en redes sociales como Facebook o LinkedIn (Ibáñez-Cubillas, 2018; Plena inclusión, 2020).

A pesar del creciente reconocimiento de las CVP en el desarrollo profesional, la percepción y la participación de los especialistas de atención temprana en estos entornos no ha sido ampliamente explorada en la literatura científica. Aunque existen estudios que han examinado la efectividad de las comunidades virtuales en campos como la medicina (Brazil *et al.*, 2023; Rolls *et al.*, 2016) y la educación (Ghamrawi,

2022; Widman, 2021), es necesario comprender cómo estos especialistas perciben y utilizan estas plataformas específicamente en el contexto de la intervención temprana.

Este estudio persigue evaluar un cuestionario para investigar la incidencia de las comunidades virtuales en el desarrollo profesional dentro del ámbito de la atención temprana. La evidencia de validez de contenido se estableció mediante el juicio de expertos, utilizando el método Delphi. Los expertos se seleccionaron aplicando el Coeficiente de competencia experta (Coeficiente K). Se realizaron dos rondas sucesivas para alcanzar el consenso entre los expertos y se aplicó el Coeficiente V de Aiken y sus intervalos de confianza para cuantificar la evidencia de validez de contenido.

Al abordar esta cuestión, el estudio persigue aportar a la comunidad científica una herramienta con evidencias basadas en el contenido que contribuya al conocimiento sobre el papel de las CVP en el desarrollo profesional, ofreciendo posibilidades de aplicación en la atención temprana. Esto podría generar aportaciones prácticas y políticas que optimicen la formación y el apoyo continuo a estos profesionales, impactando positivamente en la calidad de los servicios prestados.

1.1. Elección del método Delphi

El método Delphi es ampliamente reconocido por su capacidad para diseñar instrumentos de investigación con evidencias fiables y válidas, gracias a su estructura iterativa y a la integración de juicios expertos en múltiples rondas de retroalimentación (Drumm *et al.*, 2022a, 2022b). Este proceso permite la revisión y el refinamiento del contenido del cuestionario, asegurando que las puntuaciones de cada ítem sean validadas y ajustadas según el consenso de los expertos. La implementación del método Delphi requiere una cuidadosa planificación que incluye la selección de un panel de expertos adecuado, el uso de escalas Likert para medir opiniones y la determinación precisa del consenso y del número de rondas necesarias para alcanzarlo (Montes *et al.*, 2023; Parejo *et al.*, 2024). Estos elementos son esenciales para garantizar la precisión y la consistencia interna del instrumento.

El método Delphi ha sido efectivo en la recolección de opiniones de expertos de manera remota y anónima, lo que facilita un amplio alcance geográfico y promueve una retroalimentación honesta y sin sesgos, incrementando así la evidencia de validez de contenido (Dašić, 2023; Hernández-Peña *et al.*, 2024). Estas características hacen del método Delphi una opción valiosa para las CVP, donde es necesario integrar perspectivas diversas y geográficamente dispersas sin requerir interacciones presenciales. Estudios previos han aplicado con éxito este método en CVP, como el trabajo de Murua *et al.* (2015), que definieron cibercomunidades de aprendizaje para la formación del profesorado, o el estudio de Ismail *et al.* (2021), que diseñaron un modelo de Comunidad de Aprendizaje Profesional.

El método Delphi ofrece un valor añadido, en comparación con otras metodologías, por su capacidad para recopilar opiniones de expertos de manera remota,

garantizando un proceso inclusivo y de amplio alcance geográfico sin necesidad de interacciones presenciales (Dašić, 2023). Este enfoque iterativo permite realizar rondas controladas de retroalimentación, mejorando la evidencia de validez y fiabilidad del contenido al alcanzar un consenso entre los expertos (Hernández-Peña *et al.*, 2024; Parejo *et al.*, 2024). La flexibilidad del método Delphi en la selección del panel y la determinación del consenso lo distingue de otras técnicas convirtiéndolo en una herramienta eficaz para desarrollar cuestionarios que reflejen con precisión las dimensiones del constructo (Drumm *et al.*, 2022a, 2022b).

El valor añadido del método Delphi frente a otras metodologías radica en su enfoque sistemático para agregar respuestas desde diversas perspectivas, su capacidad para reducir sesgos mediante la anonimidad y su efectividad en la evidencia de validación de las puntuaciones de los instrumentos en áreas de incertidumbre. Este método no solo permite mejorar la evidencia de validez y fiabilidad, sino que también facilita la inclusión de una amplia gama de expertos, resultando en investigaciones más robustas y completas (Lotfaliany *et al.*, 2024; Sablatzky, 2022).

1.2. *Las comunidades virtuales de práctica en el desarrollo profesional de atención temprana*

La atención temprana se define como el “conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0 a 6 años, sus familias y entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar” (GAT, 2005, p. 12). Este enfoque multidisciplinario, que involucra a profesionales de diversas áreas, como fisioterapeutas, pedagogos, psicólogos o médicos, subraya la importancia de integrar conocimientos y experiencias para proporcionar un apoyo efectivo.

En este contexto, las CVP proporcionan un espacio clave donde los profesionales pueden compartir prácticas, resolver dudas y discutir casos complejos, facilitando una actualización continua y un intercambio de mejores prácticas (Ibáñez-Cubillas *et al.*, 2017; Luhanga *et al.*, 2022; Nuuyoma, 2024; Trust *et al.*, 2016). Las CVP actúan como catalizadores del desarrollo profesional al brindar oportunidades para la formación continua, el apoyo mutuo, la colaboración y el intercambio de conocimientos. Las investigaciones sugieren que estas comunidades mejoran las habilidades y las competencias profesionales mediante el apoyo entre pares y las experiencias compartidas, elementos esenciales en un campo que requiere adaptabilidad e innovación en la práctica (Bagnato *et al.*, 2023).

Nuuyoma (2024) enfatiza que las CVP proporcionan una plataforma para la práctica reflexiva, permitiendo a los profesionales abordar desafíos y soluciones en tiempo real, promoviendo una cultura de mejora continua. Lawler *et al.* (2023) destacan que la participación en estas comunidades puede incrementar la confianza y

la eficacia de los profesionales al exponerlos a diversas perspectivas y experiencias. Por ende, integrar las CVP en las estrategias de desarrollo profesional resulta esencial para optimizar los servicios de intervención en la primera infancia (Damjanovic y Ward, 2023).

La integración de CVP en el desarrollo profesional en atención temprana ofrece múltiples beneficios. Las CVP promueven el aprendizaje continuo y el intercambio de conocimientos entre profesionales, aspectos fundamentales en un campo en constante evolución (Bagnato *et al.*, 2023). Estas comunidades proporcionan una plataforma para la colaboración, el intercambio de experiencias y la discusión de desafíos, mejorando las habilidades de resolución de problemas y fomentando un sentido de pertenencia (Nuuyoma, 2024). Además, las CVP superan barreras geográficas facilitando la conexión y el aprendizaje entre profesionales de diferentes regiones, enriqueciendo el aprendizaje y fomentando la adopción de prácticas innovadoras. Asimismo, estas comunidades respaldan la práctica reflexiva, permitiendo a los profesionales evaluar críticamente sus métodos y resultados, contribuyendo a mejorar la prestación de servicios para niños y familias (Lawler *et al.*, 2023).

No obstante, es crucial considerar las posibles limitaciones de las CVP. Entre estas, se destaca la variabilidad en los niveles de alfabetización digital entre los participantes, lo que puede generar desigualdades en la participación y en los resultados del aprendizaje (Andrade y Carvalho, 2015). Además, las CVP pueden provocar una sobrecarga de información, dado que el gran volumen de recursos y discusiones compartidas puede resultar abrumador para los participantes, dificultando la extracción de información procesable (Harjusola-Webb *et al.*, 2014).

2. Material y método

La evidencia de validez de contenido es fundamental en la evaluación de instrumentos de medición y no debe considerarse como evidencia de menor rigor (Slocumb y Cole, 1991), dado que constituye un requisito previo para evaluar otros tipos de evidencias de validez (Berk, 1990). A diferencia de la evidencia de validez basada en la estructura interna o en el proceso de respuesta, que dependen de las respuestas de la población diana (AERA *et al.*, 2014, p. 15), la evidencia de validez de contenido puede ser evaluada directamente a través de datos proporcionados por un panel de expertos.

Este estudio utiliza un diseño descriptivo y psicométrico para presentar la evidencia de validez de contenido obtenida mediante juicio de expertos, a través del método Delphi, en relación con la conexión entre las partes de la prueba y el constructo (AERA *et al.*, 2014, p. 14). Los resultados de la prueba se interpretan en función de las respuestas de los expertos sobre los ítems de las distintas dimensiones. La fiabilidad entre evaluadores juega un papel crucial para la evaluación de la evidencia de validez de contenido, ya que garantiza la consistencia y el acuerdo entre los evaluadores en cuanto a la relevancia y la precisión de las herramientas de evaluación (Indarwati *et al.*, 2023; Permana y Widodo, 2022). Esta fiabilidad actúa

como un indicador del grado en que diferentes evaluadores emiten juicios similares, mejorando la credibilidad y la confiabilidad del proceso de evaluación (Indarwati *et al.*, 2023). Una alta fiabilidad entre evaluadores refuerza la evidencia de validez, lo que conduce a resultados más fiables y válidos (Indarwati *et al.*, 2023; Permana y Widodo, 2022).

2.1. Instrumento

El Cuestionario de Percepción de Especialistas en Atención Temprana sobre la Incidencia de Comunidades Virtuales en el Desarrollo Profesional consta de una sección dedicada a datos personales y profesionales (6 ítems) y 60 ítems distribuidos en cinco dimensiones: a) Identificación y ubicación de las comunidades virtuales de atención temprana (7 ítems); b) Motivos de participación para el desarrollo profesional (14 ítems); c) Oportunidades de aprendizaje en el ámbito laboral (12 ítems); d) Influencia en la construcción del conocimiento sobre atención temprana (22 ítems), y e) Promoción del desarrollo profesional en comunidades virtuales (5 ítems).

Las dimensiones del cuestionario fueron determinadas a través de un análisis documental realizado por la doctoranda bajo la supervisión de la directora de la tesis. Exceptuando la primera dimensión, diseñada para identificar y localizar las principales CVP de atención temprana con el fin de alcanzar uno de los objetivos de la tesis, las restantes dimensiones están alineadas con aspectos clave del desarrollo profesional. La literatura señala que tanto los motivos intrínsecos como extrínsecos, como el crecimiento personal y el avance en la carrera, son cruciales para la implicación de los profesionales en actividades de desarrollo (Zhang *et al.*, 2021). Las oportunidades de aprendizaje son igualmente esenciales, ya que proporcionan el contexto necesario para mejorar habilidades y adquirir conocimientos fundamentales para una práctica profesional efectiva (Krille, 2020). La construcción de conocimientos, facilitada por experiencias de aprendizaje colaborativo, es un componente crítico que permite una comprensión y una aplicación más profundas de nuevos conceptos (Silwal y Panta, 2021). Asimismo, la promoción profesional está asociada con la finalización exitosa de programas de formación y otros factores que facilitan o dificultan el avance profesional (Imbernón y Canto, 2013).

Los ítems y las dimensiones del cuestionario fueron diseñados de la siguiente manera: los ítems referidos a la identificación de las CV (dimensión a) se diseñaron *ad hoc* para mapear las CV a las que pertenecen los profesionales de atención temprana que completan el cuestionario. Los ítems sobre los motivos de participación (dimensión b) y las oportunidades de aprendizaje (dimensión c) fueron adaptados a partir del cuestionario sobre desarrollo profesional docente de Ferreira (2013). Los ítems referidos a la construcción del conocimiento sobre atención temprana (dimensión d) se sustentan en las 13 áreas de formación específica que recoge el Libro Blanco de la Atención Temprana (GAT, 2005), así como los ítems específicos de esta disciplina. Los ítems sobre la promoción del desarrollo profesional (dimensión

e) aluden a otros factores del desarrollo profesional como la compensación económica, el reconocimiento profesional o la formación (Imbernón y Canto, 2013). Para responder a los ítems de las dimensiones a) y e), se solicitan respuestas abiertas y cerradas, mientras que para las dimensiones restantes se emplea una escala Likert de cinco opciones (“nada”, “poco”, “algo”, “bastante”, “mucho”). Esta elección se fundamenta en las ventajas que ofrece la escala Likert de cinco opciones, como una mayor confiabilidad, un nivel detallado de información recopilada y una mayor facilidad de respuesta para los encuestados (Aybek y Toraman, 2022).

Tras diseñar el instrumento, se valoraron los ítems de cada dimensión utilizando la plantilla de juicio de expertos elaborada en Google Forms. Los expertos evaluaron los ítems basándose en tres criterios: 1) *Relevancia*: importancia del ítem en el conjunto del instrumento; 2) *Exactitud*: grado de adecuación, claridad y precisión lingüística del ítem formulado, y 3) *Pertinencia*: grado de relación entre los ítems de la misma dimensión y el constructo general. Los criterios de relevancia y exactitud se valoraron utilizando una escala cualitativa con valores numéricos exactos (1 “nada”; 2 “poco”; 3 “bastante”; 4 “mucho”), mientras que el criterio de pertinencia se evaluó dicotómicamente (sí o no). Además, se permitió a los expertos realizar observaciones cualitativas sobre cada ítem.

2.2. Selección del panel de expertos. Coeficiente de Competencia Experta

Se confeccionó un listado previo de 35 expertos potenciales, es decir, individuos con un profundo conocimiento sobre el objeto de estudio (Bisquerra, 2009), a través de la búsqueda en Internet. Para la selección, se aplicaron dos criterios fundamentales: primero, que fuesen expertos en una o varias de las áreas de conocimiento relativas al cuestionario; y segundo, que los expertos perteneciesen al ámbito académico o profesional².

Se contactó por correo electrónico con 35 personas expertas en comunidades virtuales, atención temprana y/o desarrollo profesional, invitándoles a participar como miembros del panel de expertos para evaluar el contenido del cuestionario e informándoles de los objetivos de la investigación, los criterios de selección, el anonimato y la confidencialidad de los datos. La aceptación de la invitación implicaba completar el cuestionario online en Google Forms de Competencia Experta (Coeficiente *K*) y marcar la casilla de consentimiento informado.

La selección definitiva de los expertos estuvo determinada por el Coeficiente de competencia experta, también llamado “Coeficiente *K*”. Consiste en una técnica centrada en “la autoevaluación realizada por la persona para determinar su compe-

² Los profesionales de los Centros de Atención Infantil Temprana (CAIT) aceptaron participar en la investigación de manera limitada debido a su carga de trabajo, optando por completar el cuestionario en lugar de formar parte del panel de expertos. No obstante, varios de los académicos que conforman el panel de expertos han dirigido y/o participado en proyectos de I+D+I de Atención Temprana.

tencia experta en la materia objeto de la investigación” (Cabero Almenara y Barroso Osuna, 2013, p. 29). El Coeficiente K se calcula utilizando dos componentes: el “Coeficiente de conocimiento” (Kc) y el “Coeficiente de argumentación” (Ka), aplicando la fórmula $K = \frac{1}{2} (Kc + Ka)$ indicada por Cabero Almenara y Barroso Osuna (2013, p. 29), quienes señalan en cada caso que:

- Kc se refiere al nivel de conocimiento que tiene el experto acerca del tema, calculado a partir de la autovaloración del propio experto en una escala de 0 a 10, multiplicado por 0.1;
- Ka se relaciona con la fundamentación de los criterios del experto, evaluada mediante una serie de puntuaciones (.1,.2,.3,.4,.5,.05) asignadas a las fuentes de argumentación manejadas por el experto.

Una vez obtenidas las puntuaciones de cada experto, el nivel de competencia experta de cada experto está determinado por el valor obtenido en su Coeficiente K , de manera que: a) Si K es mayor a .8 hay un nivel alto de experticia; b) Si K es menor o igual a .8 y mayor a .7 hay un nivel medio de experticia; y c) Si K es menor o igual a .7 y mayor que .5 hay un nivel bajo de experticia (Cabero Almenara y Barroso Osuna, 2013, p. 29).

2.3. Método Delphi

En este estudio se aplicó el método Delphi basado en una serie de rondas estructuradas para recopilar las opiniones de expertos y medir el grado de consenso (Landeta, 2002). Se utilizaron métodos digitales (correo electrónico y plataformas de cuestionarios online) para recopilar los datos y estructurar el estudio, adoptando la modalidad e-Delphi (Gill *et al.*, 2013). El consenso se determinó basándose en los valores del coeficiente V de Aiken (Aiken, 1980, 1985).

2.3.1. Ronda 1. Evidencia de validez de contenido

Durante la primera ronda, los expertos recibieron un correo electrónico con el cuestionario y la información necesaria para evaluar el contenido de los ítems a través del enlace a la plantilla de juicio de expertos. Tras analizar los datos, el número de ítems a evaluar en la segunda ronda se redujo, otros ítems se desdoblaron y se reformularon de acuerdo con los comentarios y sugerencias de los expertos.

2.3.2. Ronda 2. Evidencia de validez de contenido

En la segunda ronda, se volvió a contactar con el panel de expertos ($N = 13$). Cada experto recibió un correo electrónico con la información necesaria para evaluar el contenido de cada uno de los ítems a través del enlace a la plantilla de juicio de expertos.

En la segunda ronda Delphi se evaluaron los ítems derivados de la primera ronda. Aunque las puntuaciones de algunos ítems presentaban una validez adecuada, estos fueron reevaluados.

2.4. *Análisis de las evidencias de la validez de contenido*

Los datos obtenidos se almacenaron y procesaron estadísticamente con el programa Microsoft Excel 365 (versión 2312). A continuación, se determinaron las evidencias de validez orientadas al contenido por juicio de expertos aplicando el coeficiente de la *V* de Aiken (Aiken, 1980) para comprobar la concordancia entre jueces respecto a la relevancia de los ítems. Se calculó el intervalo de confianza de *V* de Aiken al 95% por medio del método Wilson (Wilson, 1927), conocido como *método score*, para conocer el grado de imprecisión asociada al ítem.

El coeficiente *V* de Aiken (ecuación 1) y sus intervalos de confianza (ecuaciones 2 y 3) se han calculado aplicando las ecuaciones de Penfield y Giocobbi (2004):

a) *V* de Aiken (1)

$$V = \frac{\bar{X} - l}{k}$$

donde *V* es el valor del coeficiente de Aiken, $\bar{X}$ es la media de las calificaciones de los jueces, *l* es la calificación mínima en la escala y *k* es el rango de la escala de medida utilizada.

b) Nivel inferior de *V* (2)

$$L = \frac{2nkV + z^2 - z\sqrt{4nkV(1-V) + z^2}}{2(nk + z^2)}$$

c) Nivel superior de *V* (3)

$$U = \frac{2nkV + z^2 + z\sqrt{4nkV(1-V) + z^2}}{2(nk + z^2)}$$

siendo *z* el valor de la distribución normal de probabilidad, *V* el coeficiente de Aiken calculado en la ecuación (1) y *n* el número de jueces.

La significancia estadística del coeficiente *V* se obtuvo de la tabla de probabilidad binomial de Aiken (1985, p. 133), que proporciona "probabilidades cercanas, pero no superiores a 0.05 y 0.01".

Ronda 1: Como criterio de decisión para mantener un ítem se consideró un valor $V \geq 0.81$ estadísticamente significativo ($p \geq 0.05$), así como un valor de intervalo de confianza inferior ≥ 0.50 (Cicchetti, 1994; Penfield y Giacobbi, 2004) para cada uno de los criterios, salvo aquellos ítems que no superan el valor de corte para el

criterio de exactitud, que se revisan atendiendo a las sugerencias de los expertos y se mantuvieron en la segunda ronda. Los ítems seleccionados con una alta carga de sugerencias se sometieron a un proceso de revisión y mejora.

Ronda 2: Se consideraron válidas las puntuaciones de los ítems que presentaron un valor $V \geq .81$ estadísticamente significativo ($p \geq .05$), así como un valor de intervalo de confianza inferior $\geq .50$ (Cicchetti, 1994; Penfield y Giacobbi, 2004) para cada criterio, excepto las puntuaciones de aquellos ítems que no superaron el valor de corte para el criterio de exactitud, que se revisaron atendiendo a las sugerencias de los expertos y se incluyeron en el cuestionario final.

3. Resultados

3.1. Resultados del Coeficiente de Competencia Experta

De los 35 expertos considerados inicialmente, 15 (académicos) aceptaron participar y completaron el *cuestionario de competencia experta* (Cabero Almenara y Barroso Osuna, 2013). Tras analizar los datos del Coeficiente K se seleccionaron únicamente aquellos expertos con una puntuación $\geq .75$, excluyendo a 2 expertos de nivel bajo de experticia con un Coeficiente K de .65 y .6.

El panel final, compuesto por 13 expertos, obtuvo una puntuación media de .86 en el Coeficiente K , lo que indica un alto nivel de competencia experta en las áreas de conocimiento. Concretamente, el panel de expertos (ver Tabla 1) se conforma con 9 expertos de alto nivel de experticia ($K > .8$) y 4 de nivel medio de experticia ($K \leq .8$ y $> .7$).

3.2. Resultados del método Delphi

La Figura 1 muestra el proceso de desarrollo para la obtención de evidencias de validez de contenido para cada una de las rondas Delphi. Durante la ronda 1 se valoraron 60 ítems. Los ítems con una $V < .81$ en relevancia, exactitud y pertinencia ($N = 4$), en dos de los criterios ($N = 3$), o solo en pertinencia ($N = 2$) fueron eliminados; los ítems con un valor $V < .81$ en exactitud ($N = 2$) se retuvieron para la segunda ronda tras ser revisados y modificados. A continuación, y tras excluir los 9 ítems, se llevó a cabo una revisión exhaustiva de los 24 ítems (incluidos aquellos con una $V < .81$ en exactitud) atendiendo a las recomendaciones de los expertos para mejorar su adecuación, claridad y precisión lingüística, resultando en 49 ítems (3 ítems fueron unificados y 1 ítem se desdobló).

Los 49 ítems evaluados en la ronda 2 obtuvieron una puntuación $V \geq .81$ en los criterios de relevancia, exactitud y pertinencia, excepto el ítem E1, que presentó un valor de $V = .74$ en exactitud, exigiendo una reformulación del enunciado de acuerdo con las observaciones de los expertos para su inclusión en el cuestionario final. Por lo tanto, el cuestionario final comprende 49 ítems.

TABLA I. Caracterización del panel de expertos

	Sexo	Categoría docente	Área de conocimiento	Coficiente <i>K</i>
Experto 1	Hombre	Catedrático de universidad	CV	0.80*
Experto 2	Mujer	Profesora ayudante doctora	AT	0.85
Experto 3	Mujer	Catedrática de universidad	CV; DP	0.90
Experto 4	Hombre	Catedrático de universidad	DP; AT	0.75*
Experto 5	Mujer	Titular de universidad	CV	0.80*
Experto 6	Hombre	Catedrático de universidad	CV; AT	0.90
Experto 7	Hombre	Catedrático de universidad	CV	0.95
Experto 8	Mujer	Profesora ayudante doctora	DP	0.85
Experto 9	Hombre	Profesor ayudante doctor	CV; DP; AT	0.95
Experto 10	Hombre	Catedrático de universidad	CV; DP	0.95
Experto 11	Mujer	Titular de universidad	CV; DP	0.85
Experto 12	Hombre	Catedrático de universidad	CP	0.95
Experto 13	Mujer	Titular de universidad	CV	0.80*

CV: Comunidades Virtuales; AT: Atención Temprana; DP: Desarrollo Profesional;

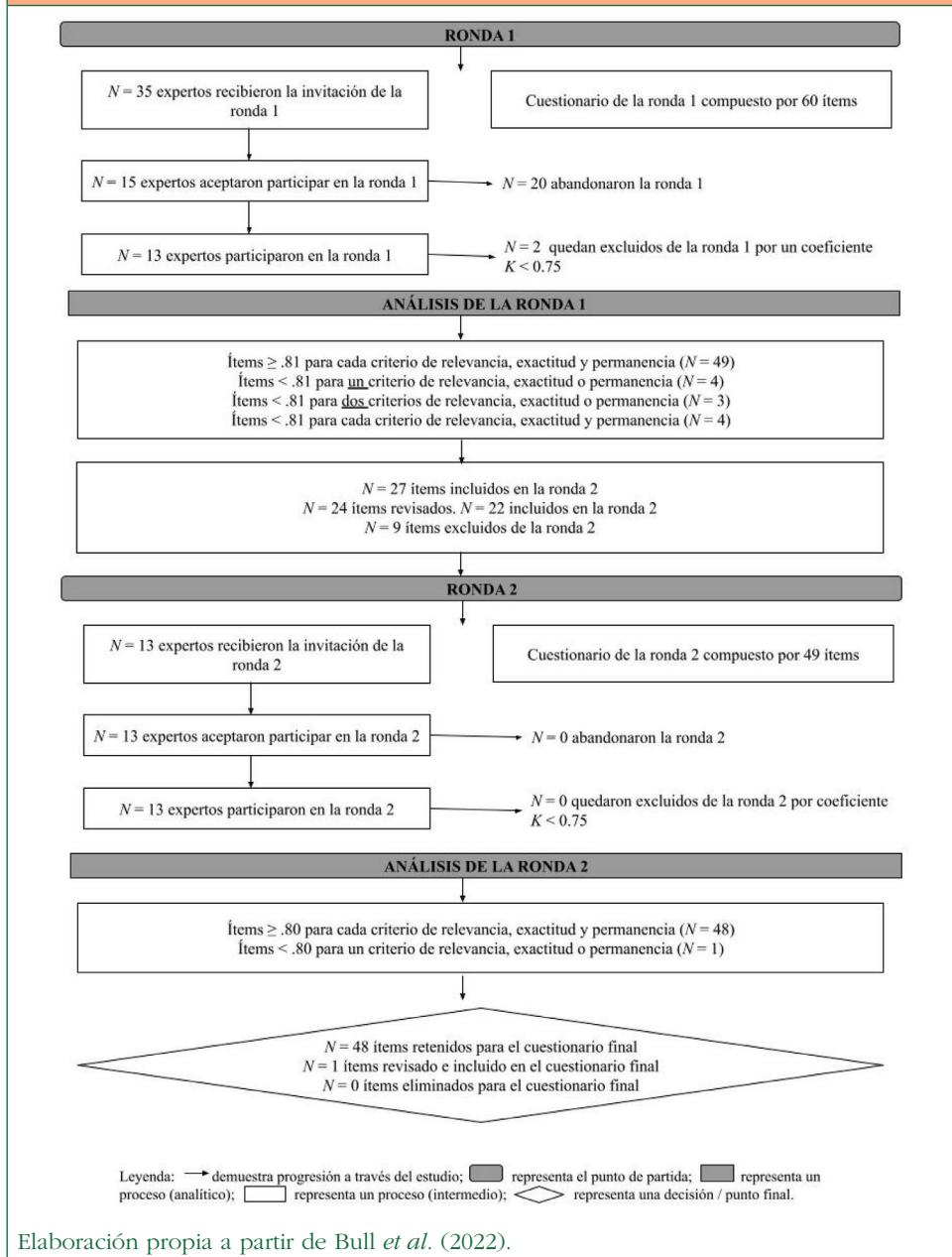
*Coficiente *K* de nivel medio de experticia.

3.3. *Análisis de la evidencia de validez de contenido*

El criterio utilizado para seleccionar los ítems del cuestionario final fue que el valor inferior del intervalo de confianza fuese $\geq .50$ y la puntuación del coeficiente *V* de Aiken fuera $\geq .81$.

En la primera ronda participaron 13 expertos. Tras la revisión de la primera ronda, se seleccionaron aquellos ítems que habían obtenido un valor $V \geq .81$ ($N = 49$) y un IC inferior $\geq .50$ para cada criterio de relevancia, exactitud y pertinencia, así como los ítems con puntuaciones inferiores a las establecidas, únicamente, en el criterio de exactitud ($N = 2$). De los 60 ítems que componían inicialmente el cuestionario (Anexo 1), 51 cumplían dichos criterios y 9 fueron eliminados. A continuación, se procedió al análisis de las observaciones de los expertos para la reformulación de 24 ítems, de manera que se unifican los ítems A3 y A4, B10 y B13, y E2 y E3, y el ítem C5 se desglosa en otro más, quedando un total de 49 ítems tras la primera ronda.

FIGURA 1. Diagrama de flujo del método Delphi



VALIDACIÓN DE PROFESIONALES EXPERTOS DE UN INSTRUMENTO SOBRE COMUNIDADES
VIRTUALES DE ATENCIÓN TEMPRANA
P. IBÁÑEZ-CUBILLAS Y M. J. GALLEGO-ARRUFAT

TABLA 2. Resultados del análisis de evidencia de validez de contenido, por criterio e ítem, en la segunda ronda del método Delphi								
Dimensión	Ítem Ronda 1	Ítems Ronda 2	Relevancia		Exactitud		Pertinencia	
			V	IC 95 %	V	IC 95 %	V	IC 95 %
A. Identificación y ubicación de las comunidades virtuales de atención temprana	1	1. ¿Participa en alguna comunidad virtual sobre atención temprana asociada a las redes sociales? Indique el número	1	.91-1	.85	.70-.93	.92	.67-.99
	2	2. Marque las redes sociales en las que se encuentran sus comunidades virtuales sobre atención temprana: Indique otras	.97	.87-1	.92	.80-.97	1	.77-1
	3+4	3. Indique el nombre de las comunidades virtuales sobre atención temprana a las que pertenece y el tiempo de permanencia	.97	.87-1	.92	.80-.97	1	.77-1
	7	4. ¿Forma parte de otras comunidades virtuales sobre atención temprana que no estén ubicadas en las redes sociales? Por ejemplo, en blogs, listas de distribución... Indique su nombre	.97	.87-1	.92	.80-.97	1	.77-1
	5	5. ¿Se considera dinamizador de alguna comunidad virtual sobre atención temprana a la que pertenece? Indique su nombre	.95	.83-.99	.87	.73-.94	1	.77-1
	6	6. ¿Cómo conoció las comunidades virtuales sobre atención temprana?	.95	.83-.99	.95	.83-.99	1	.77-1
B. Motivos de participación para el desarrollo profesional	1	1. Aumentan las oportunidades profesionales	1	.91-1	.90	.76-.96	1	.77-1
	2	2. Desarrollan nuevos propósitos para mi trabajo o formación	.95	.83-.99	.95	.83-.99	1	.77-1
	3	3. Incrementan mi autoestima	.95	.83-.99	.90	.76-.96	1	.77-1
	4	4. Cubren las nuevas necesidades (formas de actuación, metodologías, recursos, etc.) relacionadas con mi trabajo	.97	.87-1	.85	.70-.93	1	.77-1
	5	5. Mejoran mis conocimientos para ejercer mi profesión	1	.91-1	.87	.73-.94	1	.77-1
	6	6. Conozco otras perspectivas y otras personas que me permiten ejercer mi labor de forma más eficaz	1	.91-1	.87	.73-.94	1	.77-1

VALIDACIÓN DE PROFESIONALES EXPERTOS DE UN INSTRUMENTO SOBRE COMUNIDADES
VIRTUALES DE ATENCIÓN TEMPRANA
P. IBÁÑEZ-CUBILLAS Y M. J. GALLEGO-ARRUFAT

8	7. Desarrollan mis competencias profesionales	.92	.80-.97	.87	.73-.94	1	.77-1
9	8. Adquiero conocimientos que me permiten llevar a cabo funciones más específicas en mi trabajo	.95	.83-.99	.95	.83-.99	.92	.67-.99
12	9. Genero una red de contactos	1	.91-1	1	.91-1	1	.77-1
13+10	10. Genero conocimiento a partir de las ideas y experiencias compartidas con los miembros de la comunidad virtual	1	.91-1	.97	.87-1	1	.77-1
C. Oportunidades de aprendizaje en el ámbito laboral	1. Ofrecen oportunidades para desarrollar mi trabajo de forma creativa	.95	.83-.99	.87	.73-.94	1	.77-1
	2. Ofrecen la oportunidad de aprender algo nuevo sobre mi trabajo	.87	.73-.94	.97	.87-1	.85	.58-.96
	3. Permiten una actualización constante de acuerdo con las necesidades de mi trabajo	.97	.87-1	.95	.83-.99	1	.77-1
	4. Responden a los cambios y necesidades que surgen en la vida laboral	1	.91-1	.97	.87-1	1	.77-1
	5. Facilitan la formación y el desarrollo profesional	.97	.87-1	.95	.83-.99	1	.77-1
	6. Favorecen el desarrollo profesional a través de la reflexión y la crítica constructiva	1	.91-1	.97	.87-1	.92	.67-.99
	7. Facilitan una formación centrada en el desarrollo individual o personal	.95	.83-.99	.90	.76-.96	1	.77-1
	8. Facilitan una formación generalizada a partir de las necesidades de los miembros	.97	.87-1	.90	.76-.96	1	.77-1
	9. Capacitan para dar respuesta a necesidades que surgen a corto y largo plazo	.95	.83-.99	.95	.83-.99	1	.77-1
	1. Mantiene actualizados mis conocimientos teóricos sobre desarrollo infantil (etapas evolutivas, ámbitos del desarrollo, etc.)	.97	.87-1	.95	.83-.99	1	.77-1
D. Influencia en la construcción del conocimiento sobre atención temprana	2. Mantiene actualizados mis conocimientos teóricos sobre las corrientes filosóficas y científicas que han influido históricamente en la atención temprana	.95	.83-.99	.95	.83-.99	1	.77-1

(continúa)

VALIDACIÓN DE PROFESIONALES EXPERTOS DE UN INSTRUMENTO SOBRE COMUNIDADES
VIRTUALES DE ATENCIÓN TEMPRANA
P. IBÁÑEZ-CUBILLAS Y M. J. GALLEGO-ARRUFAT

TABLA 2. Resultados del análisis de evidencia de validez de contenido, por criterio e ítem, en la segunda ronda del método Delphi (continuación)								
Dimensión	Ítem Ronda 1	Ítems Ronda 2	Relevancia		Exactitud		Pertinencia	
			V	IC 95 %	V	IC 95 %	V	IC 95 %
	3	3. Aumenta mi conocimiento teórico-práctico sobre el rol de los profesionales que componen los equipos de atención temprana	.95	.83-.99	.97	.87-1	1	.77-1
	4	4. Me mantiene informado sobre la realidad legislativa, normativa e institucional	1	.91-1	.95	.83-.99	1	.77-1
	5	5. Aumenta mis conocimientos sobre los factores que influyen en el desarrollo infantil (factores de riesgo biológico y social)	.95	.83-.99	.95	.83-.99	.85	.58-.96
	6	6. Aumenta mi conocimiento sobre las alteraciones en el desarrollo infantil (causas, naturaleza, características, evolución y pronóstico), así como las medidas preventivas y terapéuticas más eficaces en cada caso	1	.91-1	1	.91-1	.92	.67-.99
	7	7. Incorporo mecanismos de compensación, de eliminación de barreras y de adaptación para favorecer el desarrollo del niño	.95	.83-.99	.92	.80-.97	1	.77-1
	8	8. Adquiero conocimientos sobre las medidas de prevención primaria en mi ámbito de actuación	.97	.87-1	.95	.83-.99	1	.77-1
	9	9. Adquiero conocimientos sobre las medidas de prevención secundaria en mi ámbito de actuación	.97	.87-1	.92	.80-.97	1	.77-1
	10	10. Adquiero conocimientos sobre las medidas de prevención terciaria en mi ámbito de actuación	.97	.87-1	.95	.83-.99	1	.77-1
	11	11. Aumenta mi conocimiento sobre nuevas tecnologías (por ejemplo, tecnologías de rehabilitación o bioingeniería) que pueden ser aplicadas en mi ámbito de actuación y otros	1	.91-1	1	.91-1	1	.77-1
	12	12. Incorporo nuevas técnicas de evaluación e intervención de mi ámbito de actuación	.97	.87-1	.97	.87-1	1	.77-1

**VALIDACIÓN DE PROFESIONALES EXPERTOS DE UN INSTRUMENTO SOBRE COMUNIDADES
VIRTUALES DE ATENCIÓN TEMPRANA
P. IBÁÑEZ-CUBILLAS Y M. J. GALLEGO-ARRUFAT**

13	13. Permiten una aproximación a la investigación y a la búsqueda de información sobre modelos de evaluación e intervención	1	.91-1	1	.91-1	1	.77-1
14	14. Permiten contrastar empíricamente las distintas posibilidades de evaluación e intervención	.97	.87-1	.92	.80-.97	1	.77-1
17	15. Mantiene informado sobre los nuevos protocolos de actuación	.97	.87-1	.97	.87-1	1	.77-1
18	16. Adquiero conocimientos sobre otros instrumentos de evaluación y diagnóstico utilizados (escalas, test, cuestionarios, pruebas de cribado, entrevistas diagnósticas, etc.)	.97	.87-1	.97	.87-1	1	.77-1
19	17. Incrementa mis conocimientos sobre el sistema familiar, sus peculiaridades culturales, económicas, organizativas, etc.	.97	.87-1	1	.91-1	1	.77-1
20	18. Mantiene actualizados mis conocimientos sobre los principales modelos de intervención familiar	.97	.87-1	.97	.87-1	1	.77-1
21	19. Promueve el análisis del rol de los padres, demás miembros de la familia y profesionales en los distintos modelos	.95	.83-.99	.87	.73-.94	1	.77-1
22	20. Fomenta el espíritu crítico y la reflexión sobre los servicios de atención temprana y su utilidad para el contexto familiar y social	.97	.87-1	.97	.87-1	1	.77-1
1	1. ¿En su ámbito laboral se potencia el desarrollo profesional a través de las comunidades virtuales? ¿Cómo? Número de horas invertidas al año	.95	.83-.99	.74*	.59-.85	.92	.67-.99
2+3	2. ¿Aporta algún reconocimiento en su carrera profesional? ¿Qué tipo de reconocimiento?	1	.91-1	.87	.73-.94	1	.77-1
4	3. ¿Recibe alguna compensación por el uso de las comunidades virtuales? ¿Qué compensación recibe?	.92	.80-.97	.87	.73-.94	.92	.67-.99
5	4. ¿Realiza otro tipo de acciones formativas para favorecer su desarrollo profesional? Por ejemplo, cursos, participación en jornadas, proyectos... Indique el tipo y número de horas al año	.97	.87-1	.87	.73-0,94	1	.77-1

V: V de Aiken (p.05); IC: Intervalo de confianza; *Valores inferiores a.81 para un $p > .05$.

