ISSN: 0210-1696
eISSN: 2530-0350
DOI: https://doi.org/10.14201/scero2025563
Vol. 56 (3), 2025

SIGLO CERO

julio-septiembre, 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/scero2025563 – CDU: 37.013
IBIC: Discapacidad: aspectos sociales (JFFG) – BIC: Disability: social aspects (JFFG)
BISAC: SOCIAL SCIENCE / Handicapped (SOC029000)

julio-septiembre, 2025, vol. 56 (3)

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

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

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

2024 CALIDAD REVISTAS CIENTÍFICAS ESPAÑOLAS

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)

Secretaria de Redacción: Manuela Crespo Cuadrado (Universidad de Salamanca)
INICO - Facultad de Psicología - Universidad de Salamanca
Avda. de la Merced, 109-131. 37005 Salamanca
Tel. 923 294 617 - Fax. 923 294 685
scero@usal.es

Consejo de Redacción:

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

Consejo Asesor:

1. Antonio L. Aguado Díaz (Universidad de Oviedo)
2. Francisco Alcantud Marín (Universitat de Valencia)
3. M.ª Ángeles Alcedo Rodríguez (Universidad de Oviedo)
4. Leandro Almeida (Universidad do Minho. Portugal)
5. Víctor Benito Arias González (Universidad de Salamanca)
6. Benito Arias Martínez (Universidad de Valladolid)
7. Pilar Arnaiz Sánchez (Universidad de Murcia)
8. Rafael de Asís Roig (Universidad Carlos III de Madrid)
9. Andrea Silvana Aznar (Fundación Itineris. Argentina)
10. Paulino Azúa Berra (ICONG, Instituto de Calidad de las ONG)
11. José Antonio del Barrio del Campo (Universidad de Cantabria)
12. Mercedes Belinchón Carmona (Universidad Autónoma de Madrid)
13. Stephen Beyer (Cardiff University. United Kingdom)
14. Cristina Caballo Escribano (Universidad de Salamanca)
15. María Isabel Calvo Álvarez (Universidad de Salamanca)
16. Ruth Campos García (Universidad Autónoma de Madrid)
17. Ricardo Canal 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 Sarrionandia (Universidad Autónoma de Madrid)
26. Laura Espejo Leal (Plena inclusión España)
27. Ángel Fernández Ramos (Universidad de Salamanca)
28. Jesús Flórez Beledo (Fundación Iberoamericana Down21)
29. Pau García Grau (Universidad Católica de Valencia)
30. Francisco Alberto García Sánchez (Universidad de Murcia)
31. Climent Giné Giné (Universidad Ramón Llull)
32. Juana Gómez Benito (Universitat de Barcelona)
33. Francisco Javier Gómez González (Universidad de Valladolid)
34. Laura E. Gómez Sánchez (Universidad de Oviedo)
35. Diego González Castañón (Fundación Itineris. Argentina)
36. Giampiero Emilio Aristidde Griffo (University Suor Orsola Benincasa Nápoles. Italia)
37. Joan Guardia Olmos (Universitat de Barcelona)
38. Verónica Marina Guillén Martín (Universidad de Cantabria)
39. Claudia Patricia Henao Lema (Universidad Autónoma de Manizales. Colombia)
40. Santos Hernández Domínguez (Plena inclusion 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 Urríes Vega (Universidad de Salamanca)
46. Yves Lachapelle (Université du Québec à Trois-Trivières. Canadá)
47. Marco Lombardi (Hogeschool Ghent. Bélgica)
48. Natxo Martínez Rueda (Universidad de Deusto)
49. Vicente Martínez Tur (IDOCAL-Universidad de Valencia)
50. M.ª Inés Monjas Casares (Universidad de Valladolid)
51. 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 Schalock (Hastings Collegue. Nebraska-USA)
67. José Antonio Seoane Rodríguez (Universidade da Coruña)
68. Cecilia Simón Rueda (Universidad Autónoma de Madrid)
69. Patricia Solís García (Universidad Internacional de La Rioja/Universidad de Oviedo)
70. Marc J. Tassé (Ohio State University)
71. Daniel Valdez (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Madrid)
72. Eva Vicente Sánchez (Universidad de Zaragoza)
73. Michael L. Wehmeyer (University of Kansas)
74. M.ª Eugenia Yadarola (Universidad Católica de Córdoba. Argentina)

SIGLO CERO

REVISTA ESPAÑOLA SOBRE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

ISSN: 0210-1696 – eISSN: 2530-0350 – DOI: https://doi.org/10.14201/scero2025563 – CDU: 37.013

IBIC: Discapacidad: aspectos sociales (JFFG) – BIC: Disability: social aspects (JFFG)
BISAC: SOCIAL SCIENCE / Handicapped (SOC029000)

Vol. 56 (3), 2025

ÍNDICE

Presentación 9-11

ARTÍCULOS Y EXPERIENCIAS

Estrategias y desafíos para el desarrollo de estructuras de apoyo en la comunidad, para personas con discapacidad intelectual, mediante el análisis de 25 años en una organización
Beatriz Sánchez Herráez, Borja Jordán de Urríes Vega, M.ª Cruz Sánchez Gómez y Miguel Ángel Verdugo Alonso 13-33

Inalcanzable para muches, posible para algunes: notas sobre discapacidad, sexualidad y política
Lucía Bertona 35-58

Criterios de ideación de recintos universitarios: hacia la inclusión social a través de la investigación
Pablo Campos Calvo-Sotelo, Pedro Luis Nieto-del-Rincón y Teresa Raventós Viñas 59-80

Arqueología para todos. Talleres de educación patrimonial arqueológica para personas con TEA y DI: una experiencia piloto
Gema P. Sáez-Suanes, María Álvarez-Couto, Marta Sandoval Mena y Cristina Pinto Díaz 81-98

Las 5 mejores aplicaciones educativas para mejorar el aprendizaje en estudiantes con TEA
Soraya Andaluz-Delgado, Eva Ordóñez-Olmedo y Noelia Gutiérrez-Martín 99-114

Calidad de vida, salud mental y sintomatología de los padres de personas con autismo: una revisión paraguas
Carmen Luz Pérez López, Catalina Rebolledo Gajardo y Osvaldo Hernández González 115-141

Importancia de las interacciones y su relación con el aprendizaje: revisión sistemática
Magdaly Gordillo Bernal y Víctor Manuel Prado Delgado 143-167

Determinantes sociales de la salud predictores de la discapacidad en persona con discapacidad de la región Caribe colombiana
Consuelo Vélez Álvarez, José Armando Vidarte Claros y
José Hernán Parra Sánchez 169-188

RESEÑA

Jiménez-Hurtado, C. y Carlucci, L. (Coords.). *Lectura Fácil. Procesos y entornos de una nueva modalidad de traducción*. Colección Tibón: Estudios Traductológicos, 6. ISBN: 978-84-9042-545-9
Aida Villaécija 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/scero2025563 – CDU: 37.013

IBIC: Discapacidad: aspectos sociales (JFFG) – BIC: Disability: social aspects (JFFG)
BISAC: SOCIAL SCIENCE / Handicapped (SOC029000)

Vol. 56 (3), 2025

INDEX

Introduction 9-11

ARTICLES AND EXPERIENCES

Strategies and Challenges in Developing Community Support Structures for People with Intellectual Disabilities: A 25-Year Organizational Analysis
Beatriz Sánchez Herráez, Borja Jordán de Urríes Vega, M.ª Cruz Sánchez Gómez and Miguel Ángel Verdugo Alonso 13-33

Unattainable for Many, Possible for a Few: Notes about Disability, Sexuality and Policy
Lucía Bertona 35-58

Criteria for the Ideation of University Campuses: Towards Social Inclusion through Research
Pablo Campos Calvo-Sotelo, Pedro Luis Nieto-del-Rincón and Teresa Raventós Viñas 59-80

Archaeology for All. Archaeological Heritage Education Workshops for People with ASD and ID: A Pilot Experience
Gema P. Sáez-Suanes, María Álvarez-Couto, Marta Sandoval Mena and Cristina Pinto Díaz 81-98

The 5 Best Educational Apps to Enhance Learning for Students with ASD
Soraya Andaluz-Delgado, Eva Ordóñez-Olmedo and Noelia Gutiérrez-Martín 99-114

Quality of Life, Mental Health, and Symptomatology of Parents of Individuals with Autism: An Umbrella Review
Carmen Luz Pérez López, Catalina Rebolledo Gajardo and Osvaldo Hernández González 115-141

Importance of Interactions and their Relationship to Learning Systematic Review
Magdaly Gordillo Bernal and Víctor Manuel Prado Delgado 143-167

Social Determinants of Health Predictors of Disability in People with Disabilities in the Colombian Caribbe Region
Consuelo Vélez Álvarez, José Armando Vidarte Claros and José Hernán Parra Sánchez 169-188

BOOK REVIEW

Jiménez-Hurtado, C. y Carlucci, L. (Coords.). *Lectura Fácil. Procesos y entornos de una nueva modalidad de traducción*. Colección Tibón: Estudios Traductológicos, 6. ISBN: 978-84-9042-545-9
Aida Villaécija 189-190

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

ISSN: 0210-1696

PRESENTACIÓN

Los servicios son fundamentales para fomentar la inclusión social, a pesar de que la financiación pública continúa priorizando la atención asistencial. En el contexto de transformación de las organizaciones, el estudio de B. Sánchez y cols. "Estrategias y desafíos para el desarrollo de estructuras de apoyo en la comunidad, para personas con discapacidad intelectual, mediante el análisis de 25 años en una organización", trata de analizar la evolución de una organización innovadora en la atención a las personas con discapacidad y que, durante 25 años, les ha proporcionado servicios en entornos comunitarios. El objetivo es identificar los aspectos clave que han marcado su trayectoria y evaluar su influencia en el desarrollo organizacional con el fin de mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad.

El artículo "Inalcanzable para muches, posible para algunes: notas sobre discapacidad, sexualidad y política", es una reflexión y una revisión crítica del proyecto de investigación desarrollado por L. Bertona acerca de la relación entre discapacidad y sexualidad. El artículo se divide en tres partes principales: en primer lugar, hace referencia a los principales puntos de partida que guían la investigación, es decir, los planteamientos, los objetivos y los supuestos iniciales; en segundo lugar aborda tres desplazamientos derivados del proceso analítico y reflexivo, así como sus efectos teóricos; y, en tercer lugar, presenta algunos resultados preliminares y las implicaciones del proceso de reflexividad en una investigación dentro del campo de estudios sobre la relación discapacidad/sexualidad.

Las universidades deberían diseñar estrategias que favorezcan la accesibilidad universal, pero la realidad es que necesitan espacios físicos de calidad para desarrollar adecuadamente su labor educativa y social. En "Criterios de ideación de recintos universitarios: hacia la inclusión social a través de la investigación", P. Campos y cols. tratan de recabar la opinión de más de 400 voluntarios con discapacidad intelectual sobre el impacto psicológico y emocional que tenían sobre ellos los diferentes tipos y características espaciales en los recintos universitarios, todo ello con el fin de facilitar la inclusión de este colectivo de personas en el ámbito universitario, promoviendo su presencia física en actividades dentro del campus y su participación activa en las dinámicas de la propia investigación.

A pesar de que se han hecho muchos avances en temas relacionados con la accesibilidad, sigue siendo muy necesario generar espacios y fomentar oportunidades de participación social para las personas con discapacidad intelectual, y para ello

es necesario incluir herramientas como la lectura fácil y los apoyos visuales, así como formar a los profesionales en accesibilidad cognitiva. Dado que uno de los ámbitos que requiere más atención es el acceso universal al patrimonio, en el artículo "Arqueología para todos. Talleres de educación patrimonial arqueológica para personas con TEA y DI: una experiencia piloto", G. P. Sáez-Suanes y cols. se plantean el objetivo de fomentar la inclusión de personas con trastornos del desarrollo mediante talleres formativos de arqueología accesible que fomenten la inclusión y la participación social de este colectivo y, por lo tanto, su bienestar y su calidad de vida.

La integración de las TIC en contextos educativos es una fuente de grandes oportunidades para la educación, que facilita el aprendizaje de los estudiantes favoreciendo, por lo tanto, la inclusión y mejorando su calidad de vida. En los últimos años, ha aumentado el índice de prevalencia internacional de los estudiantes con TEA, lo que lleva a investigar qué aplicaciones educativas existen para mejorar su aprendizaje y que puedan utilizarse como un recurso adicional y complementario en su educación. Uno de estos estudios es "Las 5 mejores aplicaciones educativas para mejorar el aprendizaje en estudiantes con TEA", en el que S. Andaluz-Delgado y cols. se plantean el objetivo de identificar y evaluar las aplicaciones educativas que mejoren el aprendizaje de estudiantes con TEA en la Educación Primaria.

Numerosos estudios ponen de manifiesto que el criar a un niño con autismo es algo muy complejo que tiene efectos negativos en la calidad de vida y la salud mental de sus padres, debido a los desafíos a los que tienen que enfrentarse, lo que ha generado una gran preocupación. Y, teniendo esto en cuenta, C. L. Pérez y cols., en "La calidad de vida, salud mental y sintomatología de los padres de personas con autismo: una revisión paraguas", se plantearon realizar una revisión paraguas, con el objetivo de analizar las revisiones sistemáticas y metaanálisis relacionados con la calidad de vida, la salud mental y la sintomatología de los padres de personas con autismo publicados en bases de datos científicas.

Está claro que la educación es un derecho fundamental que debe garantizarse a todas las personas, sin importar sus características individuales, y que requiere un compromiso activo por parte de todos los agentes implicados: estudiantes, docentes, padres y directivos de las instituciones. Sin embargo, aún persisten vacíos en la identificación de estrategias efectivas para promover ambientes inclusivos, equitativos y enriquecedores para todos, debido a la continuidad de prácticas docentes que no promueven interacciones que respeten y valoren las diferencias individuales. Por ello, el objetivo del artículo "Importancia de las interacciones y su relación con el aprendizaje: revisión sistemática", de M. Gordillo y M. Prado es evidenciar la importancia de las interacciones de calidad en el aula y su relación con los procesos de aprendizaje y el desarrollo emocional de los estudiantes.

Hay estudios que indican que existe una relación entre la discapacidad y los determinantes sociales de la salud (p. e., la edad, el nivel de ingresos, el nivel educativo…). En esta línea está el artículo "Determinantes sociales de la salud predictores de la discapacidad en persona con discapacidad de la región Caribe colombiana",

de C. Vélez y cols., en el que se presentan los resultados de una investigación cuyo objetivo es establecer los determinantes sociales de la salud que predicen el grado de discapacidad. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de implementar políticas públicas y programas adecuados para paliar estos efectos.

ISSN: 0210-1696
DOI: https://doi.org/10.14201/scero.32071

ESTRATEGIAS Y DESAFÍOS PARA EL DESARROLLO DE ESTRUCTURAS DE APOYO EN LA COMUNIDAD, PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL, MEDIANTE EL ANÁLISIS DE 25 AÑOS EN UNA ORGANIZACIÓN

Strategies and Challenges in Developing Community Support Structures for People with Intellectual Disabilities: A 25-Year Organizational Analysis

Beatriz Sánchez Herráez[1]
Universidad de Salamanca. España
bea5sh@usal.es
https://orcid.org/0000-0001-8044-6894

Borja Jordán de Urríes Vega
Universidad de Salamanca. España
bjordan@usal.es
https://orcid.org/0000-0002-6017-6396

M.ª Cruz Sánchez Gómez
Universidad de Salamanca. España
mcsago@usal.es
https://orcid.org/0000-0003-4726-7143

Miguel Ángel Verdugo Alonso
Universidad de Salamanca. España
verdugo@usal.es
https://orcid.org/0000-0002-5802-8220

Recepción: 18 de junio de 2024
Aceptación: 18 de marzo de 2025

[1] Autora de correspondencia.

Resumen: Investigaciones recientes resaltan la importancia de los servicios para fomentar la inclusión social. Sin embargo, la financiación pública continúa priorizando la atención asistencialista. Esto presenta un dilema para las organizaciones: mantener servicios segregados para obtener fondos públicos o esforzarse en desarrollar estrategias de inclusión comunitaria con recursos propios. Este estudio tiene como propósito evaluar una organización con 25 años de trayectoria prestando servicios para personas con discapacidad en la comunidad, a fin de identificar aspectos clave en su historia que permitan comprender los desafíos y obstáculos enfrentados por organizaciones que intervienen a través de la creación de estructuras de apoyo en la comunidad. Para ello, se empleó un diseño de investigación mixto, mediante el uso de técnicas de recogida como grupos focales, evaluación tipo Likert y análisis documental. Los resultados revelan barreras como inestabilidad en la financiación pública o cambios legislativos que requieren adaptaciones constantes, entre otras. En respuesta, la organización desarrolla estrategias como diversificar fuentes de financiación, planificar la gestión estratégica, desarrollar la resiliencia organizativa y fomentar la transformación continua. Estos hallazgos subrayan la necesidad de conectar políticas públicas con prácticas profesionales basadas en evidencia y abogar por cambios legislativos que respalden la inclusión de personas con discapacidad en sus comunidades.

Palabras clave: Discapacidad intelectual; inclusión social; organizaciones; políticas públicas.

Abstract: Recent research highlights the importance of services to foster social inclusion. However, public funding continues to prioritize welfarist care. This presents a dilemma for organizations: maintain segregated services to obtain public funds or strive to develop community inclusion strategies with their own resources. The purpose of this study is to evaluate an organization with 25 years of experience providing services for people with disabilities in the community, in order to identify key aspects of its history that allow us to understand the challenges and obstacles faced by organizations that intervene through the creation of support structures in the community. To this end, a mixed research design was employed, using collection techniques such as focus groups, likert-type evaluation and documentary analysis. The results reveal barriers, such as instability in public funding or legislative changes that require constant adaptations, among others. In response, the organization develops strategies such as diversifying funding sources, strategic management planning, developing organizational resilience and fostering continuous transformation. These findings underscore the need to connect public policy with evidence-based professional practices, and to advocate for legislative changes that support the inclusion of people with disabilities in their communities.

Key words: Intellectual disability; social inclusion; organizations; public policies.

1. Introducción

Los cambios paradigmáticos de las últimas décadas han transformado el concepto de discapacidad (Simarro-Vázquez, 2023) ahora entendido como un desajuste entre competencias individuales y demandas del entorno (Luckasson

et al., 1992; Thompson *et al.*, 2009; Verdugo, 1994, 1999). En el caso de la discapacidad intelectual, se enfatizan las limitaciones conductuales en la adaptación al contexto (Schalock *et al.*, 2021) destacando la importancia de considerar tanto las capacidades individuales como el entorno. Diversos marcos, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (United Nations, 2006); el Modelo Socioecológico (Palacios, 2008; Schalock, 2018); la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (World Health Organization, 2001); el Modelo de Calidad de Vida (Schalock *et al.*, 2002), y el Paradigma de Apoyos (Schalock *et al.*, 2010; Thompson *et al.*, 2009, 2014) han enriquecido esta comprensión. Sin embargo, Shogren (2013) observa que el contexto ha recibido menos atención en la literatura.

Por ello, es crucial trascender el paradigma de "ajuste persona-entorno" hacia el "paradigma del contexto", que reconoce las circunstancias que conforman el entorno de vida y funcionamiento humano (Schalock *et al.*, 2020; Shogren *et al.*, 2014). La American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) define el contexto incluyendo factores personales (edad, género, etc.) y ambientales (entornos físicos, sociales y de actitud) donde las personas desarrollan sus vidas (Schalock *et al.*, 2010).

Por otro lado, según Schalock *et al.* (2020), es fundamental aprovechar el poder del contexto para producir cambios a través de la interacción entre la persona y las variables contextuales. Este progreso resalta la importancia de considerar no solo las características individuales, sino también los contextos más amplios que influyen en la vivencia de la discapacidad. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados en las últimas tres décadas para fomentar la inclusión social y defender los derechos de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo, siguen enfrentándose a elevadas tasas de aislamiento social y discriminación (Amado *et al.*, 2013; Forrester-Jones *et al.*, 2006; Petroutsou *et al.*, 2018; Stancliffe *et al.*, 2010). De hecho, según Simarro-Vázquez (2023), la Convención de las Naciones Unidas enfatiza que el entorno es clave en la vulneración de los derechos de las personas con discapacidad.

En respuesta, a nivel internacional, tanto la comunidad científica como los grupos que representan a personas con discapacidad intelectual o del desarrollo han abogado por transformar los antiguos modelos y servicios basados en la asistencia institucional, promoviendo enfoques más inclusivos y centrados en los derechos. Este cambio, respaldado por diversas fuentes (Bradley, 1994; Hickey, 2012; Morgan, 2010; Schalock *et al.*, 2007, 2010; Schalock y Verdugo, 2003, 2013), busca establecer servicios de apoyo centrados en la calidad de vida. Esto implica la redefinición de roles profesionales y un enfoque basado en derechos e inclusión social.

Además, la investigación a nivel internacional resalta la importancia de avanzar hacia modelos de atención comunitaria de calidad para personas con discapacidad intelectual. Esto implica garantizar los apoyos necesarios para que tengan control sobre sus vidas, vivan en hogares convencionales y participen plenamente en la sociedad (FRA - European Union Agency for Fundamental Rights, 2012; Inclusion International, 2012).

Es evidente, por tanto, que, al intervenir en el ámbito de la discapacidad intelectual, es esencial considerar el contexto con el fin de mejorar la calidad de vida y el bienestar. Asimismo, se enfatiza la importancia de promover interacciones significativas y respetuosas como una estrategia para reducir la discriminación y fomentar la inclusión plena de este grupo en la sociedad.

Tamarit (2006) estableció hace más de 15 años las condiciones clave para la intervención con personas con discapacidad intelectual, centradas en su reconocimiento como ciudadanos con derechos y responsabilidades. Propuso un Plan Personal Multidimensional de Futuro para integrarlos en entornos como la escuela, la comunidad y el hogar, promoviendo su participación en la toma de decisiones con apoyo de su red. Destacó la autodeterminación, las relaciones interpersonales y la inclusión social como pilares fundamentales, buscando cambiar entornos y actitudes para favorecer su desarrollo integral y medir su efectividad a través de la calidad de vida.

Incluso de manera más reciente, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, en sus Directrices sobre la desinstitucionalización (Naciones Unidas, 2022), examina de forma detallada diversos aspectos relacionados con los servicios en la comunidad. En particular, aborda los apoyos comunitarios, en los puntos 21 a 28; los servicios comunitarios, en el punto 64, y la vida independiente en la comunidad, discutida en los puntos 99 a 106, entre otros.

Sin embargo, a pesar de literatura y normativa, en el ámbito de la atención a personas con discapacidad existe un desafío significativo relacionado con el desarrollo de modelos y métodos de organización del trabajo, que a menudo no pueden ajustarse completamente a los sistemas de financiación y organización establecidos (Martínez, 2015). Las organizaciones dedicadas a brindar servicios para personas con discapacidad surgen con un propósito claro de alcanzar metas específicas; sin embargo, en muchas ocasiones, la prioridad se desplaza hacia la supervivencia misma de la organización, relegando la intervención a un segundo plano, según lo indicado por González *et al*., (2014).

La transformación de las organizaciones hacia sistemas de estructura de apoyo para la inclusión en todos los ámbitos de la vida de las personas con discapacidad, independientemente de su tipo y grado, se presenta como imperativa. Para ello, Walker (2012) examina estrategias comunes para la transformación de organizaciones que proveen servicios a personas con discapacidad intelectual, resaltando la importancia de fomentar la creación de vínculos y respaldo comunitario, lo cual implica la integración de miembros de la comunidad en los procesos de atención y el abandono de los entornos institucionales.

En este contexto de transformación de las organizaciones, debido a la dificultad que enfrentan algunas de ellas para adaptarse a modelos más inclusivos, este estudio se centra en analizar la evolución de una organización que ha brindado servicios durante 25 años desde sus inicios en entornos comunitarios. Esta ha consolidado su desarrollo organizacional como un sistema inherente a su cultura, sin necesidad de cambios transformacionales. El objetivo es identificar los aspectos

clave que han marcado su trayectoria (hitos) y evaluar cómo estos aspectos han influido en el desarrollo organizacional contribuyendo en su evolución y sostenibilidad. Los resultados de esta investigación son especialmente relevantes en el contexto español ya que, a partir de sus logros y desafíos, se busca ofrecer orientación a entidades que están atravesando procesos de transformación hacia modelos más inclusivos desarrollando su intervención en entornos comunitarios, con el fin de mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad.

2. Método

Este artículo presenta datos de los estudios de un proyecto de investigación más amplio sobre el Projecte Trèvol, una estructura de apoyo gestionada por la Mancomunidad de Municipios de la Vall d'Albaida (Valencia).

2.1. *Objeto de estudio*

El Projecte Trèvol es una organización de servicios a la discapacidad en la Comunidad Valenciana que se ha consolidado como una referencia en atención a personas con discapacidad. Ofrece sus servicios en áreas clave como infancia, vida independiente, empleo, formación, ocio, intervención familiar y apoyo personal.

Usuarios participantes en Projecte Trèvol. Desde su inicio en 1995 con solo 5 personas atendidas, el número de participantes creció significativamente, alcanzando los 187 usuarios en 2019. En particular, se observa una participación de residentes de otras mancomunidades a partir de 2003, con la atención de usuarios externos que llegó a ser de 17 personas en 2018. Este incremento de participantes externos a la mancomunidad de municipios sugiere que el proyecto cubre con su oferta un vacío en los servicios disponibles en otras comarcas próximas a la Mancomunidad de Vall d'Albaida, algunas de las cuales pertenecen a las provincias de Valencia y Alicante.