La segunda ronda fue completada por 13 expertos. Se mantuvieron los mismos criterios de la primera ronda, el coeficiente de V debía ser $V \geq .81$, según la tabla de probabilidad binomial de Aiken (1985, p. 133) para 13 expertos. De los 49 ítems del cuestionario, 48 cumplían los valores de corte para los tres criterios, excepto el ítem E1, que obtuvo una $V = .74$ en exactitud, pero los otros dos criterios estaban por encima de $V .80$ y $IC .50$, por lo que tuvo que ser revisado y reformulado para su inclusión. Finalmente, se obtuvo un cuestionario con 49 ítems (el material suplementario proporciona la versión final del cuestionario con ítems y opciones de respuesta). Los valores de V y su IC para cada uno de los ítems que componen el cuestionario se muestran en la Tabla 2.

4. Discusión

El análisis de la literatura revela una ausencia de instrumentos específicos para medir la percepción de los profesionales sobre su desarrollo profesional en comunidades virtuales. Para cubrir esta brecha, se diseñó un cuestionario que podría guiar futuras investigaciones en este campo, proporcionando una valiosa herramienta para comprender mejor este aspecto crucial del desarrollo profesional. Tras su construcción, el cuestionario se someterá a una aplicación piloto para evaluar la fiabilidad y la validez de las puntuaciones obtenidas y someterse a un escrutinio adicional para verificar las puntuaciones (Stribing *et al.*, 2022), lo que podría conducir a mejoras y refinamientos adicionales en su diseño y aplicación.

Dada la relevancia de las CVP para favorecer el desarrollo profesional de los especialistas a través de diversas formas de participación (Brazil *et al.*, 2023; Ibáñez-Cubillas, 2018; Luhanga *et al.*, 2022), nos propusimos diseñar y validar las evidencias basadas en el contenido del cuestionario para obtener una comprensión más profunda de la percepción de los especialistas en atención temprana sobre la incidencia de estas comunidades en su desarrollo profesional, cuya aplicación podría contribuir significativamente al avance de investigación en este campo.

Las evidencias de validez de contenido son fundamentales para asegurar que el cuestionario evalúe adecuadamente el constructo pretendido y que los ítems sean claros y relevantes para los participantes. De esta forma, la evidencia de validez de contenido establece la relación entre el concepto teórico que se desea medir y los indicadores empíricos utilizados, indicando el grado en que los indicadores abarcan la variedad de significados del concepto (Cea D'Ancona, 2001).

Se empleó un riguroso proceso de validación basado en el contenido por juicio de expertos, cuyo objetivo es evaluar la relevancia y la representatividad de los ítems del instrumento para el propósito a evaluar (Ding y Hershberger, 2002). La utilización del método Delphi junto con el Coeficiente de competencia experta (K) permitió asegurar la calidad del panel de expertos y la integridad del proceso de validación. Además, el establecimiento de criterios claros para la selección de los ítems, como valores mínimos de la V de Aiken y los intervalos de confianza

al 95%, garantizó un estándar elevado en la evaluación de la validez de las evidencias orientadas al contenido y aseguró la inclusión de ítems con suficiente relevancia.

En el proceso de la evidencia de validez de contenido por juicio de expertos, se seleccionó una muestra diversa de expertos con conocimientos sobre una o varias áreas del instrumento y experiencia en diferentes sistemas. Para evitar la inclusión de no expertos, el panel se configuró aplicando el Coeficiente de competencia experta (Cabero Almenara y Barroso Osuna, 2013), que ha sido empleado en numerosos contextos de investigación durante el último quinquenio (Cruz y Martínez, 2020). La validación se realizó con un número de expertos suficientemente amplio (Landeta, 2002) y con un nivel medio-alto de experticia para lograr un nivel óptimo de validez, de manera que todos los indicadores representativos que se pretenden evaluar están incluidos en el cuestionario (Gill *et al.*, 2013). Además, los expertos de diversas especialidades garantizaron la representación de una amplia variedad de perspectivas y conocimientos, fortaleciendo la validez y la relevancia de los resultados en el ámbito de la atención temprana.

En segundo lugar, se aplicó el método Delphi, reconocido por su relevancia y utilidad en la investigación para obtener opiniones razonadas, consensuadas e individualizadas sobre un objeto de estudio (Bull *et al.*, 2022; Gill *et al.*, 2013; Ismail *et al.*, 2021; Stribing *et al.*, 2022). Este método es particularmente eficaz en contextos que requieren la integración de diversas perspectivas y la gestión de conocimientos emergentes, como es el caso de las CVP (Drumm *et al.*, 2022a, 2022b; Dašić, 2023). Al contactar con los expertos por correo electrónico, el método permitió obtener estimadores cuantitativos a través del grado de acuerdo entre los participantes, consolidando así el consenso dentro del grupo (Gill *et al.*, 2013).

La relevancia del contenido del ítem representa una consideración fundamental para los investigadores al desarrollar escalas destinadas a medir constructos (Penfield y Giocobbi, 2004). Dunn *et al.* (1999) sugirieron el uso del estadístico *V* de Aiken (Aiken, 1980, 1985) por su capacidad para resumir la magnitud de las calificaciones de los expertos y para probar hipótesis sobre dichas calificaciones en la población. De manera que, en tercer lugar, se aplicó la *V* de Aiken para evaluar el grado de acuerdo entre los expertos. Sin embargo, se adoptó el método de Wilson (1927), conocido como *método score*, que supera las limitaciones de este enfoque tradicional al ofrecer una alta precisión y no depender de la distribución normal de la variable.

En relación con las características de este estudio, podemos afirmar que la evidencia de la validación orientada al contenido es alta. A lo largo de las rondas Delphi se observó un incremento progresivo en la coherencia de las decisiones del grupo de expertos reflejado en el aumento del coeficiente *V* de Aiken y en el intervalo de confianza de los ítems seleccionados (Aiken, 1980; Gill *et al.*, 2013). Los expertos consideraron que los 49 ítems del cuestionario, al demostrar un elevado nivel de validez de contenido, abordan de manera adecuada aspectos sobre las percepciones del desarrollo profesional en las CVP, lo que refuerza la evidencia de validez orientada al contenido (Aiken, 1980).

5. Conclusiones, limitaciones, implicaciones y prospectiva

Los resultados del presente estudio permiten concluir que las puntuaciones del cuestionario diseñado para medir la percepción de los especialistas en atención temprana sobre la incidencia de las comunidades virtuales en el desarrollo profesional tienen una evidencia de validez de contenido elevada. Las puntuaciones de este novedoso instrumento muestran evidencias de validez de contenido, evidenciado por la alta experticia de los jueces a través del Coeficiente K ; la aplicación del método Delphi para establecer un consenso prospectivo entre los jueces, y el coeficiente V de Aiken ≥ 0.81 con una significancia de 0.05 y sus intervalos de confianza al 95% para determinar la relevancia, exactitud y pertinencia de cada ítem. Además, estas técnicas y estadísticos proporcionan calidad al instrumento.

Una limitación del presente estudio radica en que las comunidades virtuales para el desarrollo profesional de los especialistas en atención temprana es un tema de estudio reciente. Sin embargo, este artículo proporciona un instrumento útil para futuros estudios empíricos que podrían contribuir a la elaboración de un modelo de referencia a implementar. Además, es fundamental señalar que, si bien se han incluido evidencias de validez basadas en el contenido, se debe también considerar la incorporación de otras formas de evidencia, tales como aquellas relacionadas con los procesos cognitivos, la estructura interna, las relaciones con constructos conceptualmente relacionados, los criterios externos y las consecuencias de la administración de la prueba. Es crucial entender que la evidencia basada en el contenido representa solo una parte del concepto más amplio de la validez de una medida. En consecuencia, el contenido del artículo no pretende referirse a la validez en su totalidad, sino específicamente a ciertas evidencias de validez basadas en el contenido obtenidas a través de la participación de expertos independientes. La aplicación del instrumento podría tener implicaciones prácticas diversas y significativas, abarcando desde la mejora de la formación profesional hasta el apoyo a la toma de decisiones a nivel organizativo y político en este campo. Además, el proceso metodológico empleado podría aplicarse a nuevos estudios.

Estas implicaciones abren nuevas líneas de investigación. En primer lugar, se sugiere la realización de estudios longitudinales para examinar el impacto de las comunidades virtuales en el desarrollo profesional a lo largo del tiempo. Este enfoque permitirá obtener una visión más detallada de los efectos a largo plazo y de la evolución en la percepción de los profesionales. En segundo lugar, se recomienda explorar la aplicación del cuestionario en profesionales específicos de la atención temprana, como fisioterapeutas o pedagogos, con el objetivo de enriquecer la comprensión del impacto de las CVP en distintos ámbitos de actuación y de establecer comparaciones entre ellos. Finalmente, se recomienda adaptar el cuestionario para incorporar tecnologías y métodos emergentes, asegurando así su relevancia y utilidad en un entorno en constante evolución. Una vez administrado a una muestra representativa se calcularán los parámetros de calidad según los principios de la Teoría Clásica del Test (TCT) y la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI).

6. Financiación

Estudio financiado por la ayuda para contratos predoctorales Ref. FPU13/04744. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España.

7. Referencias bibliográficas

- AIKEN, L. R. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, 40, 955-959. <https://doi.org/10.1177/001316448004000419>
- AIKEN, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of rating. *Educational and Psychological Measurement*, 45(1), 131-142. <https://doi.org/10.1177/0013164485451012>
- AKINYEMI, A. F., REMBE, S., SHUMBA, J. y ADEWUMI, T. M. (2019). Collaboration and mutual support as processes established by communities of practice to improve continuing professional teachers' development in high schools. *Cogent Education*, 6(1), 1685446. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1685446>
- ALONSO, P. e IZQUIERDO, T. (2022). Integración de herramientas web 2.0 en los sitios de especialidades y temas de salud para el desarrollo de comunidades virtuales de práctica en la red Infomed. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 2(1,121). <https://doi.org/10.56294/saludcyt2022121>
- AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION AND NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION. (AERA) (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. American Educational Research Association.
- ANDRADE, A. y CARVALHO, C. V. (2015). To enliven virtual communities of practice through gamification. *EAI Endorsed Transactions on Serious Games*, 1(4), 1-7. <https://doi.org/10.4108/sg.1.4.e6>
- ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE INTERVENCIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA. (s/f). *Teams. Comunidad AEIPI*. <https://aeipiorg.wordpress.com/teams-comunidad-aeipi/>
- AYBEK, E. C. y TORAMAN, C. (2022). How many response categories are sufficient for Likert type scales? An empirical study based on the Item Response Theory. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(2), 534-547. <https://doi.org/10.21449/ijate.1132931>
- BAGNATO, S. J., MACY, M., DIONNE, C., SMITH, N., BROCK, J. R., LARSON, T. K., LONDONO, T., FEVOLA, A., BRUDER, M. B. y CRANMER, J. (2023). Authentic Assessment for Early Childhood Intervention: In-Vivo and virtual practices for interdisciplinary professionals. *Perspectives on Early Childhood Psychology Education*, 8(1), 1-34. <https://doi.org/10.58948/2834-8257.1066>
- BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (BID). (2022/06/27). *Primeros Pasos. Desarrollo Infantil*. <https://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/es/comunidad-de-practica-que-pasa-cuando-se-reunen-expertos-comprometidos-con-el-desarrollo-infantil-temprano/>
- BARRY, M., KUIJER-SIEBELINK, W., NIEUWENHUIS, L. y SCHERPBIER-DE HAAN, N. (2017). Communities of practice: A means to support occupational therapists' continuing professional development. A literature review. *Australian Occupational Therapy Journal*, 64(2), 185-193. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12334>
- BERK, R. A. (1990). Importance of expert judgment in content-related validity evidence. *Western Journal of Nursing Research*, 12(5), 659-671. <https://doi.org/10.1177/019394599001200507>
- BISQUERRA, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

- BOGDANOVSKAYA, I. M., UGLOVA, A. B., NIZOMUTDINOV, B. A. y PETROVA, J. V. (2024). Analysis of ethical risks in interactions within professional networking communities for helping professionals. En *2024 Communication Strategies in Digital Society Seminar (ComSDS)* (pp. 16-20). IEEE. <https://ieeexplore.ieee.org/document/10502104>
- BRAZIL, V., STOKES-PARISH, J. y SPURR, J. (2023). Role of social media in health professions education. En D. NESTEL, G. REEDY, L. MCKENNA y S. GOUGH (Eds.), *Clinical education for the health professions* (pp. 765-776). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-3344-0_119
- BULL, C., CRILLY, J., LATIMER, S. y GILLESPIE, B. M. (2022). Establishing the content validity of a new emergency department patient-reported experience measure (ED PREM): A Delphi study. *BMC Emergency Medicine*, 22(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12873-022-00617-5>
- CABERO ALMENARA, J. y BARROSO OSUNA, J. (2013). La utilización del juicio de expertos para la evaluación de TIC: El coeficiente de competencia experta. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(2), 25-38. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/brp.2013.65202>
- CEA D'ANCONA, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis.
- CICCHETTI, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessments*, 6(4), 284-290. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1040-3590.6.4.284>
- CRUZ, M. y MARTÍNEZ, M. C. (2020). Origen y desarrollo de un índice de competencia experta: el coeficiente k. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 19(10), 40-56. https://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/origen_desarrollo_indice_competencia_experta
- DAMJANOVIC, V. y WARD, J. K. (2023). Communities of practice as a launchpad for social justice planning in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 24(3), 363-368. <https://www.doi.org/10.1177/14639491231155554>
- DAŠIĆ, D. R. (2023). Application of Delphi method in sports. *Спорт, међују и бизнис*, 9(1), 59-71. <https://doi.org/10.58984/smb2301059d>
- DING, C. y HERSHBERGER, S. (2002). Assessing content validity and content equivalence using structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 283-297. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_7
- DRUMM, S., BRADLEY, C. y MORIARTY, F. (2022a). 'More of an art than a science'? The development, design and mechanics of the Delphi technique. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 18(1), 2230-2236. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2021.06.027>
- DRUMM, S., BRADLEY, C. y MORIARTY, F. (2022b). An overview of the Delphi technique in social pharmacy and health services research. *Contemporary Research Methods in Pharmacy and Health Services*, 455-466. <https://doi.org/10.1016/B978-0-323-91888-6.00001-6>
- DUNN, J. G. H., BOUFFARD, M. y ROGERS, W. T. (1999). Assessing content-relevance in sport psychology scale-construction research: Issues and recommendations. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 3(1), 15-36. https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0301_2
- FERREIRA, M. M. (2013). *Formação contínua de professores em contextos laborais colaborativos – seus reflexos nas concepções e práticas profissionais* (Tesis doctoral, Universidade de Lisboa, Lisboa). <https://hdl.handle.net/10451/8744>
- GAT. (2005). *Libro Blanco de Atención Temprana*. ARTEGRAF. <https://gat-atenciontemprana.org/wp-content/uploads/2019/05/LibroBlancoAtenci%C2%A6nTemprana.pdf>

- GAT. (2019). *Atención temprana. La visión de los profesionales*. <https://gat-atenciontemprana.org/wp-content/uploads/2019/05/%C3%A2%C2%81%C2%AE-La-visi%C3%B3n-de-los-profesionales.pdf>
- GHAMRAWI, N. (2022). Teachers' virtual communities of practice: A strong response in times of crisis or just another Fad? *Education and Information Technologies*, 27(5), 5889-5915. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10857-w>
- GILL, F. J., LESLIE, G. D., GRECH, C. y LATOUR, J. M. (2013). Using a web-based survey tool to undertake a Delphi study: Application for nurse education research. *Nurse Education Today*, 33(11), 1322-1328. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.02.016>
- GRAZIANI, E. y PETRINI, F. (2018). Online communities. Benefits and risks: A literature review. *International Journal of User-Driven Healthcare (IJUDH)*, 8(2), 1-13. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-4515-0.ch003>
- HARJUSOLA-WEBB, S., LYONS, A. y GATMAITAN, M. (2014). A community of practice pilot project for delivering early intervention professional development. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 4(1), 46-63. <https://doi.org/10.15388/SW.2014.28246>
- HERNÁNDEZ-PENA, K., GEA-GARCÍA, G. M. y ANTÚNEZ, R. M. (2024). Diseño y validación mediante el método Delphi de un cuestionario para conocer los criterios del jugador de baloncesto cuando penetra hacia la canasta. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 24(1), 275-296. <https://doi.org/10.6018/cpd.544011>
- IBÁÑEZ-CUBILLAS, P. (2018). *Aspectos educativos y formativos de la atención infantil temprana en comunidades virtuales* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. <https://hdl.handle.net/10481/52502>
- IBÁÑEZ-CUBILLAS, P., NOGUEIRA, F. y GALLEGO-ARRUFAT, M. J. (2017). Professional development through social network communities. In *EDULEARN17 Proceedings* (pp. 2930-2938). IA-TED. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2017.1612>
- IMBERNÓN, F. y CANTO, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, 41, 2-12. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2013000200010&script=sci_arttext
- INDARWATI, F., PRIMANDA, Y., HARIS, F. y SUTRISNO, R. Y. (2023). Content validity and inter-rater reliability of procedural skill checklists used in the online OSCE scoring management system. *Bali Medical Journal*, 12(1), 456-461. <https://www.doi.org/10.15562/bmj.v12i1.3760>
- ISMAIL, K., ISHAK, R. y KAMARUDDIN, S. H. (2021). Development of professional learning communities model using fuzzy Delphi approach. *TEM Journal*, 10(2), 872-878. <https://doi.org/10.18421/TEM102-48>
- KHALID, M. S. y STRANGE, M. H. (2016). School teacher professional development in online communities of practice: A systematic literature review. En *Proceedings of the 15th European Conference on e-Learning* (pp. 605-614). Academic Conferences and Publishing International. <https://vbn.aau.dk/en/publications/school-teacher-professional-development-in-online-communities-of-practice>
- KRILLE, C. (2020). Reasons for participation in professional development. En C. KRILLE (Ed.), *Teachers' Participation in Professional Development: A systematic review* (pp. 15-25). Springer. https://www.doi.org/10.1007/978-3-030-38844-7_3
- LANDETA, J. (2002). *El método Delphi: Una técnica de previsión del futuro*. Ariel.
- LANTZ-ANDERSSON, A., LUNDIN, M. y SELWYN, N. (2018). Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally-organized and informally-developed professional learning groups. *Teaching and Teacher Education*, 75, 302-315. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.008>

- LAWLER, M. A., LINDSAY, G. M. y JONES, R. A. (2023). From ‘quarantini party’ to academic impact: An early childhood visual arts special interest group becomes a community of practice. *Practice*, 5(2), 144-160. <https://www.doi.org/10.1080/25783858.2023.2215937>
- LOTFALIANY, M., AGUSTINI, B., WALKER, A. J., TURNER, A., WROBEL, A. L., WILLIAMS, L. J., DEAN, O. M., MILES, S., ROSSELL, S. L., BERK, M., MOHEBBI, M. y HDQ INVESTIGATOR GROUP. (2024). Development of a harmonized sociodemographic and clinical questionnaire for mental health research: A Delphi-method-based consensus recommendation. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 58(8) 656-667. <https://doi.org/10.1177/00048674241253452>
- LUHANGA, U., CHEN, W., MINOR, S., DROWOS, J., BERRY, A., RUDD, M., GUPTA, S. y BAILEY, J. M. (2022). Promoting transfer of learning to practice in online continuing professional development. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 42(4), 269-273. <https://doi.org/10.1097/CEH.0000000000000393>
- MONTES, R., ZUHEROS, C., MORALES, J., ZERMEÑO, N., DURAN, J. y HERRERA, F. (2023). Design and consensus content validity of the questionnaire for b-learning education: A 2-Tuple Fuzzy Linguistic Delphi based decision support tool. *Applied Soft Computing*, 147, 110755. <https://doi.org/10.1016/j.asoc.2023.110755>
- MURUA, I., GALLEGO, D. J. y CACHEIRO, M. L. (2015). Caracterización de las cibercomunidades de aprendizaje (cCA). *Revista de Educación a Distancia*, 47(4), 1-18. <https://revistas.um.es/red/article/view/242451/184261>
- NUUYOMA, V. (2024). Virtual communities of practice as mentoring tools in health professions education and practice. En D. SMERDA-MASON y D. J. KOCH, *Utilizing virtual communities in professional practice* (pp. 182-205). IGI Global. <https://www.doi.org/10.4018/979-8-3693-1111-0.ch009>
- PAREJO, J. L. L., CÁCERES-IGLESIAS, J., MANRIQUE-BENITO, M. y CORTÓN-HERAS, M. O. (2024). Application of the Delphi technique to a questionnaire on out-of-classroom training in initial teacher education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/14729679.2024.2310286>
- PENFIELD, R. D. y GIACOBBI, P. R. (2004). Applying a score confidence interval to Aiken’s item content-relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213-225. https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0804_3
- PERMANA, R. A. H. A. y WIDODO, A. (2022). Validity and inter-rater reliability of the scoring rubrics for the science teacher TPACK test instrument. *Jurnal Penelitian dan Pembelajaran IPA*, 8(1), 27-44. <https://www.doi.org/10.30870/jppi.v8i1.11164>
- PLENA INCLUSIÓN. (2020). *Únete a la comunidad de Atención Temprana de Plena inclusión en Facebook*. <https://www.plenainclusion.org/noticias/unete-a-la-comunidad-de-atencion-temprana-de-plena-inclusion-en-facebook/>
- ROLLS, K., HANSEN, M., JACKSON, D. y ELLIOTT, D. (2016). How health care professionals use social media to create virtual communities: An integrative review. *Journal of Medical Internet Research*, 18(6), e166. <https://doi.org/10.2196/jmir.5312>
- SABLATZKY, T. (2022). The Delphi method. *Hypothesis*, 34(1), 1-6. <https://doi.org/10.18060/26224>
- SCHROEDER, P. (2018). New technology is giving learning and development a bright future. *The Startup*, 13 January. <https://medium.com/swlh/new-technology-is-giving-learning-and-development-a-bright-future-f0aec84dad00>
- SILWAL, R. y PANTA, S. (2021). Factors influencing participation in professional developmental activities among nursing personnel. *Medical Journal of Shree Birendra Hospital*, 20(1), 24-29. <https://www.doi.org/10.3126/MJSBH.V20I1.29061>

- SLOCUMB, E. M. y COLE, F. L. (1991). A practical approach to content validation. *Applied Nursing Research*, 4(4), 192-195. [https://doi.org/10.1016/S0897-1897\(05\)80097-7](https://doi.org/10.1016/S0897-1897(05)80097-7)
- STRIBING, A., STODDEN, D. F., MONSMA, E., LIEBERMAN, L. J. y BRIAN, A. S. (2022). Content/face validity of motor skill perception questionnaires for youth with visual impairments: A Delphi method. *British Journal of Visual Impairment*, 40(2), 369-377. <https://doi.org/10.1177/0264619621990687>
- TRUST T., KRUTKA, D. G. y CARPENTER, J. P. (2016). 'Together we are better': Professional learning networks for teachers. *Computers and Education*, 102, 15-34. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.007>
- WIDMAN, F. (2021). Desarrollo profesional de profesores de matemáticas en ambientes virtuales: ventajas, aproximaciones teóricas y futuras líneas de investigación. *Educación Matemática*, 33(2), 227-244. <https://doi.org/10.24844/em3302.09>
- WILSON, E. B. (1927). Probable inference, the law of succession, and statistical inference. *Journal of the American Statistical Associations*, 22, 209-212. <https://doi.org/10.1080/01621459.1927.10502953>
- ZHANG, X., ADMIRAAL, W. y SAAB, N. (2021). Teachers' motivation to participate in continuous professional development: Relationship with factors at the personal and school level. *Journal of Education for Teaching*, 47(5), 714-731. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1942804>

Anexo

CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE ESPECIALISTAS EN ATENCIÓN TEMPRANA SOBRE LA INCIDENCIA DE COMUNIDADES VIRTUALES EN EL DESARROLLO PROFESIONAL									
Ítem						Respuesta			
Datos personales y profesionales									
1	Sexo		Hombre		Mujer				
2	Edad								
3	Formación académica (Señale las opciones necesarias)		Formación Profesional		Licenciatura/ Diplomatura/ Grado		Máster		Doctorado
4	Ámbito de actuación en el que ejerce actualmente (Señale las opciones necesarias)		Servicios sanitarios		Servicios educativos		Servicios sociales		Centro de Desarrollo Infantil y Atención Temprana (CDIAT)
5	Puesto que desempeña actualmente								
6	Años de servicio como profesional de atención temprana								
A. Identificación y ubicación de las comunidades virtuales de atención temprana									
1	¿Participa en alguna comunidad virtual sobre atención temprana asociada a las redes sociales? Indique el número		Sí		No		N.º:		
2	Marque las redes sociales en las que se encuentran sus comunidades virtuales sobre atención temprana		Facebook		LinkedIn		Twitter		Youtube
	Indique otras		Otras:						
3	Indique el nombre de las comunidades virtuales sobre atención temprana a las que pertenece y el tiempo de permanencia		Nombre:						Tiempo:

VALIDACIÓN DE PROFESIONALES EXPERTOS DE UN INSTRUMENTO SOBRE COMUNIDADES
VIRTUALES DE ATENCIÓN TEMPRANA
P. IBÁÑEZ-CUBILLAS Y M. J. GALLEGO-ARRUFAT

4	¿Forma parte de otras comunidades virtuales sobre atención temprana que no estén ubicadas en las redes sociales? Por ejemplo, en blogs, listas de distribución... Indique su nombre	Sí	No	Nombre:		
5	¿Se considera dinamizador de alguna comunidad virtual sobre atención temprana a la que pertenece? Indique su nombre	Sí	No	¿Por qué?:		
6	¿Cómo conoció las comunidades virtuales sobre atención temprana?					
B: Motivos de participación para el desarrollo profesional						
1	Aumentan las oportunidades profesionales	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
2	Desarrollan nuevos propósitos para mi trabajo o formación	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
3	Incrementan mi autoestima	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
4	Cubren las nuevas necesidades (formas de actuación, metodologías, recursos, etc.) relacionadas con mi trabajo	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
5	Mejoran mis conocimientos para ejercer mi profesión	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
6	Conozco otras perspectivas y otras personas que me permiten ejercer mi labor de forma más eficaz	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
7	Desarrollan mis competencias profesionales	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
8	Adquiero conocimientos que me permiten llevar a cabo funciones más específicas en mi trabajo	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
9	Genero una red de contactos	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
10	Genero conocimiento a partir de las ideas y experiencias compartidas con los miembros de la comunidad virtual	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
C: Oportunidades de aprendizaje en el ámbito laboral						
1	Ofrecen oportunidades para desarrollar mi trabajo de forma creativa	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho

VALIDACIÓN DE PROFESIONALES EXPERTOS DE UN INSTRUMENTO SOBRE COMUNIDADES
VIRTUALES DE ATENCIÓN TEMPRANA
P. IBÁÑEZ-CUBILLAS Y M. J. GALLEGO-ARRUFAT

CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE ESPECIALISTAS EN ATENCIÓN TEMPRANA SOBRE LA INCIDENCIA DE COMUNIDADES VIRTUALES EN EL DESARROLLO PROFESIONAL						
Ítem		Respuesta				
2	Ofrecen la oportunidad de aprender algo nuevo sobre mi trabajo	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
3	Permiten una actualización constante de acuerdo con las necesidades de mi trabajo	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
4	Responden a los cambios y necesidades que surgen en la vida laboral	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
5	Facilitan la formación y el desarrollo profesional	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
6	Favorecen el desarrollo profesional a través de la reflexión y la crítica constructiva	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
7	Facilitan una formación centrada en el desarrollo individual o personal	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
8	Facilitan una formación generalizada a partir de las necesidades de los miembros	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
9	Capacitan para dar respuesta a necesidades que surgen a corto y largo plazo	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
<i>D: Influencia en la construcción del conocimiento sobre atención temprana</i>						
1	Mantiene actualizados mis conocimientos teóricos sobre desarrollo infantil (etapas evolutivas, ámbitos del desarrollo, etc.)	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
2	Mantiene actualizados mis conocimientos teóricos sobre las corrientes filosóficas y científicas que han influido históricamente en la atención temprana	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
3	Aumenta mi conocimiento teórico-práctico sobre el rol de los profesionales que componen los equipos de atención temprana	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho

**VALIDACIÓN DE PROFESIONALES EXPERTOS DE UN INSTRUMENTO SOBRE COMUNIDADES
VIRTUALES DE ATENCIÓN TEMPRANA
P. IBÁÑEZ-CUBILLAS Y M. J. GALLEGO-ARRUFAT**

4	Me mantiene informado sobre la realidad legislativa, normativa e institucional	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
5	Aumenta mis conocimientos sobre los factores que influyen en el desarrollo infantil (factores de riesgo biológico y social)	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
6	Aumenta mi conocimiento sobre las alteraciones en el desarrollo infantil (causas, naturaleza, características, evolución y pronóstico), así como las medidas preventivas y terapéuticas más eficaces en cada caso	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
7	Incorporo mecanismos de compensación, de eliminación de barreras y de adaptación para favorecer el desarrollo del niño	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
8	Adquiero conocimientos sobre las medidas de prevención primaria en mi ámbito de actuación	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
9	Adquiero conocimientos sobre las medidas de prevención secundaria en mi ámbito de actuación	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
10	Adquiero conocimientos sobre las medidas de prevención terciaria en mi ámbito de actuación	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
11	Aumenta mi conocimiento sobre nuevas tecnologías (por ejemplo, tecnologías de rehabilitación o bioingeniería) que pueden ser aplicadas en mi ámbito de actuación y otros	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
12	Incorporo nuevas técnicas de evaluación e intervención de mi ámbito de actuación	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
13	Permiten una aproximación a la investigación y a la búsqueda de información sobre modelos de evaluación e intervención	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
14	Permiten contrastar empíricamente las distintas posibilidades de evaluación e intervención	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
15	Mantiene informado sobre los nuevos protocolos de actuación	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho

VALIDACIÓN DE PROFESIONALES EXPERTOS DE UN INSTRUMENTO SOBRE COMUNIDADES
VIRTUALES DE ATENCIÓN TEMPRANA
P. IBÁÑEZ-CUBILLAS Y M. J. GALLEGO-ARRUFAT

CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE ESPECIALISTAS EN ATENCIÓN TEMPRANA SOBRE LA INCIDENCIA DE COMUNIDADES VIRTUALES EN EL DESARROLLO PROFESIONAL							
Ítem		Respuesta					
16	Adquiero conocimientos sobre otros instrumentos de evaluación y diagnóstico utilizados (escalas, test, cuestionarios, pruebas de cribado, entrevistas diagnósticas, etc.)	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	
17	Incrementa mis conocimientos sobre el sistema familiar, sus peculiaridades culturales, económicas, organizativas, etc.	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	
18	Mantiene actualizados mis conocimientos sobre los principales modelos de intervención familiar	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	
19	Promueve el análisis del rol de los padres, demás miembros de la familia y profesionales en los distintos modelos	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	
20	Fomenta el espíritu crítico y la reflexión sobre los servicios de atención temprana y su utilidad para el contexto familiar y social	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	
E: Promoción del desarrollo profesional en comunidades virtuales							
1	¿En su ámbito laboral se potencia el desarrollo profesional a través de las comunidades virtuales? ¿Cómo?	Sí	No	¿Cómo?			
	Número de horas invertidas al año	N.º horas:					
2	¿Aporta algún reconocimiento en su carrera profesional? ¿Qué tipo de reconocimiento?	Sí	No	Tipo:			
3	¿Recibe alguna compensación por el uso de las comunidades virtuales? ¿Qué compensación recibe?	Sí	No	¿Cuál?			
4	¿Realiza otro tipo de acciones formativas para favorecer su desarrollo profesional? Por ejemplo, cursos, participación en jornadas, proyectos... Indique el tipo y número de horas al año	Sí	No	Tipo:		N.º horas:	

ASSESSMENT OF HOUSING FOR PEOPLE WITH DISABILITIES THROUGH VIRTUAL REALITY: PROMOTING THE RIGHT TO INDEPENDENT LIVING FOR PEOPLE WITH DISABILITIES

Evaluación de viviendas para personas con discapacidad mediante realidad virtual: promoviendo el derecho a la vida independiente de las personas con discapacidad

Felipe MUÑOZ LA RIVERA¹

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. School of Civil Engineering y Millennium Institute for Care Research (MICARE). Chile

felipe.munoz@pucv.cl

<https://orcid.org/0000-0002-6674-2168>

Bastián VILLALOBOS

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. School of Civil Engineering. Chile

bastian.villalobos.v@mail.pucv.cl

Vanessa VEGA

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. School of Pedagogy y Millennium Institute for Care Research (MICARE). Chile

vanessa.vega@pucv.cl

<https://orcid.org/0000-0003-3333-4798>

Mathias PROBOSTE

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. School of Civil Engineering. Chile

mathias.proboste@pucv.cl

<https://orcid.org/0009-0000-5643-9520>

¹ Autor de correspondencia.

Izaskun ÁLVAREZ-AGUADO

Universidad de Las Américas. School of Occupational Therapy y Millennium Institute for Care Research (MICARE). Chile

ialvareza@udla.cl

<https://orcid.org/0000-0002-8021-525X>

Rodrigo HERRERA

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. School of Civil Engineering y Millennium Institute for Care Research (MICARE). Chile

rodrigo.herrera@pucv.cl

<https://orcid.org/0000-0001-5186-3154>

Herbert SPENCER

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. School of Architecture and Design. Chile

hspencer@ead.cl

<https://orcid.org/0000-0003-1484-4477>

Recepción: 4 de abril de 2024

Aceptación: 30 de octubre de 2024

ABSTRACT: The pursuit of independent living has emerged as a paramount objective within the realm of disability. The accessibility of living spaces is recognized as a pivotal factor contributing to personal independence. However, existing standards and methodologies for crafting accessible housing often fall short in comprehensively assessing and addressing the intricate functional dynamics inherent in the interactions of individuals with disabilities within these environments. To advance the right to independent living for individuals with disabilities, this research shows the use of virtual reality in facilitating the design of universally accessible housing (UAH). While various authors have previously documented the application of virtual reality simulations for training across diverse fields, such as wheelchair usage and architectural design processes, there is an absence in their deployment for the evaluation of housing designs per se. This study scrutinizes the essential parameters crucial to housing design and pioneers the development of a virtual reality simulation for their evaluation. The findings illuminate the efficacy of these simulations in monitoring and simulating diverse designs and accessibility solutions. This approach proves instrumental in identifying and rectifying potential issues prior to construction, enabling the incorporation of precise accessibility measures and adaptations tailored to individuals with disabilities. The goal is to ensure that the housing is not only fully accessible but also provides a comfortable and inclusive living environment.

KEYWORDS: Disability; independent living; virtual reality.

RESUMEN: La búsqueda de una vida independiente se ha convertido en un objetivo primordial en el ámbito de la discapacidad. La accesibilidad de los espacios habitacionales es reconocida como un factor fundamental que contribuye a la independencia

personal. Sin embargo, los estándares y las metodologías existentes para el diseño de viviendas accesibles a menudo no logran evaluar y abordar de manera integral las complejas dinámicas funcionales presentes en las interacciones de las personas con discapacidad en estos entornos. Para promover el derecho a la vida independiente de las personas con discapacidad, esta investigación muestra el uso de la realidad virtual para facilitar el diseño de viviendas universalmente accesibles. Aunque diversos autores han documentado previamente la aplicación de simulaciones de realidad virtual para el entrenamiento en campos como el uso de sillas de ruedas y los procesos de diseño arquitectónico, existe una ausencia en su implementación para la evaluación de diseños habitacionales. Este estudio analiza los parámetros esenciales para el diseño de viviendas, siendo pionero en el desarrollo de una simulación de realidad virtual para su evaluación. Los hallazgos destacan la eficacia de estas simulaciones en el monitoreo y la simulación de diversos diseños y soluciones de accesibilidad. Este enfoque resulta fundamental para identificar y corregir posibles problemas antes de la construcción, permitiendo la incorporación de medidas y adaptaciones de accesibilidad precisas, adaptadas a las necesidades de las personas con discapacidad. El objetivo es garantizar que la vivienda no solo sea completamente accesible, sino que también proporcione un entorno de vida cómodo e inclusivo.