Servicios. Se observa que áreas como el ocio, laboral y formación son las más solicitadas, siendo las de menor demanda áreas como vida independiente e infancia, debido a que son mucho más específicas y enfocadas a grupos más reducidos.

Personal técnico y voluntarios. El equipo de intervención ha experimentado cambios importantes, con un aumento en el número de voluntarios entre 2008 y 2009, reflejo de la escasez de fondos públicos en ese período, mientras que el número de técnicos contratados ha mostrado una estabilidad general, con aumentos puntuales como el de 2009, debido a la creación del centro ocupacional.

Financiación. Proviene de diversas fuentes, entre las que destacan las públicas (subvenciones) y las privadas (cuotas, donaciones y aportaciones de la Asociación de Amics de Trèvol, así como ingresos generados por la Tienda Solidaria). Aunque las subvenciones son su principal fuente de ingresos, han mostrado una marcada inestabilidad a lo largo del tiempo.

Costes del servicio. Se agrupan en cuatro categorías: prestación directa de servicios, gestión estratégica, desplazamientos comunitarios y otros gastos. En intervención, las áreas de formación, empleo y vida independiente han sido las más costosas, mientras que en los gastos asociados a la gestión estratégica destaca la captación de fondos sobre el resto. Este gasto es bastante estable. Los gastos de desplazamientos a la comunidad han aumentado de manera constante.

El interés por esta organización radica en su papel innovador en la atención a personas con discapacidad, desplazando los servicios de la entidad al contexto comunitario en el que las personas con discapacidad desarrollan sus vidas. Los profesionales, mediante su intervención en la comunidad, ejercen como modelos para las personas que forman parte de los diversos contextos, facilitando un aprendizaje vicario que promueve la transformación de actitudes y entornos. Además, se utilizan los recursos comunitarios para incluir a la persona en su entorno habitual, evitando la segregación en servicios especializados y fomentando una inclusión efectiva en todos los aspectos de su vida.

La investigación se llevó a cabo mediante la aplicación del método mixto, una metodología cada vez más utilizada en las investigaciones de corte social (Creswell *et al.*, 2004; Pereira, 2011). Predomina el método cualitativo sobre el cuantitativo y se desarrolla mediante un diseño multifásico de manera secuencial. El estudio se realizó en tres fases, la primera de ellas, de carácter cualitativo y con diseño fenomenológico, sirvió para recopilar la información sobre la historia del proyecto y las consecuencias que tuvieron. La segunda fase, de tipo cuantitativo y diseño de carácter exploratorio, sirvió para puntuar la información recopilada en la fase uno y realizar un cribado para seleccionar exclusivamente los eventos más relevantes de su historia. Por último, la tercera fase se realizó a través de análisis documental para corroborar que los eventos finalmente seleccionados como hitos relevantes sean verídicos y comprobar que acontecieron en las fechas indicadas en los grupos focales.

2.2. *Participantes*

Considerando las distintas fases del desarrollo antes mencionadas, a continuación, se presenta la información de los participantes divididas por fases, puesto que no participaron las mismas personas en todas ellas. La tercera, al tratarse de un análisis documental, no requiere participación.

Fase 1. Participaron los 26 técnicos que al inicio de la investigación estaban contratados por la organización evaluada. Dado que se incluyó a la totalidad de la plantilla, el grupo comprendía también a personas que habían estado trabajando desde el inicio del proyecto, asegurando así la presencia de técnicos capaces de informar sobre los eventos que ocurrieron los primeros años. Las edades de los participantes varían entre 33 y 66 años (M = 47.73, DT = 9.48). La distribución de género es muy dispar, con 8 hombres y 18 mujeres. La formación principal fue Psicología, con 8 personas, y Educación Social con 4. La mayoría (11 técnicos) llevaba trabajando

entre 11 y 15 años en la organización. Cabe destacar que los participantes en esta fase fueron los mismos en ambas sesiones realizadas.

Fase 2. El equipo asesor estuvo compuesto por 9 personas con diversas experiencias y perspectivas, asegura una comprensión integral de la organización. Incluye a un usuario con discapacidad que ha recibido servicios durante 6-10 años; un participante del sector público en servicios sociales que colabora con el proyecto desde hace 16-20 años; y dos colaboradores del ámbito privado en atención a la discapacidad, ambos con 16-20 años de colaboración con Trèvol (una maestra especializada en problemas de conducta y un asesor técnico). Además, participaron tres progenitores: uno de ellos, miembro de la junta directiva con 16-20 años en la organización, que ofrece una perspectiva no solo familiar sino también organizativa, mientras que los otros dos han estado involucrados durante 11-15 años y 6-10 años, respectivamente. Finalmente, el equipo incluyó a dos técnicos de la organización: uno con formación en Educación Social y experiencia en el área de calidad, con 16-20 años de trabajo en la organización, y otro con formación en Psicología y 21-25 años de vinculación con Trèvol ya que lleva trabajando en la organización desde su creación.

2.3. *Procedimientos*

Se organizó una reunión inicial para explicar a la organización el interés en investigar sobre Projecte Trèvol y se obtuvo la autorización de la persona responsable de la gerencia y orientación técnica de Trèvol. En reuniones posteriores, se diseñó la investigación, se establecieron las fechas para el trabajo de campo y se desarrolló la recogida de datos según el calendario previsto. Además, se prepararon y entregaron a cada participante los documentos necesarios para la autorización de la grabación y los consentimientos informados antes de sus intervenciones.

En la primera fase, la recogida de datos se realizó mediante grupos focales en Ontinyent, Valencia, en dos sesiones: una el 9 de marzo de 2015 y otra el 30 de noviembre de 2018. Participaron los mismos 26 técnicos en ambas sesiones. El objetivo de la investigación fue presentado por la gerencia, que explicó el propósito del estudio a los participantes. Las sesiones, de aproximadamente dos horas, siguieron un guion estructurado diseñado para explorar los eventos clave de la historia de la organización, utilizando preguntas abiertas que fomentaran una reflexión profunda. Algunas de las preguntas fueron: ¿Qué programas o servicios implementados marcaron un cambio significativo? ¿Cuál fue su impacto en los usuarios y en el funcionamiento interno? ¿Qué eventos relacionados con la obtención o pérdida de recursos afectaron la estabilidad organizativa? ¿Qué colaboraciones o eventos contribuyeron al aumento del reconocimiento o fortalecimiento de relaciones externas? ¿Qué decisiones estratégicas o cambios estructurales fueron determinantes en la evolución de la organización?

Los eventos fueron transcritos y analizados según las directrices de Miles y Huberman (1994). El equipo de investigación codificó los eventos mencionados por los participantes, asignándolos a un año específico (de 1995 a 2018) y agrupándolos

en categorías definidas, junto con las principales consecuencias que generaron en la organización:

Ampliación/Conversión de programas. Aspectos relacionados con los programas de intervención, incluyendo la expansión de servicios, la introducción de nuevos programas y la adaptación a nuevas necesidades.

Financiación. Recoge eventos relacionados con las fuentes de ingreso, incluyendo captación de fondos, sostenibilidad económica y variaciones en la financiación a lo largo del tiempo, así como otros aspectos relacionados con los costes del proyecto.

Gestión. Se centra en los procesos administrativos y operativos, como la estructura organizativa, la toma de decisiones y la coordinación interna, así como otros mecanismos de gestión.

Difusión/Alianzas. Revisa las estrategias para promover la visibilidad del proyecto y establecer colaboraciones, incluyendo comunicación, creación de redes de apoyo y alianzas estratégicas.

En la segunda fase, el equipo asesor (diferente de los participantes en los grupos focales) recibió un documento en el que se mostraban todos los eventos agrupados por año, categoría y con una breve descripción de las consecuencias que supuso para la organización. Se solicitó que evaluaran cada uno de ellos en una escala tipo Likert de 1 a 5, donde 1 significa irrelevante y 5 muy relevante. Esta evaluación fue cumplimentada entre diciembre de 2018 y enero de 2019. Para el análisis, se extrajeron la puntuación media y la desviación típica. Con estos datos, se marcó como único criterio de inclusión que los eventos obtuvieran medias iguales o superiores a 4. El resultado de este proceso configura el conjunto de hitos históricos de la organización, que el equipo de investigación definió como eventos clave o puntos de inflexión que, debido a su impacto y repercusiones, han marcado avances importantes en su desarrollo, funcionamiento o capacidad para enfrentar desafíos. Estos hitos representan momentos críticos que influyen en la evolución de sus prácticas, conceptos y estrategias organizativas.

Posteriormente, se consideró oportuno pedir a la dirección que analice los hitos descartados por no superar el criterio de inclusión ($M \geq 4$) y solicitando que rescate (si lo considera apropiado) hasta un máximo de 2 hitos por categoría.

Tras esto se realizó la fase 3, de revisión documental, que se llevó a cabo entre el 2 de febrero de 2019 y el 17 de mayo de 2019; se comprobó si los hitos seleccionados en la segunda fase se podían documentar con noticias de prensa, actas de la organización, etc.

3. Resultados

Se recopilaron 147 eventos marcados como importantes en los 25 años de existencia de la organización según los participantes del grupo focal; estos se categorizaron por el equipo investigador de la siguiente forma: 52 correspondientes a gestión, 24 a financiación, 49 a difusión y alianzas y 22 a ampliación o conversión

de programas. Tras analizar las puntuaciones del equipo asesor en los eventos, se seleccionaron 87 como los hitos fundamentales que cumplieron el criterio de inclusión (M ≥ 4), mientras que los otros 60 eventos fueron descartados. Posteriormente, se llevó a cabo una ronda de recuperación con la dirección, permitiéndoles recuperar hasta dos eventos por categoría, en la que se recuperaron 4 de los 60 eventos descartados. En consecuencia, el número final de hitos fundamentales seleccionados es de 91, distribuidos de la siguiente manera: la categoría de ampliación y conversión de programas cuenta con 16 hitos seleccionados, lo que representa el 18 % del total de hitos seleccionados (Tabla 1). En esta categoría se observan algunos hitos relevantes que consolidan la estructura de suport de Projecte Trèvol como un modelo integral para favorecer la inclusión para personas con discapacidad. Entre los hitos más relevantes, destaca la contratación de las primeras personas con discapacidad en 1995 (M = 4.67; DT = 0.50), que marcó el inicio del modelo de empleo con apoyo. En 1996, el programa de Ocio Inclusivo con Apoyo extendió esta metodología más allá del ámbito laboral (M = 4.56; DT = 0.53). En la década del 2000, se impulsaron iniciativas clave como el programa de Vida Independiente con Apoyo (2000, M = 4.33; DT = 1.00) y la vivienda tutelada (2002, M = 4.44; DT = 0.53), fundamentales para la autonomía personal. En 2018, se alcanzó el máximo logro con la puesta en marcha del Centro de Atención Temprana Trèvol (M = 5.00; DT = 0.00), aunque previamente ya se habían identificado otros logros relacionados con la infancia. Dentro de las últimas ampliaciones de programas se encuentra también la microrresidencia en 2018 (M = 4.88; DT = 0.35).

En la categoría de financiación, se seleccionaron 18 hitos, que constituyen el 20 % del total de hitos seleccionados (Tabla 2). Esto refleja uno de los desafíos comunes que enfrentan las organizaciones: la falta de financiación estable y sólida para desarrollar programas sin dificultades y la necesidad de combinar financiación pública y privada.

Uno de los hitos importantes es la regulación del empleo con apoyo en la Comunidad Valenciana (M = 4,44; DT = 0.73) que supone la entrada de financiación pública (aunque entre 2002 y 2004 aparecen otros eventos que no adquirieron el peso suficiente como para ser considerados hitos, mencionan la desaparición de la regulación del empleo con apoyo en la Comunidad Valenciana e incluso el término "empleo con apoyo" desaparece de la normativa vigente).

Por otro lado, destaca la creación del Centro Ocupacional en 2009 (M = 4.78; DT = 0.44), con el apoyo de la consellera de la Mancomunidad, lo que aseguró su establecimiento. En 2016, se amplió el número de plazas del Centro Ocupacional de 40 a 50 (M = 4.88; DT = 0.35), consolidando aún más esta infraestructura y favoreciendo la entrada de recursos económicos para el proyecto, pero sin perder la filosofía de trabajo del proyecto, centrada en la creación de estructuras de apoyo basadas en la comunidad.

En la categoría de difusión y alianzas, se seleccionaron 21 hitos, representando el 23 % del total (Tabla 3). Este porcentaje resalta un enfoque significativo en la colaboración y la visibilidad para fortalecer las actividades organizacionales. Las alianzas y la difusión han sido fundamentales para expandir el impacto del Projecte

Tabla 1. Hitos de ampliación y conversión de programas

Año	Hitos de ampliación y conversión de programas	M	DT
1995	Primeras empresas contratan personas con discapacidad	4.67	0.50
1996	Ampliación financiación con Programa de Garantía Social	4.00	0.93
1996	Creación programa de Ocio: el modelo de empleo con apoyo se hace extensivo al ocio y se pone en marcha el programa de Ocio Inclusivo con Apoyo	4.56	0.53
1998	Incorporación de usuarios a la Escuela de Adultos de Ontinyent	4.22	0.83
2000	Programa Sexualidad	4.22	0.67
2000	Arranca el programa de Vida Independiente con Apoyo	4.33	1.00
2000	Un colegio abre las puertas para dar apoyo educativo en escuela ordinaria con carácter experimental para introducir formación funcional desde la infancia, con vistas al acceso a la vida adulta y al empleo y hábitos de conducta adecuados	4.56	0.53
2002	Se pone en marcha la vivienda tutelada	4.44	0.53
2003	Creación Programa 1.ª Infancia. Incorporación primer niño	4.67	0.50
2007	Inclusión de personas con discapacidad en las escuelas para adultos de sus respectivos pueblos en la comarca	4.00	0.71
2007/2008	Expedientes de Regulación de Empleo	4.11	0.93
2007	Programa de Envejecimiento. Incorporación de 1.ª usuaria	4.22	0.67
2009/2012	Cambios Área de Formación	4.00	0.71
2018	Reactivación del Grupo de ocio de Adolescentes	4.25	0.71
2018	Puesta en marcha de la microrresidencia	4.88	0.35
2018	Puesta en marcha del Centro de Atención Temprana Trèvol	5.00	0.00

Tabla 2. Hitos de financiación

Año	Hitos de financiación	M	DT
1996	Se regula el empleo con apoyo en la Comunidad Valenciana	4.44	0.73
1999	Ayudas de fondo social europeo	3.78	0.97
2001	Conselleria Bienestar Social deniega ayuda intervención familia	4.33	0.71
2002	Eliminación Orden empleo con apoyo por parte de la Conselleria	4.00	1.12
2002	Subvención vivienda tutelada. Caixa Ontinyent equipa vivienda	4.33	0.50
2003	Implicación Secretaría autonómica Empleo y director territorial	4.33	0.50
2004	Desaparece regulación de empleo con apoyo en Comunidad Valenciana y el término empleo con apoyo de normativa vigente	3.89	1.05
2004/2007	Está la voluntad de la Dirección Territorial de Empleo y la Secretaría autonómica de Empleo de sacar Trèvol adelante	4.22	0.83
2006	Creación de la Fundación Trèvol	4.33	0.87
2008	Implicación ayuntamientos: se establece sistema de cuotas fijo	4.33	1.00
2009	Se crea el Centro Ocupacional: centro abierto para formación y desarrollo de programa de empleo con apoyo e implicación de consellera delegada de la Mancomunidad en esa legislatura	4.78	0.44
2011	Inicia 1.er Taller de Empleo para formar profesionales bajo paradigma de Apoyos en modelo de inclusión y calidad de vida	4.00	1.12
2015	Se inician líneas de financiación para recaudar fondos privados	4.13	0.99
2015	Subvención de Bankia Red Solidaria	4.25	0.71
2016	Ampliación plazas del Centro Ocupacional de 40 a 50	4.88	0.35
2017	Subvención de Caixa Bank para el Área de Infancia	4.13	0.83
2017	Subvención de Diputación para la adquisición de una furgoneta	4.63	0.52
2018	Se inicia Servicio de ayuda a domicilio de Fundación Trèvol	4.38	0.74

Tabla 3. Hitos de difusión y alianzas

Año	Hitos de difusión y alianzas	M	DT
1995	La Mancomunidad se asocia a AESE	4.00	0.71
1999	Inicio de la colaboración con COEVAL	4.11	0.78
1999	Estrategia de comunicación: participar en jornadas externas	4.22	0.67
2001	Consolidación de las alianzas con ATEVAL - COEVAL	4.33	0.71
2002	Se inicia la colaboración con INICO	4.33	1.32
2005	Candidatura para organizar VIII Simposio empleo con apoyo, apoyados por Servicio Público de Empleo y Formación de la Comunitat Valenciana	4.33	0.71
2006/2010	Convenio con INICO	4.00	1.22
2006	Colaboración con Universidad de Valencia, calificando el simposio como créditos de libre elección	4.11	0.78
2006	Colaboración con Dirección Territorial de Empleo y Secretaría Autonómica de Empleo culminando en la organización del VIII Simposio Internacional empleo con apoyo	4.56	0.53
2007	Organización del VIII simposio internacional empleo con apoyo	4.67	0.50
2007	INICO publica libro Congreso en su colección ACTAS	4.11	1.36
2009	INICO publica en colección de Herramientas sobre Trèvol	4.33	1.32
2013	Puesta en marcha de una página web divulgativa	4.22	0.67
2014	Premio: 9 de octubre. Ajuntament Ontinyent	4.00	0.71
2016	Entrevista dirección Trèvol - revista *INICO* (20 aniversario)	4.13	0.35
2017	Creación de la Comisión de Búsqueda de Empleo	4.50	0.53
2017	1.as Jornadas de Responsabilidad Social	4.63	0.52
2018	Premio Solidarios ONCE	4.38	0.74
2018	Campañas Solidarias Lurbel y La Cuina “Platos Solidarios”	4.38	0.74

Tabla 4. Hitos de gestión

Año	Hitos de gestión	M	DT
1995	La Mancomunidad inicia el proyecto promovido por dos familias con implicación personal de algunos políticos	4.78	0.67
1995	Visita Proyecto Aura	3.89	0.93
1997	Se constituye la asociación Trèvol de usuarios y familiares	5.00	0.00
1998	Primer plan estratégico	4.44	0.73
1998	Cambio dirección. Se introduce la gestión estratégica	4.67	0.71
1998	Admisión de personas con discapacidad de cualquier edad	4.78	0.67
1999	Segundo plan estratégico (1999-2003)	4.11	1.36
1999	Se introduce el transporte para todos los desplazamientos de las personas con discapacidad	4.44	0.73
1999	Se amplía personal y se introduce la gestión por competencias	4.67	0.71
1999	Conclusión: para que las personas consoliden sus puestos de trabajo deben recibir apoyo en otros ámbitos de la vida	4.78	0.44
1999	Aulas cedidas por Generalitat en centro de formación e inserción profesional, donde se ofrece formación ocupacional y continua del Servicio Valenciano de Empleo para personas con discapacidad de Trèvol, para promover su integración	4.22	1.09
2000	Se adopta la idea de organización como estructura de apoyo	4.56	0.73
2001	Colaboración Caixa Ontinyent por mediación de empresarios	4.00	0.71
2001-2007	Cambio de conseller de Empleo en Generalitat y del director general de Empleo. Se termina con la labor de los años previos. Inicio de pérdidas progresivas, en normativa y posibilidades de desarrollo de empleo con apoyo en Conselleria de Empleo	4.11	0.93
2002	Eliminación orden Empleo con apoyo por la Conselleria	4.33	0.87

2003	Plantean a Secretaría Autonómica empleo: inviabilidad Centro Especial de Empleo y necesidad Empleo Con Apoyo	4.00	0.71
2003	Se produce la 1.ª crisis institucional en la asociación Trèvol	4.44	0.73
2003	Ayudas para planes integrales de "empleo con apoyo" en Comunidad Valenciana se extiende a otras discapacidades	4.56	0.73
2003	Apertura Trèvol a más discapacidades además de la intelectual	4.56	0.73
2004	Contratación de usuarios en ayuntamientos de la comarca	4.33	0.71
2005	Aceptación de usuarios en centros Servicio Público de Empleo y Formación de la Comunitat Valenciana.	4.33	0.71
2006	Se produce la 2.ª crisis institucional dentro del Trèvol	4.11	0.78
2007	Cuarto plan estratégico desde 2007 hasta 2011	4.33	0.87
2007	Sistema relación colegiado entre técnicos y asociación	3.89	0.93
2007	Relación de puestos de trabajo	4.00	0.87
2009/2010	Publicación reglamento régimen interno y del precio público por la prestación del servicio "Projecte Trèvol"	4.44	0.88
2010	Creación equipo de investigación	4.00	0.87
2011	Se constituye el área de voluntariado	4.38	1.19
2011	Quinto plan estratégico	4.44	0.88
2013	Incorporación a FEAPS, Comunidad Valenciana	4.33	0.71
2013	Se crea asociación de amigos para apoyar e impulsar programas. Permite incorporar la sociedad (macrosistema)	4.56	0.73
2016	Ampliación plazas del Centro Ocupacional de 40 a 50	4.88	0.35
2017	Fundación Trèvol dos técnicos para Área Infancia	4.13	0.83
2017	Cambio en el modelo de formación	4.25	0.89
2017	Premio Responsabilidad Social: contratos discapacidad	4.25	0.46

Trèvol. La colaboración con la Dirección Territorial de Empleo y la Secretaría Autonómica de Empleo culminó en torno al 2006 con la organización del VIII Simposio Internacional de Empleo con Apoyo un año después (M = 4.67; DT = 0.50), con el respaldo también de la Universidad de Valencia, que marcó un hito para posicionar al proyecto en la escena internacional. Esta colaboración consolidó la presencia de Trèvol en el ámbito del empleo con apoyo y amplió su influencia en el sector social.

En 2018, la obtención del Premio Solidarios ONCE (M = 4.38; DT = 0.74) fue un reconocimiento público clave al modelo inclusivo del proyecto y sus contribuciones al ámbito de la discapacidad. Además, la colaboración con INICO, que comenzó en 2002, desempeñó un papel central en la difusión del modelo de intervención del Projecte Trèvol, con la publicación del libro sobre el simposio en 2007 y la publicación en colección de herramientas del INICO en 2009 (M = 4.33; DT = 1.32).

Finalmente, la categoría de gestión agrupa 36 hitos seleccionados, lo que equivale al 39 % del total de hitos seleccionados (Tabla 4). Esto subraya la importancia de desarrollar estrategias de afrontamiento, gestionar eficientemente los recursos y coordinar esfuerzos en difusión y alianzas para garantizar el desarrollo y la sostenibilidad de los servicios ofrecidos. En el ámbito de gestión, varios hitos clave han sido fundamentales para el desarrollo y la sostenibilidad del Projecte Trèvol. En 1997, la constitución de la Asociación Trèvol de usuarios y familiares (M = 5.00; DT = 0.00) representó un punto culminante en la estructuración y la participación comunitaria, consolidando la base del proyecto.

En 1998, un cambio de dirección introdujo la gestión estratégica, orientada a la eficiencia y resultados (M = 4.67; DT = 0.71), un paso crucial para mejorar la administración interna. Ese mismo año, se adoptó la admisión de personas con discapacidad de cualquier edad (M = 4.78; DT = 0.67), ampliando el acceso a los servicios del proyecto.

En 2003, el Projecte Trèvol se abrió a personas con discapacidad más allá de la intelectual (M = 4.56; DT = 0.73), lo que marcó un importante avance en la inclusión. Por último, en 2016, la ampliación del Centro Ocupacional de 40 a 50 plazas (M = 4.88; DT = 0.35) reflejó una clara adaptación al aumento de demanda y fortaleció la infraestructura del proyecto.

4. Discusiones

En el contexto de esta investigación, se identifican varios desafíos políticos y financieros en el macrosistema que dificultan la integración de las organizaciones con los sistemas de financiación establecidos, particularmente aquellas que desarrollan intervenciones a través del desplazamiento de sus servicios hacia la comunidad. Las políticas públicas influyen de manera significativa en los sistemas, tanto a nivel individual (microsistema) como a nivel organizativo (mesosistema), y en el propio macrosistema. Estos efectos evidencian que las decisiones políticas pueden incidir en las estrategias de las organizaciones, afectando sus recursos y

capacidades para responder a las necesidades de las personas con discapacidad (Shogren *et al.*, 2014).

Un aspecto crítico en este proceso es la desconexión entre los marcos legislativos y los modelos de intervención basados en la comunidad. A pesar de la relevancia del contexto comunitario en diversas normativas, sigue prevaleciendo un enfoque segregador en la regulación de los servicios para personas con discapacidad. Este enfoque limita la capacidad de las organizaciones para adoptar modelos comunitarios que favorezcan la integración social y la autonomía de las personas con discapacidad. Las políticas actuales, al mantenerse ancladas a modelos tradicionales de intervención, no proporcionan el respaldo necesario para fomentar un cambio hacia enfoques más inclusivos (Simarro-Vázquez, 2023).

La necesidad de una actualización legislativa que respalde los servicios comunitarios es evidente, y también lo es la necesidad de adaptar los sistemas de financiación. Una financiación más flexible, basada en presupuestos personalizados, permitiría a las organizaciones adaptarse mejor a las realidades de las personas a las que sirven, brindando más oportunidades para una verdadera inclusión. Esto, además, destaca la importancia de garantizar que los derechos reconocidos en las convenciones internacionales sean respaldados por políticas que ofrezcan las condiciones necesarias para su ejercicio efectivo, más allá de su simple reconocimiento (Morgan, 2010; Tamarit, 2015; Verdugo *et al.*, 2012).