PALABRAS CLAVE: Discapacidad; vida independiente; realidad virtual.

1. Introduction

The accessibility of environments is essential for personal independence, with housing being a key component (Dimitriadou, 2020). The preference for living in one's own home stems from avoiding the lack of privacy and regulatory rigidity present in other residential options for people with disabilities (Sheerin *et al.*, 2015). Ensuring homes adapted to their needs is established as a basic right (Otamendi and Navas, 2018). However, current design tends to be limited to generic guidelines, distant from the specific needs of the residents (Martínez, 2022).

Digitalization, especially virtual reality, emerges as an intriguing tool for accessible housing design (Roque and Crespillo, 2022). The predictive capacity of digitalization, particularly in virtual environments like the Metaverse, allows for anticipating scenarios and projecting solutions, highlighting virtual reality as a valuable technology (Mourtzis *et al.*, 2022). This technology enables the creation of immersive 3D models, facilitating the visualization of homes from the perspective of people with disabilities and identifying accessibility issues before construction (Getuli *et al.*, 2020). Virtual reality stands out as a promising tool for the design of universally accessible homes, focusing on key aspects of evaluation and co-design.

In this context, this research proposes the use of virtual reality for the evaluation of accessible homes. Parameters of interest for housing accessibility are identified, along with a proposal to evaluate them using virtual reality. A simulation is developed to demonstrate the reliability of the proposal.

1.1. *Disability, independent living, and the role of accessible housing*

Specialized literature agrees that independent living is a complex construct requiring a multidimensional approach (Dew *et al.*, 2019). Embracing the paradigm of independent living means restoring the rightful protagonism to individuals with disabilities, allowing them to make decisions related to controlling their own lives, a right often widely violated (Atack *et al.*, 2019). Since the enactment of the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) in 2006, the progressive implementation of legislative measures globally in favor of the right to independent living demonstrates significant advancements in providing supports for the disabled population.

Therefore, having the option of personalized housing that meets their needs constitutes a fundamental right for people with disabilities (Otamendi and Navas, 2018). Among the guiding principles for the design and management of housing, it is crucial to always strive for it to be "the home of those who inhabit it." In this regard, housing should promote the development of adaptive skills, offer spaces for self-determination, and, of course, enhance the quality of life for individuals. However, in many cases, the design of accessible homes is limited to generic guidelines primarily associated with physical disabilities, often distant from the specific needs of the residents (Martínez, 2022).

Nevertheless, current methods for designing and evaluating accessible homes have shortcomings in not adequately considering the human factor and encompassing all disabilities. While there are initiatives promoting accessibility, they do not always meet the specific needs of individuals with different types of disabilities. It is crucial to include the perspective of people with disabilities in the design process to better address the specific challenges they face. Achieving universal accessibility in housing requires combining the human role with technologies, as current automation does not adequately address all the needs of people with disabilities (Yu and Choi, 2023). Technological solutions alone may not be sufficient to ensure true universal accessibility encompassing all disabilities (Ryan *et al.*, 2019). Actively involving people with disabilities in the design process is essential to ensure that their specific needs are addressed and to achieve a more personalized design.

1.2. *Virtual reality and its potential for accessible housing design*

To achieve this goal of designing accessible homes, digitization has become an indispensable tool (Roque and Crespillo, 2022). This provides the ability to anticipate real events and different potential scenarios in controlled virtual environments. It enables modeling reality, understanding what can happen and why, preventing issues, and projecting better solutions to be implemented in reality (Muñoz-La Rivera *et al.*, 2021). Virtual reality has positioned itself in recent years as a relevant tool for these purposes (Mourtzis *et al.*, 2022).

Virtual reality can be a valuable tool in the adaptation and evaluation process of accessible homes, allowing for a human-centered approach. Its ability to create immersive 3D models and its precision in design enable the simulation and correction of accessibility issues before actual construction (Ceccacci *et al.*, 2012; Kaklanis *et al.*, 2013). Virtual reality also allows for the creation of home models with unprecedented accuracy (Dozio *et al.*, 2021). This means that precise accessibility measures and adaptations for people with disabilities can be incorporated, ensuring the home is fully accessible and comfortable (Kang and Kang, 2019).

Beyond these advantages, the possibility of including people with disabilities in the virtual reality design process for accessible homes makes it possible to identify and describe their specific accessibility needs more precisely to live comfortably in a home (Budziszewski *et al.*, 2016). This facilitates the creation of personalized and specific solutions for their individual needs and allows testing of existing accessibility parameters. By including their perspectives in the design process, specific challenges they face can be better addressed (Di Gironimo *et al.*, 2013).

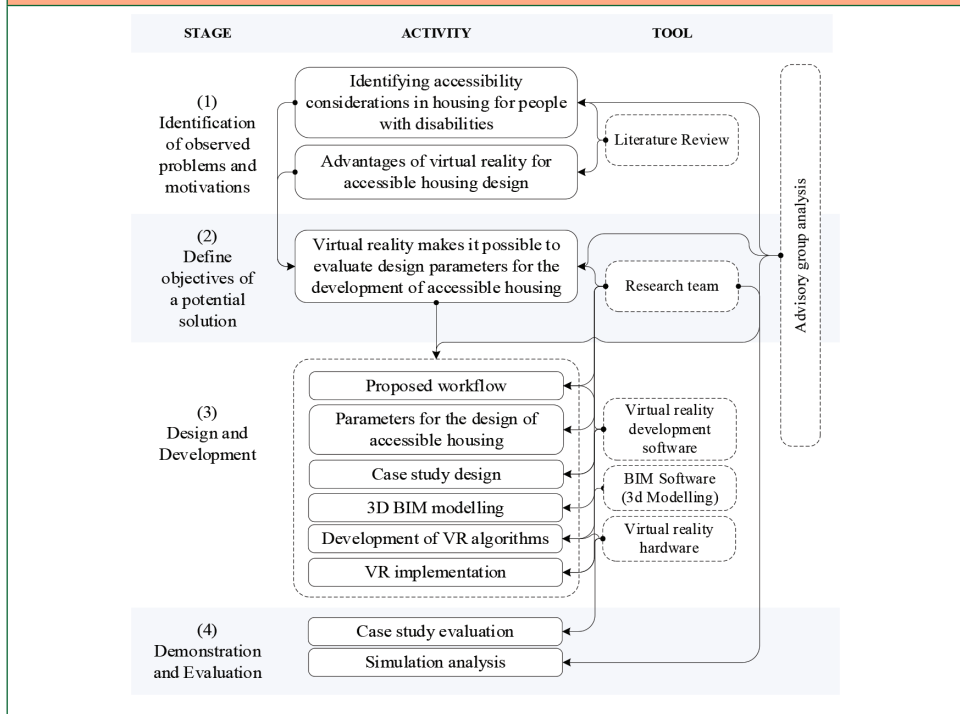
Thus, it is possible to create personalized and specific design solutions for the individual needs of each person (Boje *et al.*, 2020). This may result in a home that perfectly suits the needs of the person with a disability and complies with accessibility parameters, either in pre-construction stages or for adapting existing homes. Additionally, including people with disabilities as experiential experts in virtual reality home design empowers and gives a voice to a historically marginalized group, potentially leading to greater satisfaction with the final home, a heightened sense of inclusion and belonging (Raimbaud *et al.*, 2021). Furthermore, by leveraging virtual reality, the principles of universal design in the architectural design stage can significantly reduce costs (Malik and Mikolajczak, 2019).

Although methods and tools from engineering and architecture, such as Building Information Modeling (BIM), have been used to create automated evaluation algorithms for Universal Design (Yu and Choi, 2023) and the potential of virtual reality in this context has been explored (Kamieth *et al.*, 2010), its full potential has not yet been fully leveraged in the actual adaptation of homes for people with disabilities. There are significant opportunities to use virtual reality as an effective tool in the agile and personalized design and evaluation process of accessible homes. However, its implementation in real cases and the active inclusion of people with disabilities in the process are still pending challenges.

2. Method

This research has been developed following the Design Science Research Method (DSRM). Based on this method, the research methodology contains four stages: 1) identification of problems and motivations; 2) definition of objectives and possible solution; 3) design and development; 4) demonstration and evaluation, as shown in Figure 1.

FIGURE 1. Design Science Research Method



In the first stage, aspects related to the design of accessible housing were identified. These have been considered based on architectural regulations and specific aspects of the needs of people with disabilities. Along with this, the advantages and potential of virtual reality for the design of accessible homes were identified. Thus, in the second stage, the objective of a potential solution was defined: Virtual reality makes it possible to evaluate design parameters for the development of accessible housing.

In the third stage, Design and Development, a workflow for using virtual reality in the design of accessible homes was proposed. Parameters for designing such homes were identified. A case study was designed to demonstrate the reliability of the proposals. Thus, an accessible home (in accordance with the studied regulations) was modelled. Algorithms and scenarios were developed in virtual reality environments to generate an immersive setting replicating the required actions of a family home. The case study was then implemented.

In the fourth stage, Demonstration and Evaluation, the case study was tested using virtual reality headsets by a test group. The case study was evaluated and

analyzed to reflect on the usefulness of the methods, applications, and areas for improvement.

The four stages of this study were designed under the framework of the inclusive research paradigm (Walmsley *et al.*, 2018). Adopting an inclusive research model entails ensuring the participation of people with disabilities in various stages of the research processes that concern them. In this study, we have chosen to implement one of the approaches suggested in the literature to facilitate the participation of these individuals in research pertinent to them: forming advisory groups with decision-making power that work collaboratively with the researchers throughout the entire process (Bigby *et al.*, 2014) (Figure 1).

To form the advisory group, three disability service organizations in the Valparaíso region of Chile were contacted. Once the advisory team was established, consisting of nine adults with intellectual and/or physical disabilities, an initial meeting was arranged at the university premises. During this meeting, the purpose of the research and the tasks involved were explained to them. After signing informed consent forms, monthly work sessions (three-hour meetings) were scheduled until the completion of the research. The execution of the study phases allowed for the consolidation of certain roles in this process. The advisory group members evolved from learners to informants, experts by experience, and finally to co-researchers.

3. Findings

The research design has centered on creating a demonstrator for the proposed concept. The focus has been restricted to examining accessible housing access zones as an initial step in analyzing this category of housing. Its significance lies specifically in the recognition that access areas to housing play a crucial role in granting individuals with disabilities autonomy during their initial interaction with their residence. Moreover, the development has been confined to addressing physical disabilities. It is important to note that other disability types, such as cognitive or sensory impairments, necessitate additional scrutiny and the examination of other relevant variables.

3.1. *Parameters for the design of accessible housing*

Various countries have distinct regulations governing the architectural considerations and dimensions of residential structures. While the specific values for various housing design parameters vary in each standard, the underlying considerations share similarities. Primarily, these regulations aim to facilitate access for individuals with disabilities, particularly those who use wheelchairs. Consequently, for the purposes of this research, the Chilean standard; Decreto Supremo - DS N.º49 (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2023), has been utilized as an initial reference for housing design. Table 1 shows the different parameters to be considered in accessible housing access zones.

TABLE 1. Parameters for accessible housing (Chilean regulations DS n.º 49)			
TYPE	PARAMETER	Minimum value (m)	Parameter Analysis
Doors	Clear width (AL-P)	0.9	Independent, fixed value
	Impact height (AI-P)	0.3	Independent, fixed value
	Door handle height (AM-P)	0.9	Independent, fixed value
Ramp	Length (L-R)	1.5	Variable and depends on slope
	Slope (P-R)	12%	Value variable
	Clear width (AL-R)	0.9	Independent, fixed value
Maneuvering Area	Clear Diameter (DL-ZM)	1.5	Independent, fixed value
	Free area (AL-ZM)	1.5 x 1.5	The width of the area is variable; therefore, the value of the area is dependent on this parameter
Handrails	Handrail height (AP-B)	0.7-0.95	Depends on the location, values are unique

The regulations establish specific requirements for the construction of housing with accessible entry points for people with disabilities, which include:

- Accessibility from public space to the entrance door. Dwellings must be accessible through an obstacle-free route from public space to the entrance door. The accessible route must be paved and have a minimum width of 90 cm.
- Level difference between the entrance area and the sidewalk. In the case of a level difference between the entrance area and the sidewalk, a ramp must be installed in compliance with the regulations of the General Urban Planning and Construction Ordinance (OGUC).
- Space at the end of the ramp in front of a door. If the ramp ends in front of a door, a flat space without slope must be provided. This space must have a minimum dimension of 150 x 150 cm to allow for the maneuvering of door opening and wheelchair entry.
- Handrails in case of stairs. If handrails are installed, they must be continuous and of double height. The first height should be 95 cm, and the second should be 70 cm. The handrails must extend at least 20 cm beyond the entry and exit points of the ramp.

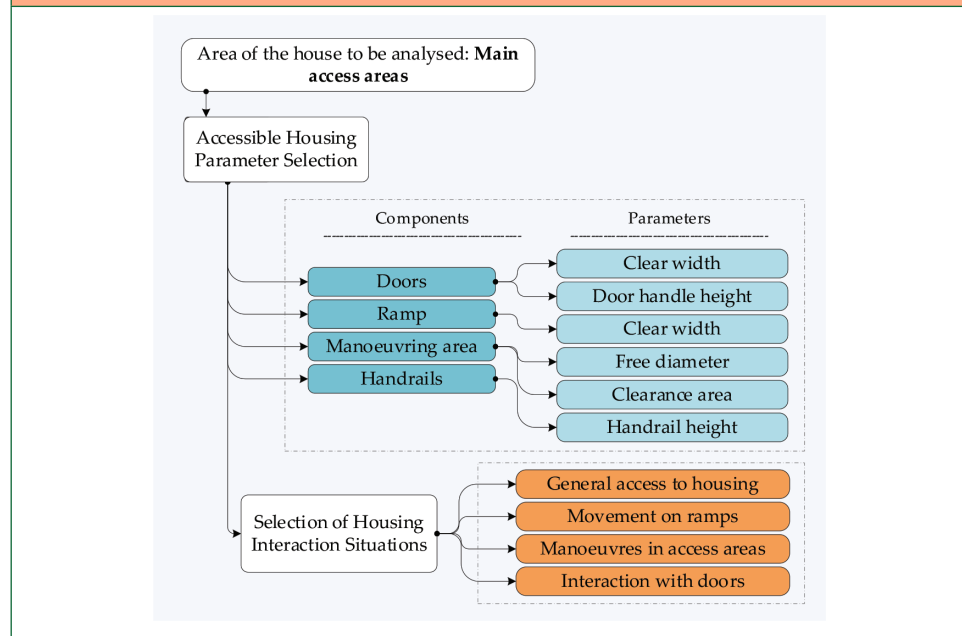
- These requirements aim to ensure that housing intended for individuals with disabilities is accessible and functional, enabling safe and comfortable mobility, while also facilitating access to the residence and the use of its facilities.

3.2. Case study description

For the case study where the simulation will be implemented, a 60 m², one-storey, single-family house has been considered. It has been designed according to the current Chilean regulations for accessible housing (physical disability). Figure 2 shows the parameters considered and the situations to which the people who will carry out the simulation will be subjected. In this way, the virtual reality simulation is intended to be a tool for the early identification of accessibility problems and the optimization of the design before the physical implementation of the project.

The virtual reality development will selectively focus on specific parameters related to the main accessibility of an accessible dwelling. These parameters have been identified as critical to ensure accessibility and will therefore be subject to a thorough evaluation. This detailed analysis will be carried out by taking advantage of advanced technologies such as virtual reality and BIM methodology for 3D modelling of

FIGURE 2. Simulated Parameters and Situations



the dwelling. The parameters for accessibility that will be thoroughly assessed will be: Doors (Clear Width, Door Handle Height), Ramp (Clear Width), Maneuvering Area (Clear Diameter, Clear Area), and Handrails (Handrail Height). This selective approach will allow a precise dedication to the essential aspects that ensure the suitability of the dwelling for the needs of people with physical disabilities.

On the other hand, various situations will be simulated in the virtual reality environment. The simulation situations cover a variety of scenarios faced by a person with a disability, representing the challenges to achieve independent living in the context of the home. Consideration has been given to:

Access to the dwelling: Assessment of accessibility from the public space to the entrance door, considering the clear width, handle height and any potential obstacles.

- Ramp travel: Simulation of the ramp travel experience, assessing the clear width and ensuring that it meets established standards.
- Maneuvering in access areas: Assessment of the ease of maneuvering in specific areas, considering the diameter and clearance area required for wheelchair turns and movements.
- Interaction with doors: Simulation of the opening of doors, verifying the presence of adequate flat spaces to facilitate the opening maneuvers and wheelchair entry.

Each situation has been designed with the aim of evaluating the effectiveness of the design in terms of the regulations considered, highlighting areas of compliance and possible improvements.

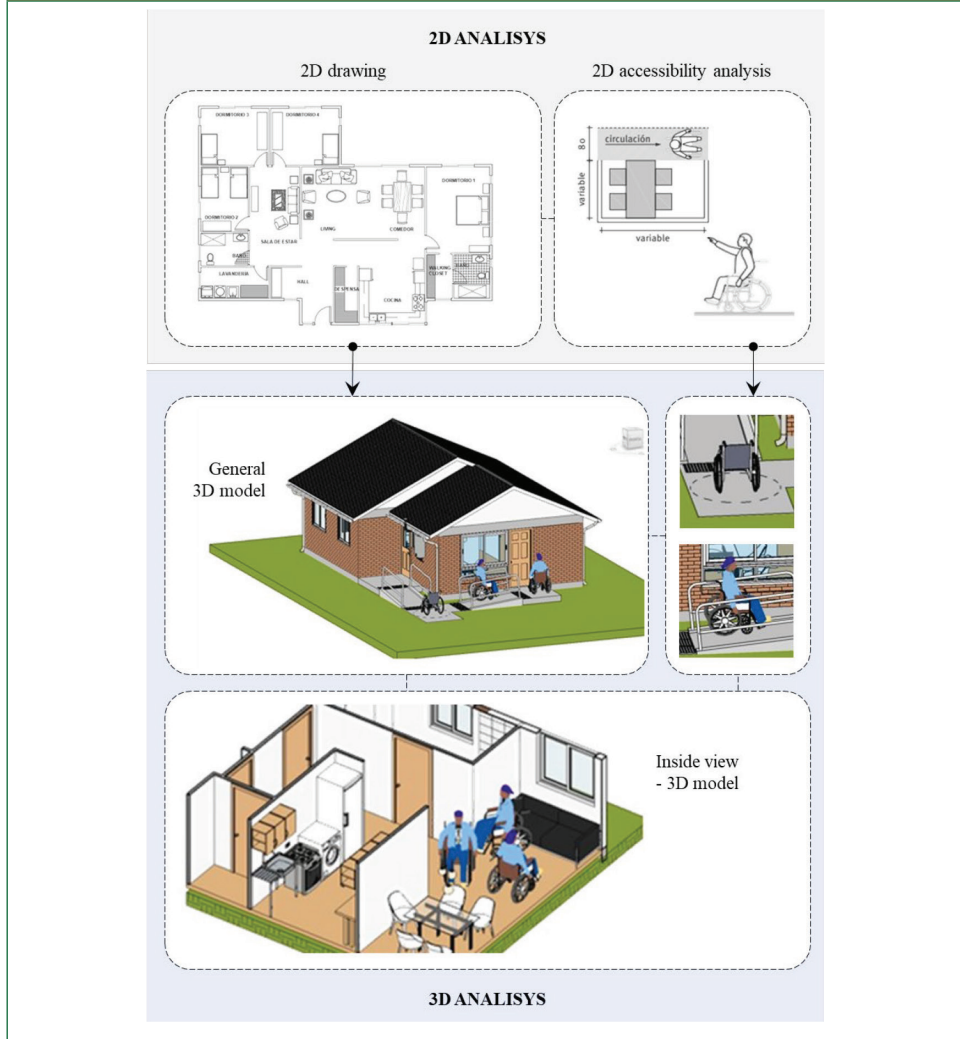
3.3. 3D BIM modelling

The accessibility parameters and situations considered have been implemented in a 3D model of an accessible dwelling, which has been developed in strict compliance with current regulations. Figure 3 shows the modelling process of a house from 2D drawings to a parametric 3D BIM model, whose dimensions can be modified according to multiple design requirements in a semi-automatic way. This BIM (Building Information Modelling) approach guarantees a faithful and accurate representation of the architectural and structural reality of the house.

On the other hand, Figure 4 shows the income options that housing allows. These are two: a main entrance door (front of the house) and a secondary entrance through the kitchen area (side of the house). The Figure also shows the possible routes that people will take to enter the house.

These two scenarios have been selected as situations to address different access points, allowing for a comprehensive assessment of accessibility in different areas of the dwelling. This strategy will ensure that both the main access and any secondary entrances are compliant and provide a suitable living environment for people with disabilities. Virtual reality simulation will be key to identify possible improvements and optimise the design prior to physical implementation.

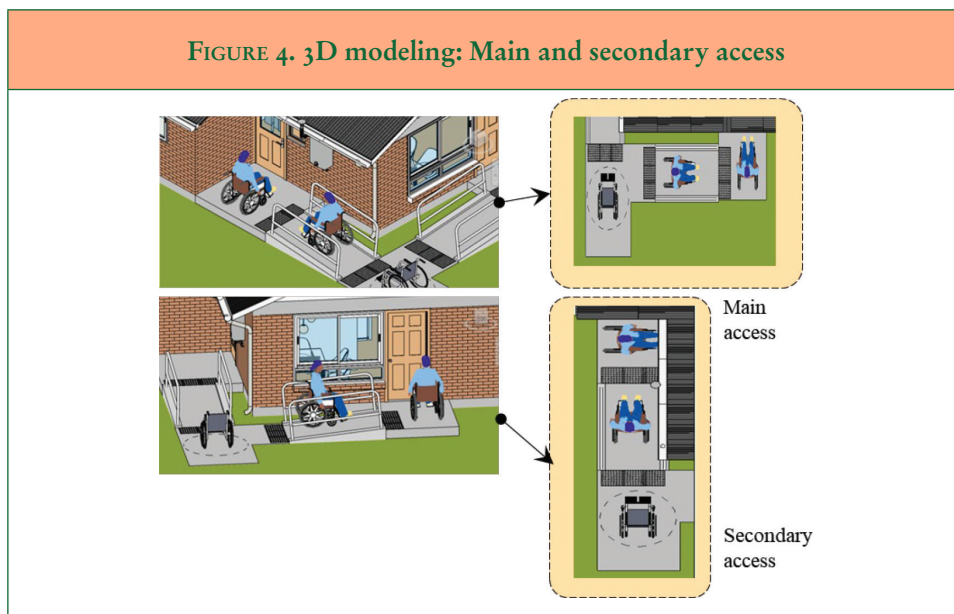
FIGURE 3. 3D modeling



3.4. Virtual Reality developments

A neighbourhood setting was developed in virtual reality to position the accessible housing according to the typical conditions of the designed residence. The BIM model of the house was imported into the VR development environment (Unity 3D), incorporating elements such as sky, light, trees, fences, lampposts,

FIGURE 4. 3D modeling: Main and secondary access



grass, among others. All these elements significantly enhance the immersion of the person experiencing the simulation (see Figure 5).

After reconstructing the scene, an avatar and wheelchair with the animation of a seated person are imported. This way, the avatar is placed in the wheelchair. Then, a copy of the avatar is created, where the first one will contain the entire torso, and the copy will only contain the legs. Figure 6 shows the avatar and the elements considered for simulating the person who will navigate through the house.

Within the key aspects that generate immersion in virtual reality, interactions with the environment play a crucial role. Considering that the evaluation focuses on main accessibility parameters, the elements with which one can interact the most are doors and handles. Therefore, it is necessary to implement interactions that mimic those of a real door. Now, one must also consider the interaction of the virtual hand controlled by the virtual reality headset controller with the door handle. This can be achieved through code (script). Consequently, each time the synthetic hand interacts with the handle, the handle rotates 30° downward, simulating a real-world movement. Additionally, a separate interaction is added to allow pulling or pushing the handle, causing the door to rotate around the hinge pivot. After unifying the entire environment in virtual reality, there is still no tool available to evaluate parameters. Figure 7 shows an example of the colliders that give the physics to the door.

With the environment and interactions already implemented, the next step is to define a monitoring tool like surveillance cameras. This tool examines perspectives of interest that assess the scene and, consequently, the housing parameters. Twelve

FIGURE 5. 3D house model in a realistic virtual reality environment. (a) General view of the house; (b) Front view of the front of the house; (c) General view of the surroundings of the house

house



(a)



(b)

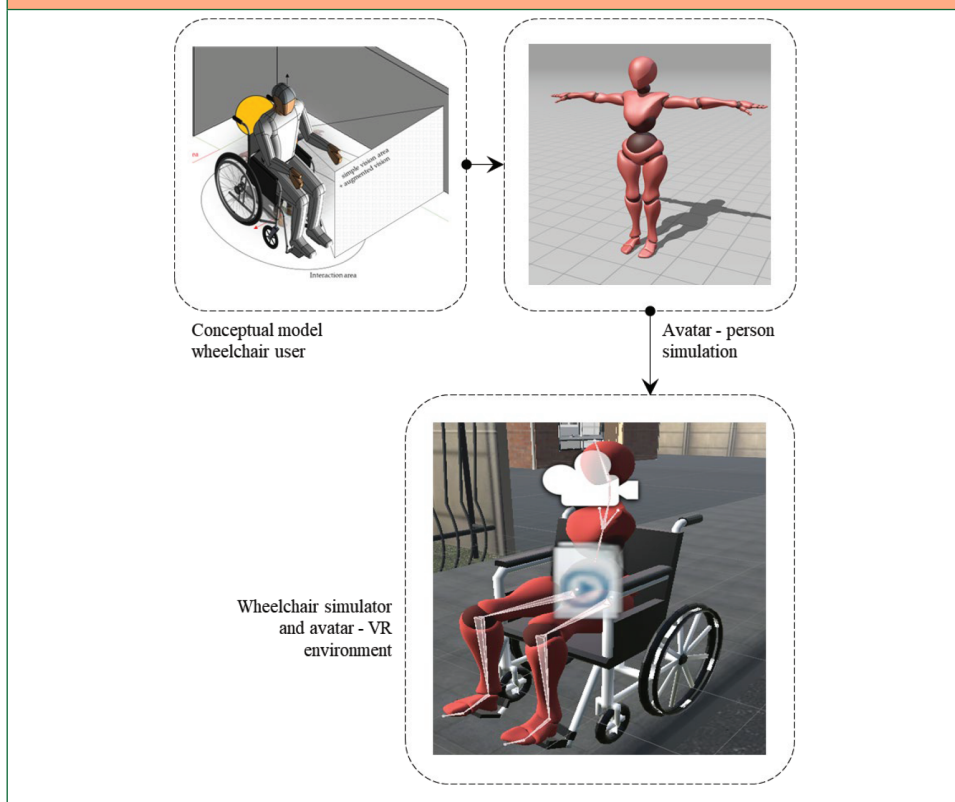


(c)

different perspectives are considered: eight of these can evaluate doors, two can assess the environment, another camera tracks the movement of the person experiencing the simulation, and one provides a "bird's-eye view," allowing a view of the model, trajectory, and movements within the environment.

On the other hand, two other cameras enable the creation of a heat map through a perspective that displays the infrared scene with a visible grid, providing a top-down view. One of these views shows the entire environment where the person will interact, while the other focuses closely on the person's movements. This setup allows the observation of door opening attempts, the number of collisions, passage through areas with fall risks, time spent in each zone, and decision-making regarding the trajectory. In this way, the tool is equipped to address and evaluate all the defined parameters in the established simulation scenarios. Figure 8 displays all the implemented cameras and the simulation monitoring panel.

FIGURE 6. Avatar and wheelchair simulator

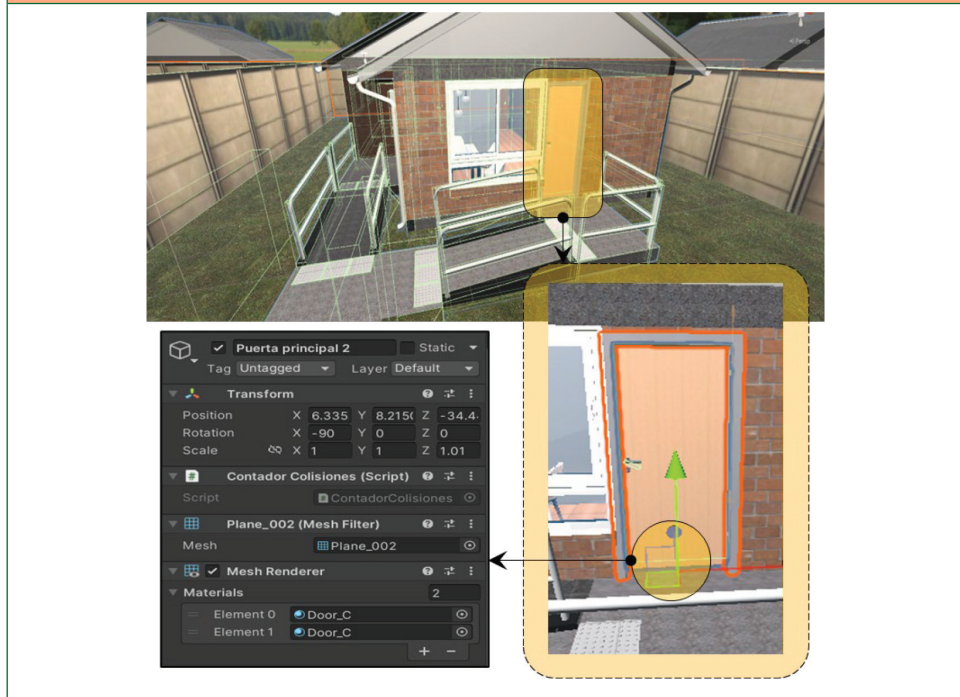


3.5. Advisory group analysis

The work with the advisory group consisted of three phases. In the training phase, through a series of workshops, the advisors acquired skills to navigate the different stages of a research project. They also discussed topics related to the concept of accessible housing and its implications.

During the execution phase, the use of prosocial visualization techniques and mood boards (Endrissat *et al.*, 2016) allowed the advisory group to delve deeper into the various topics addressed. In this research, prosocial visualization and mood boards served as tools to support verbalization and the elicitation of personal narratives, enabling the collection of more focused and semantically rich discourse (Figure 9). The outcomes of working with these techniques facilitated the identification of priority areas for the development of accessible housing, based on the

FIGURE 7. Colliders example: Door



perceptions of the individuals themselves, which were used as a reference for the continuous development and refinement of the virtual reality environment.

In the analysis phase, the advisory group contributed to the evaluation of the final design of the virtual reality housing (shapes, colors, sizes, etc.). They also participated in discussing the results and extracting practical conclusions and implications through a focus group. Throughout the process, the advisory group received support from specialized personnel and had access to cognitively accessible materials.

4. Demonstration and evaluation

The research design has centered on creating a demonstrator for the proposed concept. The focus has been restricted to examining accessible housing access zones as an initial step in analyzing this category of housing. Its significance lies specifically in the recognition that access areas to housing play a crucial role. An initial demonstration was conducted with team members.

FIGURE 8. Simulation monitoring panel

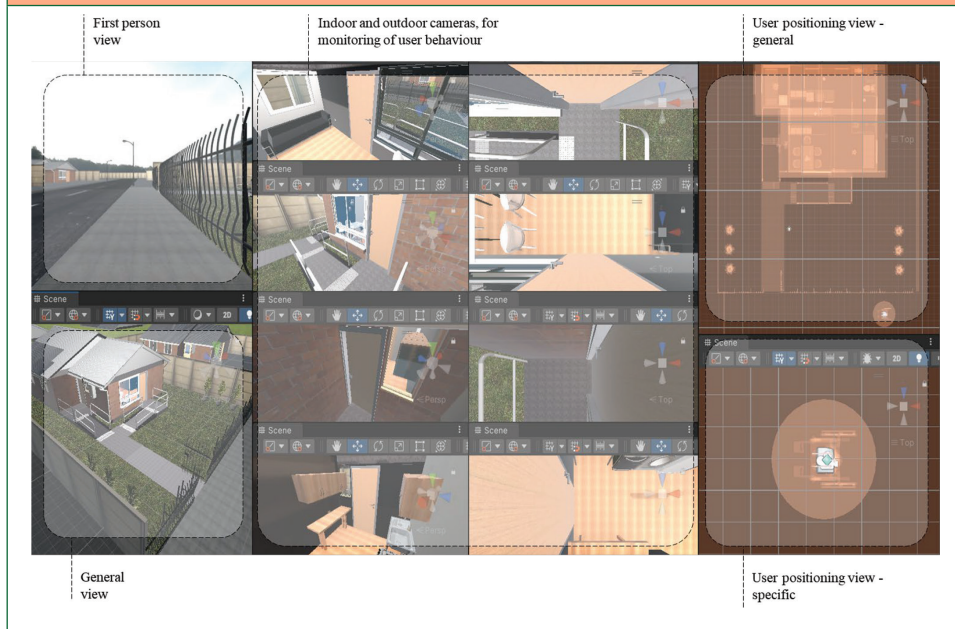
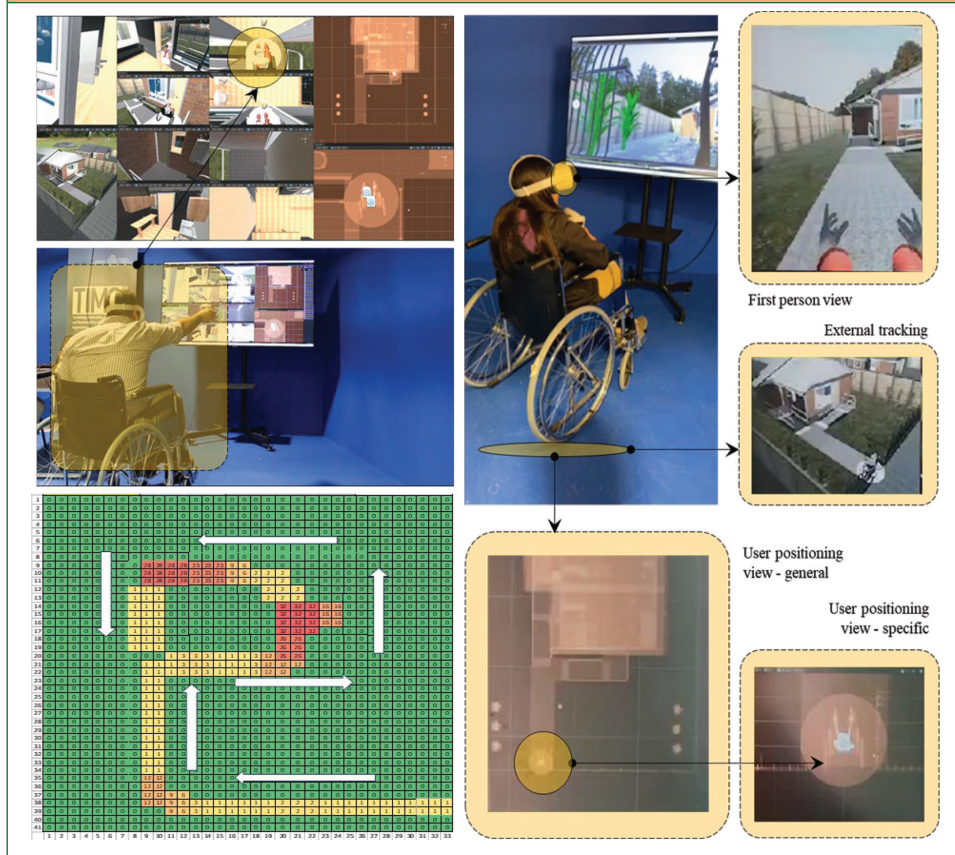


FIGURE 9. Example of an advisory group analysis activity



Figure 10 captures a moment where the user is attempting to open a virtual door. The inclination gesture and corresponding actions are visible, along with the monitoring panel to track all their movements. Additionally, it displays a heat map detailing the trajectory that a user follows through the access areas of the residence. In the figure you can see different boxes with numbers on a gridded map, showing points on the trajectory plane of a user. The values in the boxes represent the dwell

FIGURE 10. Example demonstration, simulation work setup, and trajectory heat-map



time (in seconds) of the users using the virtual reality simulation. Thus, for the example shown, the green areas with a value of zero correspond to places where the user has not been. Thus, the other values show dwell times of up to 32 seconds in one place (red zone), which represents longer static times in those places performing some action in the house. In yellow, it shows where the user has spent less time, and in red, more time. In other words, it indicates where the user takes more time to perform an action. It is notable that the areas in front of the main entrance door and behind the kitchen's side door are where the person has spent more time.

In this initial evaluation, the use of heat maps and cameras to track user behavior stands out, which helped determine the time they tended to stay, several possible falls were obtained from users who inadvertently passed through unestablished areas, affecting the maneuver area.

5. Conclusion

Currently, the right to independent living is a pending challenge in the field of disability that must be responded to shortly. Precisely, for people with disabilities, the realization of the right to independent living involves the enjoyment of their own, dignified, and adequate housing. Although there are some initiatives that promote the design of accessible housing, these do not necessarily meet the needs of people with different types of disabilities: cognitive, physical, and sensory.