En este sentido, resulta fundamental establecer una conexión más estrecha entre las políticas públicas y las prácticas profesionales basadas en evidencia. Las intervenciones en el ámbito de la discapacidad deben estar orientadas hacia modelos inclusivos y empoderadores que favorezcan la participación activa de las personas en su comunidad, evitando la perpetuación de prácticas discriminatorias. Es esencial que las políticas públicas cuenten con una base sólida en valores y circunstancias contextuales, ya que, de lo contrario, las prácticas organizativas pueden carecer de coherencia y lógica, resultando en un desarrollo desorganizado que no logre cumplir con sus objetivos (Madsen *et al.*, 2022; Shogren *et al.*, 2014).

Asimismo, la investigación subraya la importancia de contar con una financiación estable y diversificada, lo que se convierte en un requisito para el desarrollo sostenible de programas y servicios. La dependencia excesiva de subvenciones públicas puede poner a las organizaciones en una situación de vulnerabilidad, especialmente en contextos de cambios legislativos y económicos. Por lo tanto, se destaca la necesidad de una gestión estratégica que no solo busque fuentes de ingresos variadas, sino también que promueva la creación de alianzas con otros actores relevantes del entorno, permitiendo que las organizaciones cuenten con recursos adicionales, conocimiento especializado y mayor capacidad de adaptación (Puyaltó y Pallisera, 2020).

La sostenibilidad de las organizaciones en el sector de la discapacidad debe ser un objetivo central, lo cual implica una planificación estratégica que contemple la continuidad de las operaciones más allá de los desafíos inmediatos. La capacidad de adaptarse a los cambios y de mantener una base financiera sólida es esencial para asegurar la viabilidad a largo plazo de estas iniciativas.

Por último, la investigación recalca que el traslado de las organizaciones hacia un enfoque comunitario no debe considerarse simplemente como un cambio de escenario, sino como un proceso complejo que requiere una adecuada gestión organizativa.

Este proceso requiere una reestructuración interna de las estrategias organizativas, basadas en prácticas respaldadas por evidencia empírica proveniente de fuentes creíbles, utilizando métodos válidos y confiables, sustentadas en una base teórica claramente definida (Schalock *et al.*, 2011). Además, debe seguir un enfoque colaborativo con las políticas públicas para garantizar su efectividad y sostenibilidad a largo plazo.

En este sentido, si la financiación pública se limita exclusivamente a modelos de atención tecnificada, sin priorizar enfoques que favorezcan la integración comunitaria, las organizaciones se verán forzadas a centrar sus esfuerzos en asegurar su supervivencia financiera, alejándose de sus objetivos principales de inclusión y participación activa en la comunidad. Este dilema ilustra cómo la falta de enfoque integral y flexible en políticas y financiación puede dificultar la capacidad de las organizaciones para cumplir con su misión de mejorar la calidad de vida y la inclusión social en discapacidad (Shogren *et al.*, 2014).

5. Conclusiones

Esta organización ha experimentado un notable crecimiento, comenzando su trayectoria con más de dos décadas dedicadas a la inclusión y al apoyo a personas con discapacidad. A lo largo de su desarrollo, ha adoptado el concepto de organización como estructura de apoyo, expandiendo progresivamente sus programas, los cuales abarcan distintas etapas de la vida de la persona y diversos contextos, tales como la infancia, la familia, el ocio y la formación, respondiendo así a las necesidades cambiantes.

No obstante, la implementación de estos apoyos en entornos comunitarios ha llevado a la organización a enfrentarse a modificaciones legislativas que han alterado o eliminado las normativas que respaldaban su modelo de trabajo. Esto ha resultado en la constante búsqueda de nuevas fuentes de financiación y en la necesidad de superar desafíos económicos, así como de gestionar conflictos institucionales y cambios internos. En este contexto, se ha hecho indispensable la creación de un sistema de financiación mixto que combine recursos públicos y privados. Además, la incorporación de la sociedad civil y la formación del área de voluntariado han sido aspectos clave en su evolución.

En cuanto a la difusión y la consolidación de alianzas, la organización ha logrado importantes hitos, como la formación de colaboraciones estratégicas con organizaciones del tercer sector, universidades y otras entidades, así como alianzas en áreas de intervención con asociaciones y confederaciones empresariales.

En términos generales, la organización ha mantenido una constante orientación hacia la mejora y la expansión de sus programas y servicios, a pesar de los desafíos

financieros que enfrenta. Si bien la dependencia de subvenciones públicas conlleva ciertos riesgos, la transformación continua del proyecto refleja una notable resiliencia. Gracias a estrategias innovadoras y al involucramiento de la sociedad civil, la organización sigue teniendo un impacto positivo en la comunidad.

Limitaciones. Se encontró como principal limitación la selección de participantes en la primera fase del estudio, debido a que únicamente se tuvo en cuenta la opinión de los técnicos a la hora de registrar todos los eventos históricos que habían sucedido en el transcurso de estos 25 años de existencia del proyecto. Podría haber sido positivo considerar también perfiles de personas con discapacidad o familiares de estos, así como miembros de la comunidad. Sin embargo, esto se solucionó en la segunda fase, incorporando en el equipo asesor diferentes perfiles para que la valoración de los hechos históricos reuniera a personas de todos los perfiles de participantes en la organización.

Líneas de futuro. Sería pertinente identificar un proyecto similar a esta organización, preferiblemente ubicado en una zona rural y capital de una comarca, con una trayectoria similar y servicios afines como vivienda, trabajo, formación y ocio, pero sin un enfoque centrado en el desplazamiento de las organizaciones al contexto. Esto permitiría una comparación exhaustiva para evaluar costes, estructuras, modelos de atención y resultados, con el propósito de confirmar o refutar la idea de la rentabilidad de los servicios basados en la comunidad. Este enfoque comparativo brindaría una comprensión más amplia sobre los servicios comunitarios para personas con discapacidad.

6. Agradecimientos y otra información de interés

Este artículo se basa en la tesis doctoral *El modelo de Projecte Trèvol y su impacto social: un análisis de 360º*, defendida el 2 de febrero de 2024 en la Universidad de Salamanca. La investigación, realizada por la primera autora y codirigida por el resto de los autores, se llevó a cabo sin financiación externa, aunque contó con la colaboración de la Asociación de Amics de Projecte Trèvol para cubrir los gastos del trabajo de campo.

7. Referencias bibliográficas

Amado, A. N., Stancliffe, R. J., McCarron, M. y McCallion, P. (2013). Social inclusion and community participation of individuals with intellectual/developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *51*(5), 360-375. https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.5.360

Bradley, V. J. (1994). Evolution of a new service paradigm. En V. J. Bradley, J. W. Ashbaughy y B. C. Blaney (Eds.), *Creating individual supports for people with developmental disabilities: A mandate for change at many levels* (pp. 11-32). Baul H. Brookes.

Creswell, J. W., Fetters, M. D. e Ivankova, N. V. (2004). Designing a mixed methods study in primary care. *The Annals of Family Medicine*, *2*(1), 7-12. https://doi.org/10.1370/afm.104

Forrester-Jones, R., Carpenter, J., Coolen-Schrijner, P., Cambridge, P., Tate, A., Beecham, J., Hallam, A., Knapp, M. y Wooff, D. (2006). The social networks of people with intellectual disability living in the community 12 years after resettlement from long-stay hospitals. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *19*(4), 285-295. https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2006.00263.x

FRA - European Union Agency for Fundamental Rights (2012). *Choice and control: The right to independent living. Experiences of persons with intellectual disabilities*. Publications Office of the European Unnion. EU FRA.

González, B., Ortega, E., Martínez, B. y Tamarit, J. (2014). Hacia el logro de una vida deseada: la experiencia de la Planificación Centrada en la Persona con personas con discapacidad intelectual o del desarrollo en España. En P. Rodríguez y A. Vilá (Eds.), *Modelo de atención integral y centrada en la persona. Teoría y práctica en ámbitos del envejecimiento y la discapacidad* (pp. 264-279). Tecnos.

Hickey, R. (2012). End-users, public services, and industrial relations: The restructuring of social services in Ontario. *Industrial Relations*, *67*(4), 590-611.

Inclusion International (2012). *Inclusive Communities = Stronger Communities. Global report on article 19: The right to live and be included in the community*. https://s38312.pcdn.co/wp-content/uploads/Global-Report-on-Article-19-Living-in-the-Community.pdf

Luckasson, R., Coulter, D. L., Polloway, E. A., Reese, S., Schalock, R. L., Snell, M., Spitalnick, D. M. y Stark, J. A. (1992). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (9.ª ed.). American Association on Mental Retardation.

Madsen, L. S., Jakubec, S. L., V. Nielsen, C. y Handberg, C. (2022). The potential of outdoor contexts within community-based rehabilitation to empower people with disabilities in their rehabilitation. *Disability and Rehabilitation*, *44*(15), 3992-4003. https://doi.org/10.1080/09638288.2021.1897887

Martínez, M. A. (2015). Claves estratégicas de la gestión para el logro de la visión organizacional en calidad de vida. En *IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad*.

Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2.ª ed.). Sage Publications Inc.

Morgan, S. (2010). Opportunities and risks of personalisation. *Nursing Management*, *17*(2), 14-17. https://doi.org/10.7748/nm2010.05.17.2.14.c7723

Naciones Unidas (2022). *Directrices sobre la desinstitucionalización, incluso en situaciones de emergencia*. https://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d/PPRiCAqhKb7yhsrUSo2TlYtHaYAWJ%2Byrd8Skkty8%2BxJZ8vIbGxhck1kHBIKay8anA0Rxj78wGfLbNT0y/VBSKwd%2BhB4FMoo5JyTg%3D

Palacios, S. A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca.

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, *15*(1), 15-29. https://doi.org/10.15359/ree.15-1.2

Petroutsou, A., Hassiotis, A. y Afia, A. (2018). Loneliness in people with intellectual and developmental disorders across the lifespan: A systematic review of prevalence and interventions. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *31*(5), 643-658. https://doi.org/10.1111/jar.12432

PUYALTÓ, C. y PALLISERA, M. (2020). Living independently in Spain: Barriers and supports from the views of people with intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, *67*(3), 306-319. https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1546833

SCHALOCK, R. L. (2018). Seis ideas que están cambiando el campo de las discapacidades intelectuales y del desarrollo en todo el mundo. *Siglo Cero*, *49*(1), 7. https://doi.org/10.14201/scero2018491719

SCHALOCK, R. L., BORTHWICK-DUFFY, S. A., BRADLEY, V. J., BUNTINX, W. H. E., COULTER, D., CRAIG, E., GOMEZ, S. C., LACHAPELLE, Y., LUCKASSON, R., REEVE, A., SHOGREN, K. A., SNELL, M. E., SPREAT S., TASSÉ, M. J., THOMPSON, J. R., VERDUGO, M. Á., WEHMEYER, M. L. y YEAGER, M. H. (2010). *Intellectual disability. Definition, classification, and systems of supports* (11.ª ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

SCHALOCK, R. L., GARDNER, J. F. y BRADLEY, V. J. (2007). *Quality of life for people with intellectual and other developmental disabilities. Applications across individuals, organizations, communities, and systems*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

SCHALOCK, R. L., LUCKASSON, R. y SHOGREN, K. A. (2020). Going beyond environment to context: Leveraging the power of context to produce change. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(6). https://doi.org/10.3390/ijerph17061885

SCHALOCK, R. L., LUCKASSON, R. y TASSÉ, M. J. (2021). Defining, diagnosing, classifying, and planning supports for people with intellectual disability: An emerging consensus. *Siglo Cero*, *52*(3), 29-36. https://doi.org/10.14201/scero20215232936

SCHALOCK, R. L. y VERDUGO, M. Á. (2003). *El cambio en las organizaciones de discapacidad. Estrategias para superar sus retos y hacerlo realidad. Guía de liderazgo*. Alianza.

SCHALOCK, R. L. y VERDUGO, M. Á. (2013). The transformation of disabilities organizations. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *51*(4), 273-286. https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.4.273

SCHALOCK, R. L., VERDUGO, M. Á. y BRADDOCK, D. L. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. American Association on Mental Retardation.

SCHALOCK, R. L., VERDUGO, M. Á. y GOMEZ, L. E. (2011). Evidence-based practices in the field of intellectual and developmental disabilities: An international consensus approach. *Evaluation and Program Planning*, *34*(3), 273-282. https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2010.10.004

SHOGREN, K. A. (2013). Considering context: An integrative concept for promoting outcomes in the intellectual disability field. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *51*(2), 132-137. https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.2.132

SHOGREN, K. A., LUCKASSON, R. y SCHALOCK, R. L. (2014). The definition of "Context" and its application in the field of intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, *11*(2), 109-116. https://doi.org/10.1111/jppi.12077

SIMARRO-VÁZQUEZ, L. (2023). ¿Qué es realmente eso a lo que llamamos contexto? Hacia un modelo de análisis sistemático del contexto. *Siglo Cero*, *54*(3), 53-72. https://doi.org/10.14201/scero.31154

STANCLIFFE, R. J., LARSON, S., AUERBACH, K., ENGLER, J., TAUB, S. y LAKIN, K. C. (2010). Individuals with intellectual disabilities and augmentative and alternative communication: Analysis of survey data on uptake of Aided AAC, and loneliness experiences. *Augmentative and Alternative Communication*, *26*(2), 87-96. https://doi.org/10.3109/07434618.2010.481564

Tamarit, J. (2006). Calidad FEAPS: un modelo para la calidad de vida, desde la ética y la calidad del servicio. En M. Á. Verdugo y F. B. Jordán de Urríes (Eds.), *Rompiendo inercias, claves para avanzar* (pp. 163-178). Amarú.

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. https://doi.org/10.14201/scero20154634771

Thompson, J. R., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Schalock, R. L., Shogren, K. A., Snell, M. E., Wehmeyer, M. L., Borthwick-Duffy, S., Coulter, D. L., Craig, E., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R. A., Reeve, A., Spreat, S., Tassé, M. J., Verdugo, M. Á. y Yeager, M. H. (2009). Conceptualizing supports and the support needs of people with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *47*(2), 135-146. https://doi.org/10.1352/1934-9556-47.2.135

Thompson, J. R., Schalock, R. L., Agosta, J., Teninty, L. y Fortune, J. (2014). How the supports paradigm is transforming the developmental disabilities service system. *Inclusion*, *2*(2), 86-99. https://doi.org/10.1352/2326-6988-2.2.86

United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disability*. https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd

Verdugo, M. Á. (1994). El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR. *Siglo Cero*, *25*(3), 5-42.

Verdugo, M. Á. (1999). Avances conceptuales actuales y del futuro inmediato: revisión de la definición de 1992 de la AAMR. *Siglo Cero*, *30*(5), 1-10.

Verdugo, M. Á., Navas, P., Gómez, L. E. y Schalock, R. L. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, *56*(11), 1036-1045. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01585.x

Walker, P. (2012). Strategies for organizational change from group homes to individualized supports. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *50*(5), 403-414. https://doi.org/10.1352/1934-9556-50.5.403

World Health Organization (2001). International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). *International Classification*, *1149*.

ISSN: 0210-1696
DOI: https://doi.org/10.14201/scero.32271

INALCANZABLE PARA MUCHES, POSIBLE PARA ALGUNES: NOTAS SOBRE DISCAPACIDAD, SEXUALIDAD Y POLÍTICA

Unattainable for Many, Possible for a Few: Notes about Disability, Sexuality and Policy

Lucía Bertona
Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad. Argentina
lucia.bertona@mi.unc.edu.ar
https://orcid.org/0000-0002-6047-8386

Recepción: 4 de noviembre de 2024
Aceptación: 18 de febrero de 2025

Resumen: Este artículo expone algunos puntos de partida del proyecto de investigación *Experiencias sexuales de personas con discapacidad de Córdoba en la actualidad*, exponiendo algunos planteamientos, objetivos de investigación y supuestos iniciales. A su vez, se dará cuenta también de algunos desplazamientos metodológicos y sus efectos teóricos, haciendo especial hincapié en la reflexividad en torno a la práctica académica, el acompañamiento y el activismo derivadas de una investigación en torno a la relación entre discapacidad y sexualidad. Desde el ejercicio de la reflexividad, en primer lugar, se retoma el plan de trabajo elaborado para la convocatoria a becas doctorales del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina y se describen los nudos conceptuales que guiaron los objetivos de investigación. En segundo lugar, se presentan tres desplazamientos como resultados del proceso analítico y reflexivo que vienen reorientando la investigación: a) de los significados en torno los derechos sexuales a las narrativas biográficas de experiencias de sexualidad; b) de los derechos sexuales y (no) reproductivos a la dignidad como primera zona erótica y la justicia erótica como cuestión política; c) de la dimensión institucional de la política a los procesos de subjetivación. En tercer lugar, a modo de discusiones y conclusiones, se retoman esos desplazamientos y se ofrece una lectura preliminar sobre algunos resultados preliminares y las implicancias del proceso de

reflexividad en una investigación dentro del campo de estudios sobre la relación discapacidad/sexualidad.

Palabras clave: Discapacidad; sexualidad; política; reflexividad.

Abstract: This article presents some starting points of the research project *Sexual Experiences of People with Disabilities in Contemporary Córdoba* outlining key questions, research objectives, and initial assumptions. It also discusses certain methodological shifts and their theoretical effects, with a particular emphasis on reflexivity regarding academic practice, accompaniment, and activism stemming from research on the relationship between disability and sexuality. Engaging in reflexivity, I first revisit the work plan developed for the doctoral scholarship call of the National Scientific and Technical Research Council (CONICET) in Argentina, describing the conceptual nodes that guided the research objectives. Second, I present three shifts as results of the analytical and reflective process that have been redirecting the research: a) from meanings around sexual rights to biographical narratives of sexuality experiences; b) from sexual and (non)reproductive rights to dignity as the primary erotic domain and erotic justice as a political issue; c) from the institutional dimension of politics to processes of subjectivation. Third, as part of the discussions and conclusions, I revisit these shifts and offer a preliminary interpretation of some initial findings and the implications of the reflexivity process in research within the field of disability/sexuality studies.

Keywords: Disability; sexuality; politics; reflexivity.

1. Introducción

Mediante la presente reflexión, busco revisar críticamente el proceso de investigación que estoy desarrollando como becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina. El proyecto de investigación se sitúa en el campo de la relación entre discapacidad y sexualidad, cuyo trabajo de campo implicó un acercamiento a algunos espacios vinculados a la promoción de derechos de las personas con discapacidad, puntualmente instancias de formación, organizaciones activistas y/o grupos de trabajo de la provincia de Córdoba (Argentina). Antes de arrancar, quiero aclarar un punto sobre el uso de lenguaje no sexista en el proceso de escritura de este artículo. En este sentido, el lenguaje condiciona no solo el modo en el que compartimos nuestras ideas, sino, principalmente, la forma a partir de la cual construimos posibilidades de vidas dignas de ser vividas. Por ello, en este artículo, decido utilizar la letra *e* como desestabilizadora de la ficción asociada al pretendido universal masculino representado con la *o*, que reproduce una concepción de lo humano centrada en lo masculino y basada en sesgos sexistas y androcéntricos.

A partir de una metodología reflexiva de la actitud cualitativa (Bonvillani, 2015) se pone de relieve la disposición de les investigadores al ejercicio permanente de preguntarse los supuestos e implicancias de su propia práctica. Así, el proceso de

reflexividad nos permite interpretar la realidad críticamente, reconociendo al mismo tiempo que nuestra subjetividad también está operando. Como dice Castoriadis (2004), la actitud autorreflexiva nos permite reconocer y problematizar nuestra posición en la construcción de conocimiento. Esta reflexividad permite, a su vez, realizar maniobras y desplazamientos en los cursos de acción de la investigación. De acuerdo con Bonvillani (2015), considero fundamentales dos dimensiones del ejercicio reflexivo: por un lado, explicitar los supuestos de los que parto y asumir una posición de incomodidad recursiva con mis perspectivas, los cuerpos conceptuales y las propias evidencias; por el otro, elaborar una memoria del proceso mismo de investigación.

Este ejercicio reflexivo me permite problematizar mi inserción en el campo empírico desde el cual realizo mi trabajo de campo, donde muchas veces las fronteras entre trabajo académico, acompañamiento y activismo se vuelven porosas. Desde allí, vienen surgiendo preguntas y reflexiones que han exigido desplazamientos sobre el modo de pensar la relación discapacidad/sexualidad. Estos cuestionamientos, que funcionan como interrupciones a la supuesta linealidad de la investigación, me llevaron a revisar los conceptos y presupuestos del plan de trabajo presentado en la Convocatoria de Becas Doctorales del CONICET (2020).

En este marco, el presente artículo avanza en tres momentos. En primer lugar, sintetizamos los puntos de partida y supuestos sobre los que se elaboró el plan de trabajo mencionado. En segundo lugar, retomo testimonios, diálogos y producciones surgidos del trabajo de campo centrado en el acercamiento a diversos territorios (organizaciones, espacios de trabajo y/o de formación) vinculados a la promoción de los derechos de personas con discapacidad, y en función de los cuales puntualizamos tres desplazamientos teóricos derivados del proceso analítico y de reflexividad: a) de los significados en torno los derechos sexuales a las narrativas biográficas de experiencias de sexualidad; b) de los derechos sexuales y (no) reproductivos a la dignidad como primera zona erótica y a la justicia erótica como cuestión política; c) de la dimensión institucional de la política a los procesos de subjetivación. Por último, presento las discusiones y conclusiones generales, como son algunos resultados preliminares y el proceso de reflexividad que implica una síntesis de tales desplazamientos y sus efectos en los modos de comprender, abordar y participar de otro modo en una investigación del campo de la discapacidad/sexualidad.

2. Puntos de partida del proyecto de investigación: planteamientos, objetivos de investigación y supuestos iniciales

Para comenzar, se vuelve necesario reconocer algunos puntos de partida. Así, en el plan de trabajo presentado para la Convocatoria de Becas Doctorales del CONICET (2020), me propuse como objetivo general comprender los significados y experiencias sobre los derechos sexuales y no-reproductivos de las personas con discapacidad organizadas en el actual contexto cordobés. Este objetivo partía del siguiente supuesto: que la mejor manera de acceder a esos significados y experien-

cias era mediante el acercamiento a las formas habituales o instituidas de comprender la política (agrupaciones, asociaciones, organizaciones, etc.). A partir de este, se organizaron determinados objetivos que apuntaban a interpretar significados a partir de dos tipos de fuentes. La primera, los marcos normativos y las políticas públicas, como instancias de construcción de concepciones hegemónicas sobre la sexualidad de las personas con discapacidad. La segunda, las experiencias organizativas de las personas con discapacidad, es decir, sus agendas, reivindicaciones y demandas por la ampliación de derechos.

El plan de trabajo también supuso la reconstrucción de antecedentes de la investigación sobre el tema. Dicha reconstrucción se inició a partir de la recuperación de las discusiones dadas en el campo de la discapacidad, entendiéndolo como una constelación de debates en los que intervienen no solo trayectorias académicas, sino también activistas. En ese marco, se revisaron críticamente los modos hegemónicos de estudiar e intervenir en el campo a partir de la recuperación del concepto de ideología de la normalidad (Rosato *et al.*, 2009), que supone la constante operación de un doble proceso: la configuración de un parámetro de normalidad y la consecuente institución de los límites que demarcan aquello que escapa a esa normalidad.

Partiendo de la idea de una práctica de investigación reflexiva sobre las propias ficciones de normalidad, se apuesta por un concepto de discapacidad como construcción política y social. Este enfoque, además de permitirnos comprender la problemática desde una perspectiva histórica, situada y relacional, habilita la construcción de conceptos *desde* y *con* las personas con discapacidad. Es por eso que, en esa instancia de revisión de antecedentes, los límites de la perspectiva médico-rehabilitadora, e incluso de la perspectiva social de la discapacidad, se hicieron desde la apropiación de los estudios críticos de la discapacidad (Almeida *et al.*, 2010; Rosato *et al.*, 2009; Skliar, 2008; Vallejos, 2012), las teorías crip (Maldonado Ramírez, 2019; McRuer, 1997, 2021; McRuer y Mollow, 2012), los estudios feministas de la discapacidad (Moscoso, 2007; Peirano, 2014; Viñuela Suárez, 2009) e investigaciones que relacionan la producción social de la discapacidad con la lógica moderno-colonial (Díaz, 2012; Pino Morán *et al.*, 2019; Torres *et al.*, 2020). Desde estas perspectivas, analizar la discapacidad supone un desplazamiento: desde su consideración como condición *en sí* a su entendimiento como resultado de la institución de patrones de inclusión/exclusión, como la normalización o el capacitismo. Asimismo, desde estas miradas, las voces y las experiencias de las personas con discapacidad, los activismos y las organizaciones ocupan un lugar central.

En relación al vínculo discapacidad/sexualidad, como punto de partida recupero la categoría de *cuerpos abyectos* (Butler, 2002). Esta categoría permite entender cómo, a partir de tramas de significados y prácticas sedimentadas en patrones de normalización, se les expropia a ciertos cuerpos la posibilidad de experimentar deseo y placer. En tal sentido, se intenta mostrar los límites del concepto de *sexualidad especial*, basado en un supuesto universalizante de la experiencia de la sexualidad que resulta en la reproducción de prácticas y discursos estigmatizantes, discriminatorios y de vulneración de derechos. Como contrapunto, se recupera el concepto de *ciudadanía perversa o ingrata* (Ochoa, 2004, 2019) como forma de

complejizar la idea de derechos sexuales y (no) reproductivos de las personas con discapacidad, desde la óptica de una accesibilidad multifactorial y efectiva del proceso de ciudadanización.

Sobre la base de estos puntos de partida y de los aprendizajes derivados de las iniciales incursiones a los territorios del trabajo de campo, se hicieron necesarios algunos desplazamientos que permiten revisitar los supuestos iniciales, así como resignificar preguntas y problemas. A partir de estos puntos de partida y del proceso de reflexividad que profundizaré a continuación, el nuevo objetivo general de esta investigación es comprender las experiencias sexuales de personas con discapacidad de Córdoba (Argentina). Pretendo realizarlo mediante la descripción y el análisis de las narrativas sobre sus vivencias, prácticas y sentidos en torno a su propia sexualidad. A su vez, se busca realizar un análisis particular de sus ideas, respuestas, encuentros intersubjetivos y disputas sobre la concepción hegemónica de la discapacidad, entendida como un *cuerpo que no puede* desear o ser deseado. En síntesis: se vuelve central el gesto y la decisión sobre la centralidad del sujeto que habla por sí mismo. A diferencia de la tradición metodológica de los estudios de discapacidad, se busca cuestionar el privilegio epistémico de les investigadores y otres actores que vienen hablando en nombre de estas personas, especialmente en nombre de las personas con discapacidad intelectual.

3. Desplazamientos metodológicos y sus efectos teóricos: entre la práctica académica, el acompañamiento y el activismo

Actualmente, este proyecto de investigación se asienta en un enfoque epistemológico feminista de *conocimiento situado* (Haraway, 1995) y desde la *teoría del punto de vista* (Harding, 1986), basados principalmente en el reconocimiento del lugar de enunciación de quien investiga y en la asunción de compromisos con colectivos concretos, con los cuales se establecen lazos de solidaridad política que sustentan un proceso de elaboración de conocimiento junto a otres. Estos conceptos incipientes en la investigación en el campo de la discapacidad hablan de la experiencia de sujetos subalternos como fundamento del conocimiento y de la producción de un sujeto cognoscente cuya identidad está en contacto, producción y contextualización. Esto refiere a que se conoce desde posiciones disponibles que no son fijas, sino producidas por sujetos sociales localizados en el entramado de relaciones de poder.

El conocimiento situado (Haraway, 1995) nos permite conocer, producir categorías e interpretaciones a partir de las experiencias en primera persona, pudiendo generar propuestas políticas contextuales y teorías que expliquen las propias realidades. Por otro lado, la teoría del punto de vista (Harding, 1986) intenta producir conocimiento a la vez que trazar el mapa de las prácticas del poder, de las instituciones dominantes y cómo así se sostienen las relaciones sociales opresivas. Estas conceptualizaciones permiten deconstruir la idea asentada de una ciencia neutral y objetiva, para poder dar cuenta de que cualquier construcción de ideas no es desde ninguna parte, sino que las relaciones sociopolíticas están inmersas en los contextos

de producción del conocimiento social para diferentes grupos sociales. En palabras desde una de las entrevistadas:

> sí, soy una corporalidad disca… y lo reivindico… y por eso uso la palabra lisiada, y por eso me siento con la capacidad de desear, y también de ser deseada… y por eso es algo que busco, y por eso es algo sobre lo que trabajo, y por eso entiendo que si quiero o no un novio no responde a mi silla de ruedas, sino a mi cerebro y a mis mambos y a mis emociones. (C., 2023)

A su vez, se asienta en un enfoque epistemológico *contracapacitista* de la corporalidad (Vite Hernández, 2020), en relación a sus aportes en la construcción de otras formas de relacionarnos socialmente y de disputar políticamente el origen y la materialización de las desigualdades. En función de lo anterior, esta investigación propone un enfoque metodológico cualitativo (Sautu, 2005; Sautu *et al.*, 2005) que combina aportes de diversas disciplinas de las ciencias sociales. Particularmente, se retomarán los aportes más relevantes del gran paraguas de los métodos biográficos (Arfuch, 2007, 2013; Bertaux, 1980) y la narrativa autobiográfica (Chase, 2005; Lindón, 1999; Meccia, 2020; Villa Rojas, 2021) como herramientas metodológicas para enmarcar el análisis. A partir de la revelación de marcas narrativas (Meccia, 2020) se buscará comprender cómo las personas cuyas corporalidades están atravesadas por los dispositivos de la discapacidad y la sexualidad transforman sus vivencias en experiencias. Por otro lado, serán centrales los aportes del enfoque etnográfico, sobre todo la llamada perspectiva del actor (Guber, 2001), en este caso de las personas con discapacidad de Córdoba (Argentina) desde una doble dimensión: por un lado, en tanto sujetos que hablan en nombre propio y, por el otro, en tanto integrantes de un sujeto colectivo y plural que remite a las personas con discapacidad. La unidad de análisis está conformada por personas con discapacidad de Córdoba (Argentina), particularmente por personas insertas en espacios colectivos organizacionales y/o institucionales en los cuales me encuentro como investigadora. En este sentido, esta investigación no pretende hablar con personas con algún tipo de discapacidad específica ni la realización de la convocatoria a partir de los diagnósticos o certificaciones de los mismos, sino que más bien se muestra abierta a conversar con quienes lo deseen y se posicionen enunciativamente como persona con discapacidad. En esta instancia se ha logrado acompañar y entrevistar a personas (mujeres, varones, identidades diversas) con discapacidades motrices, sensoriales, intelectuales y psicosociales.

Las técnicas de relevamiento de datos son fundamentalmente las entrevistas en profundidad y el registro de observaciones participantes. En este marco, estas reflexiones epistemológicas y metodológicas surgen a partir de la construcción artesanal y situada de cada entrevista, comprendida como una conversación accesible. En cada caso, la accesibilidad implicó diferentes cuestiones: la elección del lugar o modalidad del encuentro, el uso de lenguaje claro o sencillo, la adaptación del consentimiento informado a lectura fácil o formato de audio, la implementación de diversas formas de registro, la implementación de herramientas audiovisuales en algunos pasos para habilitar la conversación, entre otras estrategias. Cabe destacar

que con la particularidad de las personas que entrevisté y con quienes conversé, el registro como problema (Guber, 2023) adquirió una reflexividad particular, ya que a veces las formas de expresarse de mis entrevistades no se adecúan a la integridad corporal obligatoria y, por lo tanto, fue necesario reflexionar sobre los sesgos capacitistas de nuestras metodologías y formas de conversar, así como también sobre sus coordenadas de tiempo y espacio (Guber, 2023).

En relación con la revisión crítica del inicial proyecto de investigación, implicó, en este caso, el desplazamiento no solo respecto de los modos habituales de enlazar la construcción conceptual y el trabajo de campo, sino también de las propias trayectorias activistas que se van configurando en el propio hacer investigativo. Esto es, en el despliegue de prácticas de acercamiento conceptual y empírico al campo de la discapacidad/sexualidad, se fue tramando un modo de estar –y dialogar con– los diferentes territorios proyectados como parte de la inserción de campo. En ese transitar, a modo de reconocimiento de la propia situacionalidad, no puedo pasar por alto mi trayectoria como activista feminista en el campo académico y sociopolítico. Esta cuestión es una de las primeras condiciones de posibilidad de las lecturas, preguntas e intercambios, a contrapelo incluso de las perspectivas que se erigen como críticas dentro del campo de la discapacidad, asumiendo como parte del proceso de investigación aperturas, conflictos, contradicciones y revueltas que invitan a repensar el campo de modo permanente.

La relativamente breve pero implicada experiencia de campo supuso un desplazamiento transversal que por ahora permite sostener un trabajo que se mueve en la frontera porosa entre práctica académica y activismo. El acercamiento a los diversos territorios de análisis no pudo deslindarse de una práctica de acompañamiento de diversos procesos y, por ello mismo, de la configuración de una práctica activista. Lejos de promover una pérdida de especificidad, lo que esta porosidad de fronteras arroja como claridad provisoria es que la vocación de contribuir a la transformación social desde la construcción de conocimiento supone una disposición a la interrupción de lo que las corporalidades tienen para decir/nos.

Por otro lado, esta porosidad también permitió realizar lecturas en torno a la posibilidad de lisiar el mismo método de investigación, es decir, construir otras formas de investigación biográfica desde una *perspectiva disca* que, según Schewe (2022), "permitan avanzar hacia la participación de aquellas personas que históricamente no fueron consideradas como 'hábiles' narrando, leyendo y escribiendo" (p. 147). ¿Cómo pensar desde estas fronteras teniendo el foco en las experiencias?, ¿de qué maneras se puede construir una metodología biográfica desde formas y lugares de enunciación diferenciales?, ¿es posible construir métodos de investigación biográficos que incluyan lengua de señas, pictogramas o lectura fácil en las diversas técnicas?, ¿es posible lisiar el supuesto de que para cada tipo de discapacidad (desde una perspectiva que sigue poniendo el foco en los diagnósticos), hay una forma específica, anticipada, válida y estandarizada para narrarse?

Lisiar la metodología, entonces, implica politizar la discapacidad en clave narrativa: no existen formas de trabajo específicas por discapacidad, sino procesos de construcción de formas que contemplan condiciones y accesibilidades para las

personas que participan en el proceso de investigación, teniendo en cuenta la diversidad dentro de la discapacidad (Torres *et al.*, 2007). Los modos de conocer fronterizos me permiten reflexionar sobre qué de mi experiencia me conecta en esas conversaciones y producción de conocimiento con les otres, no abandonando las propias biografías en la comprensión de las narrativas de la investigación. De esta manera, los acercamientos a las demandas, las necesidades, los deseos y las lecturas del mundo de las personas con discapacidad, particularmente de personas con discapacidad intelectual, fueron abriendo preguntas vinculadas a los presupuestos que sostuvieron el proyecto inicial de investigación.

Por lo tanto, algunos desplazamientos, que pensamos principalmente como descentramientos, fueron produciéndose en el entramado de revisión de antecedentes, instancias de formación y conversaciones en espacios de trabajo, organizativos y/o activistas comprometidos con las luchas contracapacitistas. En este sentido, se decide utilizar el prefijo *contra* y no *anti* siguiendo los aportes de Diana Vite Hernández (2020), quien explicita que el prefijo *anti* más bien refiere a un cuestionamiento de la repulsión a las prácticas capacitistas en diversos ámbitos de la vida social, corriendo el riesgo de producir efectos no deseados, como la conformación de un *gueto anticapacitista*. Concretamente, estos espacios colectivos son el Seminario Optativo y de Extensión *Activismos, intervención e investigación social en discapacidad* (Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba [FCS-UNC]) (Córdoba, Argentina), el Proyecto *La Folí: espacio de trabajo en salud mental y discapacidad* (Córdoba, Argentina) y la *Mesa de Trabajo en Discapacidad y Derechos Humanos* (Córdoba, Argentina).

3.1. *Primer desplazamiento como resultado analítico: de los significados en torno a los derechos sexuales a las narrativas biográficas de experiencias de sexualidad*

Como mencioné, el trabajo analítico inicial apuntaba a combinar, por un lado, el análisis de los marcos normativos y las políticas públicas y, por otro lado, las demandas de las organizaciones ylos activismos de las personas con discapacidad en relación al campo de la discapacidad/sexualidad. Si bien estas dimensiones analíticas nos abren un campo interesante de indagación, el transcurso por los espacios de formación e intercambio mencionados permitió advertir, al menos de modo preliminar, que el acceso a ese campo problemático presuponía el ingreso mediante dos puertas que resultaban en algunos aspectos limitantes para pensar la complejidad de esa relación. Esas puertas que tomé como vías de acceso inicial eran dos: el concepto de *derecho a la sexualidad* y la elección metodológica de la *reconstrucción de significados* sobre esos derechos mediante entrevistas y/o testimonios.

Sin embargo, varios senderos recorridos hicieron de esa elección un signo de pregunta. La participación en instancias de formación motivó el primer desplazamiento. Particularmente, estas instancias específicas fueron el Curso de Posgrado *Investigar biografías y sociedad: investigación empírica y perspectivas teóricas* (dictado por el Dr. Ernesto Meccia y el Dr. Esteban Gripaldi, en la Facultad de Ciencias

Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, 2021); y la experiencia formativa *Lo inclusivo es la sexualidad* en el año 2021 (dictado por Silvina Peirano, profesora de Educación Especial, Especialista en Sexualidad y Diversidad Funcional, creadora de *Mitología de la sexualidad especial* y *SEX Asistent*, directora y fundadora del *Centro Julia Pastrana*). Desde estas instancias, advertí la potencialidad de pensar en clave de *narrativas biográficas* más que en significados sobre el derecho a la sexualidad.

Si bien no son opciones excluyentes, una aproximación en clave de esas narrativas supone asumir el trabajo desde, por lo menos, dos inflexiones. La primera es la posibilidad de acercarse a narrativas de la vida cotidiana, donde la sexualidad no necesariamente emerge como tema o como derecho a ser demandado, sino que se solapa con distintas dimensiones de la experiencia. La segunda inflexión refiere a la exigencia de tematizar la propia concepción de sexualidad como investigadora, lo que supone revisar los centrismos que atraviesan dicha concepción. Comenzar a pensar en narrativas biográficas supuso no solo abrir un campo inexplorado en torno a experiencias vividas de la sexualidad de las personas con discapacidad, sino también reconocer el poco desarrollo de la dimensión de la sexualidad en las prácticas académicas y profesionales o que, de haberlo, seguía y sigue sostenida una idea de sexualidad como *área* de las trayectorias vitales asociada a determinados momentos y prácticas.

De allí que este desplazamiento puede sintetizarse en la siguiente afirmación: la sexualidad no se circunscribe a un tema, una práctica o un momento específico, sino que es un aspecto inherente a la vida de las personas y a las relaciones sociopolíticas. Con respecto a esto, una entrevistada lo sintetiza a partir de la lectura de un fragmento llamado "El tiempo del sexo" del libro *Marica Temblorosa* (Canseco, 2021), al leer cuestiones referidas a la sexualidad: "Se nombran cosas tan cotidianas para la vida de… para mi vida… estaba por decir para la vida de uno [se ríe]… para mi vida… que es muy loco…" (C., 2023).

Para profundizar en torno a las narrativas biográficas de experiencias de sexualidad, es necesario desarrollar brevemente desde dónde pienso y conceptualizo la categoría de *sexualidad* o *sexualidades*. Distanciándome de una concepción biologicista, que entiende la sexualidad como una esencia que emana de los cuerpos, me inclino a pensarla más bien como una tecnología y un régimen que los afecta, ejerciendo su poder sobre ellos. Entonces, comprendo la sexualidad de manera contextual e histórica, particularmente desde una perspectiva biopolítica foucaultiana, desde la cual surge el concepto de *dispositivo de la sexualidad* (Foucault, 2008 [1976]). Esta categoría nos permite articular los dispositivos de saber-poder con los marcos, las condiciones y los procesos de subjetivación sexo-genérica, es decir, con la producción de sujetos sexuados (Gall y Mattio, 2017). Asimismo, junto con Gall y Mattio (2017), retomo también las recepciones críticas feministas de dichas concepciones biopolíticas (De Lauretis, 2000 [1987]; Butler, 1995), que permiten analizar cómo opera diferencialmente el dispositivo de la sexualidad en relación con lo sexogenérico.

En este sentido, Foucault (2008 [1976]) en su trabajo teórico muestra cómo la sexualidad se configura como un aspecto clave del control en las sociedades disciplinarias, en tanto es productora de la normalización de los cuerpos y las poblaciones

mediante el dictado de normas, pautas y reglamentaciones sociales y legales. A partir de esto, el sexo se comprende como una tecnología de saber-poder que se produce a partir de prescripciones y prohibiciones producidas por aparatos o dispositivos disciplinarios como lo son la medicina, la demografía y la pedagogía. Esto, a su vez, implica que la sexualidad es una cuestión de Estado (Foucault, 2008 [1976]; Mattio, 2012), mediante la cual se interviene estratégicamente en diversas áreas de gestión de la vida. Estas incluyen el control de la salud pública, controles demográficos y poblacionales e incluso en los procesos de institucionalización de la locura y la discapacidad.

Desde esta perspectiva, también es relevante recuperar los aportes de la teoría queer y de la disidencia sexogenérica como una potente crítica a la matriz heterosexual (Butler, 1995), siendo el dispositivo de sexualidad un antecedente conceptual clave. Esta matriz establece un orden obligatorio y lineal del sistema sexo/género/deseo (Mattio, 2012), naturalizando las relaciones sociales de poder, normalización y exclusión de lo que escapa de esas normas sociales. A partir de estos mecanismos se produce una determinada inteligibilidad cultural que condiciona la manera en que los cuerpos, los géneros y los deseos son socialmente leídos y actuados. Es en este marco que propongo analizar la producción de experiencias sexuales de personas con discapacidad, con el objetivo de examinar críticamente los deseos y las prácticas sexuales que emergen en el contexto de la matriz cis-heterosexual y capacitista en la que estamos inmersas las personas.

En este sentido, un compromiso investigativo en el campo de la discapacidad/sexualidad requiere compromisos con las biografías de las propias personas con discapacidad, lo que implica también a diversas instituciones: las familias, el campo educativo y las comunidades (Peirano, 2020). Siguiendo a Mattio (2012), las sexualidades están relacionadas con la articulación de la construcción de sexo/género/deseo que, desde una perspectiva feminista crítica de la matriz heterosexual (Butler, 1995), pueda desarmar el binarismo de género (varón/mujer) y su correlato de la diferencia sexual biológica, así como la relación coherente, lineal y causal entre sexo, género y deseo u orientación sexual.

En relación a lo anterior, Peirano invita a desmontar los sentidos en torno a una *sexualidad especial* de las personas con discapacidad, basados en supuestos universalizantes acerca de lo que la sexualidad es y desde donde se prescriben modalidades de acceso a la sexualidad de las personas consideradas *especiales* o *diferentes* (Peirano, 2014). La autora destaca cómo los sentidos extendidos sobre el vínculo entre sexualidad y discapacidad –al estar asociados a la infantilización, la deserotización, la homogeneización, la soledad, el sufrimiento, el tratamiento rehabilitatorio y/o la compasión– no habilitan la posibilidad de pensar ese vínculo desde los deseos, la afectación y el placer en las narrativas biográficas o las experiencias de las personas con discapacidad. En contraposición a este tipo de ideas, en sus diversos trabajos, Peirano (2014, 2020) propone concebir la sexualidad como aquello que atraviesa y constituye a todas las personas, que está ligado a múltiples expresiones de las trayectorias vitales, a lo privado, lo público y, fundamentalmente, lo histórico de las relaciones sociales.

Desde este marco, Peirano (2020) a su vez recupera aportes de la ciencia sexológica, y específicamente la *sexología sustantiva* (Amezúa, 1995, 2003). Este enfoque dentro de la sexología está centrado en los relatos de las personas como punto de partida y se distancia de otros enfoques de la ciencia sexológica que se sustentan en el paradigma de la normalidad. Este enfoque entonces estudia el *hecho sexual humano* y la condición sexuada de todas las personas desde las diversas maneras de vivir las *historias sexuales* o la propia *sexuación biográfica*. La sexología sustantiva prioriza *lo sexual* como el sustantivo que da nombre al proceso de sexuación en sí mismo con sus particularidades y características concretas.

Desde estos aportes se reconocen que las diversas y desiguales maneras de configurar las vivencias de la sexualidad tienen relación con las condiciones sociales, culturales, políticas y económicas. De esta manera, las necesidades y los deseos son diversos y desiguales en relación a lo sexual, derivando en obstáculos concretos para algunas corporalidades: la falta de acceso al espacio/tiempo de intimidad de algunas personas con discapacidad intelectual o la necesidad de apoyos específicos para el acceso al autoerotismo o el encuentro sexual con otres para algunas personas con discapacidad motriz, la falta de acceso a asesorías accesibles sobre métodos anticonceptivos y derechos sexuales, entre otras cuestiones importantes y particulares a cada persona y su propio proceso de sexuación. En síntesis, estas vivencias y expresiones particulares de las diversas experiencias pueden ser problematizadas por la sexología sustantiva para ofrecer una comprensión adecuada de cada realidad, así como asesoramiento y procesos educativos específicos.

A su vez, me inclino a pensar que los aportes de una concepción biopolítica de la sexualidad, o *sexopolítica* (Preciado, 2005) permiten desentrañar cómo operan las formas de dominación, opresión, violencia y exclusión, pero también de erotismo, deseo y placer, en el capitalismo contemporáneo. Se vuelve imprescindible y fundamental, entonces, ampliar el concepto de *dispositivo de la sexualidad* desde una perspectiva que jerarquice la cuestión del placer. Para ello, retomo los aportes de la teoría radical de la sexualidad (Rubin, 1989), que propone una teoría y política específica para "identificar, describir, explicar y denunciar la injusticia erótica y la opresión sexual" (Rubin, 1989, p. 13).

Por lo tanto, y en línea con lo planteado por Canseco, la apuesta de apertura consiste en reflexionar sobre la "inmensa variabilidad en la que nos comunicamos y nos afectamos sexualmente" (Canseco, 2021, p. 29). En este sentido ya no cabría la distinción entre *sexualidad no especial* y *sexualidad especial*, sino más bien el reconocimiento de maneras singulares de sexuarnos en un contexto de reparto desigual del derecho al placer, es decir, a la justicia erótica. Canseco, a su vez, retoma de Gayle Rubin (1989) la necesidad de conceptualizar el sexo desde una teoría radical de la sexualidad que apueste por la justicia erótica desde una "ética sexual pluralista que no jerarquice las diversas prácticas y gestos sexuales" (Canseco, 2021, p. 29). La biografía como recurso metodológico se convierte aquí en otra puerta o, mejor dicho, una ventana desde la cual aproximarse a memorias y construcciones del yo que exponen, a veces de manera clara y otras de modo oblicuo, su experiencia de sexuación. En estas experiencias se anudan de modo singular lógicas estatales,

ideología de la normalidad, instituciones de normalización y procesos de subjetivación. A partir de todo lo resumido anteriormente respecto al concepto de sexualidad, me inclino a definirla en los términos de Butler (1995): "Una red de placeres e intercambios corporales discursivamente construida y extremadamente regulada, producida mediante prohibiciones y sanciones que literalmente dan forma y dirigen el placer y las sensaciones" (p. 17).

En este contexto, el concepto de experiencia desarrollado en las teorías y las praxis feministas resulta de especial relevancia, ya que permite problematizar el vínculo entre, por un lado, lo que una persona expresa sobre sus vivencias y, por otro, una identidad particular. Sin desconocer los debates entre perspectivas esencialistas y postestructuralistas, considero que la fecundidad de esta noción radica en interrogar las condiciones históricas y discursivas en las que se producen las biografías. Esto implica pensar que la enunciación de una experiencia es el proceso mismo de construcción de una subjetividad política (Scott, 1999). Al mismo tiempo, también se asume la idea de un *dominio visceral* donde la materialidad de una vivencia no se articula únicamente en y por el lenguaje (Stone-Mediatore, 1999).

Explorar las narrativas biográficas que expresan experiencias de las personas con discapacidad en torno a la sexualidad implica, de alguna manera, emprender un análisis de las experiencias que contemple no solo la normatividad discursiva global dominante, sino también las huellas de resistencias a los intentos de normativización e institucionalización de las personas con discapacidad. De esta manera, la noción de experiencia y su análisis en clave biográfica permiten desandar las huellas de la integridad corporal obligatoria (McRuer, 2021) en los procesos de cuestionamiento a lo dado y generador de condiciones de opresión (Elizalde, 2008).

Ante la configuración de estos escenarios, se vuelve fecundo retomar las narrativas biográficas para poder identificar marcas que van trazando interrupciones en el discurso hegemónico sobre el vínculo discapacidad/sexualidad. Narrativas que expresan la incomodidad ante el reparto desigual de los placeres y el deseo: ¿quiénes son les sujetes de deseo, deseables, deseantes?, ¿bajo qué registros discursivos aparece este problema?, ¿cómo se construye la autoridad narrativa de las personas no consideradas como *hábiles narradoras* por la investigación cualitativa (Schewe, 2022)?, ¿qué dimensiones de la política emergen en los relatos de experiencias de estas personas?, ¿qué le hace –o le podría hacer– la discapacidad y la sexualidad a las dimensiones metodológicas y ético-políticas de la investigación?

3.2. *Segundo desplazamiento como resultado analítico: de los derechos sexuales y (no) reproductivos a la dignidad como primera zona erótica*

En relación a la categoría de derechos sexuales y (no) reproductivos, el segundo desplazamiento se vincula con el problema de reducir la sexualidad a la esfera de los derechos. Sin desconocer la importancia de dar disputas sobre los derechos en determinadas arenas teóricas y sociopolíticas para mejorar condiciones materiales y simbólicas, las narrativas biográficas invitan a desbordar sus límites e interrogarnos:

¿se puede *acceder* o *ejercer* la sexualidad?, ¿qué implicancias en el plano de la discapacidad/sexualidad tiene partir desde la conocida perspectiva del sujeto de derecho?, ¿se puede suponer una homogeneidad en la afirmación *derechos de las personas con discapacidad*?, ¿se sostiene esta perspectiva sobre el supuesto de Un Sujeto? Cabe aclarar sobre esta última pregunta que se opta por nombrar al Sujeto –en masculino y con mayúscula– como forma de sospecha de que la perspectiva del *sujeto de derechos* sigue sosteniéndose sobre distintos centrismos, en este caso, por la normatividad de la capacidad corporal obligatoria.

Retomo nuevamente a Peirano (2020) en la idea de que la deuda con las personas con diversidad funcional es sexual. Entre otras cosas, esto quiere decir que situar la discusión en la cuestión de tener o no tener derecho a la sexualidad, o luchar por *ser sexuales*, no es conducente para avanzar en la transformación de la realidad de muchas personas con discapacidad. En estos términos es necesario sexuar o erotizar el concepto de discapacidad, y que eso también tiene que ver con politizarla. En este sentido, la autora destaca que la primera zona erótica es la dignidad, refiriéndose a que el ejercicio de los derechos sexuales en todo caso tiene que ver con construir condiciones de posibilidad para el ejercicio de ese lema surgido de diferentes colectivos de la discapacidad: "Nada sobre nosotres sin nosotres". Resulta más pertinente desplazar el foco para entender la sexualidad como dispositivo de saber-poder y, desde allí, sospechar sobre cómo una idea de derecho a la sexualidad puede implicar cierta normalización de la relación sexualidad/discapacidad, desde donde se institucionaliza una única vía válida: la sexualidad especial (Peirano, 2014).