Along these lines, virtual reality offers an innovative scenario that allows identifying accessibility parameters aimed at housing design, extrapolated to the real scenarios in which people with disabilities operate. Likewise, virtual reality, due to its characteristics, becomes the most suitable digital tool to encourage the participation of people with disabilities themselves in the process of defining standards or parameters designed for the design of accessible housing that meets the felt needs of this person. population. In particular, the evaluation of primary access parameters in accessible housing is essential to ensure the inclusion and comfort of people with physical disabilities.

The proposed tool, despite offering a degree of realism in some aspects, must continue to be developed. Elements of the analysis must be incorporated, aspects such as fluidity in movements and the implementation of shadows in the lights to prevent the person from focusing too much on the environment and perceiving it as if it were a real house. In addition, the tool was designed to allow the evaluation of specific main access parameters, such as door handles. Other aspects can be considered to address other types of entry to the home. The evolution and refinement of this tool are essential to ensure more accurate and exhaustive evaluations of the main access parameters in accessible housing. Only through continuous improvements and adaptations to the specific needs of users will it be possible to guarantee an inclusive and accessible environment for all.

The possibilities of virtual reality for the evaluation of accessible housing design allow reducing costs and iteration times in the design and analysis processes of products (new or in the process of renovation). And with this, improve these processes, with the digital and immersion tools themselves, including a greater number of interested parties and relevant actors, favoring collaborative development, not only of the technical team, but also of the end users (the direct stakeholders), but who often turn out to be the losers of non-inclusive design processes).

6. Acknowledgements

This research was supported by the ANID Millennium Science Initiative Program (ICS2019_024) and by the Project DI Interdisciplinary associative research PUCV 2023 (039.352/2023) of the Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile).

7. Bibliographical references

- ATACK, L., VERSEGHY, J., MAHER, J., HERIE, M., POIRIER, M., MACNEIL, F. AND GRIMLEY, M. (2019). An emerging model for semi-independent living for persons with intellectual and developmental disabilities. *Inclusion*, 7(1), 57-70. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-7.1.57>
- BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL DE CHILE. (2023). *Decreto Supremo 49: Bases administrativas generales para contratos de diseño y ejecución de obras que celebren los servicios de vivienda y urbanización*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1196644&idVersion=2023-10-06>
- BIGBY, C., FRAWLEY, P. and RAMCHARAN, P. (2014). A collaborative group method of inclusive research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(1), 54-64.
- BOJE, C., GUERRIERO, A., KUBICKI, S. and REZGUI, Y. (2020). Towards a semantic construction digital twin: Directions for future research. *Automation in Construction*, 114, 103179. <https://doi.org/10.1016/j.autcon.2020.103179>
- BUDZISZEWSKI, P., GRABOWSKI, A., MILANOWICZ, M. and JANKOWSKI, J. (2016). Workstations for people with disabilities: An example of a virtual reality approach. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 22(3), 367-373.
- CECCACCI, S., GERMANI, M. and MENGONI, M. (2012). User-centered approach for home environment designing. In *ACM International Conference Proceedings Series*. <https://doi.org/10.1145/2413097.2413136>
- DEW, A., COLLINGS, S., DILLON, I., GENTLE, E. and DOUSE, L. (2019). 'Living the life I want': A framework for planning engagement with people with intellectual disability and complex support needs. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(2), 401-412. <https://doi.org/10.1111/jar.12538>
- DI GIRONIMO, G., MATRONE, G., TARALLO, A., TROTTA, M. and LANZOTTI, A. (2013). A virtual reality approach for usability assessment: Case study on a wheelchair-mounted robot manipulator. *Engineering with Computers*, 29, 359-373. <https://doi.org/10.1007/s00366-012-0274-x>
- DIMITRIADOU, I. (2020). Independent living of individuals with intellectual disability: A combined study of the opinions of parents, educational staff, and individuals with intellectual disability in Greece. *International Journal of Developmental Disabilities*, 66(2), 153-159. <https://doi.org/10.1080/20473869.2018.1541560>
- DOZIO, N., MARCOLIN, F., SCURATI, G. W., ULRICH, L., NONIS, F., VEZZETTI, E., MARSOCCHI, G., LA ROSA, A. and FERRISE, F. (2021). A design methodology for affective virtual reality. *International Journal of Human-Computer Studies*, 162, 102791. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2022.102791>
- ENDRISSAT, N., ISLAM, G. and NOPPENNEY, C. (2016). Visual organizing: Balancing coordination and creative freedom via mood boards. *Journal of Business Research*, 69(7), 2353-2362.
- GETULI, V., CAPONE, P. and BRUTTINI, A. (2020). Planning, management, and administration of HS contents with BIM and VR in construction: An implementation protocol. *Engineering, Construction and Architectural Management*, 28(2), 603-623. <https://doi.org/10.1108/ECAM-11-2019-0647>
- KAKLANIS, N., MOSCHONAS, P., MOUSTAKAS, K. and TZOVARAS, D. (2013). Virtual user models for the elderly and disabled for automatic simulated accessibility and ergonomics evaluation of designs. *Universal Access in the Information Society*, 12(4), 403-425. <https://doi.org/10.1007/s10209-012-0281-0>
- KAMIETH, F., DHNE, P., WICHERT, R., LUIS, J., JIMENEZ-MIXCO, V., ARCA, A., and TERESA, M. (2010). Exploring the potential of Virtual Reality for the elderly and people with disabilities. InTech. <https://doi.org/10.5772/13591>

- KANG, S. and KANG, S. (2019). The study on the application of virtual reality in adapted physical education. *Cluster Computing*, 2351-2355. <https://doi.org/10.1007/s10586-018-2254-4>
- MALIK, K. and MIKOLAJCZAK, E. (2019). Senior housing universal design as a development factor of a sustainable-oriented economy. *Sustainability (Switzerland)*, 11(24). <https://doi.org/10.3390/su11247093>
- MARTÍNEZ, O. (2022). Viviendas para personas con discapacidad intelectual: habitarlas desde la interioridad. *Actas de Coordinación Sociosanitaria*, (30), 82-99.
- MOURTZIS, D., PANOPOULOS, N., ANGELOPOULOS, J., WANG, B. and WANG, L. (2022). Human-centric platforms for personalized value creation in the metaverse. *Journal of Manufacturing Systems*, 65, 653-659. <https://doi.org/10.1016/j.jmsy.2022.11.004>
- MUÑOZ-LA RIVERA, F., MORA-SERRANO, J., VALERO, I. and ONATE, E. (2021). Methodological-Technological Framework for Construction 4.0. *Archives of Computational Methods in Engineering*, 28(2). <https://doi.org/10.1007/s11831-020-09455-9>
- OTAMENDI, N. and NAVAS, P. (2018). Calidad de vida de personas con discapacidad intelectual en proceso de envejecimiento en entornos de vivienda. *Revista Española de Discapacidad*, 6(2), 27-47.
- RAIMBAUD, P., LOU, R., DANGLADE, F., FIGUEROA, P., HERNANDEZ, J. T. and MERIENNE, F. (2021). A task-centered methodology to evaluate the design of virtual reality user interactions: A case study on hazard identification. *Buildings*, 11(7). <https://doi.org/10.3390/buildings11070277>
- ROQUE, P. and CRESPILO, L. (2022). O Grupo do Leão, una nueva visualidad de acceso: una propuesta metodológica en torno al uso de la realidad virtual en personas con discapacidad visual. *Arte, Individuo y Sociedad*, 35(1), 29-51. <https://doi.org/10.5209/aris.80509>
- RYAN, J. B., RANDALL, K. N., WALTERS, E. and MORASH-MACNEIL, V. (2019). Employment and independent living outcomes of a mixed model post-secondary education program for young adults with intellectual disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 50(1), 61-72. <http://doi.org/10.3233/JVR-180988>
- SHEERIN, F., GRIFFITHS, C., DE VRIES, J. and KEENAN, P. (2015). An evaluation of a community living initiative in Ireland. *Journal of Intellectual Disabilities*, 19(3), 266-281. <https://doi.org/10.1177/1744629515573679>
- WALMSLEY, J., STRNADOVÁ, I. and JOHNSON, K. (2018). The added value of inclusive research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(5), 751-759.
- YU, E., AND CHOI, J. (2023). DEVELOPMENT OF BUILDING INFORMATION MODELING-BASED AUTOMATION ASSESSMENT PROCESS FOR UNIVERSAL DESIGN OF PUBLIC BUILDINGS. *Journal of Computational Design and Engineering*, 10(2), 641-654. <https://doi.org/10.1093/jcde/qwad018>

ISSN: 0210-1696

DOI: <https://doi.org/10.14201/scero.32147>

ATECA: UNA APLICACIÓN WEB PARA AGILIZAR LAS ADAPTACIONES A LECTURA FÁCIL

ATECA: a Web Application to Facilitate Easy-to-Read Adaptations

Mari Carmen SUÁREZ DE FIGUEROA BAONZA

Universidad Politécnica de Madrid. Ontology Engineering Group (OEG). España

mcsuarez@fi.upm.es

<https://orcid.org/0000-0003-3807-5019>

Paula Marina BLANCO

Universidad Politécnica de Madrid. Ontology Engineering Group (OEG). España

pm.blanco@upm.es

Acher BLANCO

Universidad Politécnica de Madrid. España

acher.bmartin@alumnos.upm.es

Isam DIAB LOZANO

Universidad Politécnica de Madrid. Ontology Engineering Group (OEG). España

isam.diab@upm.es

<https://orcid.org/0000-0002-3967-0672>

María GARCÍA-AGUDO

Universidad Politécnica de Madrid. España

maria.gestepa@alumnos.upm.es

Alejandro MUÑOZ

Real Academia Española (RAE). España

alejandro@munoznavarro.com

Cynthia TORRES

Universidad Politécnica de Madrid. España

cynthia.tcelorio@alumnos.upm.es

Recepción: 6 de agosto

Aceptación: 21 de noviembre

Ediciones Universidad de Salamanca / CC BY-NC-SA
Siglo Cero, vol. 56 (2), 2025, abril-junio, pp. 115-137

RESUMEN: La lectura fácil es un método de creación de documentos accesibles para personas con discapacidad cognitiva (Plena inclusión, s.f., <https://www.plenainclusion.org/discapacidad-intelectual/recurso/lectura-facil/>). Para la producción de estos textos en lectura fácil, los adaptadores corrigen manualmente los textos y los despojan de cualquier estructura complicada que pueda dificultar el proceso de lectura. En un intento de facilitar esta labor, el presente proyecto de investigación pretende desarrollar una herramienta que agilice el proceso de adaptación. De modo que, en colaboración con el Centro Español de Accesibilidad Cognitiva (CEACOG), se ha desarrollado la aplicación web ATECA (Adaptación de Textos en CASTellano) para identificar y adaptar cualquier discrepancia según una selección de las pautas de lectura fácil establecidas por la Norma UNE 153101:2018 EX (AENOR, 2018). ATECA es un sistema de apoyo piloto, basado en inteligencia artificial (IA), que se puede incorporar al proceso tradicional de adaptación manual de documentos a la metodología de lectura fácil. Esta aplicación piloto realiza de manera (semi)automática las dos primeras actividades del proceso cíclico de adaptación de documentos a lectura fácil: el análisis de documentos y la sugerencia de transformación de dichos documentos para que cumplan con las pautas de la metodología.

PALABRAS CLAVE: Inteligencia artificial; lectura fácil; adaptación semiautomática; español.

ABSTRACT: Easy Read arranges texts in an accessible manner so that people with cognitive disabilities may have an easier time reading a clear and simple language. Regarding the production of these easy-to-read texts, professional adapters manually correct the texts and strip them of any complicated structures that may difficult the reading process. In an attempt to facilitate this labour, the present research project aims to create a tool that expedites the adapting process, creating accessible and comprehensive documents for readers of any level. Thus, in collaboration with the Centro Español de Accesibilidad Cognitiva (CEACOG), the online service ATECA (Adaptación de Textos en CASTellano) was created to identify and adapt any discrepancy with a selection of the guidelines on Spanish Easy Read established by the Norma UNE 153101:2018 EX (AENOR, 2018). ATECA is a pilot support system, based on Artificial Intelligence (AI), that can be introduced into the traditional process of manually adapting documents following the methodology. This pilot application performs in a (semi-) automatic manner the two first activities in the cyclical process of adapting documents to Easy Read: the analysis of documents and the suggestion for how to transform such documents, so that they comply with the guidelines of the methodology.

KEYWORDS: Artificial intelligence; easy-to-read; semi-automatic adaptation; Spanish.

1. Introducción

Un 55.4% de la población española tiene dificultades a la hora de leer y comprender cualquier texto en castellano, englobando a personas con discapacidad, personas no nativas y las personas con un dominio limitado del lenguaje. Por ello, se promueve el uso de la metodología de lectura fácil, que contribuye al acceso de información para aquellas personas con dificultades de

comprensión lectora. La Norma UNE 153101:2018 EX (AENOR, 2018) establece las pautas y recomendaciones a seguir para la creación o adaptación de material a lectura fácil. A la hora de seguir esta metodología, se realizan tres labores principales: 1) una evaluación del documento según el cumplimiento de las pautas; 2) la transformación del documento por adaptadores expertos en lectura fácil, corrigiendo los incumplimientos de la metodología; y 3) la validación del producto final por un grupo profesional compuesto por personas con discapacidad cognitiva.

No obstante, la metodología de lectura fácil no es perfecta; las pautas no indican cómo adaptar diferentes tipos de textos concretos, por ejemplo, un texto literario se diferencia bastante de un documento legal; y la adaptación de material se realiza de forma manual, dificultando el uso de esta metodología en gran escala.

La investigación descrita en este artículo se basa en el desarrollo de una aplicación piloto que: a) evalúe textos escritos en castellano con respecto a la metodología de lectura fácil, tal y como se indica en la Norma UNE 153101:2018 EX (AENOR, 2018); y b) sugiera posibles transformaciones en dichos textos para que cumplan con las pautas de lectura fácil. Esta aplicación piloto está destinada a hacer la labor de adaptación a lectura fácil más dinámica. Esta aplicación ha sido el resultado de la colaboración entre un equipo de investigación de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) y un equipo de trabajo del Centro Español de Accesibilidad Cognitiva (CEACOG), un centro público que investiga e impulsa la accesibilidad cognitiva, que depende del Real Patronato sobre Discapacidad y que está gestionado por Plena inclusión.

El objetivo principal de este proyecto de investigación es desarrollar una aplicación web que facilite la creación de documentos más accesibles y comprensibles para lectores de distintos niveles, promoviendo una comunicación efectiva e igualdad de oportunidades en el acceso a la información. Adicionalmente, este proyecto busca demostrar que un sistema de apoyo, basado en inteligencia artificial (IA), para realizar el proceso global de adaptación de materiales a las pautas indicadas en la metodología de lectura fácil, es de utilidad y facilita el trabajo diario a los adaptadores de documentos.

Basándose en esto, esta investigación presenta el desafío de incorporar al proceso tradicional de adaptación manual de documentos a la metodología de lectura fácil, una aplicación piloto que realiza de manera (semi)-automática las dos primeras actividades del proceso cíclico de adaptación de documentos a lectura fácil: el análisis de documentos y la sugerencia de transformación de dichos documentos para que cumplan con las pautas de la metodología.

Las pautas de lectura fácil descritas en la Norma UNE (AENOR, 2018) abarcan varias partes del texto que pueden dificultar la comprensión, como la redacción, la ortografía, el vocabulario y las expresiones, o la organización y estilo del texto, entre otras. La Norma UNE (AENOR, 2018) especifica 130 pautas que deben cumplirse para la creación o adaptación de textos. Como primer paso en la investigación que describe este artículo, se ha decidido trabajar en las siguientes pautas:

- Vocabulario y expresiones:
 - Se deben evitar los superlativos. Es recomendable añadir el adverbio *muy* al adjetivo o al adverbio.

- Se debería evitar el uso de palabras muy largas o que contengan sílabas complejas.
- Se debería evitar el uso de palabras de contenido indeterminado como: *cosa*, *algo* o *asunto*.
- Se debe utilizar a lo largo del texto la misma palabra para denominar el mismo objeto o referente.
- Frases y palabras:
 - Se debería evitar el uso de conectores complejos entre oraciones, como *por lo tanto*, *no obstante*, *por consiguiente* o *sin embargo*.
 - Se debería utilizar el imperativo solo en contextos claros para evitar que se confunda con la tercera persona del singular del presente de indicativo.
 - Se debe evitar la voz pasiva.
- Ortografía:
 - No se deben escribir palabras ni frases con todas sus letras en mayúsculas, excepto cuando se trate de siglas.
 - Se deberían utilizar los dos puntos (:) cuando se introduce una lista que enumera más de tres elementos.

Para permitir alcanzar los objetivos planteados, esta investigación se ha desarrollado en dos fases. La primera fase se ha centrado en: a) la creación de un primer servicio web para la identificación y sugerencia de cambios de las pautas de lectura fácil sobre conectores complejos, mayúsculas y superlativos descritas en la Norma UNE (AENOR, 2018); y b) el desarrollo de la interfaz de usuario para la aplicación web. Durante la segunda fase, se ha desarrollado en más profundidad el servicio web introduciendo e integrando el resto de las pautas seleccionadas. Todo este proceso se ha realizado a partir de una investigación participativa (Cargo y Mercer, 2008) con expertos en la adaptación de lectura fácil en forma de cuestionarios.

Este artículo está estructurado de la siguiente manera: la sección 2 presenta la metodología de desarrollo utilizada para la creación de ATECA (Adaptación de TExtos en CASTellano); la sección 3 muestra los resultados estadísticos de registro y uso de la aplicación; finalmente, en la sección 4 se incluyen las conclusiones y líneas futuras.

2. Metodología

El desarrollo de la aplicación web ATECA se ha realizado en las siguientes etapas: 1) establecimiento del protocolo de gestión del piloto; 2) desarrollo de pautas de lectura fácil; y 3) integración de las pautas desarrolladas en el sistema piloto.

En esta sección resumimos las actividades principales del desarrollo de ATECA. La sección 2.1 describe los requisitos que debe cumplir ATECA; mientras que en la sección 2.2 se presenta el diseño de la interfaz de acceso al sistema piloto. La interfaz de usuario de ATECA se detalla en la sección 2.3; y la sección 2.4 describe el diseño de las pautas seleccionadas para incluir en ATECA. Por último, la sección 2.5 presenta la integración de las pautas en el sistema piloto.

2.1. Requisitos

El equipo de trabajo del CEACOG estableció como requisito disponer de los siguientes datos de las personas registradas en la aplicación: tipo de uso de la aplicación, sexo, país de residencia, experiencia en la adaptación de textos a lectura fácil, pertenencia a organización del Tercer Sector, ámbito de trabajo de la organización, vínculo con la organización y trabajo en la Administración Pública.

Además, otro requisito fue la recopilación de datos sobre las operaciones realizadas por los usuarios, con detalle de qué pautas eran seleccionadas en cada operación.

2.2. Diseño de acceso al piloto

El sistema de acceso al piloto web ATECA se basa en un proceso de registro de usuario y un proceso de inicio de sesión. La Figura 1 presenta la página inicial de registro de usuarios en ATECA.

La Figura 2 muestra la página de inicio de sesión. Se diseñó una primera interfaz de acceso. Ambas interfaces de inicio fueron validadas por el equipo de trabajo del CEACOG.

FIGURA 1. Página de registro de usuarios en ATECA

ATECA
Adaptación de TExtos en CAstellano

Registro

Estas son tus credenciales de inicio de sesión. Guárdalas bien, pues no podrás recuperarlas o consultarlas de nuevo.

Nombre de usuario:

Código de acceso:

País de residencia *

Comunidad autónoma (si aplica)

<Selecciona una opción>

<Selecciona una opción>

Género *

<Selecciona una opción>

Siguiente →

☐ He guardado las credenciales en un lugar seguro

Salir

easy2read@delicias.dia.fi.upm.es

FIGURA 2. Página de inicio de sesión en ATECA

ATECA
Adaptación de TExtos en CAstellano

Usuario
Introduce tu usuario

Código de acceso
Introduce tu código de acceso

Iniciar sesión

¿Aún no estás registrado? [Crear cuenta](#)

POLITÉCNICA

CENTRO ESPAÑOL DE ACCESIBILIDAD COGNITIVA

easy2read@delicias.dia.fi.upm.es

El proceso de registro de usuarios se lleva a cabo a través de un formulario en el que se debe responder a varias preguntas para recoger la información relevante de los usuarios:

- País de residencia y comunidad autónoma (si aplica).
- Género.
- Uso previsto de la aplicación (profesional, personal u otro).
- Experiencia previa en lectura fácil.
- Pertenencia al Tercer Sector, en cuyo caso:
 - Ámbito de trabajo de la organización.
 - Tipos de discapacidad con los que se trabajan (si aplica).
 - Pertenencia a Plena inclusión (si se trabaja con discapacidad intelectual).
 - Vínculo con la organización (profesional, voluntario, usuario u otro).

- De lo contrario (no pertenece al Tercer Sector):
 - Pertenencia a la Administración Pública.
- Nombre de la organización/Administración Pública.

Adicionalmente, al finalizar este proceso, el usuario revisa y acepta las políticas de protección de datos y da su consentimiento para tratar los datos recogidos con fines de investigación.

2.3. *Diseño de la interfaz de usuario del piloto*

Partiendo de la interfaz de usuario de FACILE (Suárez-Figueroa *et al.*, 2024) como base, el equipo de trabajo de la UPM ha elaborado un documento con capturas de las diferentes pantallas de la interfaz de usuario web para que adaptadores de lectura fácil pudieran revisar y analizar cualquier aspecto relevante de la interfaz de usuario.

La Figura 3 muestra una captura de pantalla de la página de inicio que proporciona al usuario la posibilidad de 'Identificar Problemáticas' relacionadas con la metodología de lectura fácil.

Por otro lado, la Figura 4 muestra una captura de pantalla de la interfaz de usuario web para realizar la actividad de 'Obtener Sugerencias de Adaptación de un texto' siguiendo la metodología de lectura fácil.

Además, el equipo de trabajo de la UPM ha creado un documento compartido para recopilar las opiniones de los adaptadores sobre la propuesta de la interfaz de usuario.

Una vez los adaptadores de lectura fácil han proporcionado los comentarios pertinentes sobre la interfaz de usuario propuesta, el equipo de trabajo de la UPM ha analizado en detalle todos los comentarios y sugerencias recopilados. A partir de dicho análisis y los tiempos manejados durante el proyecto, se han realizado las siguientes modificaciones en la interfaz de usuario:

- Nombre diferente para el botón de Identificar "problemáticas" (ver Figura 3).
- Uso de colores diferentes para cada funcionalidad (identificar y sugerir adaptación).
- Mejora del contraste entre texto y fondo.
- Incremento del tamaño del texto (en general).
- Eliminación del contador de pautas seleccionadas.

De manera adicional, y como fruto de diferentes conversaciones internas en el equipo de trabajo de la UPM, se ha decidido incluir en la interfaz de usuario cajas de texto con herramientas de formato (negrita, cursiva, tamaño del texto, entre otros) para que el usuario pueda introducir texto con formato, en lugar de las cajas de texto simples que aparecían en la interfaz de usuario propuesta (ver Figura 3 y Figura 4).

La Figura 5 muestra el diseño final de la página de inicio de la interfaz de usuario de ATECA.

La Figura 6 presenta el diseño final de la interfaz de usuario web para realizar la actividad de 'Obtener sugerencias de adaptación de un texto'.

FIGURA 3. Propuesta de página inicial (Identificar problemáticas)

FIGURA 4. Propuesta de página para obtener sugerencias de adaptación

Con el objetivo de explicar a los adaptadores usuarios de ATECA cómo funciona la aplicación a nivel genérico, se decide que ATECA incluya una sección de documentación. La Figura 7 muestra el diseño de la página de ayuda que contiene: 1) ejemplos de cómo usar la aplicación; 2) mejoras y actualizaciones de ATECA; y 3) explicaciones sobre cómo funciona cada una de las pautas incorporadas en ATECA.

2.4. Diseño de las pautas seleccionadas

Para poder automatizar las pautas seleccionadas (ver listado en sección 1.2), se ha realizado un análisis de viabilidad con el objetivo de investigar si es factible

FIGURA 5. Nueva página inicial (Identificar incumplimientos)

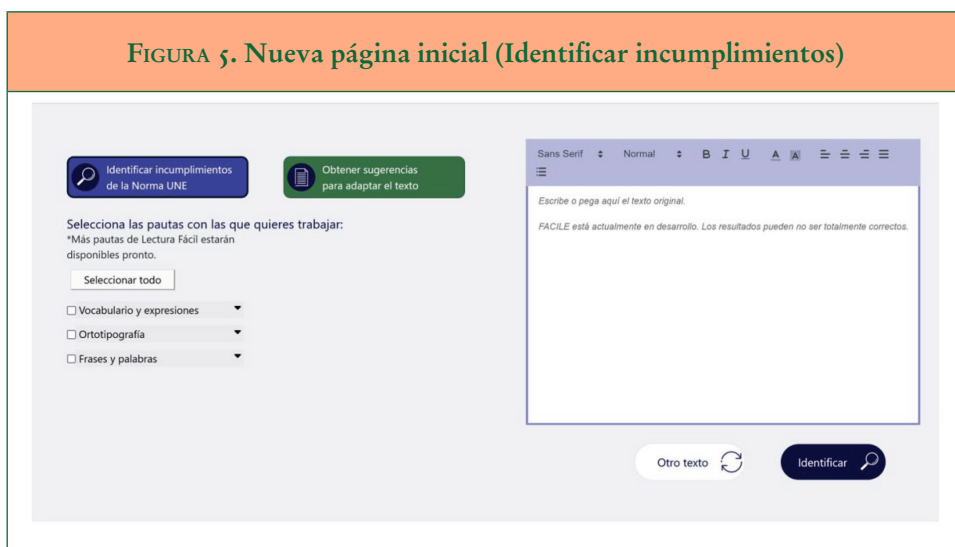
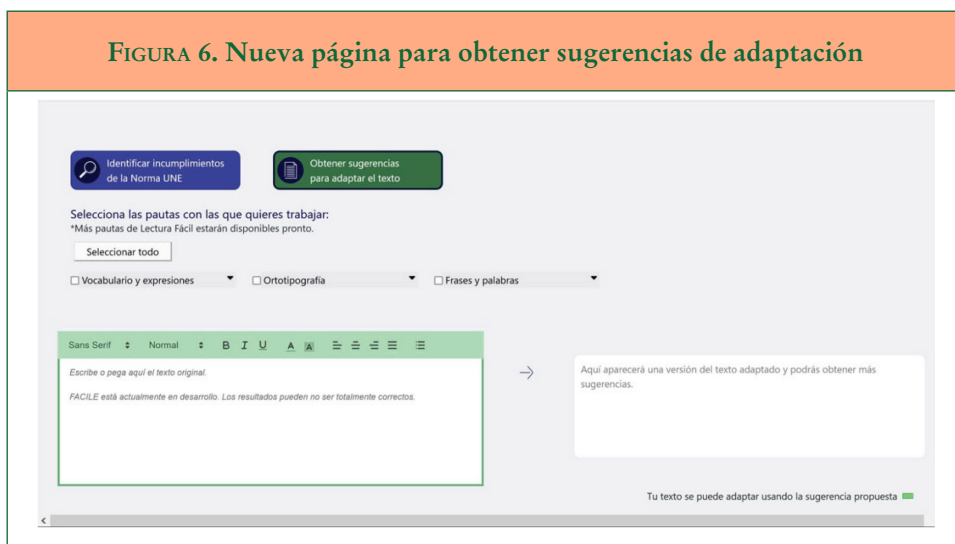


FIGURA 6. Nueva página para obtener sugerencias de adaptación



dicha automatización. Para llevar a cabo este análisis se ha seguido un enfoque incremental en el que se han diseñado y desarrollado diferentes métodos¹ basados en

¹ Un método (IEEE, 1990b) es un conjunto de “procesos o procedimientos ordenados utilizados en la ingeniería de un producto o en la prestación de un servicio”.

FIGURA 7. Página de ayuda de ATECA



técnicas² de IA para la automatización de: a) la identificación de las problemáticas mencionadas en las pautas seleccionadas; y b) la propuesta de sugerencias de adaptación de textos en castellano para que las pautas identificadas se cumplan. Este proceso incremental ha comenzado con el diseño y el desarrollo de los métodos utilizando técnicas de la llamada IA simbólica (Russell y Norvig, 2021). Concretamente, se han realizado, en primer lugar, pruebas basadas en sistemas de producción; si el uso de dicha técnica no era efectivo se realizaban pruebas con otras técnicas de manera individual. Si el uso individual de técnicas de IA simbólica no daba buenos resultados, se realizaban pruebas combinando diferentes técnicas.

En las siguientes secciones, se describen los métodos diseñados y desarrollados para automatizar la identificación y la adaptación de las pautas seleccionadas. Estos métodos fueron implementados en el lenguaje de programación Python (Python Software Foundation, s. f.).

2.4.1. Pauta sobre conectores complejos

El método desarrollado para la detección de conectores complejos se basa en: a) técnicas de representación de conocimiento, concretamente en sistemas de producción que tienen una estructura ‘si-entonces’ y en encaje de patrones; y b) en el procesamiento del lenguaje natural subsimbólico, basado en modelos del lenguaje y aprendizaje automático. Para detectar conectores complejos presentes en el texto proporcionado, se utilizan, por tanto, etiquetas proporcionadas por algoritmos de

² Una técnica (IEEE, 1990) es “un procedimiento técnico y de gestión utilizado para alcanzar un objetivo determinado”.

procesamiento del lenguaje natural, así como reglas declarativas junto con unificación sintáctica.

Para adaptar los conectores complejos identificados, se ha desarrollado un método basado en el establecimiento de una tabla de equivalencias (conector complejo versus conectores simples equivalentes) y el uso de encaje de patrones.

Sin embargo, aunque o por tanto son algunos de los conectores complejos que pueden dificultar la comprensión de un texto para ciertos lectores. El servicio web implementado, según el método anteriormente explicado, identifica dichos conectores y los sustituye por sus equivalentes más sencillos, como *pero* o *y*. De esta manera, se facilita la lectura y se logra una mayor coherencia en el texto, mejorando su comprensión.

2.4.2. Pauta sobre mayúsculas y superlativos

El servicio web realiza un análisis gramatical exhaustivo del texto para asegurarse de que las mayúsculas y los superlativos se utilicen de manera correcta y coherente. La utilización inadecuada de mayúsculas o superlativos puede cambiar el significado de una frase o generar ambigüedades, lo que afecta negativamente a la comprensión del texto. Por lo cual, el servicio verifica y corrige cuidadosamente el uso de mayúsculas en nombres propios, títulos y otros casos relevantes, así como el uso adecuado de los superlativos para expresar la máxima intensidad de una cualidad sin confundir al lector. Esta corrección contribuye a una mayor claridad y comprensión del contenido.

2.4.3. Pauta sobre enumeraciones

Las enumeraciones resultan un problema, ya que varias pautas de la Norma UNE (AENOR, 2018) de lectura fácil hacen mención de ellas. Por ese motivo, se ha decidido señalar como problemáticas las enumeraciones lineales de 4 o más elementos y adaptarlas como listados con viñetas. Para identificar las enumeraciones, se ha diseñado y desarrollado un método basado en expresiones regulares, que buscan patrones típicos de enumeraciones, y relaciones de dependencia sintáctica, que confirman o desmienten si un patrón detectado es una estructura enumerativa. Estas dependencias sintácticas son etiquetas proporcionadas por algoritmos de procesamiento del lenguaje natural. Durante la adaptación se hace uso de la información recopilada en la actividad de identificación para colocar los dos puntos en el lugar adecuado, y después se segmenta la enumeración, colocando cada elemento en una viñeta del listado.

La implementación de esta pauta se evaluó con un conjunto de 141 frases extraídas del BOE y de artículos del periódico *Público*.

En este punto merece la pena mencionar que uno de los objetivos transversales de esta investigación es conseguir un proyecto de investigación en IA inclusivo.

Para ello, se ha incorporado en el proyecto la participación de personas con dificultades de comprensión lectora y expertos en lectura fácil, mediante el uso de cuestionarios online. Estos cuestionarios se enviaron de forma masiva el 2 de noviembre de 2023 y se cerraron el 10 de noviembre de 2023.

Por un lado, en el caso de las personas con dificultades de comprensión lectora, el cuestionario se centra en seleccionar qué opción de adaptación de enumeraciones es más fácil. El cuestionario empieza recabando información pertinente de los participantes, continúa con el test de comprensión de las adaptaciones realizadas por ATECA y finaliza con la opción de dejar un comentario voluntario. 164 personas con discapacidad cognitiva respondieron al cuestionario (el 95% eran españoles y el 5% restante provenían de Bélgica, Colombia, Francia, Rusia y Uruguay). La gran mayoría de participantes eran personas con discapacidad intelectual (79%), de las cuales un 5% también tenían alguna discapacidad física y/o enfermedad mental. En un número más reducido también respondieron al cuestionario personas con Trastornos del Espectro Autista (TEA) (3%) y Trastorno por Déficit de Atención (TDA) (2%), entre otras. Con respecto al nivel de comprensión lectora de los participantes, la mayoría respondió que comprenden 'Todo o casi todo' (43%), seguido de las personas que entendían 'Algunas cosas' (37%) y 'Poco o muy poco' (9%); el resto de participantes indicaron que su nivel de comprensión dependía del texto. Es importante resaltar que un 41% de los participantes necesitó ayuda para completar el cuestionario. Además, se puede añadir que hubo paridad de género en los participantes, hubo un 49% tanto de mujeres como de hombres. Finalmente, con respecto a la edad de los participantes, la mayoría (40%) tenían entre 31 y 45 años, seguidos de un 39% de participantes entre 17 y 30 años; el resto tenían más de 45 años.

Las respuestas a este cuestionario, junto a 31 comentarios de los participantes, han servido para tomar decisiones sobre la manera más adecuada de adaptar enumeraciones. Por otro lado, en el caso de los expertos en lectura fácil, el cuestionario enviado tenía como objetivo validar las adaptaciones realizadas por ATECA. 73 expertos en lectura fácil respondieron al cuestionario, ayudando a matizar y mejorar la implementación de esta pauta. De los 73 expertos, un 62% tenía algún tipo de discapacidad, el 51% del total tenían discapacidad intelectual y el 11% restante se divide entre discapacidad física, TEA y trastorno bipolar. Solo un 29% de los adaptadores necesitaron ayuda para completar el cuestionario. En cuestión de género, un 63% de los participantes fueron mujeres y un 34% hombres, el resto prefirió no contestar. Respecto a la edad, la gran mayoría tienen entre 31 y 45 años, un 51%, seguidos por el 31% de participantes entre 18 y 30 años. El resto tienen más de 45 años. Finalmente, mencionar que el 96% de los participantes provienen de España, y el resto de Colombia, Francia y Brasil.

2.4.4. Pauta sobre palabras complejas

Con el objetivo de que ATECA contemplara de forma más adecuada la identificación de palabras complejas, se realizó un cuestionario *online* involucrando adap-

tadores de lectura fácil. Este cuestionario recoge datos relevantes sobre cómo los adaptadores realizan su trabajo de adaptación a lectura fácil, en concreto, la adaptación de palabras complejas. El cuestionario consiste en 3 secciones: 1) preguntas sobre la longitud de las palabras; 2) preguntas sobre la complejidad de las sílabas; y 3) preguntas generales sobre la pauta. El cuestionario estuvo en funcionamiento desde el 22 de noviembre de 2023 hasta el 1 de diciembre de 2023. En dicho periodo se obtuvieron 21 respuestas de adaptadores. Los resultados permitieron tomar decisiones sobre lo que se considera una palabra compleja:

- Palabras con 5 o más sílabas [excepto si se encuentran entre las 2000 palabras más frecuentes dentro del listado de la Real Academia Española (RAE) (Real Academia Española, 2023)].
- Palabras con 3 consonantes seguidas [excepto si se encuentran entre las 2000 palabras más frecuentes dentro del listado de la RAE (Real Academia Española, 2023)].
- Palabras con 4 consonantes seguidas [excepto si se encuentran entre las 1000 palabras más frecuentes dentro del listado de la RAE (Real Academia Española, 2023)].
- Palabras con patrones de sílaba CCVCC (C significa constante y V vocal), CVCC y VCC [excepto si se encuentran entre las 2000 palabras más frecuentes dentro del listado de la RAE (Real Academia Española, 2023)].

Siguiendo estos criterios, el método diseñado y desarrollado para que ATECA pueda identificar eficazmente palabras potencialmente problemáticas para la accesibilidad cognitiva se basa en técnicas de representación de conocimiento; concretamente en sistemas de producción y en encaje de patrones.

Una vez detectadas las palabras complejas, el método utilizado se basa en la búsqueda de palabras simples con el mismo significado y la posterior selección de la palabra más adecuada mediante modelos de similitud semántica. Las palabras simples se han obtenido de una lista de sinónimos, recaudados del *Diccionario de la lengua española (DLE)* (Real Academia Española, 2023), el *Tesoro de la Unesco* (Tesoro de la Unesco, s/f), *BabelNet* (BabelNet, 2023) y *SinonimosOnline.com* (s. f.).