Estas respuestas sociales y sentidos comunes extendidos se sostienen, y a su vez refuerzan la diada discapacidad/dependencia (Maldonado Ramírez, 2019). Así, la idea hegemónica –configurada social y culturalmente– de dependencia vinculada a la discapacidad se fundamenta jurídicamente y discursivamente en la *protección* y la *sobrevivencia* de las personas con discapacidad, desplazando en las prácticas sociales la posibilidad de decidir de manera autónoma o interdependiente sobre sus propias vidas en general, y sobre su sexualidad en particular. En este sentido, se van configurando ciertas ideas asociadas a la discapacidad que van calando fuertemente el sentido común hegemónico sobre el cuerpo con discapacidad como el *cuerpo que no puede*. Estas configuraciones parten principalmente de entender a la discapacidad como tragedia personal y como déficit individual y social. Se van instalando entonces ideas que hacen prácticas sociales hegemónicas de cosificación, infantilización, invisibilización y *pornoinspiración* (Young, 2014).

En este sentido, se vuelve necesario tomar como punto de partida los modos en que la ideología de la normalidad construye y legitima representaciones hegemónicas acerca de la discapacidad como *cuerpo que no puede* ser sexual, tener intimidad, ni tampoco puede maternar/paternar; necesite apoyos específicos y particulares para la expresión erótica, o incluso conocer gente y ampliar su círculo de relaciones personales. Por supuesto que, al identificar estos puntos, se vuelve imprescindible destacar que dentro del colectivo de personas con discapacidad hay desigualdades que tienen que ver con otros marcadores de diferencia/desigualdad como son el de

clase, raza, género, orientación sexual, entre otras. No es lo mismo pensar en las experiencias de una persona con discapacidad intelectual, sensorial o motriz, una mujer con discapacidad o un varón, niñes o adultes con discapacidad; las vulneraciones son contextualizadas según las relaciones de opresión que se generan en relación a las diversas posiciones sociales y clasificaciones que se crean. En palabras de una de las entrevistadas:

> Sí, la sexualidad está al final. Re. Pero depende cuál sea tu contexto. Por ejemplo: sos una persona con discapacidad, sos una lisiada que vive en un barrio popular, con tu mamá, una mamá superrepresora, protectora e infantilizadora con tu vida… y capaz te cuesta mucho sentirte una persona deseada y sexualizada. (J., 2023)

En la aproximación sostenida a distintos espacios como parte del trabajo de campo, la dignidad como primera zona erótica y problema a considerar emerge a partir de interrogantes sobre quiénes son las personas con discapacidad que están pudiendo hacer uso de la palabra para plantear demandas y reclamar derechos en distintos niveles: ¿Cómo acceden las personas con discapacidad intelectual a estas discusiones? ¿Qué sistemas de apoyos y ajustes razonables se van creando para los procesos participativos, reflexivos y/o colectivos? Así, por ejemplo, la participación en la *Mesa de trabajo en Discapacidad y Derechos Humanos de Córdoba* en el marco de las audiencias públicas para la elaboración de la nueva Ley de Discapacidad provocó las siguientes preguntas: ¿qué pasa con las personas con discapacidad que no tienen el ejercicio de participación y uso de la palabra?, ¿dónde están?, ¿quién les escucha?, ¿cómo se garantiza que su voz sea tenida en cuenta?, ¿qué mecanismos estatales facilitaron o dificultaron la accesibilidad para la participación en dichas audiencias? Las audiencias referidas se realizaron en Córdoba el 19 y 20 de mayo de 2022 en el marco de la consulta federal qué impulsó la Agencia Nacional de Discapacidad (ANDIS) de Argentina para promover la participación ciudadana en la formulación del proyecto de una nueva Ley de Discapacidad en Argentina.

Desbordar entonces ciertas limitaciones que supone investigar en clave de derechos sexuales y (no) reproductivos y abrir la problematización hacia la cuestión de la dignidad como primera zona erótica me desplaza hacia la revisión crítica de la definición liberal de ciudadanía. Siguiendo a Val Flores (2017), esta definición se universaliza a partir de las características de un sujeto heterosexual masculino [agregamos: que responde a la norma de la integridad corporal y funcional obligatoria], lo cual presupone un *ciudadano normal* como parámetro de medición en función del cual se otorgan derechos especiales a quienes se alejan de sus prescripciones (Flores, 2017). En un sentido similar, McRuer (2021), desde su concepto de integridad corporal obligatoria, señala cómo en esa idea se encarnan los privilegios, las recompensas institucionales, las leyes, las legislaciones y los derechos sexuales. Desde esta mirada crítica, acceder a una sexualidad especial sería algo así como el precio que las personas con discapacidad tendrían que afrontar por no pertenecer o no reproducir la normatividad que encarna dicha integridad corporal obligatoria.

En efecto, el concepto de derechos sexuales y (no) reproductivos encuentra ciertas limitaciones al reconocer parcialmente las sexualidades que están por fuera de la norma. El desafío consiste en desplazar el proceso de investigación hacia otras claves de lectura, donde la dignidad es la primera región erótica a explorar para, desde allí, articular prácticas de indagación que puedan reconstruir registros biográficos que ponen en acto formas de experienciar la ciudadanía sexual (Flores, 2017). Esta conceptualización de ciudadanía se postula como instancia crítica de la noción liberal de ciudadanía, suponiendo la disputa en torno a las fronteras de normalización, la discusión de los derechos a la diversidad de prácticas y deseos sexuales y la tematización de todos los asuntos ligados a los deseos y maneras de estar en el mundo.

En este sentido, desplazarnos hacia el horizonte de la justicia erótica implica desnaturalizar el placer sexual para politizarlo (Canseco, 2021). Comprender estas experiencias desde una economía política del sexo (Rubin, 1986) implica dar cuenta de sus condiciones de posibilidad y producción, dentro de estructuras de opresión generadoras de desigualdades. A su vez, también implica imaginar estrategias políticas para que todas las corporalidades puedan explorar lo erótico "en condiciones de cuidado, particularmente aquellos que históricamente han sido privados de tales posibilidades" (Canseco, 2021, p. 30).

3.3. *Tercer desplazamiento como resultado analítico: de la dimensión institucional de la política a los procesos de subjetivación*

Por último, el tercer desplazamiento tuvo que ver con la concepción de política sobre la cual se elaboró el proyecto inicial. En esa instancia, algunos de los objetivos circunscribían la exploración del vínculo discapacidad/sexualidad a la dimensión organizada y activista de las personas y/o colectivos de la discapacidad. Se asumía, de algún modo, que esta forma habitual de entender la dimensión política de la vida social era la mejor manera de acceder a las diferentes significaciones y disputas sobre el tema. La revisión de este supuesto, o mejor dicho la ampliación de los límites que definen lo político, devino del recorrido por instancias de formación y la experiencia de participación en los espacios demarcados como territorios del trabajo de campo. En ese recorrido, se pudo interpretar que la dimensión organizada de la política (que podemos traducir en organizaciones, asociaciones, partidos, etc.) es una de las maneras en las que la misma se expresa, pero no necesariamente allí encontraremos las mejores huellas para comprender el modo en que las personas con discapacidad tematizan y disputan la relación discapacidad/sexualidad.

Para mostrar algunos aspectos de este problema, recuperamos algunas experiencias ligadas a la inserción en campo: por un lado, la participación en el Proyecto *La Folí* y, por el otro, las interpretaciones derivadas de las intervenciones de *Orgullo Disca* y el *Movimiento Estamos Tod@s en Acción* (*META*) en el marco del Seminario Optativo *Activismos, Intervención e Investigación Social en discapacidad* (FCS-UNC), del cual formo parte. Algunas notas aclaratorias sobre estos espacios colectivos.

La Folí es un espacio socioterapéutico y cultural autogestionado y radicado en Villa Allende (Córdoba, Argentina), que trabaja en el campo de la salud mental y la discapacidad. En este espacio, se realizan talleres socioterapéuticos para generar dispositivos alternativos y comunitarios de trabajo para la promoción de derechos. Por otro lado, *Orgullo Disca* se autodefine como una "organización de personas con discapacidad y aliades que entiende al orgullo como una respuesta política frente a las violencias que vivimos cotidianamente y que desde ese lugar busca la reivindicación de nuestros derechos" (*Orgullo Disca*, 2022). Por último, *META* es un movimiento de jóvenes activistas que trabajan por los derechos de las personas con discapacidad y el desarrollo inclusivo. Nuclea jóvenes activistas de países como Uruguay, República Dominicana, Costa Rica, Nicaragua, Brasil, Perú y Argentina.

Para profundizar este análisis, diré que el espacio *La Folí* no puede ser definido bajo los términos tradicionales o habituales de la política. Además de su carácter autogestionado, este proyecto organiza su propuesta con el propósito principal de alojar singularidades, más allá de objetivos de producción que puedan suponer sus propuestas (como lo es el taller radiofónico, actualmente el único en funcionamiento). Desde allí, quienes participan pueden poner la voz, lo que en el caso de la discapacidad implica facilitar que una expresión sea posible, ya sea usando boca, lengua y cuerdas vocales, o cualquier otro recurso corporal o protésico que lo permita. Bajo esta idea, surgen en los encuentros diversas formas de hablar e instancias de fuga respecto de los sentidos comunes sobre la discapacidad. Emergen aquí formas de hacer política que, si bien no organizadas bajo el discurso coherente de la resistencia, permiten pensar en gestos vinculados a lo *que puede un cuerpo que no puede*, permitiendo a su vez la posibilidad de *lisiar* el concepto y la práctica misma de la política.

Se producen así oportunidades de emergencia de voces que van a contrapelo de las ideas extendidas de *deficiencia*, *carencia*, *incompletud* e *incapacidad*. Las intervenciones de les participantes interrumpen, se expresan, van tejiendo a su modo algunos sentidos en torno a la discapacidad/sexualidad. Uno de los participantes del taller radiofónico, en uno de los encuentros, lanzó una interpelación vinculada a la sexualidad en el marco de un intercambio en el espacio del taller en relación a la Consulta Federal por la Nueva Ley de Discapacidad: "¿Quién se va a enamorar de un chico discapacitado como yo? [...] los discas también queremos fifar" (varón y persona con discapacidad participante de *La Folí*, 2022). Su intervención, contextualizada a las discusiones sobre por qué el eje sexualidad no estaba incluido en dicha consulta, se extendió luego en una coproducción escrita titulada *Conversaciones sobre lo que desborda*, que problematiza las desigualdades en la experimentación de la sexualidad de personas con discapacidad y personas sin discapacidad, y que finaliza con esta idea: "La norma nos necesita 'cosa' [...] los discas, también, queremos fifar" (varón y persona con discapacidad participante de *La Folí*, 2022).

Por su parte, las intervenciones de las organizaciones *Orgullo Disca* y *META* resultan de discusiones más sistematizadas en torno a la ampliación de derechos y la participación política. Si bien cada una de estas experiencias activistas tiene su particularidad, un rasgo que comparten es que sus acciones apuntan a un diálogo

explícito con el Estado y la sociedad. En este sentido, las coordenadas que ordenan las demandas de una identidad *disca* frente a diferentes instituciones responden a una dimensión de la política más vinculada a lo organizacional, desde donde se disputan diferentes cuestiones: marcos normativos, prácticas profesionales de agentes estatales, políticas públicas. Aquí, las voces y las historias singulares aparecen más difuminadas y en todo caso subsumidas bajo una identidad que responde a una lógica de acción colectiva y movimientos sociales. Concretamente, las intervenciones de *META* en relación a la sexualidad se inscriben en la demanda de una Educación Sexual Integral (ESI) con perspectiva en discapacidad, desde donde se discute la idea de sexualidad especial o terapéutica que se propone desde una perspectiva médico-rehabilitatoria. Mientras tanto, *Orgullo Disca* sitúa la problemática de la sexualidad en un conjunto de demandas más amplias. Estas incluyen el derecho a ser nombrades en distintos ámbitos, como el universitario, y la lucha contra barreras de una sociedad discapacitante. Además, buscan incorporar una perspectiva interseccional que visibilice las múltiples configuraciones de desigualdad que atraviesan a las personas con discapacidad (mujeres referentas y personas con discapacidad de las respectivas organizaciones, 2022).

Estos distintos registros, ubicados en diferentes escalas de articulación de una voz de las personas con discapacidad, permiten complejizar –y *lisiar*– el concepto de política. Inicialmente, el proyecto de investigación solo contemplaba una dimensión organizacional, que dejaba afuera otros registros y huellas de lo político. Resuenan en este escrito las palabras textuales de una de las entrevistadas en el marco de la investigación ante mis preguntas:

- ¿Qué significa participación política?
- Significa hacer feliz al otro. Y tratando que la política no sea tan dolorosa. Que sea un poquito más alegre. Que sea un poquito más alegre romper estos momentos donde nos sentimos tristes y hasta acá haciendo viajes.
- ¿Qué sería que la política sea más alegre?
- Que podamos mostrarle a la gente que se puede hacer feliz de otra forma (L., 2024)

Esto habilitó la pregunta por los procesos de subjetivación política, es decir, por esas marcas que se pueden identificar como indicativas de la conformación de un sujeto político más allá de las formas organizadas e institucionalizadas de la política. A su vez, este desplazamiento permitió interrogar sobre si esas formas organizadas e institucionalizadas estaban presuponiendo una integridad corporal obligatoria, es decir, actuando como ideal regulativo de un modo de construir política vinculado a la normalidad corporal.

En este marco, me pregunto: ¿es solo el orgullo la forma identitaria bajo la cual podemos identificar la emergencia de un sujeto político de la discapacidad?, ¿qué otras formas –menos organizadas y sistemáticas, más esporádicas y discontinuas– podemos identificar en la interrupción de la ideología de la normalidad?, ¿todos los cuerpos pueden y desean organizarse y demandar bajo las formas organizadas e

institucionales de la política?, ¿qué sucede con esos cuerpos que, ya sea por limitaciones o dolencias particulares, o por la ausencia de un sistema de apoyos y ajustes razonables que permita accesibilidades, o por deseo, no encuentran el espacio para expresarse en las formas institucionalizadas de la política o los espacios colectivos? Estos interrogantes derivan en la problematización de la política más allá de las formas organizacionales e institucionales. Al mismo tiempo, nos permiten abrirnos a la importancia de los procesos de subjetivación que, siguiendo a Rancière (1996), permiten identificar huellas o interrupciones a la ideología de la normalidad, en narrativas biográficas y experiencias. Estas huellas hablan de un proceso que suspende y cuestiona la geometría de la comunidad política, es decir, el reparto instituido de las partes y no partes.

En términos de lo que permite este modo de aproximación, se habilitan lecturas de aquellas huellas en todo aquello que dignifica a las personas con discapacidad. Por lo tanto, esta dignificación podría derivar en la erotización en el gesto de tomar la palabra, hacerse preguntas, explorar las interpretaciones de los deseos, tomar sus propias decisiones, interrumpir las prescripciones en torno a su sexualidad. En suma, este desplazamiento no implica anular la dimensión organizacional e institucional de la política, más bien, nos conduce a no reducir la apuesta analítica e investigativa a dicha dimensión. De esta manera, podemos ampliar nuestra mirada al identificar aquellas formas de expresión de las huellas de los procesos de subjetivación que funcionan como *interruqciones* (Flores, 2013) o el *entremedio* postulado por Rancière (1996). Estas conceptualizaciones permiten reconstruir las múltiples y heterogéneas interpretaciones que se dan a las propias vivencias de la relación discapacidad/sexualidad. Esto supone situar la mirada en cómo un proceso de subjetivación puede hacerse posible en los cortes, las suspensiones, las intercepciones y los atajos que se dan en relación a los guiones hegemónicos que estructuran dicha relación.

4. Discusiones y conclusiones

4.1. *Algunos resultados preliminares*

En el siguiente apartado, presento algunas reflexiones como resultados analíticos e interpretativos surgidos del proceso de reflexividad que derivaron en los tres desplazamientos anteriormente planteados. Este proceso implicó una reelaboración del proyecto de tesis doctoral, así como un redireccionamiento del marco teórico y estrategia metodológica. En relación a los objetivos, el propósito general de mi proyecto de investigación viró hacia la idea de *comprender las experiencias sexuales de personas con discapacidad en la Córdoba actual*. Específicamente, los objetivos de la investigación se delimitaron nuevamente: 1) describir y analizar las vivencias, las prácticas y los sentidos de las personas con discapacidad en torno a la toma de decisiones vinculadas a su sexualidad y la relación con los apoyos; 2) describir y analizar las vivencias, las prácticas y los sentidos de las personas con discapacidad en torno a las espacialidades y temporalidades de su sexualidad; 3) describir y

analizar las vivencias, las prácticas y los sentidos de las personas con discapacidad en relación a los deseos, al placer sexual y las eroticidades; y 4) reconstruir e interpretar las respuestas y las disputas que las personas con discapacidad articulan frente a la concepción hegemónica de la discapacidad como *cuerpo que no puede* desear ni ser deseado. A su vez, el proyecto supuso transformaciones significativas a partir de la reflexión de orden ético político en tanto dos aspectos, a saber: 1) mi compromiso político como investigadora en la lucha activista contra el capacitismo y mi inserción territorial en distintas organizaciones/instituciones del campo de la discapacidad en Córdoba; 2) las reflexiones epistemológicas y metodológicas en relación a la construcción artesanal y singular con cada entrevistade en relación a la accesibilidad a la entrevista como conversación, lo que implicó poder adaptar las entrevistas a distintos formatos o espacios (virtual y presencial), distintas temporalidades (por ejemplo, uno de los entrevistados requería su tiempo para escribir sus respuestas en un reproductor de voz, las cuales muchas veces eran cortas y concisas y se debía repreguntar e interpretar gestos y movimientos corporales).

Por último, en relación a algunos resultados preliminares, es importante destacar que, a partir del análisis de las entrevistas, encontré una dimensión o categoría emergente al ir leyendo y comparando los datos. La constante tiene que ver con la presencia de las *tecnologías de la comunicación* y las *redes sociales digitales* como principal forma de conocer gente en las experiencias sexuales de las personas entrevistadas. En especial, surgió también el uso de *aplicaciones de citas* para establecer vínculos afectivos, eróticos o sexuales. Actualmente, me encuentro trabajando a partir de esta nueva punta que no había sido tenida en cuenta en el proyecto inicial.

4.2. *El proceso de reflexividad*

A partir de la inmersión en el campo empírico, mediante el trabajo de campo, que en este caso supuso el solapamiento constante de preguntas de investigación con compromisos y acompañamientos en distintos espacios vinculados a las personas con discapacidad, los desplazamientos fueron provocando aperturas y descentramientos. Los mismos no solo conmovieron supuestos de investigación, sino que también motivaron la inquietud de revisar ciertas certezas de las agendas académicas y políticas. En este camino, repensar el campo de la discapacidad/sexualidad implicó abrir la exploración hacia las narrativas biográficas y las experiencias, como manera fecunda de delinear la comprensión del modo en que, a partir de sus construcciones del yo, las personas con discapacidad van construyendo y dejando huellas vinculadas a su sexualidad como parte de sus trayectorias vitales, así como sus modos de interrumpir la normatividad –sexual y política– de una integridad corporal obligatoria. El resultado de todo esto fue comenzar a pensar en clave de procesos de subjetivación política.

Como conclusión, los aprendizajes surgidos de instancias de formación, acompañamiento y activismo de personas con discapacidad produjeron –y aún siguen produciendo– la necesidad de poner en jaque ciertos garantismos para investigar la

relación discapacidad/sexualidad, y una posibilidad en ese sentido es entrar a ese campo por medio de un desvío: las narrativas biográficas y las experiencias de la sexualidad. Desde allí se habilita la oportunidad de expandir la –nuestra– comprensión de la sexualidad, de explorar zonas del decir, desear, preguntar y soñar que van abriendo ese espacio –un entremedio, una interru*q*ción– donde se esboza la diferencia entre un lugar asignado y un lugar por construir. Un espacio donde se va demarcando una lucha por la dignidad como primera zona erótica y desde donde se pueden reconstruir huellas de un proceso de subjetivación política en torno a la lucha por la justicia erótica.

Estos desplazamientos exigen la revisión de nuestros enfoques sobre la sexualidad que circunscriben su entendimiento al *derecho*, el *acceso*, las *restricciones* y las *vulneraciones*. Al mismo tiempo, invitan a seguir transitando un proceso de investigación que, junto a otres, trabaje no tanto desde una idea de *inclusión de las diferencias* en nuestros procesos de investigación, sino una epistemología de la afectación, donde la discapacidad interrumpe nuestros propios presupuestos de integridad corporal obligatoria. Como nos invita a pensar Maldonado Ramírez (2019), me propongo comprender la producción social de la discapacidad como forma de vida siempre dispuesta a tocarnos y como instancia que nos sitúa en la interdependencia corporal y precariedad compartida.

De esa relación difícil, y por momentos esquiva e incomprensible, con personas con discapacidad, y desde las fronteras porosas entre la producción académica y activista, surgen algunas preguntas: ¿de qué modo nuestras investigaciones dejan afectarse por las corporalidades alterantes?, ¿qué lugar le damos a esas afectaciones para reformular los objetivos de investigación?, ¿de qué manera trabajar la redefinición de fronteras entre la investigación, el acompañamiento y el activismo que se da desde tales afectaciones?, ¿cómo se juega el diálogo de saberes con espacios y personas no académicas en la construcción de conocimientos?, ¿cómo desandar *con* y *junto* a otres la ideología de la normalidad que sostiene nuestras preguntas, objetivos e incluso nuestras ideas de transformación social? No hay respuestas seguras, solo pistas que nos orientan de modo provisorio y que nos ofrecen el recurso de las narrativas biográficas para acercarnos a experiencias historizadas, que no están de antemano invalidadas, pero que tampoco representan un lugar idealizado y esencializado.

Investigar el –y en– el campo de la discapacidad/sexualidad implica soportar el peso y los efectos del Sujeto Unitario, que en este caso se traduce en la suposición de la funcionalidad y la unidad corporal. La apuesta es, entonces, transitar el dilema de la conmoción de ese supuesto, soportar las interpelaciones y los vacíos que dejan, para *crear algo* más allá de los caminos conocidos. Asimismo, si entendemos la discapacidad como una relación social producida histórica y políticamente, nosotres como investigadores también formamos parte de la misma, y ello implica reflexionar también sobre nuestras propias prácticas. Esto supone interrogar aquello que suponemos que poseemos para disponernos a los efectos singulares que otros cuerpos producen en el propio, si es que todavía es posible pensar en algo propio independiente de lo común o compartido.

5. Referencias bibliográficas

Almeida, M. E., Angelino, A., Kipen, E., Lipschitz, A., Marmet, M., Rosato, A. y Zuttión, B. (2010). Nuevas retóricas para viejas prácticas: repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensión y abordaje de la discapacidad. *Política y Sociedad*, *47*(1), 27-44. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3344600

Amezúa, E. (1995). *Epistemología de la sexología*. Editorial Fundación Sexpol.

Amezúa, E. (2003). El nuevo Ars amandi de los sexos. En F. Martínez (Dir.), *La erótica del encuentro. Jornadas de discapacidad y vida sexual* (pp. 9-20). COCEMFE.

Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.

Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*. Fondo de Cultura Económica.

Bertaux, D. (1980). El enfoque biográfico, su validez y sus potencialidades. *Revista Cahiers Internationaux de Sociologie*.

Bonvillani, A. (2015). Pensar los sentimientos, sentir los pensamientos. Sentipensando la experiencia subjetiva. En C. L. Piedrahita Echandía, A. Díaz-Gómez y P. Vommaro (Comps.), *Pensamientos críticos contemporáneos: análisis desde Latinoamérica* (pp. 97-112). Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Clacso. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20151112014322/pensamiento.pdf

Butler, J. (1995). Las inversiones sexuales. En R. Llamas (Comp.), *Construyendo sidentidades. Estudios desde el corazón de la pandemia* (pp. 9-28). Siglo XXI.

Butler, J. (2002 [1993]). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós.

Canseco, A. (2021). *Marica temblorosa: sexo, discapacidad e interdependencia*. Asentamiento Fernseh.

Castoriadis, C. (2004 [2002]). *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social. La creación humana I*. Fondo de Cultura Económica.

Chase, S. (2005). Narrative inquiry: Multiple Lenses, aproaches, voices. En N. Denzin e Y. Lincoln, *The stage handbook of qualitative research*. Sage Publications.

De Lauretis, T. (2000 [1987]). *Diferencias: etapas de un camino a través del feminismo*. Horas y horas.

Díaz, R. (2012). Discapacidad y mirada colonial: reflexiones desde perspectivas feministas y decoloniales. En M. E. Almeida y M. A. Angelino (Comps.), *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina* (pp. 27-61). Facultad de Trabajo Social - Universidad Nacional de Entre Ríos. https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/Libro.%20Debates%20y%20perspectivas%20en%20torno%20a%20la%20discapacidad%20en%20America%20Latina.pdf

Elizalde, S. (2008). Debates sobre la experiencia. Un recorrido por la teoría y la praxis feminista. *Oficios Terrestres*, *23*, 18-30. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/45086

Flores, V. (2013). *Interrupciones: ensayos de poética activista. Escritura, política, educación*. La Mondonga Dark. https://www.bibliotecafragmentada.org/interrupciones/

Flores, V. (2017). *Tropismos de la disidencia*. Palinodia.

Foucault, M. (2008 [1976]). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber*. Siglo Veintiuno Editores.

Gall, N. y Mattio, E. (2017). Biopolítica y dispositivo de la sexualidad: una revisión de las críticas feministas. *Boletín Onteaiken*, *24*(12), 1-10. http://onteaiken.com.ar/ver/boletin24/onteaiken24-01.pdf

Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad* (1.a ed.). Siglo Veintiuno.

Guber, R. (2023). El registro de campo en las ciencias sociales. Consignación textual y reflexiva en la reconstrucción analítica de la realidad empírica. En M. Kriger, *La entrevista como herramienta transdisciplinar de la investigación social: preguntar, registrar, analizar* -IDES (https://virtual.ides.org.ar/), Argentina.

Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. Cátedra.

Harding, S. (1986). *Feminismo y ciencia*. Morata.

Lindón, A. (1999). Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social. *Economía, Sociedad y Territorio*, *11*(6), 295-310.

Maldonado Ramírez, J. (2019). *Antropología Crip: cuerpo, discapacidad, cuidado e interdependencia*. La cifra Editorial.

Mattio, E. (2012). ¿De qué hablamos cuando hablamos de género? Una introducción conceptual. En J. Morán Faúndes, *Sexualidades, desigualdades y derechos. Reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos* (pp. 85-104). Ciencia, Derecho y Sociedad Editorial.

McRuer, R. (1997). *The queer renaissance: Contemporary American literature and the reinvention of lesbian and gay identities*. New York University.

McRuer, R. (2021 [2006]). *Teoría Crip: signos culturales de lo queer y de la discapacidad*. Kaótika Libros.

McRuer, R. y Mollow, A. (2012). *Sex and disability*. Duke University.

Meccia, E. (2020). *Biografías y sociedad. Métodos y perspectivas*. EUDEBA.

Moscoso, M. (2007). Menos que mujeres: los discursos normativos del cuerpo a través del feminismo y la discapacidad. En J. Arpal Poblador e I. Mendiola (Comps.), *Estudios sobre cuerpo, cultura y tecnología* (pp. 185-196). Universidad del País Vasco. https://digital.csic.es/handle/10261/38893

Ochoa, M. (2004). Ciudadanía perversa: divas, marginación y participación en la 'localización'. En D. Mato (Coord.), *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización* (pp. 239-256). FaCES, Universidad Central de Venezuela. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/faces-ucv/20120723055012/matod.pdf

Ochoa, M. (2019). La ciudadanía ingrata: trans-latinas, participación y pertenencia en la ausencia del reconocimiento. *El Lugar sin Límites. Revista de Estudios y Políticas de Género*, *1*(2), 69-83. https://revistas.untref.edu.ar/index.php/ellugar/article/view/370

Orgullo Disca (31 de mayo de 2022). *Feminismos Anti-capacitistas: mujeres con discapacidad, disidencias e interseccionalidad en la política latinoamericana*. Facebook [Video]. https://www.facebook.com/seminario.estrategias.77/videos/448249510355429

Peirano, S. (2014). Mitología de la sexualidad especial: el devenir del deseo en minusvalizantes necesidades. En A. Pérez (Comp.), *Actas del I Simposio del Observatorio de la Discapacidad: perspectivas y retrospectivas en torno a la discapacidad y las ciencias sociales* (pp. 399-421). Universidad Nacional de Quilmes. http://observatoriodiscapacidad.web.unq.edu.ar/wp-content/uploads/sites/32/2014/09/I-Simposio-Internacional-del-Observatorio-de-la-Discapacidad-2014-isbn.pdf

Peirano, S. (23 de octubre 2020). *Ciclo de Encuentros ESI 'Lo inclusivo es la sexualidad' con Silvina Peirano*. Youtube [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=5LquclY3_y4&ab_channel=Educaci%C3%B3nSocialyCulturalNeuqu%C3%A9n

Pino Morán, J. A. y Tiseyra, M. V. (2019). Encuentro entre la perspectiva decolonial y los estudios de la discapacidad. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, *2*(10), 497-521. https://doi.org/10.21501/22161201.2893

Preciado, P. (2005). Multitudes queer. Notas para una política de los 'anormales'. *Nombres. Revista de Filosofía*, *15*(19), 157-166. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/issue/view/114

Rancière, J. (1996 [1995]). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Nueva Visión. https://arditiesp.files.wordpress.com/2012/10/ranciere_desacuerdo_completo.pdf

Rosato, A., Angelino, A., Almeida, E., Angelino, C., Kippen, E., Sánchez, C., Spadilledo, A., Vallejos, I., Zuttión, B. y Priolo, M. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, *39*(20), 87-105. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14512426004

Rubin, G. (1986). El tráfico de las mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo. *Revista Nueva Antropología*, *8*(30), 95-145. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15903007

Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. En C. Vance (Comp.), *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina* (pp. 113-190). Revolución. https://www.studocu.com/pe/document/pontificia-universidad-catolica-del-peru/derecho/gayle-rubin-lectura/17770869

Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.

Schewe, L. (2022). ¿Hábiles narradores? Discapacidad e investigación biográfico narrativa en educación. *Revista Argentina de Investigación Narrativa - RAIN*, *2*(4), 140-151. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/5940/6726

Scott, J. (1999 [1991]). Experiencia. *Hiparquia: Asociación Argentina de Mujeres en Filosofía*, *10*(1), 59-83. https://www.hiparquia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/volx/experiencia

Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Revista Orientación y Sociedad*, *8*, 1-17. https://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf

Stone-Mediatore, S. (1999 [1996]). Chandra Mohanty y la revalorización de la 'experiencia'. *Hiparquia: Asociación Argentina de Mujeres en Filosofía*, *10*(1), 85-109. https://www.hiparquia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/volx/chandra-mohanty-y-la-revalorizacion-de-la-experiencia

Torres, E., Mazzoni, A. y Guedes de Mello, A. (2007). Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. *Educação e Pesquisa*, *33*(2), 369-386. https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000200013

Torres, E., Soria, S. y Gandolfo, M. (2020). Alteridad, desconcierto y hospitalidad: claves para re-pensar la intervención social en discapacidad. *ConCienciaSocial*, *4*(7), 279-291. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/issue/view/2196

Vallejos, I. (2012). Entre focalización y universalidad de las políticas en discapacidad: el enfoque de derechos. En M. A. Angelino *et al.* (Comps.), *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina* (pp. 201-209). Facultad de Trabajo Social - Universidad Nacional de Entre Ríos. https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/Libro.%20Debates%20y%20perspectivas%20en%20torno%20a%20la%20discapacidad%20en%20America%20Latina.pdf

Villa Rojas, Y. P. (2021). *Rose Ammarantha Wass Suárez: experiencias (auto)biográficas, vínculos deseantes y tránsitos de la indignación de una maestra trans-chueca*. Universidad Pedagógica Nacional.

Viñuela Suárez, L. (2009). Mujeres con discapacidad: un reto para la teoría feminista. *Feminismo/s: Universidad de Alicante*, *13*, 33-48. https://doi.org/10.14198/fem.2009.13.03

Vite Hernández, D. (2020). La fragilidad como resistencia contracapacitista: de agencia y experiencia situada. *Nómadas*, *52*, 13-27. https://doi.org/10.30578/nomadas.n52a1

Young, S. (9 de junio de 2014). *Stella Young: no soy su fuente de inspiración, muchas gracias*. YouTube [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=8K9Gg164Bsw

ISSN: 0210-1696
DOI: https://doi.org/10.14201/scero.32339

CRITERIOS DE IDEACIÓN DE RECINTOS UNIVERSITARIOS: HACIA LA INCLUSIÓN SOCIAL A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN

Criteria for the Ideation of University Campuses: Towards Social Inclusion through Research

Pablo Campos Calvo-Sotelo[1]
Universidad San Pablo-CEU, CEU Universities. España
pacampos@ceu.es
https://orcid.org/0000-0002-9534-3908

Pedro Luis Nieto-del-Rincón
Universidad San Pablo-CEU, CEU Universities. España
pnieto@ceu.es
https://orcid.org/0000-0003-4081-006X

Teresa Raventós Viñas
Universidad San Pablo-CEU, CEU Universities. España
traventos@ceu.es
https://orcid.org/0000-0002-5703-5728

Recepción: 2 de diciembre de 2024
Aceptación: 18 de marzo de 2025

Resumen: Las universidades necesitan espacios físicos de calidad para desarrollar adecuadamente su labor educativa y social. La planificación del campus es materia siempre susceptible de ser optimizada, necesitando de estrategias encaminadas a generar nuevos criterios. El presente texto expone una labor investigadora llevada a cabo, cuyo fruto ha sido la elaboración de pautas de innovación para acometer la labor de diseño de conjuntos urbanísticos dedicados a la Educación Superior. El Proyecto I+D+i *Campus inclusivos y Arquitectura* (PID2020-114373RB-I00) ha empleado a tal fin una

[1] Autor de correspondencia.

metodología consistente en recabar las preferencias mostradas por un extenso colectivo de personas con discapacidad intelectual. Valiéndose de su especial sensibilidad, más de 400 voluntarios respondieron a unas encuestas diseñadas específicamente para que expresasen los impactos emocionales que les producían las diferentes tipologías y características espaciales en los recintos universitarios. Con ello, se logró disponer de un novedoso elenco de recomendaciones de planificación de campus, válido para cualquier tipo de usuario, así como se fomentó una plena inclusión social para este tipo de colectivos vulnerables.

Palabras clave: Campus; planificación; inclusión social; discapacidad intelectual; arquitectura.

Abstract: Universities need qualified physical spaces to adequately develop their educational and social work. Campus planning is always susceptible to optimization, requiring strategies aimed at generating new criteria. This text presents a research work carried out, the result of which has been the development of innovation guidelines to undertake the design work of urban complexes dedicated to Higher Education. The R+D+i Project *Inclusive Campus and Architecture* (PID2020-114373RB-I00-MICINN) has used a methodology consisting of collecting the preferences shown by a large group of people with Intellectual Disabilities. Using their special sensitivity, more than 400 volunteers responded to surveys specifically designed to express the emotional impacts produced by the different typologies and spatial characteristics on university campuses. With this, it was possible to dispose of a new cast of recommendations for campus planning, valid for any type of user, as well as promoting full social inclusion for this type of vulnerable groups.

Keywords: Campus; planning; social inclusion; intellectual disability; architecture.

1. Introducción: el campus como escenario e instrumento de inclusión social

1.1. *Aproximaciones temáticas: accesibilidad física, cognitiva y psicosocial*

Como primera aproximación a la inclusión en los campus, y hacerlo bajo un prisma holístico, sería deseable diseñar estrategias que favorezcan la accesibilidad general de cualquier grupo social en las universidades. En ese sentido, debe mencionarse la existencia de ciertas normativas existentes, si bien son de carácter general (Asociación Española de Normalización [UNE], 2007; Asociación Española de Normalización [UNE], 2020; y Asociación Española de Normalización [UNE], 2022). Las aportaciones de los lugares edificados emergen como cuestión de gran relevancia (Foreman, 2008) y están llamados a sumarse como recursos de acogida, a través de su composición formal. Como indican Louw *et al*. (2020), el escenario actual ha sido testigo del impulso de diversas dinámicas, elaborándose reflexiones centradas en la inclusión social de colectivos con discapacidad intelectual (DI). Otras han abordado su evolución

histórica (Richards *et al.*, 2014). Se ha estudiado mucho la accesibilidad de los edificios relacionada con la movilidad física, así como otros se han centrado en aspectos psicosociales (Alós *et al.*, 2021). No han abundado las investigaciones sobre accesibilidad cognitiva y su incidencia en los colectivos con DI. Estos grupos valoran las adaptaciones arquitectónicas de los campus como facilitadores de su éxito académico (Römhild y Hollederer, 2024). Procede cuidar diversos aspectos como orientación, señalética, mapas, iluminación, color para marcar zonas, puntos de referencia, distribución del aula; materiales para suelos, baño, área de transición, muebles plegables, aislamiento, ventilación, iluminación, colores y espacios al aire libre (Jebril y Chen, 2021). Por tanto, si se desean acometer dinámicas de inclusión social, debe situarse dentro del marco temático general de la accesibilidad universal, como se ha expuesto.

1.2. *Accesibilidad e inclusión social: hacia el campus como escenario*

La inclusión social tiene como finalidad incrementar la presencia de quienes presentan alguna discapacidad, entre las que la investigación llevada a cabo destaca la intelectual, centrada específicamente en la escala de campus (Collins y Mowbray, 2005). Por ello, como más adelante se desarrollará, el presente texto muestra los resultados de un proceso investigador que arroja una renovada visión, puesto que pretende enriquecer la referida inclusión social y reforzar la accesibilidad universal (Alcaín y Medina-García, 2017; Bosanquet *et al.*, 2012). La inclusión social exige la coordinación de un capital humano y académico. Existe un creciente número de programas de integración de personas con discapacidad en la universidad, lo que atañe a aspectos curriculares (Fernández-Batanero, 2011). Pero también resulta conveniente estudiar cómo el contexto arquitectónico puede facilitar la inclusión de colectivos con DI (Hall, 2010). Y hacerlo teniendo como meta optimizar la ideación de los campus.

1.3. *Necesidad y oportunidades de innovación en la planificación de los campus*

La labor de las universidades en la construcción de una sociedad próspera y equitativa es fundamental en tiempos de constantes desafíos (Bergan y Damian, 2010). Las universidades tienen la responsabilidad de ofrecer una educación de calidad, pero también de promover valores éticos, fomentar la investigación y colaborar con las comunidades locales (Bautista, 2021; Luceño y Rodríguez, 2022). Es esencial que adapten sus programas y pedagogías para responder a las necesidades sociales, tecnológicas y económicas. Solo mediante una educación integral de calidad podrán seguir siendo motores de transformación social (Zeleza, 2017). Para cumplir sus misiones, deben realizar un esfuerzo de visión a medio y largo plazo, que avale un desarrollo coherente y progresivo, que involucre a sus implantaciones físicas. Desde hace más de nueve siglos, los recintos universitarios enriquecen la

diversidad cultural (Hoyos y Pabón, 2012). Actúan como motores de innovación social, desarrollo patrimonial y progreso económico (Edwards, 2014). Para que dicho esfuerzo genere los frutos adecuados, la mejor herramienta es la planificación, entendida como actitud integral que debe liderarse desde los órganos de gobernanza. Planificar bajo un marchamo de eficacia técnica aporta rigor a la génesis y la evolución del campus (Dober, 1996). Actuando así, las universidades pueden crear entornos sostenibles, pues existe un vínculo directo entre arquitectura y sostenibilidad (Giuffré y Ratto, 2016) y, además, satisfacer las necesidades cambiantes de la comunidad universitaria (Coulson *et al.*, 2015). En esta esfera de la sostenibilidad (singularmente en sus acepciones social, saludable y de bienestar), cobró interés acometer una investigación cuya meta fuera explorar criterios de optimización de los campus, y hacerlo a través de un procedimiento innovador. El eje temático fue el impacto emocional que el urbanismo genera en personas con DI, pues es una dinámica que está generando variadas reflexiones (Comeras, 2017). Aprovechando el ingente potencial de las personas con DI, aportarían visiones alternativas que mejorarían la ideación de los espacios físicos universitarios, tendiendo puentes entre el diseño universal y la DI (Pinna *et al.*, 2020). Si se diseñan espacios universitarios con criterios sólidos, la importancia de la arquitectura se hace evidente en sus tres escalas principales: campus, edificio y aula. Centrando el análisis en la primera de ellas, cabe subrayar que cuando los conjuntos urbanísticos son ideados con rigor, adquieren la capacidad de fomentar creatividades y comportamientos positivos entre todos los miembros de la comunidad educativa.

1.4. *Espacios universitarios de escala urbanística e inclusión social*

Como se ha expuesto, las implantaciones universitarias pueden desglosarse en tres escalas: campus, edificio y aula. La primera, que abarca toda la ordenación e infraestructura globales, la distribución de edificios, zonas verdes y elementos de comunicación, posee una consistente relación con la inclusión social. Por ello, cualquier ideación de futuro debe recurrir a una planificación intencionada que refuerce dicha relación. El campus puede erigirse en manifestación tangible de los valores de la universidad (Turner, 1984). En su seno, se pueden reforzar la convivencia y la sensibilidad humana, pues existe un sólido engarce entre arquitectura y aprendizaje (Kennedy, 2014). Así, la ordenación de los campus incide en el fomento de la inclusión social. Si se insertan espacios que exciten la interacción entre estudiantes, podrá cristalizar una comunidad diversa y enriquecedora, donde todos se sientan acogidos y valorados. En paralelo, deben implementarse programas de apoyo y adaptaciones curriculares que permitan a las personas con DI desarrollar todo su potencial académico y profesional (Carothers *et al.*, 2021). Ello contribuye a fomentar una cultura de respeto y tolerancia, donde se combata cualquier forma de discriminación, celebrando la diversidad. Actuando bajo esa intención, cristalizarán universidades y sociedades más inclusivas. Estando compuestos los campus

por espacios físicos, y teniendo muy presente la referida sensibilidad humana, es pertinente diferenciar entre espacio y lugar.

1.5. *Campus universitarios: espacio, lugar e impacto emocional*

Las personas con DI necesitan que el campus sea un entorno agradable (DfEE, 2009; Whitehurst, 2006), también disponer de una orientación que facilite sus movimientos. Para este colectivo es importante que el campus sea bello, con mucha luz, color, vegetación y arte, pues ello les despierta sentimientos de bienestar, como más adelante se pormenorizará. Los campus suelen presentarse como ámbitos construidos macroescalares, que albergan numerosas formas de enseñanza/aprendizaje y relación humana. Dichos ámbitos deben siempre planificarse bajo un cometido esencial: cuidar la dimensión humana, lo que implicará la cristalización de verdaderos "lugares", donde se fundan vivencia personal y arquitectura (St-Jean *et al.*, 2022). Esta fusión afecta a la inclusión social, pues incide en el bienestar físico y mental (Brown, 1987). Se alcanza bienestar si se establecen vínculos positivos con el entorno, traducidos a sentimientos de protección, control y apego, que generan identidad (Proshansky *et al.*, 1983). Como destinatarios prioritarios de la inclusión social, los colectivos con DI reciben impactos positivos si los campus se idean bajo un afán por el bienestar físico y mental. Aunque de considerable antigüedad, existen diversos antecedentes sobre la importancia de dichos impactos emocionales en lo concerniente a espacios físicos (Tally, 2013). A ello se debe sumar que los específicamente universitarios poseen un componente humano esencial (Relph, 1997; Russell y Pratt, 1980). Otros autores, como David Canter, estudiaron la influencia del ambiente, analizando aspectos como el carácter, la coherencia, la flexibilidad, la seguridad y la acogibilidad (Canter, 1975). Como más adelante se expondrá al describir la investigación realizada, se hace preciso disponer de un patrón metodológico que propicie lecturas transversales de los impactos perceptivos y emocionales; aunque también veteranas, las teorías de Piaget aportan un soporte teórico de gran vigencia (Piaget, 1965). Este psicólogo asume que el espacio es proyección desde lo corpóreo hacia el contexto, proponiendo una tríada de relaciones-tipo: euclidianas, topológicas y proyectivas (Ochaíta, 1983). El espacio euclidiano remite a dimensiones, ángulos y medidas; el topológico, a temas como proximidad, pauta recta, apertura o cerrazón y orden; el espacio proyectivo engarza, conceptualmente, con la progresión de la vivencia activa. Establecidas unas bases esenciales sobre los espacios universitarios y su impacto emocional en clave de inclusión social, procede exponer el objetivo básico, propósitos, metodología y resultados obtenidos a lo largo del desarrollo del Proyecto I+D+i *Campus inclusivos y Arquitectura. Criterios para promover entornos universitarios acogedores y generadores de accesibilidad cognitiva en personas con discapacidad intelectual* (CAMPUS-INCLUAQ-PID2020-114373RB-I00).

2. Método: investigación en campus e inclusión social

2.1. *Motivación e hipótesis de partida*

Toda dinámica investigadora aspira a constituirse en aval científico que refuerce la solidez del tema que la estructura. Por ello, abordar un asunto de tan hondo calado como el de la inclusión social en la universidad, a través de los espacios físicos, requería acometerlo bajo el perfil riguroso inherente a la investigación. A continuación, se sintetizan las características básicas del proyecto. Como preámbulo, debe explicarse que la coyuntura global de los campus universitarios mostraba un estado dual, susceptible de ser optimizado. En primera instancia, la exigencia de emprender estrategias conducentes a la inclusión social de grupos de población vulnerables, con énfasis en la DI; en segunda, la ordenación urbanística de los campus, faceta siempre susceptible de innovarse, máxime desde la concurrencia de dos circunstancias de impacto, como la entrada en vigor en 2019 del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y las consecuencias de la COVID-19. Por ello, la motivación germinal del Proyecto I+D+i fue optimizar la composición espacial y vivencial de los campus, ideando criterios innovadores. Así pues, la motivación partió de la autoexigencia de reforzar la dimensión humana, creando lugares capaces de potenciar el bienestar físico y mental de la comunidad universitaria en su conjunto. La hipótesis de partida puede expresarse así: disponer de campus acogedores favorece la inclusión social de personas con DI. Y un matiz añadido: recurriendo a la sensibilidad emocional de estos colectivos, los criterios por ellos aportados servirían para planificar campus de futuro válidos no solo para ellos, sino para todo tipo de usuario.

2.2. *Objetivo básico y propósitos de la investigación*

Tras analizar un conjunto de antecedentes sobre diversos campos temáticos (tipologías de campus, rasgos perceptivos de personas con DI o accesibilidad cognitiva), el propósito global podría expresarse como la intención de facilitar la inclusión de colectivos con DI en los ámbitos universitarios. Se hizo en un doble sentido: promoviendo su presencia física en actividades dentro de los campus, pero también participando activamente en las dinámicas de la propia investigación (encuestas), cuyas sesiones se celebraron en 19 universidades españolas. Dicho propósito se tradujo metodológicamente en realizar las referidas consultas a voluntarios con DI, previo el diseño de un elenco de preguntas estratégicamente ideadas. Con dicha visión global de la investigación, puede afirmarse que el objetivo básico fue el de proponer criterios de composición urbanística, que inspiren la futura génesis o transformación de campus, orientados a consolidarlos como lugares acogedores y amigables que favorezcan la inclusión social. Para alcanzar dicho objetivo, se acometió una dinámica de estudio de las respuestas emocionales que determinadas tipologías urbanísticas generaban en personas con DI, como ahora se expondrá.

2.3. *Metodología: diseño, contenidos y desarrollo*

La estrategia de la investigación realizada tenía como columna vertebral explorar el impacto psicológico y emocional que generan las diferentes tipologías espaciales en personas con DI. La metodología consistió en recabar respuestas a una encuesta (elaborada *ad-hoc* para esta labor investigadora). Al no disponerse de formatos de encuestas anteriores validadas, y haberse diseñado expresamente para la investigación realizada, podría considerarse como una limitación. Se realizó mediante un muestreo de conveniencia, habitualmente empleado en este tipo de procesos, realizado en función de la disposición a la colaboración de diferentes entidades (López, 1998; Vivanco, 2005). En relación con los aspectos éticos de la investigación, se solicitaron autorizaciones expresas de las instituciones que se ocupan de las personas con DI y, en su caso, la autorización de los tutores legales. Para lograr extraer resultados que alcanzaran el obligado nivel científico, hubieron de realizarse dos estrategias convergentes: por un lado, diseñar las preguntas de modo que fueran comprensibles por personas con DI, lo que llevó a efectuar una selección previa, e incluir aquellas cuyo porcentaje de DI fuera menor; por otro, que dichas preguntas tuvieran una diversidad y complejidad suficientes como para poder extraer lecturas proactivas que pudieran aplicarse al diseño de campus. Así pues, se diseñó una encuesta sobre la escala urbanística (campus), con preguntas agrupadas en bloques temáticos, y en formato de lectura fácil. La originalidad del enfoque condujo a priorizar los temas que estructuraron las preguntas conforme a unos criterios apriorísticos centrados en la dimensión y las tipologías urbanísticas en los campus, sin incluir otros sistemas o tendencias de actuación recientes (como es el caso del *wayfinding*), por considerar que era prioritario aportar una mirada plenamente innovadora (Tahir y Krogstie, 2023). A lo largo de un extenso periodo de tiempo, desde septiembre de 2023 hasta abril de 2024, se efectuaron numerosas sesiones para realizar la encuesta en universidades y fundaciones encargadas del cuidado y la formación de personas con DI. Se visitaron 19 universidades, de 8 comunidades autónomas, de forma que en cada sesión un número estimado de voluntarios con DI fue de 12 a 18. Las edades se distribuyeron así: entre los 18 y los 25 años (69.3 %); entre 26 y 30 años (17.3 %); y en edades superiores (13.3 %). Al finalizar el proceso, se consiguió que un total de 441 voluntarios con DI con suficiente comprensión lectora cumplimentasen la encuesta. Conforme a los expertos consultados y a la bibliografía y experiencias comparables previas de este tipo de encuestas, esta cifra alcanzó un valor dimensional suficiente para dar validez al trabajo técnico desarrollado y poder extraer lecturas válidas. El formato de cumplimentación elegido fue el programa *Microsoft Forms*. Cada bloque de la encuesta contenía un cuantioso número de preguntas, que debían responderse conforme al sistema con respuestas de opción múltiple de Likert, entre cinco posibles: "Totalmente en desacuerdo-En desacuerdo-Me da igual-De acuerdo-Totalmente de acuerdo". Las preguntas se ordenaron según un conjunto de apartados temáticos, centrados en el campus, que seguidamente se especifican. Como dato referente a la metodología, se pormenorizan cuantitativamente las cifras relativas a la encuesta. Globalmente,

el número de preguntas fue de 146. Dado que la investigación agrupó en siete temas tipológico-espaciales el contenido de la referida encuesta, a continuación se desglosa el número de preguntas por cada uno de los siete temas: 1. Localización y relación espacial universidad-ciudad (10 preguntas); 2. Límite y accesos (27 preguntas); 3. Funciones singulares y rol simbólico (15 preguntas); 4. Centripetismo y diversidad compositiva (42 preguntas); 5. Espacios libres de intervención y arte (15 preguntas); 6. Accesibilidad, lenguaje visual y señalética (14 preguntas); 7. Mobiliario urbano, relación y ocio (20 preguntas).