La implementación de esta pauta se ha evaluado con un conjunto de 50 frases, generadas automáticamente con inteligencia artificial vía ChatGPT (OpenAI, 2023).

2.4.5. Pauta sobre palabras indeterminadas

Palabras como *cosa*, *algo* o *asunto* pueden resultar confusas o producir ambigüedad. El método diseñado y desarrollado para la identificación de palabras indeterminadas se basa en encaje de patrones y similitud sintáctica. Esta pauta se centra en la identificación del siguiente patrón: “Verbo ‘ser’ (en cualquier forma verbal) + Palabra ‘cosa’, ‘algo’, ‘asunto’, ‘cosas’ o ‘asuntos’”. Si dicho patrón se detecta en el texto, entonces la pauta no se está cumpliendo. En ese caso, la palabra de conteni-

do indeterminado identificada se sustituye por un sinónimo adecuado al contexto. En la implementación de este método, se ha utilizado el recurso externo *BabelNet* (BabelNet, 2023) para obtener sinónimos adecuados al contexto.

La implementación de este método se ha evaluado con un conjunto de 20 frases creadas por el equipo de pruebas de ATECA.

2.4.6. Pauta para evitar sinónimos

Esta pauta se implementa de la misma manera que la pauta descrita en la sección 2.4.4, es decir, utilizando el mismo sistema de extracción de sinónimos para buscar si aparecen en secciones posteriores del texto. En caso de que se encuentren varias palabras sinónimas entre sí, se marcan como problemáticas. La adaptación selecciona el primer sinónimo detectado en el texto y reemplaza los sinónimos posteriores con esa palabra. Por motivos de velocidad y desempeño, solo se tratan nombres comunes y propios. La implementación de esta pauta se ha evaluado con un conjunto de 20 frases, generadas automáticamente mediante la herramienta ChatGPT (OpenAI, 2023).

2.4.7. Pauta sobre uso del imperativo

Para la corrección del uso del imperativo, se utilizan etiquetas lingüísticas (*Part-of-Speech [POS] tags* en inglés) proporcionadas por el recurso spaCy (Explosion AI, 2023) para identificar aquellos verbos que están en modo imperativo y que por el contexto se puedan confundir por la tercera persona del singular del presente de indicativo. La adaptación se realiza utilizando el patrón: “Tener” + “que” + “verbo infinitivo”. La implementación de esta pauta se ha evaluado con un conjunto de 30 frases creadas por el equipo de pruebas.

2.4.8. Pauta sobre la voz pasiva

Para evitar la voz pasiva, primero se identifican las oraciones en voz pasiva empleando patrones de etiquetas de partes del discurso (*POS tagging*) y relaciones de dependencia entre palabras mediante spaCy (Explosion AI, 2023). Para refinar la precisión de esta solución, se recurre al uso de un modelo basado en la arquitectura *transformers* (modelo trf). Asimismo, se categorizaron las identificaciones en dos clases: pasivas con agente y pasivas sin agente. En lo que respecta a la adaptación, se han implementado dos enfoques distintos. En el caso de las construcciones pasivas con agente, se modifica la estructura de la oración y el verbo para convertirlas

a voz activa. Para las construcciones pasivas sin agente, dada su complejidad, se propone:

1. Utilizar la voz pasiva impersonal con *se*, ejemplificado en la transformación de *El concierto fue cancelado* a *Se canceló el concierto*.
2. Emplear un sujeto indefinido como *alguien*, transformando *El concierto fue cancelado* a *Alguien canceló el concierto*.

Para la evaluación de la pauta, se hizo uso de 70 frases redactadas por el equipo de pruebas de ATECA o generadas automáticamente mediante ChatGPT (OpenAI, 2023).

2.5. Integración de pautas en el sistema piloto

Todos los métodos desarrollados se integraron en la interfaz de usuario descrito en la sección 2.3. Como resultado de dicha integración, se ha obtenido la aplicación web piloto denominada "ATECA: Adaptación de TExtos en CAstellano". Esta aplicación se ha desplegado en un servidor web de la UPM el día 22 de diciembre de 2023. A partir de ese momento, ATECA está disponible para que los adaptadores de lectura fácil o interesados en la accesibilidad cognitiva puedan utilizar el piloto. La Figura 8 muestra una captura de pantalla de ATECA cuando el usuario está usando la funcionalidad de identificar problemáticas con respecto a la Norma UNE de lectura fácil (AENOR, 2018).

La Figura 9 muestra la interfaz de la funcionalidad de proponer sugerencias de adaptación. Cada adaptación del texto es resaltada según si la adaptación tiene que ser manual (amarillo), la adaptación sugerida sigue la Norma UNE (AENOR, 2018) (verde) o hay varias opciones de adaptación (morado).

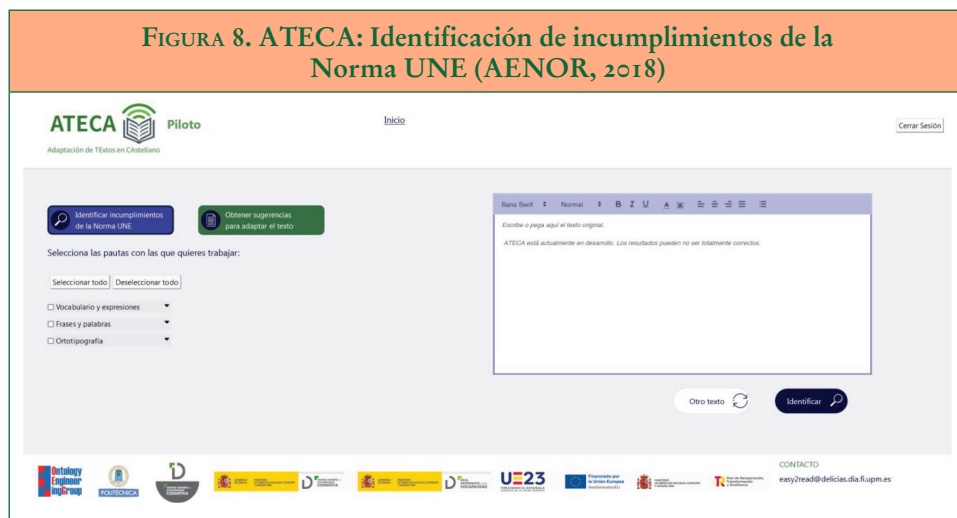


FIGURA 9. ATECA: Sugerencias de adaptación



3. Resultados

El sistema piloto fue desplegado en la dirección <https://ateca.linkeddata.es> el 22 de diciembre de 2023 para el uso por parte de adaptadores de texto. Adicionalmente, el sistema fue conectado a la plataforma Google Analytics, permitiendo la recogida de estadísticas de uso y de registro entre el 8 de enero y el 26 de junio de 2024.

Para llevar a cabo la difusión del piloto, se han realizado diversas actividades en estrecha colaboración entre el equipo de trabajo de la UPM y el equipo de trabajo del CEACOG. En concreto, se impartió una charla de concienciación a profesionales de la lectura fácil para: 1) explicar la investigación y el desarrollo que se está llevando a cabo en la UPM para construir un sistema piloto de ayuda en el proceso de adaptación a lectura fácil; y 2) mencionar los beneficios de este sistema piloto, mostrando su alcance actual. La charla tuvo lugar de forma remota el día 20 de noviembre de 2023 utilizando la plataforma Zoom. La charla duró 70 minutos y tuvo un total de 45 asistentes (sin contar a la ponente).

Además, se creó una sección de difusión en la página web del CEACOG. En dicha sección se presenta una explicación de la investigación realizada y un enlace a ATECA, para que pueda usarse por profesionales del ámbito de la discapacidad.

También se elaboró una nota de prensa para explicar en detalle el proyecto de investigación y su principal resultado, ATECA.

Las siguientes secciones muestran las estadísticas de registro (sección 3.1) y uso (sección 3.2), respectivamente. Además, la sección 3.3 presenta ejemplos de uso de ATECA.

3.1. Estadísticas de registro

Entre las fechas del 8 de enero al 26 de junio de 2024, hubo un total de 1020 registros, que presentaron los siguientes perfiles:

- *País de residencia*: España (88%), Argentina (5%), Colombia (2.35%), Chile (1.27%) y México (1.27%); también presentes Brasil, Costa Rica, El Salvador, EE. UU. y Suiza, con menos del 1%.
- *Comunidades autónomas* (cuando aplica): Andalucía (17%), Madrid (13%), Valencia (11%), Galicia (8%), Navarra (8%), Cataluña (7%), Castilla y León (6%) y País Vasco (6%); también presentes Aragón, Asturias, La Rioja, Canarias, Galicia, Castilla-La Mancha, Baleares, Cantabria y Ceuta con menos del 5%.
- *Uso de ATECA*: profesional (68%), personal (26%) y otro (6%).
- *Experiencia con lectura fácil*: el 34% tiene experiencia previa frente al 66% que no.
- *Miembros de Plena inclusión*: el 14% pertenece a Plena frente al 86% que no.

3.2. Estadísticas de uso

Como el uso del sistema se encuentra dividido en dos operaciones, identificación y adaptación, se han registrado tanto el número total de llamadas a cada operación, así como el número de veces que las pautas disponibles han sido seleccionadas en una operación. Estos datos pueden ser consultados en la Tabla 1. Cabe destacar que una operación puede, y suele, tener seleccionadas simultáneamente más de una pauta.

La Tabla 1 recoge la actividad del uso de ATECA, según si han utilizado Identificación (1734) o Adaptación (2869) y qué pautas han querido corregir.

3.3. Uso de ATECA

Como se ha mencionado en las secciones 2.3 y 2.6, ATECA permite a los adaptadores de lectura fácil: a) identificar y analizar los problemas presentes en el texto original que puedan dificultar su comprensión y que no cumplan con la Norma UNE de lectura fácil (AENOR, 2018); y b) proponer sugerencias de adaptación para hacer el texto original más accesible y comprensible, y acorde a las pautas de lectura fácil.

TABLA 1. Estadísticas de uso

Usos	Identificación	Adaptación
Pauta Conectores	1336	2091
Pauta Enumeraciones	1273	1949
Pauta Evitar sinónimos	1253	1954
Pauta Uso del imperativo	1300	2000
Pauta Mayúsculas	1262	1846
Pauta Palabras complejas	1282	2031
Pauta Palabras indeterminadas	1328	1997
Pauta Superlativos	1365	2008
Pauta Voz pasiva	1363	2149
Totales	1734	2869

La Figura 10 muestra el uso de la opción “Identificar Incumplimientos de la Norma UNE”, donde se identifican los casos problemáticos del uso de mayúsculas (“No se deben escribir palabras ni frases con todas sus letras en mayúsculas, excepto cuando se trate de siglas”) y superlativos (“Se deben evitar los superlativos. Es recomendable añadir el adverbio muy al adjetivo o al adverbio”) en el texto introducido. ATECA presenta un breve informe en el que se muestran las pautas que se cumplen en el texto original, marcadas en verde, y las pautas que no se cumplen, marcadas en rojo.

Seleccionando la opción “Obtener sugerencias para adaptar el texto”, ATECA devuelve el texto introducido con una sugerencia de cómo corregir las pautas seleccionadas.

La Figura 11 ofrece un ejemplo de adaptación de imperativos (“Se debería utilizar el imperativo solo en contextos claros para evitar que se confunda con la tercera persona del singular del presente de indicativo”), donde ATECA sugiere el cambio de *Mirad* en el texto original a *Tenéis que mirar* en el texto adaptado, resaltado en verde.

El ejemplo de la Figura 12 expone un caso donde se quiere obtener sugerencias de adaptación de frases en voz pasiva y de frases que contengan enumeraciones de elementos en un texto original introducido en la caja de texto de la izquierda. El texto adaptado por ATECA, que aparece en la caja de texto de la derecha, presenta una propuesta de adaptación de la enumeración presente en el texto original (en verde) y una sugerencia de cambio para la frase en voz pasiva (en morado).

FIGURA 10. Identificación de mayúsculas y superlativos

The screenshot displays the ATECA web application interface. At the top, the logo 'ATECA Piloto' is visible, along with the text 'Adaptación de Textos en Castellano' and a 'Inicio' button. A 'Cerrar Sesión' button is located in the top right corner. The main content area features two buttons: 'Identificar incumplimientos de la Norma UNE' and 'Obtener sugerencias para adaptar el texto'. Below these, a section titled 'Selecciona las pautas con las que quieres trabajar:' includes a 'Seleccionar todo' button and a list of checkboxes for various adaptation guidelines. The 'Mayúsculas' checkbox is selected. To the right, a text editor shows a sample text about Santiago Scarlean. Below the text editor, there is a button 'Hay un informe a continuación sobre las pautas de lectura fácil.' and two buttons: 'Otro texto' and 'Identificar'. The bottom section displays the results of the identification, showing a list of superlatives and a list of uppercase letters.

ATECA Piloto
Adaptación de Textos en Castellano

Inicio

Cerrar Sesión

Identificar incumplimientos de la Norma UNE

Obtener sugerencias para adaptar el texto

Selecciona las pautas con las que quieres trabajar:

Seleccionar todo

☐ Vocabulario y expresiones

☐ Palabras complejas

☒ Superlativos

☐ Palabras indeterminadas

☐ Evitar sinónimos

☐ Frases y palabras

☐ Ortografía

☒ Mayúsculas

☐ Enumeraciones

Santa Serif Normal B I U A

Santiago Scarlean, fundador y director de Plataforma 5, habló en CNN Radio de los salarios que pueden llegar a obtener aquellas personas que estudian la carrera de programación: "En Argentina, un primer sueldo puede estar entre 80 y 100 mil pesos. Para el exterior empiezan en mil dólares".

"La clave no es el primer sueldo, sino la velocidad de crecimiento", añadió en diálogo con CNN Economía.

"En el mercado de la programación los sueldos crecen rapidísimo. En un año puedes estar ganando el doble. En dos años, hasta tres o cuatro veces más", explicó.

Además, el director de Plataforma 5 consideró: "En esta industria, una vez que entraste le subes porque económicamente vas a estar muy bien y cada vez mejor".

En este sentido, argumentó que entorno a esta profesión existen "muchísimas posibilidades de trabajo".

"En el mundo normal, uno es el que busca trabajo. En esta industria es al revés, a los programadores los vienen a buscar", dijo Scarlean.

Hay un informe a continuación sobre las pautas de lectura fácil.

Otro texto

Identificar

Superlativos

La pauta 8 de la recomendación sobre Vocabulario y expresiones de la UNE indica "Se deben evitar los superlativos. Es recomendable añadir el adverbio muy al adjetivo o al adverbio."

Elementos que no siguen la norma UNE:

- rapidísimo
- muchísimas posibilidades

Mayúsculas

CONTACTO
easy2read@delicias.dia.fi.upm.es

4. Conclusiones y líneas futuras

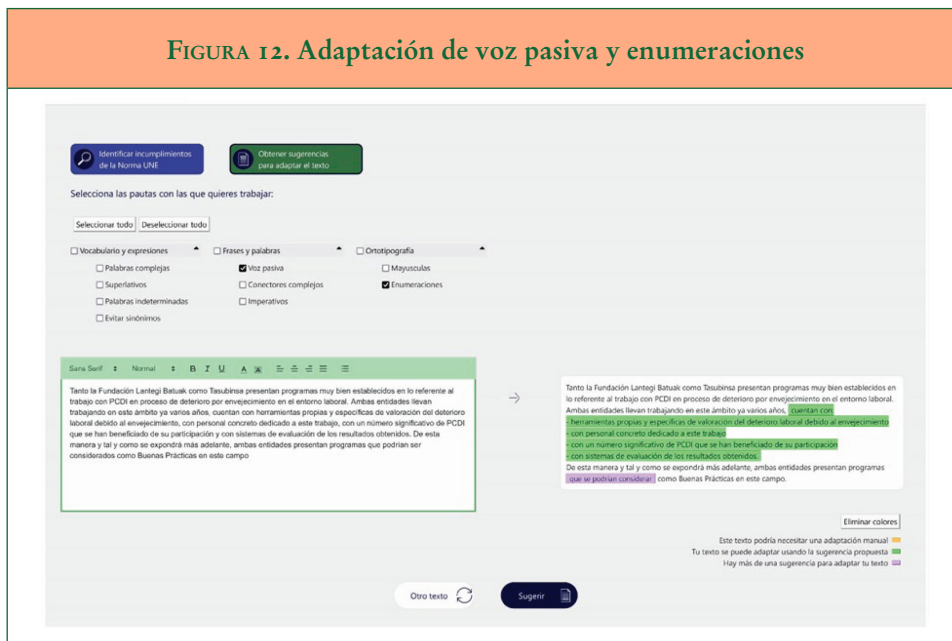
La colaboración entre la UPM y el CEACOG ha permitido el desarrollo de una aplicación web piloto llamada ATECA. ATECA es un sistema de apoyo basado en IA que se puede incorporar como ayuda en el proceso global de adaptación de materiales a las pautas indicadas en la metodología de lectura fácil. Este sistema de apoyo permite realizar las funciones de identificación y corrección de textos a lectura fácil, lo que puede facilitar el proceso de adaptación de textos a los adaptadores.

Actualmente, ATECA realiza la identificación y la sugerencia de correcciones para un conjunto de 9 pautas de la metodología lectura fácil. Estas pautas cubren aspectos fundamentales del lenguaje, tales como el vocabulario, la estructura gramatical de frases y el uso correcto de conectores o marcadores discursivos. La

FIGURA 11. Adaptación de imperativos



FIGURA 12. Adaptación de voz pasiva y enumeraciones



capacidad de ATECA para ofrecer sugerencias precisas y personalizadas convierte a esta herramienta en un apoyo valioso para los adaptadores, quienes pueden ver acelerado su trabajo diario.

Esta aplicación web piloto fue lanzada el 22 de diciembre de 2023. Desde dicho lanzamiento, ATECA ha sido utilizada por más de 1000 usuarios con diferentes perfiles y experiencias en la adaptación de textos. Este nivel de adopción demuestra que existe una demanda significativa de herramientas tecnológicas que mejoren y optimicen el proceso de adaptación de documentos a lectura fácil. Los datos de uso, recogidos a través de Google Analytics, confirman que las funcionalidades de identificación y sugerencia de adaptaciones han sido ampliamente empleadas, lo que subraya la utilidad práctica de ATECA en entornos profesionales y personales.

Desde el lanzamiento de este piloto, se han realizado diferentes actualizaciones para mejorar el funcionamiento de ATECA. Algunas de esas mejoras se han realizado a propuesta de los usuarios de ATECA, como, por ejemplo, la inclusión de un botón para desmarcar las pautas seleccionadas o la incorporación de un nuevo color para indicar una problemática en el texto para la que ATECA no ha podido sugerir una adaptación adecuada.

Sin embargo, aún existen áreas de mejora que deben abordarse en futuros desarrollos. De cara al futuro, las líneas de investigación y desarrollo deben centrarse en mejorar la precisión de las adaptaciones mediante el análisis y la aplicación de nuevas técnicas que aúnen procesamiento de lenguaje natural y aprendizaje automático. Se contempla también la expansión de las funcionalidades del sistema, incorporando pautas adicionales y permitiendo una mayor flexibilidad para ajustarse a las necesidades específicas de diferentes usuarios y tipos de texto. Estas mejoras se basarán en la realización de una investigación multidisciplinar que aúne lingüística, cognición y tecnología, y que involucre a profesionales de distintas áreas para una mayor eficacia a la hora de identificar y corregir problemáticas de lectura fácil en textos en castellano.

Asimismo, es fundamental continuar con la evaluación de ATECA mediante pruebas en entornos reales y con una amplia gama de usuarios, lo que permitirá identificar oportunidades de mejora y validar la eficacia de las nuevas funcionalidades.

En resumen, ATECA ha dado un paso importante hacia la mejora de la accesibilidad cognitiva en la adaptación de textos en español. Aunque aún se encuentra en una fase de desarrollo, los resultados obtenidos son alentadores y muestran que herramientas basadas en inteligencia artificial, como ATECA, pueden desempeñar un papel crucial en la democratización del acceso a la información.

5. Referencias bibliográficas

- AENOR, ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE NORMALIZACIÓN Y CERTIFICACIÓN. (2018). *Lectura Fácil. Pautas y recomendaciones para la elaboración de documentos* (UNE: 153101 EX).<https://www.une.org/encuentra-tu-norma/busca-tu-norma/norma/?c=N0060036>
- BABELNET. (2023). Entry Title. <https://babelnet.org>

- CARGO, M. y MERCER, S. L. (2008). The value and challenges of participatory research: Strengthening its practice. *Annu. Rev. Public Health*, 29, 325-350.
- EXPLOSION AI. (2023). spaCy. <https://spacy.io/>
- IEEE STANDARD GLOSSARY OF SOFTWARE ENGINEERING TERMINOLOGY (1990). IEEE Std. 610.12-1990 (Revision and redesignation of IEEE Std. 792-1983).
- IEEE STANDARD GLOSSARY OF DATA MANAGEMENT TERMINOLOGY (1990b). IEEE Std. 610.5-1990.
- OPENAI. (2023). CHATGPT (versión del 15 de julio) [Modelo de lenguaje de gran tamaño]. <https://chat.openai.com/chat>
- PLENA INCLUSIÓN. (s. f.). *¿Qué es la lectura fácil?* <https://www.plenainclusion.org/discapacidad-intelectual/recurso/lectura-facil/>
- PYTHON SOFTWARE FOUNDATION. (s. f.). Python. <https://www.python.org/>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2023). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed., versión 23.7 en línea). <https://dle.rae.es> [Fecha de consulta: 10/2023].
- RUSSELL, S. y NORVIG, P. (2021). *Artificial Intelligence: A Modern approach, global edition*. Pearson Higher Ed.
- SinonimosOnline.com. (s. f.). SinonimosOnline.com. Recuperado de <https://www.sinonimosonline.com/>
- SUÁREZ-FIGUEROA, M. C., DIAB, I., RUCKHAUS, E. y CANO, I. (2024). First steps in the development of a support application for easy-to-read adaptation. *Universal Access in the Information Society*, 23(1), 365-377. Publicado *online*: 18 November 2022. <https://doi.org/10.1007/s10209-022-00946-z>
- TESAURO DE LA UNESCO (s/f). <https://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>

Anexo

- Políticas de protección de datos que se utilizan en ATECA: <https://oeg.fi.upm.es/protecciondatos.html>
- Cuestionario sobre enumeraciones respondido por personas con discapacidad cognitiva: <https://forms.gle/ueHfTrpk2bWATFKd8>
- Cuestionario sobre enumeraciones respondido por adaptadores: <https://forms.gle/eGCVPNJs4RVobUne8>
- Cuestionario de palabras complejas respondido por adaptadores: <https://forms.gle/t7nc5caqPibR8dcq8>
- Diccionario de la lengua española: <https://dle.rae.es/>
- Tesauro de la UNESCO: <https://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>
- BabelNet: <https://babelnet.org/about>
- sinonimosonline: <https://www.sinonimosonline.com/>
- spaCy: <https://spacy.io/>
- Lista total de frecuencias del español: <https://corpus.rae.es/lfrecuencias.html>
- Página de difusión de ATECA en la página web del CEACOG: <https://www.ceacog.es/que-hacemos/aplicacion-para-adaptar-textos-a-lectura-facil/>
- Nota de prensa sobre ATECA: <https://www.ceacog.es/2024/01/31/derechos-sociales-desarrolla-ateca-la-inteligencia-artificial-para-adaptar-textos-a-lectura-facil/>
- ATECA: <https://ateca.linkeddata.es>
- Google Analytics: <https://analytics.google.com>

LOS SERVICIOS DE APOYO DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y/O DEL DESARROLLO: UNA INVESTIGACIÓN INCLUSIVA

Support Services from the Perspective of People with Intellectual and/or Developmental Disabilities: an Inclusive Research

Natalia ALVARADO TORRES¹

Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. España
alvaradotorresnatalia@usal.es

<https://orcid.org/0009-0001-1368-2608>

Laura GARCÍA-DOMÍNGUEZ

Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad y Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. España

lauragarcia@usal.es

<https://orcid.org/0000-0002-4144-7648>

Laura ESTEBAN SÁNCHEZ

Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. España
lauraestesa@usal.es

<https://orcid.org/0000-0002-5164-0468>

Virginia AGUAYO ROMERO

Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad y Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. España

aguayo@usal.es

<https://orcid.org/0000-0003-1420-6918>

Recepción: 22 de abril de 2024

Aceptación: 4 de noviembre de 2024

¹ Autora de correspondencia.

RESUMEN: *Introducción.* El enfoque en derechos y el fomento de oportunidades son clave para lograr la participación de las personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo (DID). No obstante, incluso dentro de las organizaciones que prestan apoyos, las personas con DID continúan teniendo vidas dirigidas y restrictivas. Por consiguiente, se desarrolló una investigación inclusiva para favorecer la participación de las personas con DID en sus diferentes etapas, donde se exploraron los servicios de apoyo que reciben. *Metodología.* 49 personas con DID tomaron diferentes roles en tres fases del estudio: algunas como asesoras en la elección del tema de investigación, en la creación de un instrumento y en la discusión de los resultados, y otras como informantes. *Resultados.* Este estudio fue un espacio de debate y creación para las personas con DID participantes. A través de las diferentes fases del estudio se identificaron varias demandas y propuestas de mejora. *Discusión.* Con la investigación inclusiva se fomentó la participación de las personas con DID en temas que les competen, aspecto relevante para conocer sus verdaderas necesidades en el momento de llevar a cabo mejoras en las organizaciones. Asimismo, podría orientar a los investigadores a producir conocimientos más significativos y cercanos a la realidad.

PALABRAS CLAVE: Investigación inclusiva; toma de decisiones; servicios de apoyo; participación.

ABSTRACT: *Introduction.* A rights perspective and the promotion of opportunities are key to achieve the participation of people with intellectual and/or developmental disabilities (IDD). However, even within the organizations that provide support and services, they continue to have directed and restrictive lives. Therefore, an inclusive research was developed to promote the participation of people with IDD in their different stages, where the support services they receive were explored. *Method.* 49 people with DID took different roles in three phases of the study: some as advisors in the choice of the research topic, in the creation of an instrument, and in the discussion of the results, and others as informants. *Results.* This study was a space for discussion and creation for the participants with IDD. Through the different phases of the study, several demands and proposals for improvement were identified. *Discussion.* In this study inclusive research encouraged the participation of people with IDD in issues that concern them, a relevant aspect to know their real needs when carrying out improvements in organizations. It could also guide researchers to produce more meaningful knowledge that is closer to reality.

KEYWORDS: Inclusive research; decision making; support services; participation.

1. Introducción

El concepto de Calidad de Vida y el Modelo de Calidad de Vida y Apoyos (MOCA) han sido clave en los últimos años en la implementación de mejores prácticas y apoyos en el ámbito de las personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo (DID). Su impacto, asimismo, ha puesto en valor sus derechos, el énfasis en la autodeterminación, inclusión y el fomento de oportunidades (Verdugo *et al.*, 2021).

Pese a esto, ha sido evidente que las personas con DID aún no son consideradas al momento de tomar decisiones sobre su día a día, expresar sus preferencias y ejercer libremente su autonomía y derechos, sobre todo cuando tienen grandes necesidades de apoyo (Dew *et al.*, 2018; Tamarit y Espejo, 2013). Como consecuencia, sus vidas continúan siendo dirigidas y restrictivas (Fresno Consulting, 2021; Wehmeyer y Abery, 2013).

Diferentes estudios han planteado que esto continúa siendo así incluso dentro de las organizaciones que les brindan servicios de apoyo. Uno de los principales factores que lleva a este resultado se relaciona con el desajuste entre los objetivos organizacionales y los deseos y las necesidades de las personas (Petner-Arrey y Copeland, 2015). Otros factores identificados en la literatura son: la dificultad por parte del personal de apoyo para identificar qué es lo que quieren las personas con DID (Fresno Consulting, 2021); la sobreprotección (Fresno Consulting, 2021; Petner-Arrey y Copeland, 2015); la inflexibilidad de las actividades (Fresno Consulting, 2021); no confiar en las personas con DID y sus deseos, o que las personas con DID piensan que sus opiniones no se tendrán en cuenta (San Román *et al.*, 2021).

Esto evidencia que las organizaciones necesitan de un mayor ejercicio interno para el fomento de la autodeterminación y la participación de las personas con DID, sobre todo en el momento de implementar cambios organizacionales orientados a dar apoyos que busquen aportar resultados significativos tanto para las personas como para la entidad, es decir, la implementación de buenas prácticas en las organizaciones (Schalock y Verdugo, 2012; Verdugo, 2018). Sin este enfoque, se pueden estar limitando las oportunidades de las personas con DID, impactando en su calidad de vida. Además, la participación plena es un derecho establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

Una forma en la que se puede contribuir a esta participación es a través de la investigación inclusiva, donde las personas pasan de ser el objeto de estudio a ser participantes que se encuentran inmersos en el proceso (Frankena *et al.*, 2018; Vega *et al.*, 2020). En otras palabras, es “una investigación que se desarrolla con los participantes, por los participantes o para los participantes, pero en todo caso no es una investigación sobre los mismos” (Parrilla *et al.*, 2016, p. 2069).

La investigación inclusiva suele ser tomada como equivalente a la investigación participativa, ya que ambas comparten procesos y fines éticos. No obstante, Walmesley y Johnson (2003) afirman que una de sus diferencias más claras es que en la investigación participativa la persona es un aliado y en la investigación inclusiva toma un rol de experto.

Los roles de experto que se suelen establecer en la investigación inclusiva son: asesores, líderes o integrantes de grupos colaborativos (Fullana *et al.*, 2016). Un claro ejemplo de esto se observa en los trabajos de Pallisera *et al.* (2017), Pallisera *et al.* (2015) y Vega *et al.* (2020), donde las personas con DID participaron a través de grupos de asesores colaborativos.

Para lograr esta colaboración y participación de las personas con DID, es necesario que estén informadas, por lo que se utilizan recursos como los apoyos visuales y las adaptaciones necesarias para aportar el mayor conocimiento posible. Su

implementación debe venir acompañada de una evaluación precisa y continuada, teniendo en cuenta las necesidades, los deseos y los resultados que esperan los participantes (Van Loon *et al.*, 2010).

Si bien en el ámbito académico y de la investigación también debería de fomentarse este acceso a la información, esta es una asignatura pendiente en la producción de conocimiento científico, incluso en materia de discapacidad. Esto ha generado un gran debate, ya que cuando se busca la participación de las personas con DID en estos espacios es cuando surgen más dilemas éticos (Morgan *et al.*, 2014). Las principales barreras identificadas se relacionan con la rigidez del proceso de investigación, la clarificación de roles, la protección o sobreprotección de los participantes, entre otros factores que difieren de los intereses reales de las personas con DID (McDonald *et al.*, 2016; Morgan *et al.*, 2014).

Por otro lado, son evidentes el temor y el desconocimiento inicial de las personas con DID al participar en estos procesos (San Román *et al.*, 2021). No obstante, conforme se normaliza la puesta en marcha de este tipo de iniciativas, se rescatan actitudes participativas, de motivación y de empoderamiento (Collings *et al.*, 2016; San Román *et al.*, 2021; Vega *et al.*, 2020). Ante esto, es evidente que existe un área de oportunidad que hace falta potenciar para propiciar esta confianza y participación plena. Además, su implementación siempre implicará un proceso de reflexión en el que los investigadores deben establecer relaciones eficaces que combatan las jerarquías implícitas (Carey y Griffiths, 2017).

Mencionando lo anterior, la investigación inclusiva busca garantizar la participación de las personas con DID, procurando su verdadera representatividad y equidad, sin importar la intensidad de las necesidades de apoyo. Además, sin la perspectiva de las propias personas posiblemente no se estén visibilizando por completo sus necesidades reales y los estudios que se desarrollen pueden no impactar efectivamente en su calidad de vida y en el ejercicio de sus derechos (Fullana *et al.*, 2016).

Por lo expuesto, el objetivo de este estudio es desarrollar una investigación inclusiva centrada en explorar los servicios de apoyo que reciben las personas con DID, aspecto que siempre será clave analizar desde la perspectiva de las personas que los reciben (Fullana *et al.*, 2016). Mediante este estudio, se buscará favorecer la participación de las personas con DID en tres fases principales: (1) identificación de temáticas relevantes; (2) construcción e implementación de un instrumento; y (3) discusión de resultados. Así, se pretende que puedan expresar sus necesidades, debatan y defiendan sus propuestas, opiniones y posturas, y que tomen control sobre las fases de investigación (Fullana *et al.*, 2016; Petner-Arrey y Copeland, 2015; Vega *et al.*, 2020).

2. Metodología

2.1. Participantes

Este estudio se desarrolló en un Centro de Día de una asociación que presta apoyos a personas con DID en Salamanca, España. De las 53 personas con DID

que forman parte del Centro de Día, 49 participaron en las 3 fases principales. El resto de las personas ($n = 4$) decidieron no participar al momento en el que se les informó y se les invitó a formar parte del estudio.

El 45% de las personas que decidieron participar cuentan con un diagnóstico principal de discapacidad intelectual no especificada. El resto presentan otros diagnósticos asociados a cierto grado de discapacidad intelectual, como Trastorno del Espectro Autista (4%), síndrome de Down (24%), parálisis cerebral (12%), entre otros (16%). Las edades oscilaron entre los 21 y los 62 años, con un mayor número de personas entre los 40 y los 50 años ($n = 23$). Además, el 49% de los participantes eran mujeres ($n = 25$).

Siete de estas personas formaron parte de un grupo de asesores, en el que participaron de forma más activa en las 3 fases principales del estudio. El grupo estuvo conformado por tres mujeres y cuatro hombres con DID, con edades comprendidas entre los 30 y los 58 años. Además, dos mujeres y un hombre con DID que no formaron parte del grupo de asesores actuaron como asesores externos, los cuales ejercieron como validadores del material creado en el estudio.

Tanto los integrantes del grupo de asesores como los asesores externos no participaron como informantes, por lo que solo se consideró a 39 personas para este rol.

Cinco personas con DID del Centro de Día que participaron como informantes contaron con un traductor vital, debido a sus necesidades de apoyo para la comunicación. Este grupo de traductores vitales se conformó en su totalidad por profesionales de la misma entidad que conocían a las personas hace más de 20 años, brindando apoyo en la comprensión de las preguntas y aportando información complementaria a las afirmaciones de las personas con DID, que en su mayoría podían aportar algún tipo de confirmación o acuerdo.

2.2. Instrumentos

En la fase 1, enfocada en la selección de temáticas relevantes para el desarrollo de la investigación, se hizo uso de un guion de preguntas de elaboración propia (Figura 1) para recoger información que podría ser relevante para analizar con el grupo de asesores. Su uso fue flexible, y se orientó principalmente en la apertura al diálogo y al tratamiento de otros temas emergentes. Además, el guion se compartió con el grupo de asesores antes de la reunión.

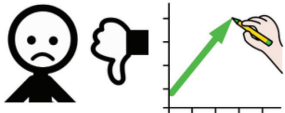
En la fase 2, a través de las temáticas identificadas en la fase 1, se optó por la creación de un instrumento que recogiera información sobre estos aspectos en el Centro de Día. Este instrumento consistió en un cuestionario de carácter mixto compuesto por 14 ítems, 13 preguntas dicotómicas (i. e., “¿Te interesaría tener un empleo, hacer prácticas o voluntariado?”), y 1 pregunta abierta (“¿Qué cosas podrían mejorar en el Centro de Día?”), creadas junto con el grupo de asesores. Las preguntas fueron adaptadas con los asesores externos, teniendo en cuenta su relevancia, la comprensión y la validación de los pictogramas que serían utilizados. En la Figura 2 se muestra un ejemplo de las adaptaciones realizadas a una de las preguntas del

FIGURA 1. Guion de preguntas para la primera reunión con asesores

Temas:

- ¿Qué es una investigación?
- ¿Qué cosas nos gustan de Centro de Día?
- ¿Qué cosas podrían mejorar en el Centro de Día?





cuestionario. El cuestionario se implementó a modo de entrevista, en donde, mediante una ficha de respuestas creada en colaboración con el grupo de asesores, se iba cumplimentando de acuerdo con las respuestas de los informantes. Por otro lado, los informantes contaban con las preguntas de la entrevista adaptadas para favorecer su comprensión.

En la fase 3 no se hizo uso de instrumentos específicos, al tratarse de una fase de discusión de resultados. No obstante, se utilizó material de elaboración propia, detallado en el apartado de resultados, para compartir los resultados obtenidos con el grupo de asesores.

3. Procedimiento

En la Tabla 1, se especifican la temporalidad, los objetivos y el papel que ejercieron las personas con DID, en colaboración con la primera autora, en las 3 fases principales comprendidas en este estudio.

Para la selección de los asesores (tanto externos como aquellos que conformaron el grupo de asesores principal) no se utilizó un criterio específico de inclusión o exclusión, sino que se le dio una mayor importancia al interés y la motivación por participar en el estudio. Esto fue debido a que las personas de este Centro de Día

FIGURA 2. Ítem 7. Adaptación

      	
¿Te interesaría tener un empleo o hacer prácticas o voluntariado?	
 	 

no contaban con experiencias previas similares. Para llevar a cabo dicha selección, se compartió información sobre el estudio durante el desarrollo de sus actividades del centro. A las personas que mostraron mayor interés se les brindó información más detallada para, posteriormente, contar con su consentimiento.

Entre las peticiones que realizaron los asesores seleccionados para participar en la investigación destacaron las adaptaciones de las reuniones con pictogramas disponibles y que la información que se aportara antes y durante las sesiones fuera accesible.

En la fase 1, durante la primera reunión con el grupo de asesores, todos reafirmaron su consentimiento para participar en las diferentes etapas del proceso y para grabar esta única sesión para su posterior análisis.

En la fase 2, durante el proceso de creación del instrumento, se revisaron cada uno de los temas resultantes de la primera reunión y asimismo surgieron nuevas temáticas de interés, como el posible impacto negativo de la pandemia por COVID-19 en sus relaciones y la actitud de los profesionales. Además, algunos asesores mostraron interés en participar en la implementación del cuestionario para la recogida de datos, a pesar de que no fuera su rol principal en la investigación.

Posteriormente a este estudio, se desarrollaron otras fases y procesos internos en el Centro de Día, junto con los asesores, para la comunicación de los resultados y las peticiones de mejoras resultantes de la tercera fase.

TABLA 1. Fases del estudio			
Fase	Acción	Objetivo	Papel de personas con DID
Fases previas	Contacto inicial	Presentar propuesta de estudio para su autorización	No aplica (contacto con los responsables del Centro de Día)
	Selección del grupo de asesores	Crear el grupo de asesores	Aprobar su participación en las diferentes etapas del proceso de investigación y aportar su retroalimentación
Fase 1	Primera reunión con el grupo de asesores	Explicar en mayor profundidad los objetivos de la investigación y sus fases e identificar temáticas de interés del grupo de asesores	Identificar las principales barreras o facilitadores de los servicios de apoyo del Centro de Día desde su experiencia, para orientar el tema de investigación a necesidades reales
	Análisis temático y segunda reunión con el grupo de asesores	Analizar la información obtenida de la primera reunión para su revisión con el grupo de asesores y crear un instrumento que recoja información relevante sobre los apoyos que reciben en el Centro de Día	Validar temáticas resultantes del análisis externo para la investigación y generar propuestas de preguntas para la elaboración del instrumento de forma conjunta con las temáticas seleccionadas a investigar
Fase 2	Revisión con asesores externos	Validar el instrumento creado en conjunto con el grupo de asesores	Validar relevancia, accesibilidad cognitiva y distribución de las preguntas

(continúa)

TABLA 1. Fases del estudio (continuación)			
Fase	Acción	Objetivo	Papel de personas con DID
	Tercera reunión con grupo de asesores	Revisar el cuestionario resultante	Revisar el instrumento, a nivel de contenido y accesibilidad para rellenar hoja de respuestas y responder preguntas
	Aplicación de instrumento	Recoger datos de los informantes sobre las temáticas de interés resultantes en relación con los servicios de apoyo que reciben	Participar en la aplicación de los cuestionarios y en el caso de los informantes dar su respuesta y opinión de las preguntas formuladas
	Recopilación de resultados	Recopilar datos obtenidos del cuestionario para su análisis	Vaciar resultados de cuestionarios aplicados a base de datos
Fase 3	Cuarta reunión con el grupo de asesores	Analizar resultados del cuestionario y crear propuestas de mejora	Contrastar información obtenida para crear propuestas de mejora y aprobar su participación en siguientes fases posteriores a este estudio correspondientes a procesos internos en el Centro de Día

4. Análisis de datos

En la primera fase del estudio, se realizó un análisis temático en el software NVivo versión 11 (QSR International, 2017) de la transcripción literal de la primera reunión con el grupo de asesores donde, como se ha mencionado, se tenía como objetivo identificar temáticas relevantes para el grupo de asesores en las que podría enfocarse la investigación.

Para validar su adecuación se realizó una codificación preliminar del 50% de la transcripción mediante el Coeficiente Kappa de Cohen de acuerdo interjueces llevado a cabo por la primera y la segunda autora de este estudio. Este índice fue interpretado bajo el criterio establecido por Viera y Garret en el 2005, donde de 0.1 a 0.20 se considera un acuerdo leve, de 0.21 a 0.40 un acuerdo razonable, de 0.41 a 0.60 un acuerdo moderado, de 0.61 a 0.80 un acuerdo sustancial y de 0.81 a 0.99 un acuerdo casi perfecto. Se solucionaron las discrepancias encontradas en las categorías inicialmente propuestas y se hizo un segundo análisis del discurso completo, alcanzando un acuerdo sustancial y casi perfecto en casi todas las categorías.

Para el análisis de los resultados del cuestionario se contó con un análisis tanto cualitativo como cuantitativo. En el caso del ítem 14 “¿Qué otra cosa podría mejorar en el Centro de Día?” del cuestionario, se llevó a cabo un análisis temático de las respuestas, siguiendo el mismo proceso descrito anteriormente.

Para el resto de las preguntas del cuestionario, se llevó a cabo un análisis cuantitativo a través del software SPSS Statistics versión 23 (IBM Corp., 2015). En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos de las respuestas (i. e., frecuencias, porcentajes). Posteriormente se utilizó el estadístico chi-cuadrado (χ^2) para estudiar la posible asociación de las respuestas con la edad, teniendo en cuenta los ciclos vitales de los informantes (21-37 años, 38-46 años y 47-62 años) y el género, estableciendo un nivel de significancia para ambas variables de $\alpha = 0.05$.

5. Resultados

A continuación, se presentan específicamente los resultados de cada una de las fases del estudio:

5.1. Fase 1. Identificación de temáticas relevantes

En la fase inicial, donde se desarrolla la primera reunión, el grupo de asesores habló principalmente de las limitaciones con las que se encuentran en el Centro de Día y sus deseos de cambiar y/o mejorar los servicios que reciben. En la Tabla 2 se muestra el porcentaje del discurso y la matriz de codificación sobre las diferentes categorías que se identificaron.

La temática más relevante para el grupo de asesores fue la mejora en la comunicación con los profesionales (9.14%), donde se compartió el interés por que

TABLA 2. Porcentaje de discurso y matriz de codificación de primera reunión por categorías		
Categorías	Porcentaje del discurso	Matriz de codificación
1. Insatisfacción	5.59%	6
1.1 Actividades que desarrollan	6.87%	4
1.1.1 Actividades aburridas, repetitivas	6.42%	6
1.1.2 Entorno en el que realizan las actividades	8.84%	5
1.1.3 Mismas actividades (restrictivas)	6.12%	9
1.2 Infantilización y sobreprotección	4.76%	6
2. Demandas	5.51%	4
2.1 Cambios en actividades	0.00%	0
2.1.1 Actividades diferentes	3.85%	5
2.1.2 Actividades más accesibles	1.36%	2
2.1.3 Volver a las actividades de antes	8.91%	10
2.2 Mejoras en las relaciones interpersonales	4.46%	1
2.2.1 Comunicación con los profesionales	9.14%	8
2.3 Relacionadas con el empleo	1.59%	3
2.3.1 Reconocimiento del trabajo que realizan	2.49%	1
2.3.2 Ser más productivos	4.31%	6
2.3.3 Tener un empleo o hacer voluntariado	7.70%	8
3. Otros	2.57%	4
3.1 Comida	2.34%	3
3.2 Horario	2.72%	5
3.3 Vacaciones	4.46%	2

los profesionales del centro los escucharan y supieran sobre los temas que les preocupan:

Me gustaría, esto que estoy diciendo, me gustaría que les dijera a los tutores, los monitores, me gustaría que supieran todo esto, todos estos temas, que estoy hablando... (SNS, 48 años)

Otra temática de interés para el grupo de asesores fue el volver a las actividades de antes (8.91%), las cuales consideraban más productivas y relacionadas con cuestiones laborales. Ahora, estas actividades forman parte exclusiva del Centro Especial de Empleo de la entidad:

Aquí no venimos a un lugar de día ni a pasarlo así, mal y agobiarnos es que tenemos que volver a hacer el taller, a hacer las tareas de antes. (BHN, 48 años)

Además, el entorno en el que realizan las actividades (8.84%) y el querer realizar alguna actividad de empleo o voluntariado (7.7%) formaron parte relevante del discurso:

... Lo más importante, lo del trabajo, más oportunidades... (SSN, 48 años)

A mí me gustaría trabajar con niños y no estar aquí de nueve hasta las cinco [...]. Quiero hacer trabajo (BKN, 58 años)

Pintar el centro de otro color, que esto parece una cárcel [...]. Es que yo ya he ido a [otros] centros y qué bonitos son algunos... (NNK, 31 años)

5.2. Fase 2. Creación e implementación del instrumento

Cuatro personas que conformaron el grupo de asesores participaron en algunas de las entrevistas, realizando las preguntas a los informantes y/o cumplimentando la ficha de respuestas. De este proceso se obtuvieron los siguientes resultados:

En relación con el análisis cualitativo del cuestionario, de las 39 personas que participaron como informantes en el Cuestionario sobre servicios de apoyo, solo 32 dieron respuesta al ítem 14: “¿Qué otra cosa podría mejorar en el Centro de Día?”. La Tabla 3 muestra los porcentajes del discurso y la matriz de codificación resultante. Entre los temas más destacados se encuentran: hacer mejoras en la rutina y actividades en el centro (18.29%), realizar más actividades (17.86%) y mejorar el entorno en el que realizan las actividades (17.57%).

Temáticas como el papel de los profesionales (8.86%) y sus actitudes (7.57%), al igual que la gestión de los apoyos (8%), se presentaron en menor medida, pero también formaron parte relevante del discurso:

El poder lo tienen sobre ti. (LAED, 32 años)

Cambiar el carácter que tienen [los profesionales]. (QBE, 39 años)

TABLA 3. Análisis temático del ítem 14: “¿Qué otras cosas podrían mejorar en el Centro de Día?”		
Categorías	Porcentaje del discurso	Matriz de codificación de palabras
1. Actividades	1.86%	13
1.1 Realizar más actividades	17.86%	125
1.2 Rutina y actividades en el centro	18.29%	128
2. Entorno en el que realizan las actividades	17.57%	123
3. Gestión de los apoyos	8.00%	56
4. Profesionales	8.86%	49
4.1 Actitud de los profesionales	7.57%	62
4.1.1 Infantilización	2.29%	53
4.2 Comunicación con profesionales	2.29%	53
5. Relaciones sociales	7.43%	23
6. Otras mejoras	7.00%	52

Asimismo, como se muestra en la Tabla 4, más de la mitad de los informantes desean realizar más actividades en la comunidad (64.3%); tienen interés por tener un empleo, hacer prácticas o voluntariado (61%); perciben que controlan su día a día en el centro (57.1%); que las actividades son aburridas y repetitivas (54.8%); y que desean hacer actividades más productivas en el taller (54.8%). El resto de las respuestas a otros ítems mostraron opiniones divididas, reflejando una diversidad de necesidades y deseos.

Con el estadístico chi cuadrado (χ^2), como se muestra en la Tabla 5, la variable de género no presentó asociaciones estadísticamente significativas. En cambio, con relación a la edad, como se muestra en la Tabla 6, los informantes entre 38 y 46 años, en comparación con los otros grupos de edad, percibieron en mayor medida que eran tratados como niños (Sí = 21.4%; No = 14.3%; $\chi^2 = 12.009$; $p = 0.017$). Lo mismo ocurrió con la sobreprotección, aunque en menor medida (Sí = 19.0%; No = 16.7%). No obstante, los informantes entre 47 y 62 años percibieron estas actitudes en menor medida (Sí = 2.4% vs No = 28.6%; $\chi^2 = 6.785$; $p = 0.034$). En el resto de los ítems no se encontraron asociaciones en función de la edad.

TABLA 4. Frecuencia y porcentajes de respuesta al cuestionario sobre servicios de apoyo

Pregunta	Sí		No		Perdidos	
	N	%	N	%	N	%
1. ¿Ha cambiado la forma en la que nos relacionamos entre los compañeros del Centro de Día después de la pandemia?	7	16.7	35	83.3	0	0.0
2. ¿Ha cambiado la forma en la que nos relacionamos con los monitores/gente de prácticas del Centro de Día después de la pandemia?	6	14.3	36	85.7	0	0.0
3. ¿Cambió la actitud de los monitores/gente de prácticas con nosotros después de la pandemia?	9	21.4	32	76.2	1	2.4
4. ¿Las actividades del Centro de Día cumplen su objetivo?	36	85.7	6	14.3	0	0.0
5. ¿Has sentido que las actividades del Centro de Día son aburridas o repetitivas?	23	54.8	19	45.2	0	0.0
6. ¿Te gustaría hacer actividades más productivas en el taller?	23	54.8	19	45.2	0	0.0
7. ¿Te interesaría tener un empleo, hacer prácticas o voluntariado?	26	61.9	16	38.1	0	0.0
8. ¿Te gustaría cambiar el tiempo de asamblea de los viernes por otro tipo de actividades?	17	40.5	23	54.8	2	4.8
9. ¿Sientes que controlan las cosas que haces en el Centro de Día?	24	57.1	18	42.9	0	0.0
10. ¿Sientes que te sobreprotegen (te cuidan más de lo que te gustaría) en el Centro de Día?	15	35.7	27	64.3	0	0.0
11. ¿Sientes que te tratan como niño/a pequeño/a en el Centro de Día?	15	35.7	26	61.9	1	2.4
12. ¿Crees que podría mejorar la apariencia del edificio del Centro de Día?	19	45.2	23	54.8	0	0.0
13. ¿Te gustaría hacer más actividades fuera del Centro de Día, en comunidad?	27	64.3	13	31.0	2	4.8

TABLA 5. Respuestas del cuestionario sobre servicios de apoyo en función del género						
Preguntas	Respuesta	Mujeres	Hombres	χ^2	g.l	p
¿Ha cambiado la forma en la que nos relacionamos entre compañeros del Centro de Día después de la pandemia?	SÍ	14.3%	2.4%	3.742	1	.053
	NO	38.1%	45.2%			
¿Ha cambiado la forma en la que nos relacionamos con los monitores/gente de prácticas del Centro de Día después de la pandemia?	SÍ	4.8%	9.5%	1.018	1	.313
	NO	47.6%	38.1%			
¿Cambió la actitud de los monitores/gente de prácticas con nosotros después de la pandemia?	SÍ	9.5%	11.9%	1.143	2	.565
	NO	40.5%	35.7%			
	NULO	2.4%	0.0%			
¿Las actividades del Centro de Día cumplen con su objetivo?	SÍ	45.2%	40.5%	0.16	1	.900
	NO	7.1%	7.1%			
¿Has sentido que las actividades del Centro de Día son aburridas o repetitivas?	SÍ	28.6%	26.2%	0.001	1	.976
	NO	23.8%	21.4%			
¿Te gustaría hacer actividades más productivas en el taller?	SÍ	21.4%	33.3%	3.579	1	.059
	NO	31.0%	14.3%			
¿Te interesaría tener un empleo, hacer prácticas o voluntariado?	SÍ	33.3%	28.6%	0.590	1	.808
	NO	19.0%	19.0%			

(continúa)

TABLA 5. Respuestas del cuestionario sobre servicios de apoyo en función del género (continuación)						
Preguntas	Respuesta	Mujeres	Hombres	χ^2	g.l	p
¿Te gustaría cambiar el tiempo de asamblea de los viernes por otro tipo de actividades?	SÍ	21.4%	19.0%	0.007	2	.996
	NO	28.6%	26.2%			
	NULO	2.4%	2.4%			
¿Sientes que controlan las cosas que haces en el Centro de Día?	SÍ	31.0%	26.2%	0.072	1	.789
	NO	21.4%	21.4%			
¿Sientes que te sobreprotegen (te cuidan más de lo que te gustaría) en el Centro de Día?	SÍ	19.0%	16.7%	0.008	1	.927
	NO	33.3%	31.0%			
¿Sientes que te tratan como niño/a pequeño/a en el Centro de Día?	SÍ	21.4%	14.3%	1.662	2	.436
	NO	28.6%	33.3%			
	NULO	2.4%	0.0%			
¿Crees que podría mejorar la apariencia del edificio del Centro de Día?	SÍ	23.8%	21.4%	0.001	1	.976
	NO	28.6%	26.2%			
¿Te gustaría hacer más actividades fuera del Centro de Día, en la comunidad?	SÍ	28.6%	35.7%	2.937	2	.230
	NO	19.0%	11.9%			
	NULO	4.8%	0.0%			

Tabla 6. Respuestas del cuestionario sobre servicios de apoyo en función del rango de edad							
Preguntas	Respuesta	21 a 37 años	38 a 46 años	47 a 62 años	χ^2	g.l	p
¿Ha cambiado la forma en la que nos relacionamos entre compañeros del Centro de Día después de la pandemia?	SÍ	7.1%	7.1%	2.4%	1.102	2	.576
	NO	26.2%	28.6%	28.6%			
¿Ha cambiado la forma en la que nos relacionamos con los monitores/gente de prácticas del Centro de Día después de la pandemia?	SÍ	2.4%	11.9%	0.0%	7.194	2	.270
	NO	31.0%	23.8%	31.0%			
¿Cambió la actitud de los monitores/gente de prácticas después de la pandemia?	SÍ	7.1%	11.9%	2.4%	4.906	4	.297
	NO	26.2%	21.4%	28.6%			
	NULO	0.0%	2.4%	0.0%			
¿Las actividades del Centro de Día cumplen con su objetivo?	SÍ	31.0%	26.2%	28.6%	2.923	2	.232
	NO	2.4%	9.5%	2.4%			
¿Has sentido que las actividades del Centro de Día son aburridas o repetitivas?	SÍ	16.7%	26.2%	11.9%	3.611	2	.164
	NO	16.7%	9.5%	19.0%			
¿Te gustaría hacer actividades más productivas en el taller?	SÍ	19.0%	26.2%	9.5%	5.141	2	.076
	NO	14.3%	9.5%	21.4%			
¿Te interesaría tener un empleo, hacer prácticas o voluntariado?	SÍ	23.8%	21.4%	16.7%	0.920	2	.631
	NO	9.5%	14.3%	14.3%			

(continúa)

TABLA 6. Respuestas del cuestionario sobre servicios de apoyo en función del rango de edad (continuación)								
Preguntas	Respuesta	21 a 37 años	38 a 46 años	47 a 62 años	χ^2	g.l	p	
¿Te gustaría cambiar el tiempo de asamblea de los viernes por otro tipo de actividades?	SÍ	9.5%	16.7%	14.3%	2.049	4	.727	
	NO	21.4%	16.7%	16.7%				
	NULO	2.4%	2.4%	0.0%				
¿Sientes que controlan las cosas que haces en el Centro de Día?	SÍ	19.0%	26.2%	11.9%	3.458	2	.177	
	NO	14.3%	9.5%	19.0%				
¿Sientes que te sobreprotegen (te cuidan más de lo que te gustaría) en el Centro de Día?	SÍ	14.3%	19.0%	2.4%	6.785	2	.034	
	NO	19.0%	16.7%	28.6%				
¿Sientes que te tratan como niño/a pequeño/a en el Centro de Día?	SÍ	4.8%	23.8%	7.1%	12.009	4	.017	
	NO	28.6%	11.9%	21.4%				
	NULO	0.0%	0.0%	2.4%				
¿Crees que podría mejorar la apariencia del edificio del Centro de Día?	SÍ	11.9%	21.4%	11.9%	2.073	2	.355	
	NO	21.4%	14.3%	19.0%				
¿Te gustaría hacer más actividades fuera del Centro de Día, en la comunidad?	SÍ	19.0%	19.0%	26.2%	3.644	4	.456	
	NO	11.9%	14.3%	4.8%				
	NULO	2.4%	2.4%	0.0%				

5.3. Fase 3. *Análisis y discusión de resultados con el grupo de asesores*

Los resultados obtenidos en la implementación del cuestionario se recopilaron y adaptaron con la colaboración de los asesores externos. A partir de sus recomendaciones se creó una plantilla informativa, la cual se compartió y se discutió con el grupo de asesores. Un ejemplo de esta plantilla, con cierto contenido oculto para salvaguardar algunos datos privados del Centro de Día, se incluye en la Figura 3.

Para la tercera fase, en una cuarta reunión con el grupo de asesores, se revisaron los resultados obtenidos. En esta etapa hubo un mayor diálogo entre el grupo de asesores, en comparación con la primera fase del estudio, creándose un espacio productivo de debate. Un ejemplo claro se dio con la temática del impacto del confinamiento por la COVID-19 en el empobrecimiento de sus relaciones con los profesionales. Al observar que los resultados del cuestionario no coincidían con sus percepciones, debatieron el hecho de que las actitudes de los profesionales no se encontraban ligadas a los factores contextuales de la pandemia, sino que ya formaba parte de las dinámicas del Centro de Día. Así, el grupo de asesores llegó a la conclusión de que la situación de emergencia sanitaria solo ha sido un potenciador de estas circunstancias en su regreso al centro.

Finalmente, el grupo de asesores mostró interés y curiosidad por los resultados obtenidos. Además, destacaron como aspecto relevante el hecho de que la mayoría de las personas con DID que reciben apoyos en el Centro de Día buscan nuevas experiencias, ser más productivas y están interesadas en actividades en la comunidad.

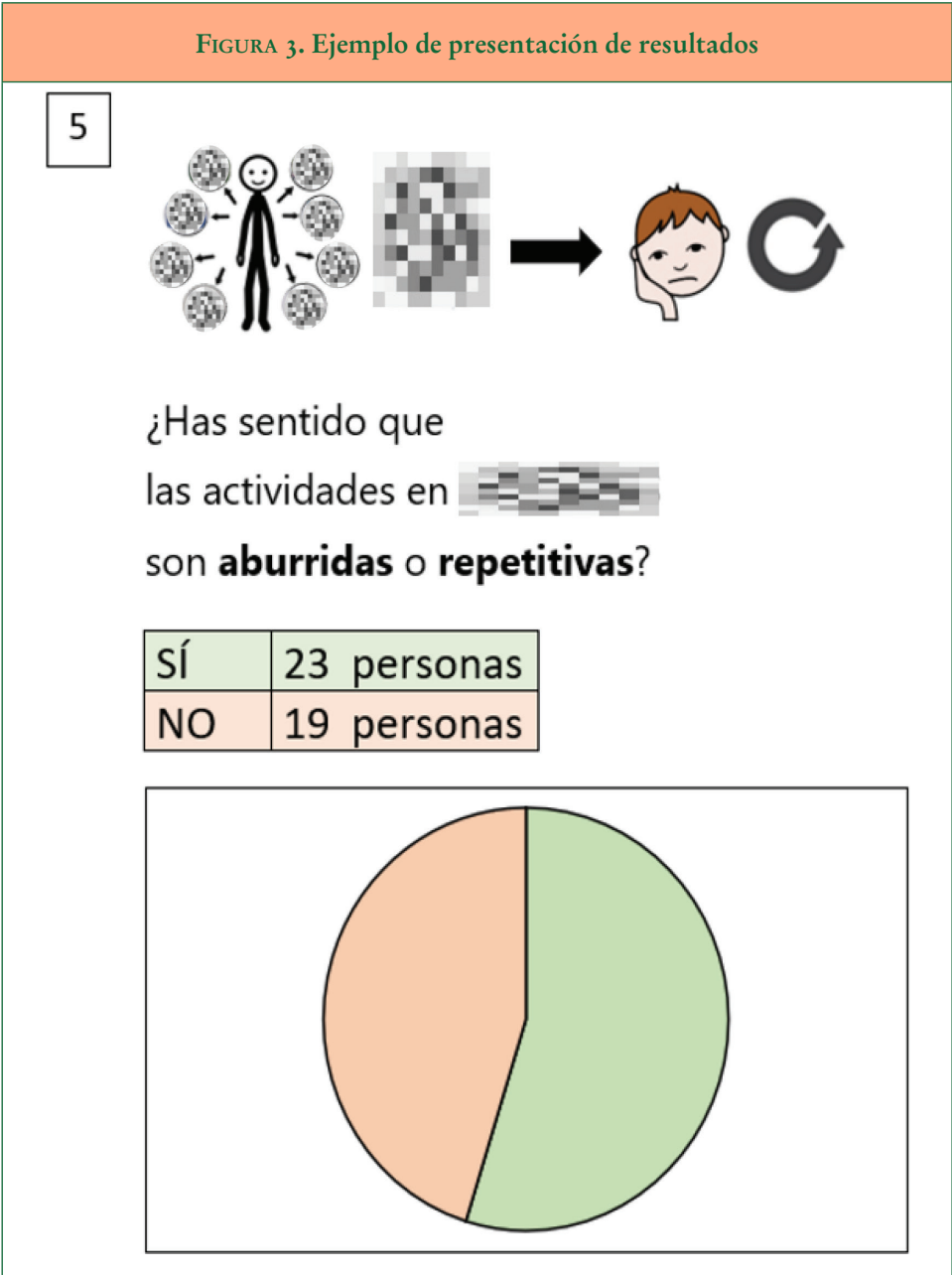
Como sugerencia plantearon presentar estos resultados a los profesionales del servicio para llegar a posibles acuerdos y acciones. Esta fase se llevó a cabo en etapas posteriores a este estudio y de forma interna en el Centro de Día.

6. Discusión

Las personas con DID que participaron en este estudio adquirieron un rol de expertos en el cual tomaron decisiones fundamentales en cada etapa del proceso (Walmsley y Johnson, 2003). Así, las personas con DID participantes mostraron, como en otros estudios (Collings *et al.*, 2016; San Román *et al.*, 2021; Vega *et al.*, 2020), que desean ser escuchadas; ser útiles y valoradas socialmente, y dar su opinión cuando se les brinda la oportunidad. También expresaron su interés y necesidad de recibir apoyos que las lleven a tener vidas más independientes y autónomas.

No obstante, en las primeras etapas, e incluso en etapas consecuentes a este estudio, se mostraban inseguros y tendían a delegar las decisiones a la primera autora de este estudio, llegando incluso a creer que sus voces no serían escuchadas y solo causarían conflictos y malentendidos. Estos hechos reflejan experiencias pasadas poco satisfactorias a la hora de comunicar sus deseos y experiencias (San Román *et al.*, 2021; Wehmeyer y Abery, 2013). Por esta razón, parte de la labor de la primera autora consistió en rebatir constantemente estas jerarquías implícitas y buscar la participación real de las personas con DID que formaron parte del estudio (Carey y Griffiths, 2017; Darretxe *et al.*, 2020). Esta postura reflexiva también se debería considerar en la prestación de servicios si realmente se desea fomentar esa participación plena.

FIGURA 3. Ejemplo de presentación de resultados



Conforme fue avanzando el proceso de investigación, los asesores fueron presentando mayor motivación y disposición a hablar sobre los temas a investigar, como ha ocurrido en otros estudios que utilizan esta metodología (Pallisera *et al.*, 2017; Pallisera *et al.*, 2015; Vega *et al.*, 2020). Así, se observó un creciente interés por compartir sus opiniones y que la situación mejorara para todos en el Centro de Día, creándose una dinámica grupal enriquecedora.

Por ello, a la hora de desarrollar este tipo de investigaciones sería conveniente incluir formación no solo en habilidades para la toma de decisiones (Tamarit y Espejo, 2013), en conocimientos más técnicos y de procesos (i. e. codificación del discurso), habilidades sociales, comunicativas, colaborativas y de reflexión. De esta manera se fortalecerían aún más sus oportunidades de participar como colaboradores, para así aplicar posibles mejoras o que exista un conocimiento más claro de su contribución en el proceso investigativo (Fullana *et al.*, 2016; Pallisera *et al.*, 2015), lo cual también puede impactar en otros ámbitos de su vida.

Con relación a los resultados obtenidos, destacaron las diferencias encontradas en las respuestas de los diferentes grupos de edad con relación a temáticas de infantilización y sobreprotección. En primer lugar, es importante resaltar que toda actitud paternalista es una forma de infantilización y sobreprotección, en donde un exceso y acumulación de cuidados de forma prolongada resulta en un tipo de maltrato denominado por Etxeberria *et al.* (2013) “obstinación en el cuidado”. Esto junto con limitaciones en la autonomía y en la toma de decisiones, lleva a conductas y estilos de vida que ponen a las personas con DID en mayor vulnerabilidad ante el maltrato (Gutiérrez y Jenaro, 2018). Sin embargo, esto es algo que las personas con DID hoy en día perciben y expresan en este y otros trabajos realizados previamente (Fresno Consulting, 2021; Petner-Arrey y Copeland, 2015), algo que debe ser un foco de interés en esta y en otras organizaciones que prestan apoyos a las personas con DID.

Por otro lado, las diferencias de respuesta entre grupos de edad reflejan el aumento y diversidad de necesidades de apoyo que presentan las personas de 47 a 62 años de este Centro de Día, siendo este el grupo de mayor edad en este estudio. El envejecimiento en personas con DID y su evidente incremento poblacional pone en evidencia la importancia de adaptar y prestar apoyos adecuados y específicos (Navas *et al.*, 2014), ya que están presentando necesidades de apoyo más intensas e incluso comienzan a requerir apoyos permanentes (García, 2022). Sería necesario, entre otros aspectos, conocer en profundidad a las personas, su funcionamiento individual, sus relaciones con el entorno, la detección temprana de problemas de salud, establecer programas de transición a la jubilación, alternativas de vivienda y ocio, e implementar apoyos y planificaciones centradas en la persona (García, 2022; Navas *et al.*, 2014). Esta última estrategia puede beneficiar a la totalidad de la población del Centro de Día para recibir modelos de apoyo más personalizados.

Esta necesidad de adaptación a modelos más actualizados de apoyo junto con las demandas realizadas por las mismas personas con DID en este estudio suponen una evidente necesidad de transformación organizacional. A pesar de esto, en la transición de las organizaciones hacia modelos más comunitarios, se siguen dando resistencias. Entre las principales razones se encuentran la falta de información o

formación, la comodidad o miedo al cambio (Verdugo, 2018) e incluso actitudes negativas de los profesionales, identificadas por las mismas personas con DID en este estudio. Estas cuestiones actitudinales han sido catalogadas por la ONU (2006) como una de las principales barreras que evitan la participación plena de las personas con discapacidad.

No obstante, las demandas y las propuestas planteadas por las personas con DID que participaron en este estudio no deberían suponer una sobreexigencia desproporcionada y fuera de la realidad para una organización, ya que corresponden a su derecho a tener vidas más independientes (Pallisera *et al.*, 2018). Asimismo, lo establece la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) en sus principios generales, como “el respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas”, al igual que en secciones relacionadas con los apoyos, los cuales deben de ser acordes a las vidas que desean las personas.

El paradigma de apoyos comunitario y el MOCA han sido útiles para el establecimiento de nuevas prácticas y estrategias de apoyo, hacer frente a las necesidades de transformación e innovación y para dar respuesta a las verdaderas necesidades de las personas con DID (Verdugo *et al.*, 2021). Si se tienen en cuenta los componentes del MOCA y modelos más comunitarios de prácticas y estrategias de apoyo, sería posible aplicar las mejoras y propuestas planteadas por las personas con DID que participaron en este estudio.

Cabe destacar que tanto los temas propuestos como los resultados obtenidos fueron interesantes de debatir en el grupo de asesores, ya que eran relevantes en sus vidas (Fullana *et al.*, 2016). También pudieron conocer las opiniones de sus compañeros del centro y comenzaron a cuestionar algunas prácticas, aspectos que podrían implicar un gran avance en el fomento de su autodeterminación.

7. Conclusiones

Las personas con DID que participaron en este estudio afirmaron que desean realizar nuevas y más actividades, sobre todo que sean productivas y en la comunidad, además de que detectan actitudes no deseadas de sobreprotección e infantilización. Con la orientación del MOCA junto con un paradigma de apoyos comunitario, se puede llevar a cabo una transformación organizacional en este Centro de Día que ayude a fomentar la vida independiente, las habilidades sociales y la autodeterminación de las personas con DID.

Estos resultados, si bien no son generalizables por el tamaño de la muestra, pusieron de manifiesto que las organizaciones y los movimientos asociativos se podrían beneficiar de la investigación inclusiva para conocer las verdaderas necesidades de las personas y que las mejoras o cambios que se lleven a cabo tengan un verdadero impacto positivo en sus vidas. Esto podría ser potenciado mediante la formación de las propias personas con DID, la flexibilización de los procesos, el enfoque en la accesibilidad a la información científica para todos y brindando los

apoyos necesarios, lo cual también podría beneficiar significativamente a una producción de conocimiento significativo para las personas con DID.

Cabe destacar que la posición del investigador sin discapacidad implica llevar a cabo un proceso de constante reflexión y debate ético, por lo que esta metodología puede considerarse un reto y un cambio de paradigma en el momento de hacer investigación y transformar los modelos de apoyo y la cultura organizacional en los servicios.

Por otro lado, el grado de discapacidad no se consideró esencial para la participación de personas con DID como asesoras en este estudio; no obstante, no se analizaron las necesidades de apoyo de aquellas personas que participaron en las diferentes fases del estudio, lo cual se podría considerar una limitación. En este centro, las necesidades de apoyo no son medidas, y no se tuvo acceso a más datos sociodemográficos de los participantes, además de los aportados en este estudio. Aunque se obtuvo autorización para realizar este trabajo, conseguir acceso a información de carácter más privado habría retrasado su desarrollo. Para futuras líneas de investigación, se podría incluir la medición de las necesidades de apoyo como parte del proceso investigador, aspecto que podría facilitar la participación de las personas y la personalización de los apoyos en las organizaciones enfocadas en apoyar a las personas con DID.

Finalmente, la investigación inclusiva ha sido un medio en el desarrollo de este estudio para que las personas con DID tuvieran roles más significativos en el proceso, con el fin de promocionar su autonomía y toma de decisiones, además de que ayudó a que los fines de la investigación y los resultados obtenidos fueran más relevantes y significativos para las personas. Esto se debería seguir fomentando en futuros trabajos de investigación, implementando así mismo mejoras metodológicas y procedimentales que lleven a la participación plena y normalizada de las personas con discapacidad en estos procesos.