3. Resultados: hacia la innovación en los campus

En coherencia con la metodología y los instrumentos informáticos empleados, el análisis de los resultados revistió una cierta sencillez. Desde el citado programa *Forms*, se fueron extrayendo porcentajes parciales de las preferencias mostradas por las personas con DI en cada tema relacionado con los rasgos compositivos de un campus. A partir de esa extracción directa de datos, seguidamente, se procede a exponer el análisis de lo mostrado en las encuestas y poder identificar tendencias significativas. Debe matizarse que la naturaleza de las preguntas estaba orientada a ofrecer a los encuestados que eligieran opciones de respuesta cerrada cuestiones previamente acotadas. No se contemplaron respuestas abiertas debido al perfil de la investigación. Se establece el siguiente esquema común para recopilar las respuestas extraídas de la encuesta:

- Tema tipológico-espacial parcial: cuestiones sometidas a valoración emocional.
- Respuestas emocionales.

3.1. *Localización y relación espacial universidad-ciudad*

Integración vs segregación. La localización del campus universitario respecto a la ciudad despierta reacciones emocionales entre los usuarios. La desconexión física genera sentimientos de aislamiento y exclusión para algunos individuos, especialmente aquellos que desean una mayor integración con la comunidad circundante. La vinculación entre el campus y su entorno también influye en la percepción emocional. Si el área circundante está poco desarrollada, se generan sensaciones de soledad y desconexión para algunos, mientras que para otros podría ofrecer una sensación de amplitud y libertad. Interpretar adecuadamente estas respuestas emocionales puede influir en decisiones de planificación, afectando a la configuración de entornos acogedores, inclusivos y enriquecedores para la comunidad universitaria y la circundante.

Respuestas emocionales: análisis de resultados. Los participantes en el estudio resaltaron la importancia de que el campus esté lejos del bullicio urbano. En porcentajes estimables, reflejaron que la separación respecto a la ciudad les genera

seguridad (37 %). Para muchos de ellos, el campus se convierte en un refugio donde pueden valerse con mayor comodidad y confianza, lo que les permite potenciar sus habilidades y desenvolverse de forma más plena en su día a día. La separación del entorno urbano también les brinda la posibilidad de disfrutar de la naturaleza y de un ambiente más saludable.

3.2. *Límite y accesos*

Umbral del Conocimiento. La diversidad de accesos al campus ofrece un abanico de posibilidades emocionales para quienes atraviesan el umbral de sus límites y acceden a la sede del Conocimiento. La entrada principal y las pequeñas puertas sumergen al usuario en experiencias únicas. El campus es un espacio vibrante y diverso, donde convergen miles de personas con diferentes necesidades de movilidad. Garantizar una accesibilidad eficaz y segura, para peatones, ciclistas y vehículos, es fundamental para crear un entorno inclusivo y sostenible. En este contexto, la evaluación y la planificación estratégica de los puntos de entrada al campus se convierte en una tarea crucial.

Respuestas emocionales: análisis de resultados. La existencia de una única entrada simplifica el proceso de acceso al campus, lo que mitiga la ansiedad en las personas con DI, produciendo respuestas emocionales positivas (58 %). Se elimina la incertidumbre y la preocupación por encontrar la entrada correcta. El límite del campus es un componente crítico que, como elemento de interfaz, define tanto la identidad de la institución como su proyección externa. Como borde material, puede ser físico (como un muro o una valla perimetral), o bien un límite conceptual, traducido a una línea imaginaria que separa el campus de la ciudad o el entorno natural. La mayoría de los encuestados dieron una respuesta positiva ante la presencia de un borde nítido de contorno. Esta delimitación clara y cerrada proporciona una sensación de seguridad y orientación, facilitando su desplazamiento y familiarización con el lugar, lo que contribuye a la identidad y el sentido de pertenencia de la comunidad universitaria.

3.3. *Funciones singulares y rol simbólico*

El núcleo germinal del Saber. Las bibliotecas son veneradas como verdaderos depósitos del Saber. Por ello, no solo desempeñan un relevante papel funcional, sino que poseen una carga simbólica crucial. La disposición de las bibliotecas como piezas arquitectónicas morfológicamente autónomas suscita sensaciones notoriamente positivas en los encuestados. La independencia física respecto al resto del campus otorga un aura de importancia, como núcleos germinales. Al resolverse como edificio aislado, se convierte en un punto focal tangible que representa el compromiso de la institución con la investigación, el estudio y la indagación en nuevos saberes. Esta independencia arquitectónica resalta la singularidad y el valor

de esta singular función, creando una atmósfera propicia para el estudio, la contemplación y la exploración intelectual.

Respuestas emocionales: análisis de resultados. La gran mayoría de los encuestados (88 %) expresaron su predilección por contar con un espacio dedicado exclusivamente a la biblioteca, donde pueden acudir en busca de aprendizaje y entretenimiento. Indudablemente, estas piezas autónomas impactan positivamente en la vida de los encuestados, permitiéndoles sentirse integrados y valorados dentro de la comunidad universitaria.

3.4. *Centripetismo y diversidad compositiva*

Mosaico de percepciones espaciales. Los recintos universitarios pueden optar por una resolución homogénea o heterogénea en la composición y el lenguaje de sus diferentes elementos arquitectónicos, lo que puede producir distintas percepciones espaciales y emociones en el usuario. Una resolución homogénea implica que las estructuras construidas comparten un diseño arquitectónico coherente y uniforme. Ello proporciona una sensación de cohesión y armonía visual, facilitando la orientación y reforzando la identidad institucional. La uniformidad en el diseño puede transmitir una imagen de estabilidad y orden, lo que es atractivo tanto para los estudiantes como para el personal y los visitantes. En contraste, una resolución heterogénea se caracteriza por la diversidad en los estilos arquitectónicos. Esta configuración refleja la variedad académica y cultural de la universidad, creando un entorno visualmente estimulante y dinámico. La creación de un espacio central o núcleo que actúe como foco y lugar de encuentro para la comunidad universitaria adquiere una importancia fundamental. Ello le asigna la cualidad de "vacío animado". La disposición de los edificios en torno a una plaza o sector ajardinado genera sensaciones de acogimiento.

Respuestas emocionales: análisis de resultados. La arquitectura juega un papel fundamental en la configuración del entorno y en la experiencia de estudiantes, profesores y personal. La conexión emocional que los encuestados con DI sienten hacia los campus que cuentan con diversidad arquitectónica es difícil de ignorar (85 %). Más allá de la estética visual, parece existir una suerte de resonancia emocional que se activa al recorrer ámbitos donde la composición arquitectónica refleja variedad de estilos y formas. Una amplia mayoría de encuestados se decanta por la opción de que los edificios se dispongan de manera centrípeta alrededor de un vacío central (80 %), creando una sensación de unidad y armonía que invita a explorar y disfrutar el entorno.

3.5. *Espacios libres de intervención y arte*

Empatía simbólica y conexión con la naturaleza. Como finalidad básica, los jardines son espacios destinados al disfrute físico y visual. Pero también desempeñan

un rol como escenarios donde la estética inherente a la naturaleza sirve como inspiración y enriquecimiento para la formación académica. Estos espacios activan respuestas emocionales positivas, interpretables como "empatía simbólica"; este concepto está asociado al *Einfühlung* que Kant formuló refiriéndose a la existencia sentimental alcanzable por los objetos, de tal forma que la belleza subyace en cómo son percibidos por las personas. Así interpretadas, las zonas de un campus proporcionan lugares para el reposo, la reflexión y la conexión con la naturaleza. La incorporación de obras de arte en sus diversas manifestaciones enriquece el ambiente cultural, ofreciendo hitos de interés visual y propiciando la reflexión intelectual de los usuarios. Aportar una dimensión creativa que estimule el pensamiento crítico y la apreciación estética contribuye de manera significativa a la formación integral de los estudiantes, fomenta su sensibilidad y su capacidad de observación crítica en el entorno académico. Las piezas de arte no son simples elementos decorativos en el campus: trascienden su función estética y se convierten en catalizadores de experiencias significativas.

Respuestas emocionales: análisis de resultados. La presencia de áreas ajardinadas en el campus ofrece beneficios para la comunidad en general, siendo asimismo importante para los colectivos con DI. Por ello, se valora muy positivamente por casi todos los encuestados (94 %). Al crear jardines inclusivos y accesibles, las universidades contribuyen al bienestar físico y mental de las personas con DI y fomentan su aprendizaje y socialización. Los encuestados mencionaron que la presencia de obras artísticas, especialmente escultóricas, embellece el entorno; y también generan sensaciones de conexión simbólica, estimulando la creatividad (80 %). Además, muchos coincidieron en que la combinación de naturaleza y arte en el campus contribuye a crear un ambiente propicio para el estudio y la concentración.

3.6. *Accesibilidad, lenguaje visual y señalética*

Navegación inclusiva. Los campus son estructuras urbanísticas considerablemente complejas, donde se congregan numerosos colectivos con diferentes necesidades y habilidades. La implementación de un sistema de señalización claro y efectivo es fundamental para orientar a quienes los experimentan y facilitar su acceso y navegación cotidiana, especialmente en lo que afecta a la inclusión de personas con DI. La señalética debe proporcionar información básica sobre la ubicación de edificios o espacios, especialmente en personas con diversos tipos de DI. Un sistema de señalización bien trazado puede establecer un lenguaje visual que facilite la comprensión del campus por parte de todos los usuarios, independientemente de sus capacidades físicas o cognitivas.

Respuestas emocionales: análisis de resultados. Por una amplia mayoría, los encuestados prefirieron que exista un plano de la totalidad del campus, ubicado en el ámbito de ingreso al mismo (68 %), así como la presencia de carteles orientativos en todos los cruces de caminos del recinto.

3.7. *Mobiliario urbano, relación y ocio*

El encuentro humano como lugar. Los campus son entornos vibrantes, donde estudiantes, docentes y personal pasan gran parte de su tiempo semanal. Al crear espacios atractivos y funcionales, se puede fomentar la interacción social, reducir el estrés y mejorar la sensación general de pertenencia al campus. La instalación de mobiliario urbano adecuado, como bancos, mesas y otros elementos, adquiere una importancia fundamental para fomentar la socialización, el descanso y el bienestar de los usuarios. Esta misión no se limita a proporcionar elementos convencionales, sino que pueden convertirse en catalizadores de la interacción social, el aprendizaje informal y el disfrute del entorno universitario.

Respuestas emocionales: análisis de resultados. La gran mayoría de los encuestados, más del 75 %, prefirieron la localización de bancos, mesas y demás mobiliario en los espacios libres del campus, pues incrementan la posibilidad de socializar más con sus compañeros y descansar de los largos periodos de clase y estudio.

4. Discusión: valoraciones parciales

Para abordar el siempre comprometido bloque de valoraciones derivadas de un proceso de investigación, se empleará una metodología específica. En cada uno de los temas parciales abordados en las encuestas, se utilizará un esquema interpretativo común:

- Tema parcial tipológico-espacial.
- Interpretación cognitiva y conductual de las respuestas afectivas ante tipologías espaciales: a. Dimensión espacial; b. Impacto cognitivo; y c. Consecuencias en la conducta.

a. Dimensión espacial. Este aspecto abarca los rasgos dimensionales, cuantitativos y geométricos de cada tipología, así como la manera en que estos elementos son percibidos pasivamente por el usuario. Está estrechamente relacionado con la categoría del "espacio euclidiano" enunciado por Piaget, asumido como un contenedor físico donde es posible identificar y analizar ángulos, medidas, superficies y tamaños. La percepción pasiva por parte del usuario implica que, incluso sin una atención consciente, las dimensiones y las formas geométricas del espacio influyen en su experiencia y comprensión del entorno. Los ángulos precisos, las proporciones exactas y las superficies definidas contribuyen a una percepción ordenada y lógica del espacio, facilitando su uso.

b. Impacto cognitivo. Se refiere a las características cualitativas de cada tipología espacial y a la manera en que son percibidas pasiva pero subjetivamente por el usuario. Está relacionado con la modalidad de "espacio topológico", entendido como un lugar donde se accede a una comprensión de aspectos tales como cerramiento, continuidad y percepción cognitiva de la variación de espacios en secuencia.

El "espacio topológico" va más allá de las dimensiones físicas y geométricas, afectando al modo en que los usuarios experimentan y entienden el entorno de manera intuitiva y emocional. Esta experimentación incluye la sensación de cómo los espacios se conectan y fluyen entre sí, la comprensión de límites y la relación entre diferentes áreas dentro de un conjunto general. Entre los factores ambientales que influyen en el impacto cognitivo se encuentran elementos que pueden generar diversas sensaciones. Por ejemplo, la disposición y el diseño de los diversos sectores pueden provocar sentimientos de calidez, ofreciendo un ambiente acogedor y seguro. Del mismo modo, ciertos diseños pueden evocar un impacto cognitivo de refugio, donde los usuarios sienten protección.

c. Consecuencias en la conducta. Afecta a las propiedades de las diferentes tipologías espaciales que son capaces de inducir conductas en el usuario. Está relacionado con la categoría de "espacio proyectivo", entendido como un entorno personalizado en el cual influyen la vivencia, las variaciones voluntarias de ubicación y los cambios de perspectivas. La percepción activa de los espacios proyectivos implica una intencionalidad tanto corporal como emocional. Los usuarios no solo reaccionan al entorno, sino que también lo interpretan y lo utilizan respondiendo a sus necesidades y deseos. Esta interacción puede variar significativamente de un individuo a otro, dependiendo de sus experiencias previas, expectativas y estados emocionales.

4.1. *Localización y relación espacial universidad-ciudad*

a. Dimensión espacial. El considerable tamaño de los campus universitarios se traduce en un impacto visual significativo en el paisaje ciudadano. Las geometrías irregulares de los contornos, que pueden incluir edificios de diferentes alturas y formas, crean un patrón visual complejo. Las dimensiones espaciales definen parcialmente la identidad del campus, lo que afecta a la creación de un sentido de lugar. La ubicación de los campus en áreas segregadas, enajenadas de las zonas urbanas residenciales, les confiere una imagen de autonomía formal. La percepción de esta autonomía es más nítida desde el exterior, pues se presenta como un entorno único y diferenciado. Ello es fundamental para la proyección externa y el reconocimiento de la institución. La visibilidad y la accesibilidad desde el entorno circundante influyen en la percepción que los usuarios tienen de la universidad.

b. Impacto cognitivo. Muchos de los encuestados expresaron su preferencia por la facilidad de acceso a los servicios y espacios dentro del complejo universitario. En definitiva, la nitidez y la compacidad urbanística del campus no solo genera un sentido de seguridad y tranquilidad, sino que también promueve la integración y la inclusión de las personas con DI en la sociedad.

c. Consecuencias en la conducta. La existencia de un borde reconocible del perímetro del campus ofrece la confianza y la apetencia para aproximarse, explorarlo y disfrutar de una experiencia integral. De esta manera, el diseño del espacio proyectivo se convierte en una herramienta fundamental para fomentar la inclusión y el bienestar de todos los individuos que forman parte de la comunidad universitaria.

4.2. *Límite y accesos*

a. Dimensión espacial. Si los límites del campus disponen de una configuración bien definida, ello genera percepciones más cohesivas. Además, contar con una entrada principal de dimensiones destacadas refuerza la sensación de unidad. La claridad en la delimitación física del recinto ayuda a orientar a los visitantes y miembros de la comunidad universitaria, pero también contribuye a perfilar una identidad visual distintiva. Un acceso principal destacado, con dimensiones diferenciadas, actúa como un punto focal que guía el ingreso, comportándose como un gesto espacial de bienvenida, subrayando la importancia y el carácter del lugar.

b. Impacto cognitivo. El impacto cognitivo-espacial revela que las personas con DI prefieren una entrada principal destacada en los campus. Ello se explica por la necesidad de poder orientarse fácilmente desde el exterior, en su aproximación al recinto. Un único punto de acceso prominente no solo facilita dicha orientación, sino que también tiene una gran eficacia perceptiva y emocional. Saber que existe un núcleo claro de entrada y salida genera un impacto perceptivo valorable en clave de seguridad. Los límites bien definidos del campus pueden mejorar la movilidad en su ámbito interno, al proporcionar puntos de referencia visuales que ayudan a la navegación cognitiva.

c. Consecuencias en la conducta. La definición precisa de los límites del campus contribuye a percibirlos mejor. Pero, asimismo, ayuda a crear un ambiente más comprensible y acogedor para los usuarios con necesidades especiales. La existencia de bordes nítidos permite una diferenciación más evidente entre el espacio del campus y su entorno, lo que puede reducir la ansiedad y la confusión, generando conductas más autónomas y confiadas y promoviendo una experiencia más positiva. La percepción de un punto de referencia visible y reconocible en el entorno aumenta la confianza de las personas con DI. Esto no solo optimiza su interacción con el espacio, sino que también fortalece su sentido de inclusión en la comunidad. La planificación cuidadosa y sensible de estos elementos urbanístico-arquitectónicos puede tener un impacto significativo en la calidad de vida de estas personas, facilitando su integración e induciendo actitudes proclives a su participación en actividades universitarias.

4.3. *Funciones singulares y rol simbólico*

a. Dimensión espacial. La biblioteca es el corazón intelectual llamado a reforzar la misión educativa de la institución. Suele resolverse en forma de piezas arquitectónicas de dimensiones monumentales, que se alzan a modo de hitos en el paisaje del campus. Como finalidad básica, cumplen con la función de ser almacenes del Saber. Pero también se erigen como núcleos de encuentro y colaboración. En ellas, estudiantes y profesores convergen para desplegar actividades de estudio, investigación y génesis de nuevas ideas.

b. Impacto cognitivo. Las bibliotecas y los Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI) son establecimientos fundamentales para las personas con DI. Brindan acceso a la información y al conocimiento de forma cognitivamente fluida, creando espacios de encuentro con todos los miembros de la comunidad. Cuando se diseñan como elementos arquitectónicos autónomos, no únicamente cumplen su función práctica, sino que también adquieren un simbolismo especial. En tales circunstancias, su diseño distintivo produce impactos cognitivos de entidad, ayudando a la orientación, y consolidándose como hitos en el paisaje en su condición de símbolos del Conocimiento.

c. Consecuencias en la conducta. Las bibliotecas ofrecen un espacio seguro y acogedor a las personas con DI, donde pueden desarrollar sus habilidades cognitivas, emocionales y sociales. Además, les brindan la oportunidad de interactuar con otros miembros de la comunidad, fomentando la inclusión y el respeto mutuo. Al tener acceso a una variedad de recursos y materiales educativos, los colectivos con DI encuentran un lugar donde pueden explorar sus intereses y expandir sus conocimientos. De esta manera, estos edificios se convierten en un lugar de empoderamiento y crecimiento personal, activando actitudes proclives a la interacción humana. Cuando las bibliotecas son piezas arquitectónicas autónomas, se inducen conductas positivas que conducen a un aumento en la frecuencia de su uso diario. La independencia urbanística de estos edificios no solo refuerza su accesibilidad, sino que también facilita su identificación, invitando al ingreso. Esta circunstancia es crucial para colectivos con DI, pues fomenta su integración y participación activa en la comunidad. Un entorno acogedor en las bibliotecas promueve el bienestar emocional de estas personas. Participar en actividades de socialización dentro de la biblioteca propicia el desarrollo de habilidades sociales y aumenta su sentido de pertenencia y autoestima.

4.4. *Centripetismo y diversidad compositiva*

a. Dimensión espacial. Las estructuras urbanísticas de los campus se planifican utilizando diversas pautas geométricas y dimensionales, optando a la vez por lenguajes arquitectónicos homogéneos o heterogéneos. Ello se traduce a una rica variedad de estilos y formas que reflejan tanto la identidad de la institución como su misión académica. El modelo compositivo a menudo se organiza en torno a un espacio libre central, que actúa como foco vivencial. Este vacío animado, generalmente diseñado como una plaza, parque o jardín, facilita la circulación y la orientación dentro del complejo universitario. Pero también sirve como ámbito de socialización para estudiantes, profesores y visitantes, acrecentando el sentido de comunidad.

b. Impacto cognitivo. Los resultados de la encuesta revelan que la disposición de edificaciones con distintos lenguajes arquitectónicos alrededor de un núcleo central de interacción genera una atmósfera positiva y acogedora para las personas con DI. De esta forma, al aplicar el concepto de "espacio topológico", se llega a la conclusión de que la organización de estructuras edificadas alrededor de un vacío

cardial es fundamental para que cristalice la metáfora social y espacial de "unidad en la diversidad" (Samonà, 1975). La relación entre distintos tipos de edificios en un entorno urbanístico potencia la integración y la convivencia en clave positiva.

c. Consecuencias en la conducta. La configuración de un campus ordenado alrededor de un espacio libre intersticial induce ciertas conductas en los usuarios, tendentes a que se sitúen en el centro, y así disfrutar de visiones panorámicas. Esta disposición no solo proporciona una percepción completa de este ámbito cardial, sino que también despierta un interés intrínseco en la exploración y la apreciación de la diversidad de las diferentes construcciones. Al facilitar navegaciones peatonales fluidas y atractivas, se estimula el placer por el descubrimiento de los elementos arquitectónicos, cada uno con sus características individuales. Esta variedad enriquece la experiencia del usuario, fomentando una mayor conexión cognitiva y emocional con el entorno. Al mismo tiempo, la accesibilidad y la apertura del espacio central invitan a la comunidad a participar activamente en la vida del campus, reforzando el sentido de pertenencia y la identidad colectiva.

4.5. *Espacios libres de intervención y arte*

a. Dimensión espacial. Desde la perspectiva del "espacio euclidiano", los espacios cardiales en los campus suelen presentar dimensiones variables, adaptándose a su relación urbanística con las estructuras circundantes. Estos ámbitos, en ocasiones ajardinados, pueden desempeñar roles diversos: algunos actúan como núcleos que articulan la distribución del recinto, mientras que otros se integran de manera más fragmentada junto a las distintas piezas arquitectónicas. Cuando estos lugares intersticiales se utilizan como receptáculos de manifestaciones artísticas, especialmente esculturas, embellecen el paisaje y facilitan el encuentro y la interacción entre los miembros de la comunidad universitaria.

b. Impacto cognitivo. Los espacios libres de perfil cardial evocan una sensación de bienestar emocional para todos los usuarios de los campus, cuya intensidad es mayor si están tratados como zonas ajardinadas. Estos ámbitos aportan un dominio visual atractivo, proporcionando además un refugio físico dentro del entorno. Su existencia contribuye significativamente al bienestar mental y al equilibrio emocional de estudiantes, profesores y personal administrativo. La incorporación de obras de arte en estos enclaves enriquece la experiencia cotidiana y estimula el pensamiento visual. Estas manifestaciones artísticas embellecen el paisaje, fomentando la reflexión y la apreciación estética, para así consolidar un ambiente más inspirador y estimulante. El impacto cognitivo de las obras de arte en los campus trasciende a la mera decoración. Su presencia desempeña un rol formativo superpuesto, añadiendo una dimensión educativa y cultural a la vida universitaria.

c. Consecuencias en la conducta. Los espacios libres de intervención en los campus ofrecen un entorno idóneo para dinamizar las relaciones sociales. Estos lugares, frecuentemente ajardinados, crean un ambiente propicio para la interacción entre los miembros de la comunidad universitaria. La tranquilidad y la belleza que los

caracterizan invitan al descanso y la convivencia, facilitando conexiones significativas entre todos los miembros de la comunidad. La presencia en su seno de obras de arte o elementos naturales añade una dimensión adicional a la experiencia cotidiana, promueve actitudes que fomentan la integración cognitiva y el aprendizaje. En estos contextos actúa como un catalizador de ciertas conductas, como el descubrimiento y la reflexión. Este proceso de diálogo con el arte enriquece el compromiso de los individuos con la sensibilidad patrimonial y cultural. Al experimentar las expresiones artísticas, los usuarios se ven animados a apreciarlas desde diferentes perspectivas. Esta integración de naturaleza y arte genera espacios multifacéticos donde aprendizaje y crecimiento personal se funden.

4.6. *Accesibilidad, lenguaje visual y señalética*

a. Dimensión espacial. En materia de accesibilidad y el lenguaje visual asociado, la señalética cumple la función básica de guiar y orientar. Ello fomenta la inclusión social, especialmente para los jóvenes con DI, quienes ven de ese modo facilitado su proceso de ingreso y navegación por el recinto universitario. Las señales y signos gráficos de distinta naturaleza deben ubicarse en puntos clave, donde los estudiantes suelen tomar decisiones sobre su dirección, como en itinerarios, intersecciones y entradas de edificios. Su adecuada ubicación ayuda a anticipar las necesidades de orientación de los usuarios.

b. Impacto cognitivo. Un lenguaje visual claro en los elementos de señalización es un factor de vital importancia para las personas con DI, ya que les proporciona seguridad y facilita su orientación en el campus. La señalética coherente y de comprensión sencilla ayuda a reforzar la memoria espacial. Los estudiantes pueden aprender a asociar ciertos colores y símbolos con destinos específicos, mejorando su capacidad para recordar los diversos elementos y navegar con eficacia por el campus.

c. Consecuencias en la conducta. Al disfrutar de un lenguaje visual eficaz en la señalética, los usuarios sienten seguridad. Ello propicia conductas caracterizadas por la tranquilidad y la certeza en la orientación, lo que incentiva la apetencia por efectuar desplazamientos. Todo ello fomenta una mayor independencia y confianza en sus itinerarios, reduciendo la ansiedad y el estrés asociados con la desorientación.