8. Referencias bibliográficas

- CAREY, E. y GRIFFITHS, C. (2017). Recruitment and consent of adults with intellectual disabilities in a classic grounded theory research study: Ethical and methodological considerations, *Disability and Society*, 32(2), 193-212. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1281793>
- COLLINGS, S., DEW, A. y DOWSE, L. (2016). Support planning with people with intellectual disability and complex support needs in the Australian National Disability Insurance Scheme. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 41(3), 272-276. <https://doi.org/10.3109/13668250.2016.1151864>
- DARRETXE, L., GEZURAGA, M. y BERASATEGI, N. (2020). La necesidad de avanzar hacia la investigación inclusiva. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 104-114. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7139>
- DEW, A., COLLINGS, S., DILLON SAVAGE, I., GENTLE, E. y DOWSE, L. (2018). "Living the life I want": A framework for planning engagement with people with intellectual disability and complex support needs. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(2), 401-412. <https://doi.org/10.1111/jar.12538>

- ETXEBERRIA, X., GOIKOETXEA, M. J., MARTÍNEZ, N., PEREDA, T., JÁUREGUI, A., BROSA, J., POSADA, G. y GARCÍA-LANDARTE, V. (2013). *El enfoque ético del maltrato a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo*. Cuadernos de Deusto de Derechos Humanos, 71. Universidad de Deusto. <https://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/cuadernosdcho/cuadernosdcho71.pdf>
- FRANKENA, T. K., NAALDENBERG, J., BEKKEMA, N., VAN SCHROJENSTEIN LANTMAN-DE VALK, H. J. M., CARDOL, M. y LEUSINK, G. (2018). An exploration of the participation of people with intellectual disabilities in research—A structured interview survey. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(5), 942-947. <https://doi.org/10.1111/jar.12453>
- FRESNO CONSULTING. (2021). *La percepción de las familias sobre los modelos de apoyo a las personas con discapacidad intelectual en Castilla y León*. Plena Inclusión Castilla y León. <https://sid-inico.usal.es/documentacion/la-percepcion-de-las-familias-sobre-los-modelos-de-apoyo-a-las-personas-con-discapacidad-intelectual-en-castilla-y-leon/>
- FULLANA, J., PALLISERA, M., VILÀ, M. y PUYALTÓ, C. (2016). Las personas con discapacidad intelectual como investigadoras. Debates, retos y posibilidades de la investigación inclusiva. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 33, 111-138. <https://doi.org/10.5944/empiria.33.2016.15866>
- GARCÍA, L. (2022). *La salud de las personas con discapacidad intelectual en proceso de envejecimiento: Enfermedades crónicas, salud mental y medicación psicotrópica*. [Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca].
- GUTIÉRREZ, B. y JENARO, C. (2018). *Plan de prevención y actuación: ante el maltrato en los centros de atención a personas con discapacidad intelectual*. Sanz y Torres.
- IBM CORP. (2015). *SPSS Statistics (versión 23.0)*. <https://www.ibm.com/docs/en/spss-statistics/23.0.0>
- MCDONALD, K. E., CONROY, N. E. y OLICK, R. S. (2016). Is it worth it? Benefits in research with adults with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 54(6), 440-453. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-54.6.440>
- MORGAN, M. F., CUSKELLY, M. y MONI, K. M. (2014). Unanticipated ethical issues in a participatory research project with individuals with intellectual disability. *Disability and Society*, 29(8), 1305-1318. <https://doi.org/10.1080/09687599.2014.934440>
- NAVAS, P., UHLMANN, S. y BERÁSTEGUI, A. (2014). *Envejecimiento activo y discapacidad intelectual*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/Ministerioeducacion-discapacidad-envejecimientoactivo-01-2015.pdf>
- ONU. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- PALLISERA, M., FULLANA, J., PUYALTÓ, C., VILÀ, M. y DÍAZ, G. (2017). Apoyando la participación real de las personas con discapacidad intelectual: una experiencia de investigación inclusiva sobre vida independiente. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1), 7-24. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.01.01>
- PALLISERA, M., FULLANA, J., PUYALTÓ, C., VILÀ, M., VALLS, M. J., DÍAZ, G. y CASTRO, M. (2018). Retos para la vida independiente de las personas con discapacidad intelectual. Un estudio basado en sus opiniones, las de sus familias y las de los profesionales. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 7-29. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.01>
- PALLISERA, M., PUYALTÓ, C., FULLANA, J., VILÀ, M. y MARTÍN, R. (2015). Una experiencia de investigación inclusiva. Personas con discapacidad intelectual como asesoras en una investigación

- sobre transición a la edad adulta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69(2), 147-166. <https://doi.org/10.35362/rie692143>
- PARRILLA, Á., RAPOSO-RIVAS, M. y MARTÍNEZ-FIGUEIRA, M. E. (2016). Procesos de movilización y comunicación del conocimiento en la investigación participativa. *Opción*, 32(12), 2066-2087.
- PETNER-ARREY, J. y COPELAND, S. R. (2015). 'You have to care.' Perceptions of promoting autonomy in support settings for adults with intellectual disability. *British Journal of Learning Disabilities*, 43(1), 38-48. <https://doi.org/10.1111/bld.12084>
- QSR INTERNATIONAL. (2017). *NVivo (version 11)*. <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>
- SAN ROMÁN, A., MARTÍNEZ, B., GONZÁLEZ, B., DE ARAOZ, I., ESPEJO, L., AMBROS, N., TENDERO, R., REYES, S. y FERNÁNDEZ, M. L. (2021). *Apoyos 2030: un viaje para avanzar hacia apoyos personalizados y en comunidad*. Plena inclusión España <https://www.plenainclusion.org/publicaciones/buscador/libro-apoyos-2030-un-viaje-para-avanzar-hacia-apoyos-personalizados-y-en-comunidad/>
- SCHALOCK, R. L. y VERDUGO, M. Á. (2012). *El cambio en las organizaciones de discapacidad: estrategias para superar sus retos y hacerlo realidad. Guía de Liderazgo*. Alianza Editorial.
- TAMARIT, J. y ESPEJO, L. (2013). Experiencias de empoderamiento de personas con discapacidad intelectual o del desarrollo. *Siglo Cero*, 44(2), 22-35.
- VAN LOON, J., CLAES, C., VANDEVELDE, S., VAN HOVE, G. y SCHALOCK, R. L. (2010). Assessing individual support needs to enhance personal outcomes. *Exceptionality*, 18(4), 193-202. <https://doi.org/10.1080/09362835.2010.513924>
- VEGA, V., ÁLVAREZ-AGUADO, I., SPENCER, H. y GONZÁLEZ, F. (2020). Avanzando en autodeterminación: estudio sobre las autopercepciones de personas adultas con discapacidad intelectual desde una perspectiva de investigación inclusiva. *Siglo Cero*, 51(1), 31-52. <https://doi.org/10.14201/scero20205113152>
- VERDUGO, M. Á. (2018). Conceptos clave que explican los cambios en las discapacidades intelectuales y del desarrollo en España. *Siglo Cero*, 49(1), <https://doi.org/10.14201/scero20184913552>
- VERDUGO, M. Á., SCHALOCK, R. L. y GÓMEZ, L. E. (2021). El modelo de calidad de vida y apoyos: la unión tras veinticinco años de caminos paralelos. *Siglo Cero*, 52(3), 9-28. <https://doi.org/10.14201/scero2021523928>
- VIERA, A. J. y GARRETT, J. M. (2005). Understanding interobserver agreement: The kappa statistic. *Family Medicine*, 37(5), 360-363.
- WALMSLEY, J., y JOHNSON K. (2003). *Inclusive research with people with learning disabilities: Past, present, and futures*. Jessica Kingsley Publishers.
- WEHMEYER, M. y ABERY, B. (2013). Self-determination and choice. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(5), 399-411. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.5.399>

NUESTRA SEXUALIDAD ES UN HECHO, NO UN DERECHO. VIVENCIAS DESDE UN CENTRO RESIDENCIAL PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Our Sexuality is a Fact, not a Right. Experiences from a Residential Center for People with Intellectual Disabilities

Lucía GONZÁLEZ-MENDIONDO CARMONA

Universidad de Zaragoza. Departamento de Ciencias de la Educación. España

luciam@unizar.es

<https://orcid.org/0000-0002-6273-8671>

Teresa COMA-ROSELLÓ

Universidad de Zaragoza. Departamento de Ciencias de la Educación. España

tcoma@unizar.es

<https://orcid.org/0000-0002-7439-8459>

Daniel CAMPOS BACAS

Universidad de Zaragoza. Departamento de Psicología y Sociología. España

camposd@unizar.es

<https://orcid.org/0000-0001-9903-4064>

Recepción: 5 de julio de 2024

Aceptación: 12 de diciembre de 2024

RESUMEN: La sexualidad de las personas con discapacidad intelectual continúa siendo un área controvertida y difícil de abordar para profesionales y familiares. La finalidad del presente estudio es analizar la vivencia de la sexualidad y la expresión erótica de las personas con discapacidad intelectual residentes en un centro, comparando sus opiniones, actitudes y necesidades con las expresadas por el equipo profesional y las familias. El estudio, de carácter cualitativo y evaluativo, se desarrolló mediante tres

grupos de discusión: residentes, familiares y profesionales, estructurados según tres temáticas: a) fortalezas y apoyos positivos, b) barreras y limitaciones y c) propuestas de mejora. La información obtenida se analizó de forma sistemática utilizando el software MAXQDA24. Entre otros aspectos, el análisis pone de manifiesto el cambio en la cultura sexual del centro, derivado de la adopción de un modelo de atención centrado en la persona, que obliga a tener en cuenta la dimensión sexual y, por lo tanto, adoptar nuevas estrategias y prácticas que faciliten la vivencia positiva de la sexualidad y la libre expresión erótica de las personas residentes en el centro.

PALABRAS CLAVE: Sexualidad; discapacidad intelectual; atención centrada en la persona; centros residenciales.

ABSTRACT: The sexuality of people with intellectual disabilities remains a controversial and difficult area to address for professionals and families. The purpose of this study is to analyze the experience of sexuality and erotic expression of people with intellectual disabilities living in a center, comparing their opinions, attitudes and needs with those expressed by the professional team and families. The study, of a qualitative and evaluative nature, was developed through three discussion groups: residents, family members and professionals, structured around three themes: a) strengths and positive support, b) barriers and limitations, and c) proposals for improvement. The information obtained was systematically analyzed using MAXQDA24 software. Among other aspects, the analysis highlights the change in the sexual culture of the center, derived from the adoption of a person-centered care model, which makes it necessary to take into account the sexual dimension and, therefore, to adopt new strategies and practices that facilitate the positive experience of sexuality and the free erotic expression of the people residing in the center.

KEYWORDS: Sexuality; intellectual disability; person-centered care; residential centers.

1. Introducción

La sexualidad es el modo particular en el que cada cual nos vivimos como seres sexuados (Amezúa, 2003), por lo que, aunque tiene que ver con la erótica y su expresión, no se reduce a esta. Abarca cuestiones tan variadas como la identidad y los roles de género, la orientación sexual del deseo erótico, los deseos y fantasías, la intimidad, nuestros pensamientos, creencias, valores y actitudes, el placer, el cuerpo... Por tanto, que alguien no sea *sexualmente activo* no quiere decir que no tenga sexualidad (Villar *et al.*, 2017).

Diversos estudios asocian la vivencia positiva de la sexualidad y la práctica sexual a un mejor estado de salud física y psicológica (Laumann *et al.*, 2006) y, a día de hoy, la intimidad sexual y afectiva es considerada una de las necesidades básicas del ser humano (López, 2009). Pero hay ocasiones en las que las posibilidades de disfrutar plenamente de la sexualidad se ven mermadas al darse situaciones que interfieren en la capacidad individual de actuar conforme a las propias necesidades

y deseos sexuales (González-Mendiondo y Campos, 2023). La institucionalización en un centro residencial es una de estas (Fabá y Villar, 2016).

En las dos últimas décadas hemos asistido a un cambio positivo en la forma de entender a las personas con discapacidad intelectual (DI) y en la orientación de las prácticas profesionales y organizativas, pasando de un modelo centrado en el déficit y las limitaciones de la persona a un enfoque de competencias y fortalezas que reconoce el protagonismo que las personas con DI pueden asumir en su propia vida, relacionando los avances en el bienestar personal con la gestión eficaz de los apoyos individuales desde un enfoque holístico que tiene en cuenta aspectos bio-médicos, psicoeducativos, sociales y de justicia (Verdugo *et al.*, 2021).

Desde este nuevo paradigma, la planificación centrada en la persona (PCP) ha pasado a dominar la retórica asociada al diseño y la prestación de servicios residenciales, profesionales, educativos y de ocio (Robertson *et al.*, 2007). Salas y Dome-ne (2023), en una reciente revisión sistemática, concluyen que existen suficientes evidencias sobre los beneficios del uso de la PCP por encima de sus limitaciones, señalando que la aplicación de la PCP contribuye a la mejora de la calidad de vida global de la persona con discapacidad y ha demostrado su eficacia en el desarrollo de la autodeterminación. Los distintos modelos de PCP hacen hincapié en los detalles cotidianos de la vida de la persona con DI y en el desarrollo de planes a más largo plazo para el futuro (Robertson *et al.*, 2007), lo que se traduce necesariamente en un cambio en la forma de abordar la dimensión sexual, aumentándose así su reconocimiento (Kerbage y Richa, 2011).

Pese a que diversos estudios señalan que las personas con DI presentan un desarrollo sexual similar al resto de la población y tienen las mismas necesidades y deseos sexuales que las personas sin discapacidad (Borawska-Charko *et al.*, 2016; Gil-Llario *et al.*, 2022), estas han visto con frecuencia negada la expresión de su sexualidad, cargándola de mitos y estereotipos que generan actitudes negativas y dificultan que puedan ejercer su derecho a satisfacer sus necesidades sexuales y emocionales (Franco *et al.*, 2012; Olavarrieta *et al.*, 2013; Gil-Llario *et al.*, 2020) y que, en ocasiones, son interiorizados por la propia persona, que deja de expresar su sexualidad por miedo a ser rechazado por quienes le rodean (Nicola-Piris *et al.*, 2020), llegando a pensar que lo sexual no tiene cabida en sus vidas (Morell-Mengual *et al.*, 2017).

Investigaciones previas señalan que muchas personas adultas con DI mantienen relaciones eróticas con o sin penetración (Bernert y Ogletree, 2013) y la masturbación es una práctica común (Díaz-Rodríguez *et al.*, 2016; Gil-Llario *et al.*, 2020), sobre todo entre los varones (Kijak, 2013). Sin embargo, se les proporciona menos información que a la población general (Borawska-Charko *et al.*, 2016), lo que implica un menor empoderamiento para afrontar y evitar conductas de riesgo (Díaz-Rodríguez *et al.*, 2016); cuentan con menos apoyos para desarrollar plenamente su vida sexual y se les niega el derecho a la paternidad y la maternidad, etc. (Gil-Llario *et al.*, 2020; Nicola-Piris *et al.*, 2020). Así, a pesar de estar reconocido como un derecho fundamental en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la atención a la sexualidad de las personas con DI es

deficiente y muy restrictiva cuando no inexistente (Borawska-Charko *et al.*, 2016; Díaz-Rodríguez, *et al.*, 2016), pudiendo considerarse la negación de sus derechos sexuales y reproductivos un elemento central de las formas más amplias de exclusión social que sufren las personas con discapacidad (Neille *et al.*, 2024).

Su sexualidad sigue siendo considerada un área controvertida y complicada de abordar entre profesionales y familiares (Ballesteros y Parra Erazo, 2020; Gil-Llario *et al.*, 2020), quienes muestran actitudes menos favorables hacia la expresión erótica de las personas con DI que las mostradas hacia la de las personas sin discapacidad (Díaz-Rodríguez *et al.*, 2016).

Los profesionales que atienden de forma directa a las personas con DI en centros residenciales y otros espacios como los talleres y programas de actividades, se sienten inseguros a la hora de abordar cuestiones relacionadas con la sexualidad y las relaciones de pareja, y afirman no haber recibido una formación específica sobre el tema (Bahner *et al.*, 2024), pese a lo que manifiestan una aparente necesidad de regular la expresión sexual de las personas con DI (Gill, 2015). En consecuencia, el personal actúa conforme a sus valores personales y no a partir de criterios profesionales y fundamentados (Neuman, 2022). Por otra parte, estudios como los desarrollados por O'Shea *et al.* (2020) o Foley (2017) ponen de manifiesto cómo las familias también restringen el acceso a la información sobre sexualidad y dificultan el desarrollo de relaciones sexuales por parte de sus familiares con DI.

De forma que familiares y profesionales continúan limitando las opciones de elección y control sobre su propia vida sexual a las personas con DI (Foley, 2017; O'Shea *et al.*, 2020), a menudo bajo la bandera de la mitigación de riesgos, lo que se traduce en un exceso de regulaciones y actitudes paternalistas (Bates *et al.*, 2020; González-Mendiondo y Campos, 2023; Neuman, 2022), prevaleciendo una retórica capacitista en torno a la sexualidad de las personas con DI que limita su guion sexual (Bahner *et al.*, 2024). Desde este capacitismo (Campbell, 2001) socialmente interiorizado, es desde donde se mantiene la idea de que las personas con DI carecen de los requisitos para ejercer o expresar su agencia sexual, relegándolos a una posición marginada.

En los centros residenciales, a los obstáculos que suponen estas creencias y actitudes por parte de los profesionales, los familiares y las propias personas con DI, a partir de las cuales cada institución crea su propio código moral interno, hemos de sumar las barreras que supone el propio contexto físico (Fabá y Villar, 2016; Villar *et al.*, 2019).

Partiendo de estas evidencias, en el marco de una investigación colaborativa desarrollada por la Fundación Valentia y la Universidad de Zaragoza, cuyo objetivo final es el desarrollo de un Plan de Atención a la Sexualidad de sus residentes, la intención de este estudio es explorar la vivencia de la sexualidad de las personas con DI, atendiendo tanto a sus opiniones, actitudes y necesidades como a las manifestadas por sus familiares y el equipo profesional del centro.

El estudio se fundamenta en el marco que nos ofrece la sexología sustantiva, desarrollada en España a partir del modelo teórico del Hecho Sexual Humano (Amezúa, 2003), de acuerdo con el que entendemos la construcción de la propia

sexualidad como un proceso biográfico en el que influyen tanto factores biológicos como sociales y cuyo resultado es un hombre o una mujer en concreto, lo que nos permite evitar el efecto eclipsador (Reiss *et al.*, 1982), según el cual cualquier dificultad puede explicarse como consecuencia de los déficits asociados a la DI, y abordarlas como resultado de una serie de obstáculos y restricciones con las que se encuentran en su proceso de desarrollo.

El estudio se desarrolla en la Comunidad de Aragón (España), en la que en 2019 entró en vigor la Ley de derechos y garantías de las personas con discapacidad en Aragón, con la que, trece años después de su aprobación, se pretende adaptar la normativa autonómica a la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), tal y como mandata la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su inclusión social, promulgada por el Gobierno español en 2013.

Pese a los avances legislativos, y aunque la CDPD supone un cambio de paradigma en la atención y los apoyos a las personas con discapacidad, y pese a su ratificación por parte del Estado español, autores como Pasillera Díaz *et al.* (2023) señalan que los servicios sociales de atención a la DI siguen organizándose según rutinas y normas generales que suponen una intromisión en los derechos básicos de las personas y por no desarrollar de forma adecuada la autonomía personal. Se impone, por lo tanto, la necesidad de revisar y reformular las políticas sociales que rigen la atención a las personas con DI para que se ajusten realmente a los planteamientos de la CDPD y reestructurar los servicios sociales dirigidos a las personas con DI, para que sean flexibles y se ajusten a las necesidades y demandas individuales a lo largo de la vida (Pasillera Díaz *et al.*, 2023).

La Fundación Valentia, a la que pertenece el centro Manuel Artero, forma parte de la Red Plena Inclusión Aragón, representada en la red estatal. Por lo tanto, comparten y promueven los principios rectores de dicha confederación, en concreto, el “Posicionamiento por el Derecho a la Sexualidad de las personas con discapacidad intelectual” (De la Cruz *et al.*, 2017), siendo este el punto de partida para la elaboración de su propio Plan de Atención a la Sexualidad.

2. Método

El presente estudio se desarrolla a través de una investigación cualitativa evaluativa (Buendía Eisman *et al.*, 2012), en la que se analiza la reflexión conjunta y se profundiza en la vivencia de las personas con DI residentes en el centro Manuel Artero en relación con su sexualidad. En concreto, el presente estudio se centra en la libre expresión de la erótica, comparando las opiniones, las actitudes y las necesidades de las personas con DI con las manifestadas por sus familiares directos y las de los profesionales del centro en el que residen, siendo la base de un proceso participativo para la generación de un nuevo plan y acciones para la atención a la sexualidad, todo ello desde una perspectiva de investigación colaborativa (Campbell y Lassiter, 2010) entre la comunidad del centro y la universidad.

En una fase previa, se desarrolló un estudio exploratorio con los profesionales del centro, siendo la base de partida para conformar el equipo del grupo de trabajo encargado de desarrollar el Plan de Atención a la Sexualidad. De ahí surgieron las preguntas de investigación: ¿Qué barreras perciben las personas residentes, las familias y los profesionales? ¿Qué aspectos están facilitando una vivencia sexual sana de las personas residentes, teniendo en cuenta la perspectiva de los diferentes agentes implicados? Y ¿Qué propuestas de mejora favorecerían la mejora de la vivencia de la sexualidad de los residentes?

2.1. *Objetivos*

Se plantean tres objetivos: 1) identificar las barreras y las dificultades percibidas por los diferentes agentes implicados; 2) identificar los aspectos que favorecen el desarrollo de la sexualidad percibidos por los diferentes agentes implicados; y 3) conocer las propuestas de mejora para favorecer una vivencia positiva de la sexualidad desde la perspectiva de los diferentes agentes implicados.

2.2. *Participantes*

La población de estudio está compuesta por 160 familias, 130 personas trabajadoras del centro y 204 residentes. En el centro residen 204 personas adultas con DI, de las cuales 113 son hombres y 91 mujeres, todos ellos con edades comprendidas entre 20 y 85 años, con diferentes grados de dependencia (del I al III) y diferentes grados de discapacidad (entre el 35% y el 100%). De ellos, 51 no tienen incapacidad y, por lo tanto, no están tutelados; 119 están tutelados por algún familiar; seis por el IASS (Instituto Aragonés de Servicios Sociales), y 28 por la propia Fundación. De los 204 residentes, 160 mantienen algún vínculo con sus familias y, de estos, 119 están tutelados por algún familiar.

Para la conformación de los grupos de discusión se realizó un muestreo intencional y de conveniencia. La selección para los grupos de discusión de residentes y familiares se realizó con la supervisión de la psicóloga y el director del centro, teniendo en cuenta los siguientes criterios de inclusión: 1) buscar la mayor paridad posible entre hombres y mujeres; 2) que todas las edades se vieran representadas (tanto entre los residentes como en el grupo de familiares); 3) que las personas con DI tuvieran capacidades de comprensión y expresión verbales suficientes como para seguir la discusión del grupo; y 4) que se vieran representadas las diferentes modalidades residenciales existentes en el centro: pisos tutelados, casas individuales, residencia y habitaciones para parejas. En cuanto a la composición de los grupos de discusión, el grupo de discusión de residentes se conformó por seis participantes, cuatro hombres y dos mujeres de entre 30 y 52 años; 4 de ellos viven en las residencias y 2 en los pisos tutelados. Y en el grupo de discusión de familiares hubo 12 participantes, cuatro hombres y ocho mujeres, con edades comprendidas entre 31 y 85 años.

Por otra parte, la plantilla profesional estaba conformada por 130 trabajadores, 96 mujeres y 34 hombres. 105 en atención directa a los usuarios, nueve personal técnico (psicólogos, asistentes sociales, terapeutas ocupacionales...) y nueve constituían el equipo directivo del centro. El criterio utilizado para la conformación de este grupo fue reunir a profesionales que desempeñaran tareas diferentes dentro de la entidad, desde la atención directa a los residentes hasta tareas directivas dentro de la gerencia, de forma que todos los ámbitos laborales quedaran representados en la sesión de discusión. De este modo, se pusieron en relieve diferentes visiones y experiencias sobre el tema tratado. La composición final del grupo de discusión de profesionales fue de siete participantes, compuesto por cuatro mujeres y tres hombres entre 30 y 55 años. Las labores que desempeñan son gerencia de la fundación, directivo del centro, profesional técnica (psicóloga), persona responsable de la coordinación de atención directa y tres profesionales de atención directa de las diferentes residencias y pisos tutelados del centro.

2.3. *Procedimiento de recogida de información*

El grupo de discusión de profesionales fue el primero en realizarse, y se planteó una discusión en torno a tres ejes: fortalezas presentes, barreras y limitaciones, así como propuestas de mejora.

Posteriormente se recogió información del grupo de discusión de residentes, utilizando como guion una adaptación de los ítems que conforman el cuestionario CUSEXDI (Gil-Llario y Díaz-Rodríguez, 2013), que evalúa cuatro dimensiones: 1) comportamiento sexual; 2) conducta preventiva; 3) información recibida sobre sexualidad; y 4) experiencias de abuso sexual. En la adaptación para esta investigación, se unificaron la información recibida y la conducta preventiva en una sola dimensión y se añadió otra sobre cómo se vivencia en el centro la sexualidad. Finalmente, para guiar el grupo de discusión de familiares, se tuvieron en cuenta los contenidos recogidos en la Escala de Actitudes hacia la Sexualidad en Personas con Discapacidad Intelectual, ASEXDI (Gil-Llario *et al.*, 2020), que evalúa las mismas dimensiones que el CUSEXDI, aplicado al ámbito familiar y profesional.

Durante el desarrollo de las discusiones grupales, estuvo presente la psicóloga del centro, como figura de confianza de la entidad, y dos investigadores del equipo. La primera en calidad de moderadora y el segundo como observador. Las discusiones tuvieron una duración de hora y media, fueron grabadas y, posteriormente, transcritas. No se proporcionó ninguna compensación a las personas participantes y se garantizó el anonimato y la confidencialidad.

El estudio se llevó a cabo siguiendo los principios establecidos internacionalmente en la declaración de Helsinki (2013), y la confidencialidad se garantiza según lo establecido en el Reglamento (UE) 2016/679, General de Protección de Datos (RGPD), y por la Ley Orgánica 3/2018, del 5 de diciembre, de protección de datos de carácter personal y Garantía de Derechos Digitales (LOPD y GDD). Y cuenta con el dictamen favorable del Comité Ético de la Investigación de la Comunidad Autónoma de Aragón (CEICA), aprobado el 19 de abril de 2023. PI23/201.

2.4. Análisis de datos

La información obtenida fue transcrita y se analizó de forma sistemática a través de la construcción y la reconstrucción de categorías mediante la teoría fundamentada (Charmaz, 2006), utilizando el software MAXQDA24. Se realizó una codificación inicial, contrastada conjuntamente por los tres investigadores según las temáticas que estructuraban los grupos de discusión: 1) fortalezas y apoyos positivos; 2) barreras y limitaciones; y 3) propuestas de mejora. El primero se refiere a aquellos aspectos de la cotidianidad de los residentes que facilitan la expresión de su erótica y la vivencia de su sexualidad: otros residentes, acceso a internet, actitudes positivas por parte la familia y el equipo profesional, información recibida, etc. El segundo alude a aquellos aspectos que dificultan una vivencia satisfactoria de la sexualidad: falta de intimidad, límites y prohibiciones, actitudes desfavorables del equipo profesional y las familias, etc. Por último, se reflejaron las propuestas de mejora que abarcan todas aquellas ideas encaminadas a mejorar la vivencia de la sexualidad de las personas residentes en el centro. Todos estos aspectos se analizaron tanto para el grupo de residentes como por el de familiares y el de profesionales.

Tras finalizar la codificación se establecieron las categorías y subcategorías mediante un proceso inductivo y deductivo estableciendo la categorización axial. Se establecieron 14 subcategorías (Tabla 1) que emergieron de los datos de los grupos de discusión en relación con las tres categorías iniciales, coincidiendo 10 de ellas en las tres categorías.

En consecuencia, se reflexionó y se compartieron los avances de la investigación, rompiendo con las jerarquías establecidas habitualmente en la investigación, buscando una interpretación más sistémica, holística y válida de los datos.

3. Resultados

Los resultados obtenidos se presentan por las tres categorías interrelacionando los datos de los tres grupos de discusión: familiares, residentes y profesionales. Hay que resaltar que, si bien el *modelo de atención* solo se expresa como una fortaleza y propuesta de mejora, la *higiene*, la *falta de recursos humanos* y las *limitaciones derivadas de la discapacidad* se señalan solo como barreras (Tabla 1).

3.1. Categoría 1: Fortalezas y apoyos positivos

La Tabla 2 sintetiza por perfiles los diferentes temas emergentes más relevantes en relación con las fortalezas y los apoyos positivos (categoría 1) presentes en el centro, con el objeto de que los residentes puedan tener una vivencia plena de su sexualidad. Los residentes y las familias coinciden en resaltar como fortaleza fundamental la existencia de *referentes de confianza*. Además, para los familiares es también relevante que la *cultura sexual familiar* existente facilite una sexualidad

TABLA 1. Categoría y subcategorías derivadas del análisis temático			
	Categorías		
Subcategorías	1. Fortalezas	2. Barreras	3. Propuestas de mejora
Espacios	X	X	X
Modelo de atención	X		X
Formación de profesionales	X	X	X
Formación en sexualidad	X	X	X
Abuso	X	X	X
Cultura sexual familiar	X	X	X
Visión y uso de medios anticonceptivos	X	X	X
Pornografía, prostitución y otros	X	X	X
Referentes de confianza	X	X	X
Relación de pareja	X	X	X
Intimidad	X	X	X
Higiene		X	
Falta de recursos humanos		X	
Limitaciones derivadas de la discapacidad		X	

Nota: El símbolo “x” representa la presencia de la subcategoría en la categoría correspondiente.

saludable. Por otra parte, los profesionales resaltan el *modelo de atención* y los *espacios* como factores clave, aspectos no reseñados por los familiares ni por las personas residentes.

Para el grupo de discusión de profesionales la mayor fortaleza respecto al centro es el *modelo de atención* (subcategoría 1.2), que supone un cambio en la forma de mirar la sexualidad y la intimidad de las personas residentes, así como en la cultura sexual de la institución, y que ha ido calando en todos los niveles de la institución: “El cambio de enfoque a un plan centrado en la persona es nuestra cara y nuestra cruz, es lo que nos mete en jardines que tenemos todos... dificultades va a haber,

TABLA 2. Fortalezas y apoyos positivos: frecuencia en porcentajes de las subcategorías			
Categoría 1: Fortalezas y apoyos positivos	Familiares	Profesionales	Residentes
Subcategorías			
1.1. Espacios	0.00	18.75	0
1.2. Modelo de atención	0.00	28.13	0
1.3. Formación de profesionales	7.14	9.38	0
1.4. Formación en sexualidad	3.57	0.00	17.2
1.5. Abuso: factores de protección	3.57	0.00	0
1.6. Cultura sexual familiar	25.00	6.25	3.4
1.7. Visión y uso de medios anticonceptivos	7.14	3.13	17.2
1.8. Pornografía, prostitución y otros	3.57	3.13	3.4
1.9. Referentes de confianza	21.43	12.50	31
1.10. Relación de pareja	14.29	6.25	13.8
1.11. Intimidad: facilitadores	14.29	12.50	13.8

Nota: Los valores numéricos representan la frecuencia de cada subcategoría para cada uno de los colectivos.

pero es la fortaleza más importante” (P.2). Ese cambio de enfoque viene acompañado por una reestructuración de la entidad a todos los niveles, así como de un cambio en el patronato y la gerencia que permitió que la sexualidad de las personas residentes entrara en la agenda: “[...] poder hablar abiertamente el tema de la sexualidad y hablarlo también dentro del equipo directivo, antes los profesionales estábamos hablándolo, pero desde la entidad, a nivel de gerencia, puff” (P.3).

Además, señalan que el cambio producido en la entidad se refleja también en un cambio de actitud por parte del equipo profesional, que, en general, aborda la sexualidad con naturalidad y otorgándole la misma importancia que a cualquier otro tema: “Todos nos hemos abierto, ¿no? [...] es un paso a seguir” (P.6). Y el hecho de que se esté trabajando en el desarrollo de un Plan de Atención a la Sexualidad y la voluntad de ponerlo en marcha por parte de la directiva es el principal ejemplo de este cambio de mentalidad: “Yo lo mejor que puedo contar es este paso que se está dando, ahora mismo, de crear un grupo de trabajo” (P.6). Dicho cambio por parte

del equipo profesional conlleva, a su vez, una nueva forma de entender y vivir la sexualidad de las personas residentes, ya que tienen más libertad que nunca en la gestión de su vida personal y, por lo tanto, de su sexualidad e intimidad en relación al *uso de los espacios* (1.1. Espacios): “Nunca entran en la habitación (monitores) lo primero que hacen es llamar a la puerta, ¿estáis ocupados? Si decimos que no, abren la puerta, entran... y si decimos que sí estamos ocupados pues se van...” (R.2) (1.11. Intimidad: facilitadores).

Por su parte, las familias consideran que el cambio en su propia percepción de la sexualidad de las personas con DI (1.6. Cultura sexual familiar) es uno de los apoyos más relevantes con los que actualmente cuentan en el centro: “La educación depende de la discapacidad, pero también de la educación de los padres porque, voy a hacer 75 años ¿cómo ibas a hablar de sexualidad con ellos? [...] era un tabú, mi hijo va a hacer 50 años” (F.5).

Por último, las personas residentes destacan la importancia que tiene para ellas el saber que cuentan con personas de confianza, tanto entre el personal del centro como entre sus compañeros y familiares (1.9. Referentes de confianza): “Cuando me gusta alguien se lo cuento a mis hermanas y luego a alguno de vosotros” (R.4). También relatan: “Ya tenemos ayuda de la hermana de JA y de M (tutora). Entre ellas dos. Hombre, contigo puedo contar (J) porque contigo puedo confiar... ¡anda que no te quiero yo un montón!” (R.2). La existencia de estos referentes de confianza es también una cuestión señalada tanto por el grupo de profesionales: “Es algo que me gusta un montón y que creo que tendemos a favorecer, el que se escuchen, que hablen también de estos temas, que normalicen su sexualidad con sus iguales” (P.2), así como de forma relevante por el de familiares: “[...] mi hijo tiene una relación, hemos sido muy abiertos siempre con él, pero, cuando habla de estos temas habla mucho más cómodo con su hermano pequeño, que tiene 23 años, confía mucho más en lo que le dice él” (F.11).

3.2. Categoría 2: Barreras y dificultades

La Tabla 3 muestra la frecuencia con la que cada uno de los temas abordados dentro de este eje emerge en los diferentes grupos de discusión, así como su diferente emergencia y prioridad por colectivo. Los familiares y residentes coinciden al destacar como barreras más relevantes el *abuso: vulnerabilidad* y la *relación de pareja*; mientras que los profesionales ponen el acento en el *espacio*, la *intimidad: carencias*, así como en la *diversidad y limitaciones derivadas de la DI*.

Respecto a la categoría 2.14. Diversidad y limitaciones derivadas de la DI, los profesionales señalan la importancia de las diferencias de edad, puesto que en el centro conviven personas de varias generaciones, con una educación sexual y unas vivencias muy distintas: “[...] pues la educación que se les había dado antes y la gente joven que llega ahora ha recibido otra completamente diferente [...] conviven, generaciones superextremas” (P.7). Se señalan también una serie de dificultades derivadas de la propia DI, en concreto, el problema para comprender dónde están

TABLA 3. Barreras y dificultades: frecuencia en porcentajes de las subcategorías			
Categoría 2: Barreras y dificultades	Familiares	Profesionales	Residentes
Subcategorías			
2.1. Espacio	5.3	18	15.4
2.2. Modelo de atención	0.0	0.0	0.0
2.3. Formación de profesionales	1.3	12	0
2.4. Falta de educación sexual	10.7	4	0
2.5. Abuso: vulnerabilidad	17.3	2	19.2
2.6. Cultura sexual familiar	13.3	2	11.5
2.7. Visión y uso de medios anti-conceptivos	6.7	8	7.7
2.8. Pornografía, prostitución y otros recursos	5.3	0	3.8
2.9. Referentes de confianza	1.3	0	3.8
2.10. Relación de pareja	17.3	12	19.2
2.11. Intimidad: carencias	6.7	18	11.5
2.12. Higiene	4	2	7.7
2.13. Falta de recursos humanos	1.3	6	0
2.14. Diversidad y limitaciones derivadas de la DI	9.3	16	0

Nota: Los valores numéricos representan la frecuencia de cada subcategoría para cada uno de los colectivos.

los límites interpersonales e incluso los propios: “[...] hay que saber dónde está el límite... enseñarles cuáles son, porque, depende de cada persona si nos pone, pero estás interactuando con otra persona, hay que conocer los tuyos y los de tu pareja, entonces es muy complicado” (P.7), pero resaltan que depende de cada persona: “[...] no por el hecho de que tengan discapacidad, puede ser porque tengan cualquier necesidad, o muchas veces porque no tienen esos filtros a la hora de comunicarlo... simplemente lo expresan de una manera más natural” (F.12).

Además, la patología dual y el uso de medicación psiquiátrica también se señala como una de las dificultades con las que se encuentran muchas de las personas

residentes: “[...] la medicación psiquiátrica afecta a muchísimas cosas y una de las principales es cómo afecta y mucho a la sexualidad” (P.3), ya que limita las propias posibilidades de deseo, excitación, eyaculación e incluso condiciona la propia imagen corporal.

En el mismo sentido, se incide en los problemas que la DI supone para la gestión de los conflictos sociales y de pareja (2.10. Relación de pareja): “Cómo se resuelven los conflictos, cómo se resuelve la cuestión sexual, si la persona estaba cómoda... de base está la discapacidad intelectual, entonces, las consecuencias muchas veces son muy difíciles” (P.2), y se alude, de forma específica, a los problemas que una gran mayoría presenta en la gestión de los celos como causa fundamental de los conflictos de pareja: “[...] el motivo de discusión siempre es el mismo, que son los celos y las inseguridades... celos hacia los demás, incluso celos a que él se pueda masturbar porque eso lo considera una infidelidad” (P.3). En relación con la gestión de los celos, se indica el daño que hacen en este sentido las terceras personas y la actividad en redes sociales: “[...] el qué dirán, el mensaje que ha mandado un amigo por TikTok, eso es detonante máximo” (P.6).

Ligada a estas dificultades para gestionar los conflictos emerge la realidad endogámica que viven las personas residentes (2.1. Espacio): “[...] vivimos con los mismos, me voy a liar con A y luego con B y vuelvo con A y B me va a ver..., no sé si soportaría estar con mi ex... desarrollando mi vida amorosa con otra persona” (P.3). Sin embargo, las personas residentes parecen estar acostumbradas a estas situaciones y las sobrellevan de manera natural: “Lo llevo bien, él por un lado y yo por el otro. Aunque me ha hecho daño, yo le saludo” (R.3).

Respecto a las dificultades en las *relaciones de pareja* (2.10. Relación de pareja), además de los problemas de mala gestión de los celos o la situación de endogamia, se señala como una dificultad la frecuencia con que se enamoran, emparejan y rompen, tanto en el grupo de discusión de familias: “[...] que salgan, que vayan juntos, que... pues sí. Pero los normales nos separamos, pues imagínate éstos que cada día están con uno” (F.3), como en el de profesionales: “[...] uno de mis miedos... relaciones entre personas con discapacidad no todas... son muy conflictivas y la temporalidad de estar juntos es muy ambigua, lo dejo, vuelvo o no o, me acuesto o no, me voy con otro o no” (P.3). Por parte del grupo de discusión de residentes, también se aborda esta circunstancia, pero no se vive con preocupación, sino como algo normal: “Sí, lo llevo bien, él por un lado y yo por el otro, aunque me ha hecho mucho daño yo le saludo” (R.3) o “A mí me pidió salir, y como le dije que no, se fue a por la A” (R.2).

Además, las familias muestran mucha preocupación por la vulnerabilidad de que sus familiares sean víctimas de abuso y también a convertirse o ser tratados como agresores (2.5. Abuso: Vulnerabilidad): “Sobre el abuso, volvemos a lo del grado de discapacidad, son más vulnerables, es más fácil que las engañen, no entienden el doble sentido, no ven que las pueden manipular, las pueden obligar a hacer cosas que no quieren...” (F.4). El abuso sexual (subcategoría 2.5) es también un tema recurrente en los residentes y tres de los seis participantes (dos mujeres y un hombre) afirman haber sido víctima de abusos durante su infancia: “[...] de pequeña. El

sobrino de mi vecina me intentó violar. Entonces me escapé y fui a su casa a hablar con su tía. Le di una patada en los huevos y me escapé” (R.3).

Por otra parte, los tres grupos aluden a la falta de intimidad en el centro como uno de los principales problemas con los que las personas residentes se encuentran a la hora de disfrutar de su sexualidad y expresar su erótica (2.11. Intimidad: carencias). Esta falta de intimidad viene condicionada por el propio espacio físico (2.1. Espacios): “Parte de nuestro problema es que las instalaciones no van, las infraestructuras es lo que va mal” (P.1). Las habitaciones y los baños son, en la mayor parte de los casos, compartidos. Ya sea por tener compañeros de habitación o piso o, en el caso de una de las residencias, baños comunes para todos: “Comparto la habitación, si quiero masturbarme me voy al baño. Le digo que me voy a cagar y me voy a.... así no entra. Cierro la puerta y si llaman (profesionales) paro y digo, ¿qué pasa? Y ya está” (R.4). El mobiliario también representa un problema por el tamaño de las camas y la falta de cortinas o biombos en las habitaciones que les permitan aislarse (2.1. Espacios): “El mobiliario..., tienen unas camas muy pequeñas, algunos se compran una cama grande para tal... y luego, lo de las cortinas...” (P.1). También las familias consideran importante que cuenten con espacios de intimidad y así lo reclaman al centro (subcategoría 2.11): “Tienen que tener su espacio... si se reprime es cuando saldría el tabú y sería apagar un fuego con gasolina” (F.7). Como solución a la falta de espacios de intimidad se propone habilitar espacios que puedan utilizar para tener encuentros eróticos, masturbarse..., pero, tal y como se señala en el grupo de discusión de los profesionales, podría suponer un problema en sí mismo: “... habilitar un espacio... lo que vemos como una posible solución... puede llegar a crear una barrera, crear un espacio y que haya gente que se sienta cohibida porque les vean entrar o les vean salir” (P.6).

Ante esta falta de espacios de intimidad, los residentes buscan sus propias estrategias en otros espacios (2.11. Intimidad: Carencias): “La gente se iba a las granjas a hacerlo... Donde van a dejar las cebollas y todo eso, ahí arriba. Pero hay pulgas... tampoco sabes si no te ve nadie” (R.2), o en la residencia: “El baño es un váter y un pasillo..., me bajo los pantalones y si alguien llega está la puerta. Estoy a gusto, tengo privacidad, no pueden entrar. No hay cerrojo, pero cierro la puerta y no me ve nadie” (R.5). Todas estas barreras físicas (2.1. Espacios) son un condicionante para el acceso a la intimidad (2.11. Intimidad: Carencias) y, por lo tanto, para que las personas residentes puedan expresar su erótica de manera satisfactoria. Pero, como señala uno de los profesionales, el que estas limitaciones físicas no estén presentes, como en el caso de casas independientes o pisos tutelados, no garantiza que las dificultades desaparezcan: “[...] sólo digo que en la instalación más propicia para que puedas llevar una vida normalizada, se dan también problemas” (P.5). En este sentido, “[...] ellos han sobrevivido al medio” (P.1), se han visto tan privados de intimidad que ya no la valoran y la falta de pudor emerge como consecuencia de esta carencia: “Han convivido tan abiertamente que no tienen nada de pudor... luego está el que es muy pudoroso, y el que viene muy pudoroso y a los quince días se le ha olvidado” (P.7).

Los profesionales y familiares consideran que la institución es heredera de una cultura del silencio en torno a la sexualidad de las personas con discapacidad, teniendo que aprender por sí mismos (2.4. Falta de educación sexual): “Al final lo prohibido te llama más y ese descubrimiento, como nadie les ayuda, nadie les informa y nadie les dice, al final tienen que aprender por ellos mismos y nadie les enseña” (F.6) ya que era un tema tabú: “[...] se daba por sentado que no tenían sexualidad... hasta que no se ha vivido de una forma natural y aceptable por la sociedad” (P.2). Y que esa herencia es la principal causa de los miedos y reticencias de los profesionales a intervenir en esta materia: “[...] al final el miedo que tenemos ‘todos los trabajadores’ a meternos en este jardín complicado, y hasta ahora ha venido ‘bien’, tenerlos con esa orden de que no se puede, eso también nos venía bien” (P.1). Manifestando, así, los miedos ante las posibles consecuencias negativas de adoptar una postura permisiva frente a la expresión erótica y las relaciones de pareja: “[...] los frutos del embarazo, las enfermedades de transmisión sexual, las familias y cómo se lo tomen” (P.1).

Se señalan, además, algunas carencias formativas por parte del equipo profesional, como la falta de materiales adecuados con la información adaptada a las capacidades cognitivas de las personas residentes: “Encontrar materiales y audiovisuales adaptados, no solo a nivel individual, ese trabajo hay que hacerlo cada día, sino a su condición, que sepan que tienen acceso y estar seguros de que es una buena herramienta” (P.2) (2.3. Formación profesionales); la necesidad de disponer de orientaciones más claras para intervenir; o la falta de conocimiento del marco legal sobre derechos sexuales y reproductivos de las personas con discapacidad intelectual: “La normativa frente al embarazo y la discapacidad, ¿hay alguna? No lo sé, ¿eh? Lanzo la pregunta porque no tengo ni idea... no se sabe, ¿no?” (P.7) (2.4. Falta de Educación sexual).

Por otra parte, el grupo de discusión de profesionales indica que, en algunas situaciones, sus propias actitudes y conductas son un obstáculo para la expresión de la sexualidad de los residentes (2.3. Formación profesionales). En concreto, consideran que, con frecuencia, interrumpen momentos de intimidad: “Me acuerdo de una chica, estábamos en la hora de los aseos por la mañana y con la ducha. Pues se estaba intentando darse placer y entro yo ‘¿necesitas ayuda?’, ahora no... qué corte...” (P.3), y añaden la dificultad de saber dónde poner el límite cuando los residentes les hacen partícipes de su intimidad, aparecen dudas de hasta qué punto dar su opinión al respecto, profundizar en el tema: “Cuando tienen las primeras experiencias, a veces el sexo masculino te cuenta ‘fui a fulanita, me hizo esto y aquello’, fue una de mis primeras conversaciones en este trabajo... hasta dónde influyes, no influyes... dónde poner el límite” (P.4). Por último, una limitación importante es la falta de profesionales de la psicología que den atención terapéutica a los residentes y puedan abordar estas cuestiones íntimas: “Ahora, con los programas personales tiene que haber. Es una locura que esté solo una persona, y si solo hiciera eso, bueno, mal, pero es que además hace muchas otras cosas del plan estratégico” (P.1) (2.13. Falta de recursos humanos).

La cultura sexual de las familias, la forma en que entienden la sexualidad y la relevancia que tiene para ellas en el desarrollo integral de su familiar, aparece como otra barrera a tener en cuenta, especialmente relevante para familiares y residentes (2.6. Cultura sexual familiar). Llama la atención que, pese a ser una de las principales dificultades con las que se encuentra el equipo profesional a la hora de abordar la sexualidad, apenas se aluden a ellas, solo aluden a la necesidad de trabajar este tema con las familias para que haya: “[...] una apertura de mente global y que se pudiera trabajar desde el centro, y las familias también pudieran trabajar con ellos desde casa” (P.6). Por su parte, las familias reconocen que, aunque los tiempos han cambiado, sus actitudes hacia la sexualidad continúan siendo una de sus principales dificultades por la necesidad de sobreprotección ante los miedos a posibles consecuencias indeseadas: “Los tiempos han cambiado... normal, que si se quiere casar nos lo digáis, y supongo que lo sabré también. ... no todos son así, las familias pueden protestar... que se echan encima... Lo hacemos desde la protección” (F.12) (2.6. Cultura sexual familiar).

En algunas ocasiones, las personas residentes se refieren a sus propias familias como un obstáculo para sus relaciones de pareja (2.6. Cultura sexual familiar), llegando a prohibirles mantener relaciones y a castigarles por ello mediante insultos: “[...] con la otra que estuve no les hacía mucha gracia... lo que me dijeron no se puede decir aquí, porque es muy feo, a mí me dolió mucho” (R.4), y violencia física: “Con S., no. Cuando se lo conté nos hinchamos a palabrotas, insultos, patadas, puñetazos y mi padre, pum-pum, que no.... voy a cumplir 31, mis padres pasan. No pasan de mí, me quieren y me animan, de novias, pasan” (R.5). Frente a las actitudes negativas de sus familiares, las personas residentes, de nuevo, despliegan sus propias estrategias para lograr llevar sus relaciones con la mayor normalidad posible y, en ocasiones, optan por ocultar información a sus familias. Por ejemplo, una de las residentes que está preparando su boda indica que: “De la boda no saben nada. Me dijo mi tutora que no les dijera, no les voy a invitar, la lían mucho. Mi madre no, no le dejarían salir de la residencia, mi hermana... exagera mucho... no me apoyaría” (R.2).

3.3. Categoría 3: *Propuestas de mejora*

Las diferentes propuestas realizadas por los participantes en los tres grupos de discusión y la frecuencia con la que aparece cada uno de los temas propuestos se recogen en la Tabla 4. Se destaca la *formación en sexualidad* como elemento fundamental para familias y clave para los profesionales. Por otra parte, las personas residentes ponen el acento en la *mejora de sus relaciones de pareja*, de *intimidad*, así como en la *visión y uso de medios anticonceptivos*. Este último coincide con la visión de los profesionales, los cuales también destacan la mejora de los *espacios* y del *modelo de atención*, aspectos no señalados por el resto de los colectivos.

La formación en sexualidad (subcategoría 3.4) dirigida a las personas residentes se presenta como la propuesta más relevante para las familias: “Hacia nosotros

TABLA 4. Propuestas de mejora: frecuencia en porcentajes de las subcategorías			
Categoría 3: Propuestas de mejora	Familiares	Profesionales	Residentes
Subcategorías			
3.1. Espacios	0.00	19.05	0.00
3.2. Modelo de atención	0.00	19.05	0.00
3.3. Formación de profesionales	0.00	4.76	0.00
3.4. Formación en sexualidad	62.50	23.81	11.11
3.5. Abuso: propuestas protección	12.50	0.00	0.00
3.6. Cultura sexual familiar	0.00	0.00	0.00
3.7. Visión y uso de medios anticonceptivos	12.50	19.05	22.22
3.8. Pornografía, prostitución y otros	0.00	14.29	0.00
3.9. Referentes de confianza	0.00	0.00	0.00
3.10. Relaciones de pareja	12.50	0.00	33.33
3.11. Intimidad: mejoras	0.00	0.00	33.33

Nota: Los valores numéricos representan la frecuencia de cada subcategoría para cada uno de los colectivos.

estaría muy bien, tener la experiencia y la oportunidad de escuchar a otras familias, pero, para ellos, formación. Aprender el sitio, el lugar, el cómo, el dónde... el respetar al otro” (F.4), y como una necesidad desde una perspectiva práctica en los otros dos grupos, especialmente para los profesionales: “Yo pediría más clases de sexualidad, que nos contaran más cosas de eso” (R.4), “[...] ofertar para ellos formaciones prácticas... ven que te voy a enseñar qué tienes ahí...” (P.3). Y, junto a esta formación, los tres grupos consideran importante, que se dé más información a las personas residentes sobre el uso de anticonceptivos y se facilite el acceso a los mismos (3.7. Visión y uso de medios anticonceptivos), en concreto, a preservativos: “[...] que sean ellos quienes los cojan, pero que esté en un sitio como la enfermería o accesible, que no tengas que pasar por solicitarlo, pero sí que esté en un entorno que sea controlado. Con cierta supervisión directa” (F.10).

Para los profesionales tiene especial importancia el incluir de forma específica la sexualidad en su *modelo de atención* (subcategoría 3.2): “[...] sexualidad dentro de las áreas de calidad de vida, entre lo físico y la salud emocional, ‘no le gusta qué...’

tener en cuenta estas situaciones, la estructura de proyecto de vida está para eso” (P.2). También destacan el papel del grupo de trabajo y la elaboración de protocolos que permitan al equipo profesional un posicionamiento conjunto y riguroso frente a aquellos aspectos más controvertidos que rodean la sexualidad: “Yo lo mejor que puedo contar es este paso... de crear un grupo de trabajo” (P.6), “[...] el protocolo es fundamental, un plan...” (P.2).

Por último, entre las propuestas desarrolladas por el grupo de discusión de residentes las más frecuentes se refieren a las relaciones de pareja (subcategoría 3.10) y a las mejoras en su acceso a la intimidad individual (subcategoría 3.11): “Que me den un sitio privado donde ahí cierro, y me la puedo pegar masturbándome y haciendo todo lo que quiera porque está cerrado con llave. Una habitación privada bajo llave, la llave la tengo yo y nadie más” (R.5), y en pareja: “Irme a Martillué unos días. En San Valentín, para tener intimidad, dormir en una cama, nos duchamos juntos...” (R.3).

4. Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio era explorar la vivencia de las personas con DI residentes en el centro Manuel Artero en relación con su sexualidad y la libre expresión de su erótica, comparando sus opiniones, actitudes y necesidades con las manifestadas por sus familiares directos y las de los profesionales del centro en el que residen.

Los resultados evidencian que tanto las personas residentes como los profesionales que les atienden y sus familiares tienen una visión positiva de la sexualidad y tienden a abordarla como cualquier otra dimensión personal. Podemos, por lo tanto, afirmar que la sexualidad de las personas con DI ya no es una cuestión desatendida ni olvidada, aunque, “aún queda mucho camino por recorrer” (P.2). No obstante la frecuencia con la que emergen los temas, recogida en las Tablas 2, 3 y 4, pone de manifiesto que existen diferencias entre la percepción entre residentes, familiares y profesionales.

Tanto para el grupo de discusión de profesionales como para el grupo de discusión de familiares, las limitaciones derivadas de la DI y las dificultades de atender a la diversidad y las necesidades específicas de cada residente son uno de los principales obstáculos para un correcto acompañamiento en la vivencia de su sexualidad. Sin embargo, las personas residentes no hacen mención a su DI como fuente de problema o dificultad en relación con la vivencia de su sexualidad. Las creencias, las actitudes y los posibles juicios frente a las expresiones eróticas de sus iguales, sumadas a la endogamia propia de los centros residenciales, convierten al colectivo de residentes en un elemento importante de control de las actitudes y comportamientos individuales (Villar *et al.*, 2017). A lo que hay que sumar las dificultades cognitivas características de la DI, cuando aparecen ligadas a demencias y enfermedades mentales. En este sentido, se coincide con otros autores al afirmar que la correcta atención a la sexualidad de las personas con DI en los contextos residenciales

solo será posible desde una formación específica, que atienda a las necesidades de apoyo individuales y las características de cada persona sin perder de vista el trabajo de formación e información en materia de sexualidad a todos los residentes, desde el que se propicia el cambio de actitudes y la gestión de la resolución de posibles conflictos (Gil-Llario *et al.*, 2021; Morell-Mengual *et al.*, 2017).

La falta de formación por parte de los profesionales y la ausencia de unos criterios comunes de la entidad sobre cómo abordar la sexualidad de los residentes y las expresiones eróticas concretas, así como la falta de profesionales referentes en este ámbito, emergen como una de las principales limitaciones expresadas por los profesionales, lo que coincide con otros estudios (Bahner *et al.*, 2024). En la misma línea, los profesionales de este estudio señalan la necesidad de producir materiales informativos y formativos adaptados a las características de los residentes del centro y a la cultura institucional del mismo, en coherencia con lo planteado en otros estudios que señalan la falta de materiales informativos adaptados a las necesidades de las personas adultas con DI (p. ej., Jimeno-Fernández *et al.*, 2023). En este sentido, y a fin de evitar que se actúe desde criterios personales que no siempre tienen por qué ser adecuados, es necesario enfatizar la importancia de generar protocolos específicos que garanticen la intimidad y la libre expresión erótica de las personas residentes con un criterio consensuado y profesional (De la Cruz *et al.*, 2017; Neuman, 2022).

La falta de intimidad es también una de las principales barreras señaladas en los tres grupos de discusión. Esta viene condicionada por un contexto físico que dificulta la privacidad (Fabá y Villar, 2016; Villar *et al.*, 2019) y por el hecho de que, durante mucho tiempo, se ha primado la protección y la seguridad, por ejemplo, mediante la práctica de no poner pestillos en las habitaciones o los aseos, sobre otros principios éticos como el principio de beneficencia, de acuerdo con el cual los profesionales deberían promover la autonomía y el pleno desarrollo de los residentes, también en lo que atañe a su vivencia de la sexualidad (Villar *et al.*, 2017). La falta de intimidad en el centro se traduce en una ausencia de pudor por parte de las personas residentes, que aprenden a considerar que la intimidad no es importante, tal y como señalan los profesionales participantes, o que parecen considerarla solo relevante con relación a la expresión erótica: relaciones de pareja, masturbación, visionado de pornografía, etc., como se desprende de las aportaciones del grupo de residentes. Respecto a las limitaciones derivadas del contexto físico, resalta la falta de sintonía entre los actuales modelos de atención y el marco legal vigente, que se ha quedado obsoleto, permitiendo ratios y condiciones físicas incompatibles con los actuales modelos centrados en la persona (Pasillera Díaz *et al.*, 2023).

Las opiniones de los profesionales reflejan la necesidad de que las familias se impliquen en el proceso de cambio, reciban también formación y compartan las líneas de trabajo de la entidad. En este sentido, la sensación de las familias participantes, que consideran que se está dando un cambio de mentalidad frente a la sexualidad de las personas con DI que favorece su desarrollo, es un buen punto de partida para lograr esa mayor implicación.

Junto a estas barreras y limitaciones, se pone de manifiesto el cambio en la cultura sexual de los equipos profesionales respecto a la sexualidad de las personas con DI. El abandono de un modelo médico hacia modelos de atención centrados en la persona (Verdugo *et al.*, 2021) obliga a los equipos profesionales a la atención de la dimensión sexual y a buscar estrategias adecuadas para abordarla. En concreto, los resultados obtenidos evidencian cómo, al cambiar la filosofía de las instituciones y ponerse en marcha programas realmente centrados en las personas desde los que atender la dimensión sexual, tanto las actitudes y las conductas de los profesionales, como las de las propias personas con DI y las de sus familiares, cambian de forma positiva. Esto permite el desarrollo de prácticas más adecuadas y el trabajo conjunto por mejorar las condiciones residenciales en pos de una mayor calidad de la vivencia de la sexualidad.

En relación con las propuestas de mejora, encontramos también diferencias entre los tres grupos. Mientras que para los profesionales las mejoras deberían centrarse en el acondicionamiento del espacio y la integración de la sexualidad en su modelo de atención, las personas residentes aportan ideas sobre cómo facilitar su vivencia de las relaciones de pareja y la intimidad.

Frente a las dificultades que van encontrando, las personas con DI desarrollan sus propias estrategias de resistencia (Bahner *et al.*, 2024). Y, si bien algunas de las estrategias narradas no resultan en sí mismas empoderadoras, sino que son formas de sortear las restricciones e imposiciones (como ocultar su boda a sus familiares cercanos o esconderse en una granja próxima para poder mantener relaciones), dan cuenta de que, por más que se niegue el reconocimiento a la agencia sexual de un individuo, no se puede negar su sexualidad (Gill, 2015). La negación de los derechos sexuales es un elemento central de la exclusión social más amplia que sufren las personas con DI (Neille *et al.*, 2024); sin embargo, por más que se nieguen o cuestionen sus derechos, la sexualidad seguirá siendo un hecho. Queramos verlo, o no, queramos ocultarla o promoverla, la queramos patologizar o normalizar, como seres sexuados y sexuales, eróticos y hedónicos, todas las personas manifestamos nuestra sexualidad de alguna manera, incluso cuando se nos niega ese derecho. La sexualidad es un hecho, parte fundamental de nuestra biografía, por lo que no podemos reducir su abordaje, tampoco cuando hay DI, al terreno de los derechos (Malón, 2009).

Este estudio presenta algunas limitaciones: en primer lugar, dada su naturaleza descriptiva y que se limita a una única fundación, sus resultados no son automáticamente extrapolables a otras entidades, aunque sí nos permiten hacernos una idea sobre los aspectos positivos y negativos que rodean la vivencia de la propia sexualidad en centros residenciales para personas con DI.

En relación con las personas participantes, cabe destacar la escasa representatividad del colectivo LGTBIQA+. Del grupo de residentes, solo un varón se reconoce como bisexual y actualmente mantiene una relación heterosexual. Por otra parte, dadas las características del diseño de la investigación, las personas con grandes necesidades de apoyo tampoco se ven representadas en el estudio. Investigaciones futuras deberían profundizar en la vivencia de la sexualidad y la expresión erótica de estas personas.

Por último, al poner el foco del estudio en la evaluación de las fortalezas, las dificultades y las propuestas de mejora en relación a la expresión erótica de las personas con DI, no se profundiza en otras dimensiones fundamentales para el pleno desarrollo de la sexualidad. Así, quedan fuera cuestiones relacionadas con la vivencia de la propia identidad sexual, la orientación sexual del deseo erótico, las fantasías y deseos, el cortejo y la seducción, los ideales amorosos, el placer, etc. Cuestiones que serán atendidas en otras fases de la investigación de la que este estudio exploratorio forma parte.

Pese a estas limitaciones, este estudio es uno de los primeros desarrollados en el Estado español en el que se atiende al mismo tiempo a las vivencias de las personas con DI, sus familiares y las personas trabajadoras de su centro residencial, lo que nos permite superar las limitaciones de muchos estudios que recurren a los equipos profesionales y las familias como informadores, pese a que, con frecuencia, su discurso es diferente u opuesto al de la persona con DI (Gil-Llario *et al.*, 2020).

5. Financiación

Esta investigación forma parte del proyecto “Plan Estratégico de Atención a la Sexualidad” 2023/0124, financiado a través de la OTRI de la Universidad de Zaragoza previo convenio con la Fundación Valentia. Los investigadores forman parte de los grupos de investigación del Gobierno de Aragón EDI-S49_20R. y GIIS017.

6. Agradecimientos

A los miembros del grupo de trabajo del Plan de Atención a la Sexualidad de la Fundación Valentia.

7. Referencias bibliográficas

- AMEZÚA, E. (2003). El sexo: historia de una idea. *Revista Española de Sexología (RES)*, 115-116.
- BAHNER, J., GÄDDMAN JOHANSSON, R. y SVANELÖV, E. (2024). Who counts as a sexual subject? The impact of ableist rhetoric for people with intellectual disability in Sweden. *Sexuality Research and Social Policy*, 21, 161-176. <https://doi.org/10.1007/s13178-023-00873-5>
- BALLESTEROS, G. P. y PARRA ERAZO, J. A. (2020). Discapacidad, sexualidad e intervención social. En *Pensando la Intervención Social* (1.ª ed., pp. 57-66).
- BATES, C., MCCARTHY, M., MILNE SKILLMAN, K., ELSON, N., FORRESTER-JONES, R. y HUNT, S. (2020). Always trying to walk a bit of a tightrope: The role of social care staff in supporting adults with intellectual and developmental disabilities to develop and maintain loving relationships. *British Journal of Learning Disabilities*, 48(4), 261-268. <https://doi.org/10.1111/bld.12320>

- BERNERT D.J., OGLETREE R.J. (2013). Women with intellectual disabilities talk about their perceptions of sex. *J Intellect Disabil Res*; 57(3):240-9. doi: 10.1111/j.1365-2788.2011.01529.x. Epub 2012 Mar 12. PMID: 23379861.
- BORAWSKA-CHARKO, M., ROHLER, P. y FINLAY, W. M. (2016). The sexual health knowledge of people with intellectual disabilities: A review. *Sexuality Research and Social Policy*, 14, 393-409.
- BUENDÍA EISMAN, L., EXPÓSITO LÓPEZ, J. y SÁNCHEZ MARTÍN, M. (2012). Investigación evaluativa de programas de formación profesional para el empleo en el ámbito local. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 161-179. <https://doi.org/10.6018/rie.30.1.115971>
- CAMPBELL, E. y LASSITER, L. E. (2010). From collaborative ethnography to collaborative pedagogy: Reflections on the other side of Middletown project and community-university research partnerships. *Anthropology & Education Quarterly*, 41(4), 370-385. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2010.01098.x>
- CAMPBELL, F. K. (2001). Inciting legal fictions: Disabilities date with ontology and the ableist body of the law. *Griffith Law Review*, 10(1), 42-62.
- CHARMAZ, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*.
- DE LA CRUZ, C., GONZÁLEZ, B., PEREIRA, C. y SANTAMARÍA, C. (2017). *Posicionamiento por el derecho a la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo*. Plena inclusión España.
- DÍAZ-RODRÍGUEZ, I., GIL-LLARIO, M. D., MORELL-MENGUAL, V., SALMERÓN-SÁNCHEZ, P. y RUIZ-PALOMINO, E. (2016). Actitudes hacia la sexualidad: ¿difieren las personas con discapacidad intelectual de la población general? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 235-242.
- FABÁ, J. y VILLAR, F. (2016). Expresión sexual en residencias: barreras y estrategias para superarlas. *Sexualidad y Trabajo Social: Abrimos Armarios. Revista de Treball Social*, 208, 119-129.
- FRANCO, D. G., CARDOSO, J. y NETO, I. (2012). Attitudes towards affectivity and sexuality of people with intellectual disability. *Sexuality and Disability*, 30(3), 261-287.
- FOLEY, S. (2017). *Intellectual disability and the right to a sexual life: A continuation of the autonomy/paternalism debate*. Routledge.
- GIL-LLARIO, M. D., BALLESTER-ARNAL, R., FERNÁNDEZ-GARCÍA, O. y MORELL-MENGUAL, V. (2020). La evaluación de la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual: construcción y descripción de una entrevista semiestructurada. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 379-392. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1795>
- GIL-LLARIO, M. D., CASTRO-CALVO, J., FERNÁNDEZ-GARCÍA, O., ELIPE-MIRAVET, M. y BALLESTER-ARNAL, R. (2022). Estimating sexual knowledge of people with mild intellectual disability through a valid and reliable assessment scale: The ISK-ID. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 35(4), 988-1000. <https://doi.org/10.1111/jar.12909>
- GIL-LLARIO, M.D. y DÍAZ-RODRÍGUEZ, I. (2013). Análisis del comportamiento sexual, así como de las necesidades y los deseos sexuales de un colectivo de discapacitados intelectuales adultos (tesis de postgrado). Universitat de València, Valencia.
- GIL-LLARIO, M. D., FERNÁNDEZ-GARCÍA, O., CASTRO-CALVO, J., CABALLERO-GASCÓN, L. y BALLESTER-ARNAL, R. (2021). Validation of a tool to assess attitudes towards sexuality of individuals with intellectual disability (ASEXID): A preliminary study. *Sexuality and Disability*, 39, 147-165. <https://doi.org/10.1007/s11195-020-09650-3>

- GILL, M. (2015). *Already doing it: Intellectual disability and sexual agency*. University of Minnesota Press.
- GONZÁLEZ-MENDIONDO, L. y CAMPOS, D. (2023). Actitudes percibidas en profesionales hacia la sexualidad de personas con discapacidad intelectual en centros residenciales. En M. M. SIMÓN, J. J. GÁZQUEZ, A. MARTOS, P. MOLINA y S. FERNÁNDEZ (Comps.), *El bienestar psicosocial como meta de las actuaciones en salud* (pp. 137-143). ASUNIVEP.
- JIMENO-FERNÁNDEZ, L., LANZAROTE-FERNÁNDEZ, M. D., MACÍAS-PÉREZ, Á. y MARTÍNEZ-CERVANTES, R. J. (2023). Implantación del derecho a la sexualidad de personas con discapacidad intelectual o del desarrollo según los profesionales de una asociación andaluza. *Siglo Cero*, 54(3), 35-52. <https://doi.org/10.14201/scero.31431>
- KERBAGE, H. y RICHAS, S. (2011). Abord de la vie affective et sexuelle des déficients intellectuels (An approach to the sexual and emotional life of people with intellectual disability). *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 59, 478-483.
- KIJAK R. (2013). The Sexuality of Adults with Intellectual Disability in Poland. *Sex Disabil.*, 31(2), pp. 109-123. <https://doi.org/10.1007/s11195-013-9294-8>. PMID: 23704799; PMCID: PMC3659277.
- LAUMANN, E. O., PAIK A, GLASSER D.B., KANG J.H., WANG T., LEVINSON B., MOREIRA E.D. JR., NICOLISI A., GINGELL C. (2006). A cross-national study of subjective sexual well-being among older women and men: Findings from the Global Study of Sexual Attitudes and Behaviors. *Archives of Sexual Behavior*, 35(2), pág. 145-161.
- LÓPEZ, F (2009). *La educación sexual*. Biblioteca Nueva.
- MALÓN, A. (2009). *Sexualidad. Planteamientos y claves para la intervención profesional en el ámbito de la discapacidad*. CADIS.
- MORELL-MENGUAL, V., GIL-LLARIO, M. D., DÍAZ-RODRÍGUEZ, I. y CABALLERO-GASCÓN, L. (2017). Actitudes de padres, profesionales y población general hacia la sexualidad de las personas con discapacidad física e intelectual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD Revista de Psicología*, 4(1), 173.
- NEILLE, J., McEWEN, H. y DE ANDRADE, V. (2024). *Sexuality and Disability*, 42, 101-117. <https://doi.org/10.1007/s11195-023-09827-6>
- NEUMAN, R. (2022). Supporting people with intellectual and developmental disabilities in their adult aspiration for sexual relationships and parenthood. *Sexuality Research and Social Policy*, 19(3), 599-609. <https://doi.org/10.1007/s13178-021-00574-x>
- NICOLA-PIRIS, Y., GIL LLARIO, M. D., MORELL-MENGUAL, V. y FERNÁNDEZ-GARCÍA, O. (2020). Actitudes hacia la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual: ¿Difiere la población general de las propias personas con discapacidad intelectual? *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD Revista de Psicología*, 1(2), 83-92. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1811>
- OLAVARRIETA, S., DARÍN, L., SUÁREZ, P., TUR, N., BESTEIRO, B. y GÓMEZ-JARABO, G. (2013). Actitudes hacia la sexualidad, esterilización, maternidad/paternidad y habilidades de crianza de personas con discapacidad intelectual: un estudio preliminar. *Siglo Cero*, 44(4), 55-69.
- O'SHEA, A., FRAWLEY, P., LEAHY, J. W., y NGUYEN, H. D. (2020). A critical appraisal of sexuality and relationships programs for people with acquired brain injury. *Sexuality and Disability*, 38(1), 57-83. <https://doi.org/10.1007/s11195-020-09616-5>
- PALLISERA DÍAZ, M., FULLANA NOEL, J., DÍAZ-GAROLERA, G. y PUYALTÓ ROVIRA, C. (2023). ¿Están los servicios sociales para personas con discapacidad intelectual alineados con el modelo de derechos? Opiniones de las personas, sus familias y profesionales. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 30(2), 381-408. <https://doi.org/10.14198/ALTERN.23779>

- REISS, S., LEVITAN, G.W. y SZYSZKO, J. (1982). Emotional disturbance and mental retardation: diagnostic overshadowing. *American Journal of Mental Deficiency*, 86(6), 567-74. PMID: 7102729.
- ROBERTSON, J., EMERSON, E., ELLIOT, J. y HATTON, C. (2007). El impacto de la planificación centrada en la persona en las personas con discapacidad intelectual en Inglaterra: un resumen de hallazgos. *Siglo Cero*, 38(3), 5-24.
- SALAS, S. y DOMENE, S. (2023). Beneficios y limitaciones de la planificación centrada en la persona en el campo de la discapacidad intelectual y del desarrollo: una revisión sistemática según las directrices de PRISMA. *Siglo Cero*, 54(4), 85-120. <https://doi.org/10.14201/scero.31222>
- VERDUGO, M. Á., SCHALOCK, R. L. y GÓMEZ, L. E. (2021). El modelo de calidad de vida y apoyos: la unión tras veinticinco años de caminos paralelos. *Siglo Cero*, 52(3), 9-28. <https://doi.org/10.14201/scero2021523928>
- VILLAR, F., CELDRÁN, M., FABÀ, J., SERRAT, R. y MARTÍNEZ, T. (2017). *Sexualidad en entornos residenciales de personas mayores. Guía de actuación para profesionales*. Fundación Pilares para la autonomía personal.
- VILLAR, F., SERRAT, R., CELDRÁN, M., FABÀ, J., MARTÍNEZ, T. y TWISK, J. (2019). 'I do it my way': Long-term care staff's perceptions of residents' sexual needs and suggestions for improvement in their management. *European Journal of Ageing*, 17(2), 197-205. <https://doi.org/10.1007/s10433-019-00546-6>

McGUIRE, D. y CHICOINE, B. (2024). *Bienestar mental en los adultos con síndrome de Down. Una guía para comprender y evaluar sus cualidades y problemas emocionales y conductuales*. Fundación Iberoamericana Down21 y Fundación A LA PAR. 610 pp. ISBN: 978-84-09-65995-1



Esta segunda edición del libro supone una actualización de la primera, publicada en 2010. En estos años, afortunadamente, la investigación sobre la salud mental de los adultos con síndrome

de Down ha avanzado mucho, lo que ha permitido a sus autores añadir nuevos capítulos en los que abordan y profundizan en temas relacionados con las características emocionales y mentales en las que se basa el comportamiento de estas personas, subrayando la importancia de la salud mental.

El libro se divide en tres secciones: “Evaluaciones”; “Temas que promueven y analizan la salud mental de los adultos con síndrome de Down”; y “La enfermedad mental”; y a lo largo de sus 27 capítulos se abordan temas como la importancia de la comunicación, la autoestima, las habilidades sociales, los trastornos de ansiedad, la conducta problemática, el autismo o la enfermedad de Alzheimer, por citar algunos, destacando la importancia de promover no solo la salud física, sino también la salud mental. Además, en cada capítulo, y basándose en su propia experiencia al proporcionar atención a estas personas, los autores incluyen diferentes ejemplos y algunos consejos de utilidad, a la vez que insisten en la necesidad de una in-

tervención multidisciplinar y de la colaboración entre los diferentes profesionales a la hora de establecer un diagnóstico y proporcionar un tratamiento adecuado.

Este libro constituye, por tanto, una guía esencial y actualizada sobre la salud emocional de los adultos con sín-

drome de Down, de gran utilidad para los profesionales que trabajan con ellos buscando mejorar su calidad de vida y sus familias.

Manuela CRESPO CUADRADO
Universidad de Salamanca. INICO

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.....	9-11
ARTÍCULOS Y EXPERIENCIAS	
Análisis de las percepciones y las actitudes de futuros docentes sobre la atención a la diversidad INMACULADA GARCÍA-MARTÍNEZ, CARMEN DEL PILAR GALLARDO-MONTES, ISABEL ANGUSTIAS GÓMEZ PÉREZ Y LARA CHECA-DOMENE.....	13-30
La inclusión educativa en los centros de Educación Primaria: la voz del profesorado M.ª ISABEL VIDAL ESTEVE.....	31-47
Análisis de la institución de la guarda de hecho tras la reciente jurisprudencia ANA MARÍA VALLE TEJADA.....	49-64
Validación de profesionales expertos de un instrumento sobre comunidades virtuales de atención temprana PILAR IBÁÑEZ-CUBILLAS Y MARÍA-JESÚS GALLEGU-ARRUFAT.....	65-94
Evaluación de viviendas para personas con discapacidad mediante realidad virtual: promoviendo el derecho a la vida independiente de las personas con discapacidad FELIPE MUÑOZ LA RIVERA, BASTIÁN VILLALOBOS, VANESSA VEGA, MATHIAS PROBOSTE, IZASKUN ÁLVAREZ-AGUADO, RODRIGO HERRERA Y HERBERT SPENCER.....	95-114
ATECA: una aplicación web para agilizar las adaptaciones a lectura fácil MARI CARMEN SUÁREZ DE FIGUEROA BAONZA, PAULA MARINA BLANCO, ACHER BLANCO, ISAM DIAB LOZANO, MARÍA GARCÍA-AGUDO, ALEJANDRO MUÑOZ Y CYNTHIA TORRES.....	115-137
Los servicios de apoyo desde la perspectiva de las personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo: una investigación inclusiva NATALIA ALVARADO TORRES, LAURA GARCÍA-DOMÍNGUEZ, LAURA ESTEBAN SÁNCHEZ Y VIRGINIA AGUAYO ROMERO.....	139-163
Nuestra sexualidad es un hecho, no un derecho. Vivencias desde un centro residencial para personas con discapacidad intelectual LUCÍA GONZÁLEZ-MENDIONDO CARMONA, TERESA COMA-ROSELLÓ Y DANIEL CAMPOS BACAS.....	165-188
RESEÑA	
McGuire, D. y Chicoine, B. (2024). <i>Bienestar mental en los adultos con síndrome de Down. Una guía para comprender y evaluar sus cualidades y problemas emocionales y conductuales</i>. Fundación Iberoamericana Down21 y Fundación A LA PAR.....	189-190
NORMAS PARA LOS AUTORES.....	191-198

Fecha de publicación: junio de 2025