4.7. *Mobiliario urbano, relación y ocio*

a. Dimensión espacial. Si el mobiliario urbano está diseñado para ser accesible a todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades físicas e intelectuales, ayuda a disponer de campus más versátiles y adaptables a diferentes usos. Las mesas modulares y los asientos móviles ubicados en áreas de descanso que estén

correctamente configurados permiten que el espacio se adapte a diferentes actividades y necesidades.

b. Impacto cognitivo. El emplazamiento adecuado de bancos y mesas en espacios libres y zonas ajardinadas del campus crea puntos de encuentro de uso intenso, donde los estudiantes pueden reunirse y conversar. Estos lugares, equipados con mobiliario cómodo y accesible, fomentan un ambiente inclusivo y acogedor que se torna esencial para el bienestar físico y mental de los jóvenes con DI, ayudándoles disfrutar más pausada y relajadamente de los elementos que configuran el campus.

c. Consecuencias en la conducta. Una acertada ubicación de bancos y mesas en espacios abiertos del campus ayuda a que se asienten puntos de encuentro donde las personas con DI puedan interactuar con todos los estudiantes, fomentando así la sociabilidad y el bienestar. Estas áreas no solo proporcionan lugares de descanso y relajación, sino que también propician conductas fomentadoras de la interacción social y la participación en gran variedad de actividades, enriqueciendo las relaciones sociales.

5. Conclusiones y proactividad: criterios de ideación para campus de innovación y futuras líneas de investigación

Tras haber desarrollado la labor investigadora e interpretados los resultados surgidos de las encuestas, es factible acometer un enunciado de propuestas referentes a la ideación formal de campus, que se nutran de la innovación que ha caracterizado la metodología y objetivo básico y propósitos asociados al referido Proyecto I+D+i *Campus Inclusivos y Arquitectura*. Una primera reflexión es cotejar que se ha cumplido el objetivo de partida de la investigación. Y también los propósitos: el primero, facilitar la inclusión de colectivos con DI en los ámbitos universitarios, ya que las futuras ideaciones de los recintos docentes propiciarán que este tipo de personas encuentren mayor apetencia por vivirlos; el segundo, formular conclusiones sobre la encuesta y proponer criterios de composición urbanística, se han satisfecho correctamente, recogiéndose en el presente epígrafe.

Las conclusiones obtenidas revelan que la interpretación cognitiva y las conductas de los individuos están significativamente influenciadas por el diseño del campus. Debe anotarse que, como es habitual en procesos de exploración científica como el realizado, a lo largo de su desarrollo surgen líneas potenciales de investigación que podrán desplegarse en el futuro. Entre otras, la indagación sobre espacios escolares, en los cuales la presencia de colectivos con DI ha sido tradicionalmente más frecuente que en ámbitos universitarios; en segundo, el análisis de las aulas como células básicas de formación humana, sujetas a miradas innovadoras sobre su componente arquitectónica; y, asimismo, un estudio taxonómico de los vínculos entre modalidades de enseñanza/aprendizaje y espacios físicos asociados.

Retomando las lecturas finales del trabajo realizado, y como primera consideración, es preciso recordar que la inclusión social en materia formativa está generando paulatinamente una mayor concienciación de la importancia de la diversidad e

igualdad de oportunidades (Farrell, 2000). En segunda instancia, debe subrayarse que, desde una perspectiva cognitiva, se constata que los usuarios desarrollan percepciones y expectativas específicas basadas en la configuración espacial, elementos de urbanización y piezas arquitectónicas del campus. Todo ello influye en su comprensión y navegación del espacio, afectando al sentido de orientación, seguridad y pertenencia. Como tercera consideración, referida al ámbito conductual, las tipologías espaciales determinan patrones de movimiento, navegación y uso del espacio. Los diseños que facilitan la accesibilidad y la interacción social propician comportamientos más colaborativos y dinámicos, mientras que los entornos más segmentados o de difícil acceso limitan la movilidad y reducen las oportunidades de interacción. Cabe añadir que determinadas actitudes de perfil afectivo, como la satisfacción, el confort y el bienestar, están estrechamente relacionadas con la calidad y la funcionalidad del entorno. Los espacios y los elementos ideados con la intención de atender a aspectos ergonómicos y ambientales tienden a generar emociones positivas, mejorando la experiencia general de los usuarios.

Una mirada expresamente proactiva conduce a exponer que, para una correcta ideación de los campus, el primer ingrediente a considerar es la voluntad humana, susceptible de impregnarse de la energía añadida de la convicción humana: "Sin la entusiástica aprobación de los directivos de los más altos responsables de la Institución, la efectividad institucional puede fácilmente quedar en un simple ejercicio más, con escasa aplicación o significado" (Cistone y Bashford, 2002, p. 21). Otra de las lecturas de la investigación llevada a cabo sugiere subrayar la importancia de un enfoque integral en la planificación y el diseño de los espacios dedicados a la Educación Superior, de forma que se atiendan las necesidades de los usuarios, cognitivas y conductuales, para así crear lugares que promuevan el bienestar físico y mental. Finalmente, una de las conclusiones proactivas de mayor entidad que debe realzarse es que, como ha quedado evidenciado a lo largo del desarrollo del Proyecto I+D+i *Campus Inclusivos*, mediante una labor plenamente inclusiva, las personas con DI ayudan a los demás, y que los criterios cualitativos que han suministrado a través del impacto emocional que en ellas han generado las diferentes tipologías espaciales son susceptibles de optimizar los campus, para cualquier tipo de usuario. Alcanzar la optimización espacial desde la respuesta emocional.

6. Fuente de financiación

PID2020-114373RB-I00, MICINN.

7. Referencias bibliográficas

Alcaín, E. y Medina-García, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, *11*(1), 4-19. https://doi.org/10.19083/ridu.11.530

Alós, F. J., Acedo, V., Maldonado, M. y Moren, E. (2021). Psychological well-being and disability: A comparison among university students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *19*(53), 93-116. https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i53.3560

Asociación Española de Normalización (2007). *Accesibilidad universal. Parte 1: Criterios DALCO para facilitar la accesibilidad al entorno* (UNE 170001-1:2007).

Asociación Española de Normalización (2020). *Accesibilidad cognitiva. Parte 1: Directrices generales* (ISO 21801-1:2020).

Asociación Española de Normalización (2022). UNE *Accesibilidad cognitiva. Parte 2: Informes* (ISO 21801-2:2022).

Bautista, O. D. (2021). Ética para la Universidad: problemas y retos actuales. *Encuentros Multidisciplinares*, *23*(68), 1-16.

Bergan, S. y Damian, R. (2010). *Higher education for modern societies. Competences and values*. Council of Europe Publishing.

Bosanquet, A., Winchester-Seeto, T. y Rowe, A. D. (2012). Social inclusion, graduate attributes and Higher Education curriculum. *Journal of Academic Language and Learning*, *6*(2), 73-87.

Brown, B. (1987). Territoriality. En D. Stokols, D. y I. Altman, I. (Eds.), *Handbook of environmental psychology* (vol. 1, pp. 505-531). Wiley.

Canter, D. (1975). *Environmental interaction: Psychological approaches to our physical surroundings*. Surrey University Press.

Carothers, D., Aydin, H. y Halpern, C. (2021). Campus attitudes toward academic and social inclusion of students with intellectual disability. *Journal of Curriculum Studies Research*, *3*(2), 122-147. https://doi.org/10.46303/jcsr.2021.2

Cistone, P. J. y Bashford, J. (2002). Toward a meaningful institutional effectiveness plan. *Planning for Higher Education. SCUP*, *30*(4), 15-23.

Collins, M. E. y Mowbray, C. T. (2005). Higher Education and psychiatric disabilities: National survey of campus disability services. *American Journal of Orthopsychiatry*, *75*(2), 304-315. https://doi.org/10.1037/0002-9432.75.2.304

Comeras, Á. (2017). Disarquitectura. *La discapacidad intelectual como medio de cognición arquitectónica* (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Madrid.

Coulson, J., Roberts, P. y Taylor, I. (2015). *University planning and architecture: The search for perfection*. Routledge.

Department for Education and Employment (DfEE) (2009). Designing for disabled children and children with special educational needs. *Building Bulletin*, *102*.

Dober, R. (1996). *Campus Planning*. SCUP.

Edwards, B. (2014). *University architecture*. Taylor and Francis. https://doi.org/10.4324/9781315025056

Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, *4*(2), 153-162. https://doi.org/10.1080/136031100284867

Fernández-Batanero, J. M. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación Inclusiva*, *4*(2), 137-148.

Foreman, P. (2008). *Inclusion in action*. Thomson.

Giuffré, L. y Ratto, S. (2016). Some remarks and experiences on Higher Education and sustainable development. *Open Journal of Social Sciences*, *4*(3), 116-122. https://doi.org/10.4236/jss.2016.43017

Hall, E. (2010). Spaces of social inclusion and belonging for people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, *54*(S1), s48-s57. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2009.01237.x

Hoyos, M. F. M. y Pabón, D. M. R. (2012). Universidad y diversidad cultural: diálogos imperfectos. *Plumilla Educativa*, *10*(2), 324-347. https://doi.org/10.30554/plumillaedu.10.473.2012

Jebril, T. y Chen, Y. (2021). The architectural strategies of classrooms for intellectually disabled students in primary schools regarding space and environment. *Ain Shams Engineering Journal*, *12*(1), 821-835. https://doi.org/10.1016/j.asej.2020.09.005

Kennedy, G. (2014). *Making university spaces places for learning. Keynote presentation*. Teaching Matters 2014, University of Tasmania, Australia. https://www.utas.edu.au/__data/assets/pdf_file/0006/629322/Keynote-slides-2014.pdf

López, H. (1998). La metodología de la encuesta. En J. Galindo (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 33-74). Addison Wesley Longman.

Louw, J. S., Kirkpatrick, B. y Leader, G. (2020). Enhancing social inclusion of young adults with intellectual disabilities: A systematic review of original empirical studies. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *33*(5), 793-807. https://doi.org/10.1111/jar.12678

Luceño, L. y Rodríguez, M. (2022). Innovación educativa en la enseñanza universitaria de Moda. En M. F. Benito, C. G. Hernández y L. Luceño (Eds.), *Aprender innovando. Transferencia del conocimiento en los estudios de historia, artes, arquitectura y diseño*. Editorial Aula Magna, McGraw-Hill.

Ochaíta, E. (1983). La teoría de Piaget sobre el desarrollo del conocimiento espacial. *Estudios de Psicología*, *4*(14/15), 94-108. https://doi.org/10.1080/02109395.1983.10821356

Piaget, J. (1965). *La construcción de lo real en el niño*. Ediciones Nueva Visión.

Pinna, F., Garau, C., Maltinti, F. y Coni, M. (2020). Beyond architectural barriers: Building a bridge between disability and universal design. En O. Gervasi (Coord.), *International Conference on Computational Science and Its Applications* (pp. 706-721). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-58820-5_51

Proshansky, H. M., Fabian, A. K. y Kaminoff, R. (1983). Place-identity: Physical world socialization of the self. *Journal of Environmental Psychology*, *3*(1), 57-83. https://doi.org/10.1016/S0272-4944(83)80021-8

Relph, E. (1997). Sense of place. En S. Hanson (Ed.), *Ten geographic ideas that changed the world* (pp. 205-226). Rutgers University Press.

Richards, S. B., Brady, M. P. y Taylor, R. L. (2014). *Cognitive and intellectual disabilities: Historical perspectives, current practices, and future directions*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203508251

Römhild, A. y Hollederer, A. (2024). Effects of disability-related services, accommodations, and integration on academic success of students with disabilities in higher education. A scoping review. *European Journal of Special Needs Education*, *39*(1), 143-166. https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2195074

Russell, J. A. y Pratt, G. (1980). A description of the affective quality attributed to environments. *Journal of Personality and Social Psychology*, *38*(2), 311-322. https://doi.org/10.1037/0022-3514.38.2.311

Samonà, G. (1975). *L'unità architettura-urbanistica*. Franco Angeli.

St-Jean, P., Clark, O. y Jemtrud, M. (2022). A review of the effects of architectural stimuli on human psychology and physiology. *Building and Environment*, *219*, e109182. https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2022.109182

Tahir, R. y Krogstie, J. (2023). Impact of navigation aid and spatial ability skills on wayfinding performance and workload in indoor-outdoor Campus navigation: Challenges and design. *Applied Sciences*, *13*(17), e9508. https://doi.org/10.3390/app13179508

Tally, R. (2013). *Spatiality*. Routledge.

Turner, P. V. (1984). *Campus. An American planning tradition*. The MIT Press.

Vivanco, M. (2005). *Muestreo estadístico. Diseño y aplicaciones*. Editorial Universitaria.

Whitehurst, T. (2006). The impact of building design on children with autistic spectrum disorders. *Good Autism Practice*, *7*(1), 31-38.

Zeleza, P. T. (2017). Positioning universities as engines of innovation for sustainable development and transformation. *Journal of Higher Education in Africa/Revue de L'Enseignement Supérieur en Afrique*, *15*(2), 1-22. https://doi.org/10.57054/jhea.v15i2.1478

ISSN: 0210-1696
DOI: https://doi.org/10.14201/scero.32348

ARQUEOLOGÍA PARA TODOS. TALLERES DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL ARQUEOLÓGICA PARA PERSONAS CON TEA Y DI: UNA EXPERIENCIA PILOTO

Archaeology for All. Archaeological Heritage Education Workshops for People with ASD and ID: A Pilot Experience

Gema P. Sáez-Suanes[1]
Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Educación y Formación del Profesorado. España
gemap.saez@uam.es
https://orcid.org/0000-0003-3154-1101

María Álvarez-Couto
Universidad Pontificia Comillas. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. España
macouto@comilla.edu
https://orcid.org/0000-0002-0006-6806

Marta Sandoval Mena
Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Educación y Formación del Profesorado. España
marta.sandoval@uam.es
https://orcid.org/0000-0003-1931-1872

Cristina Pinto Díaz
Universidad Alfonso X El Sabio. Facultad de Ciencias de la Educación. España
cpintdiaz@uax.es
https://orcid.org/0000-0003-0842-4003

Recepción: 3 de diciembre de 2024
Aceptación: 7 de mayo de 2025

[1] Autora de correspondencia.

Resumen: A pesar de los avances en accesibilidad, los entornos aún cuentan con barreras cognitivas que limitan la participación de colectivos como los de las personas con discapacidad intelectual (DI) o trastorno del espectro autista (TEA). En este contexto, surge el proyecto "Arqueología accesible", cuyo objetivo fue fomentar la inclusión de personas con trastornos del desarrollo (DI con y sin TEA) en actividades relacionadas con la arqueología mediante talleres formativos en el yacimiento de "El Rebollar" y en la Universidad Autónoma de Madrid. El proyecto incluyó cinco talleres que abarcaron desde la introducción al patrimonio cultural hasta actividades prácticas como excavaciones simuladas y trabajo en laboratorios. Participaron 16 adultos con DI con y sin TEA, 5 educadores, 4 investigadoras y 4 profesionales de antropología, paleontología y arqueología. Los resultados muestran altos niveles de satisfacción y aprendizaje percibidos, destacando las actividades prácticas y de carácter vivencial como aspectos positivos. Sin embargo, se señalaron áreas de mejora, como la necesidad de instrucciones más visuales, mayor sencillez en el lenguaje y mayor número de actividades prácticas. El proyecto subraya el impacto positivo de estas iniciativas en la autoestima, habilidades sociales y bienestar de los participantes, promoviendo su inclusión social.

Palabras clave: Accesibilidad; trastorno del espectro autista; discapacidad intelectual; patrimonio cultural; inclusión.

Abstract: Despite advances in accessibility, environments still have cognitive barriers that limit the participation of some groups such as people with Intellectual Disabilities or Autism Spectrum Disorder. In this context, the 'Accessible Archaeology' project arose, whose objective was to promote the inclusion of people with ASD and ID in archaeological activities through training workshops at the 'El Rebollar' archaeological site and at the Autonomous University of Madrid. The project included five workshops ranging from an introduction to cultural heritage to practical activities such as simulated excavations and laboratory work. Sixteen people with ID or ASD, five educators, four researchers and archaeology professionals participated. The results show high levels of satisfaction and perceived learning, highlighting the practical and experiential activities as positive aspects. However, areas for improvement were pointed out, such as the need for more visual instructions, simpler language and more hands-on activities. The project underlines the positive impact of these initiatives on the self-esteem, social skills and well-being of the participants, promoting their social inclusion.

Keywords: Accessibility; autistic spectrum disorder; intellectual disability; cultural heritage; inclusion.

1. Introducción

Las personas con discapacidad se ven privadas de oportunidades de participación plena en las actividades del sistema socioeconómico y cultural. Esta privación se produce por desconocimiento, desatención y obstáculos cognitivos, físicos y sociales, entre otros factores (Tinta y Kolanis, 2023).

La accesibilidad universal es un derecho recogido en la legislación española y en tratados internacionales como la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad (2006, ratificada por España en 2008; Ríos, 2021; Santiago, 2024). Nuestro país cuenta con un marco sólido de diseño universal, definido en el 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, con el cual se pretende no solamente crear modelos específicos para abordar la diversidad, sino concebir, proyectar y crear –desde el origen– modelos, instrumentos y programas que integren a todas las personas y las incluyan en cualquier proceso de participación social. Con el objetivo de atender a las necesidades reales del colectivo, esta ha sido objeto de diversas modificaciones siguiendo las recomendaciones internacionales. Una de las reformas más significativas al respecto se produjo con la Ley 6/2022, de 31 de marzo, la cual abordó la accesibilidad cognitiva como centro de la accesibilidad universal. Esta modificación tuvo como objetivo garantizar que las personas con discapacidad pudieran acceder y participar plenamente en la sociedad, incluyendo diversas herramientas tales como la lectura fácil y los apoyos visuales.

La participación social es uno de los principales ámbitos de intervención en personas con discapacidad intelectual (DI), por su gran relación con la autodeterminación y la calidad de vida en este colectivo (Mumbardó-Adam *et al.*, 2023; Schalock y Verdugo, 2003; Wehmeyer, 2020). Aunque actualmente se han hecho muchos avances en este sentido, todavía sigue siendo muy necesario dirigir los esfuerzos a generar espacios de participación social y ciudadana, especialmente para personas con DI (Kuld *et al.*, 2023; Rodríguez-Izquierdo, 2022).

Uno de los ámbitos que requiere atención es el acceso universal al patrimonio. En un esfuerzo por hacer accesible el patrimonio cultural muchas barreras arquitectónicas y de señalización han logrado salvarse (Cacheda y Lamigueiro, 2015); no obstante, a nivel cognitivo los intentos de abrirlo a toda la ciudadanía no han sido tan comunes incluso cuando se pretende incluir a personas con dificultades de aprendizaje o cognitivas (Kosmas *et al.*, 2020).

Un espacio es realmente accesible cuando todas las personas pueden participar en él y comunicarse con él (Larraz, 2015). Los ambientes accesibles ofrecen sensación de control y capacidad de actuación autónoma (Plena inclusión, 2018), por lo que la accesibilidad de los espacios públicos trasciende a la movilidad; es decir, la accesibilidad no es solo física, sino también cognitiva. Podría decirse, entonces, que un entorno es cognitivamente accesible cuando todas las personas lo pueden conocer y comprender.

El acceso universal al patrimonio cultural parece tener implicaciones positivas en distintos niveles en la vida de las personas con discapacidad. La investigación ha encontrado mejoras a nivel emocional y del pensamiento crítico en personas con discapacidad intelectual a través de su participación social en el patrimonio cultural (Gómez-Hurtado y Cuenca López, 2023). Por su parte, Hall y Wilton (2011) apuntaron que la inclusión y la participación de personas con discapacidad en espacios artísticos y culturales suponía una mejora significativa para su autoestima y sus habilidades de interacción.

En este sentido, encontramos la educación y la participación patrimonial como un posible factor de impulso de bienestar e inclusión de las personas con discapacidad (Marín-Cepeda *et al.*, 2017). Desde esta perspectiva, surge el proyecto "Arqueología accesible para todos"[2] cuyo objetivo principal era fomentar la participación ciudadana y el acceso al patrimonio social y cultural, concretamente de personas con trastornos del neurodesarrollo, autismo (TEA) y DI, en actividades relacionadas con la arqueología.

Para poder alcanzar este objetivo, se trabajaron otros de tipo secuencial: a) formar en accesibilidad cognitiva a un equipo de antropólogos, arqueólogos y paleontólogos para lograr una transmisión de la información que sea comprensible para todos; y b) ofrecer talleres formativos a colectivos de personas con discapacidad intelectual.

Este segundo objetivo específico permitiría que grupos de personas con DI conociesen y se involucrasen en todas las fases de una excavación arqueológica a través de talleres que tendrían lugar en el yacimiento de "El Rebollar", ubicado en el municipio de El Boalo, de la Comunidad Autónoma de Madrid, y en la Universidad Autónoma de Madrid.

2. Método

2.1. *Participantes*

El proyecto ha contado con la participación de diferentes agentes:

- 16 personas mayores de edad, con un diagnóstico de DI, algunos de ellos también de TEA (15 varones y una mujer), con lectoescritura básica, socios de tres entidades de la Comunidad de Madrid, centradas en la atención y formación a personas con discapacidad y vinculadas con el proyecto. Los criterios de inclusión para su participación fueron: a) jóvenes mayores de edad, que b) voluntariamente quisieran asistir, c) con un diagnóstico de DI y d) que tuviesen lectoescritura.
- Cinco educadores (tres varones y dos mujeres), trabajadores de las asociaciones descritas a las que pertenecían las personas con discapacidad participantes.
- Cuatro investigadoras de diferentes universidades españolas: Sáez-Suanes, Álvarez-Couto, Sandoval Mena y Pinto Diáz (autoras de este artículo), especialistas en inclusión y trastornos del neurodesarrollo.
- Cuatro profesionales del mundo de la arqueología y la antropología (tres mujeres y un varón).

[2] Proyecto de transferencia *Arqueología accesible: inclusión social y cultural de personas con diversidad funcional* de la IV Edición del Programa de Fomento de la Transferencia del Conocimiento financiado por el ayuntamiento, BOCEMA y la FUAM.

2.2. *Procedimiento*

El proyecto estuvo formado por cinco sesiones formativas diseñadas de manera específica para el desarrollo del mismo. Partiendo de las fases que se desarrollan en una excavación arqueológica, se planificaron cinco talleres formativos en arqueología dirigidos a personas adultas con discapacidad intelectual. La Tabla 1 recoge el procedimiento que se siguió en la elaboración del contenido de los talleres.

Tabla 1. Diseño de las sesiones formativas del proyecto

Contenidos de los Talleres propuestos
Taller 1. Introducción. Patrimonio histórico-cultural. Explicación conceptual sobre el patrimonio histórico-cultural. Presentación de normas de conducta en espacios patrimoniales. Elementos, funciones y materiales de trabajo de los arqueólogos. Visita con realidad virtual a patrimonio cultural.
Taller 2. Visita al yacimiento "El Rebollar". Visita a un yacimiento arqueológico. Dinámica de búsqueda y recorrido por el yacimiento para explorar herramientas y restos arqueológicos.
Taller 3. Excavación simulada. Taller de excavación arqueológico simulado. Secuenciación de tareas. Herramientas empleadas.
Taller 4. Simulación de trabajo en laboratorio de antropología. Limpieza, registro y análisis preliminar en laboratorio de restos arqueológicos.
Taller 5. Simulación de trabajo en laboratorio de arqueología. Simulación en laboratorio de exploración de restos arqueológicos de forma manual y microscopio binocular.

En primer lugar, se estableció contacto mediante correo electrónico con las diferentes asociaciones participantes, explicándoles el proyecto y ofreciendo su participación voluntaria. Además, era obligatorio que todos los participantes diesen su consentimiento para formar parte de las formaciones y que se comprometiesen con el calendario de las mismas. Se estableció un máximo de siete participantes por institución.

Los talleres se desarrollaron entre septiembre de 2023 y marzo de 2024. El primer taller, centrado en la introducción al patrimonio cultural, estuvo dirigido por dos miembros del equipo de investigación, expertas en trastornos del neurodesarrollo. El resto de las sesiones fueron diseñadas y organizadas por profesionales expertos en arqueología y antropología, quienes recibieron formación

previa sobre accesibilidad y trastornos del neurodesarrollo por parte del equipo de investigación.

El procedimiento que se siguió en cada taller fue el mismo:

1. Envío de la convocatoria a los centros para la sesión: se les indicaba fecha, hora y lugar. También se les facilitaba un guion con el contenido de la sesión adaptado a lectura fácil y con apoyos visuales.
2. Desarrollo y observación de la sesión: las profesionales encargadas de impartir el taller desarrollaban la sesión, a la vez que dos observadoras tomaban nota mediante el registro diseñado.
3. Evaluación de la sesión: los participantes cumplimentaban manualmente el cuestionario de evaluación de la sesión con ayuda de sus educadores. Asimismo, estos últimos cumplimentaban la escala de evaluación dirigida a educadores.

Al finalizar las cinco sesiones, se celebró una reunión de valoración del proyecto entre usuarios, educadores e investigadores. En esta reunión se recogieron, de forma oral, valoraciones globales del proyecto y de los resultados obtenidos.

Los participantes, tanto personas con discapacidad como educadores, respondieron a las siguientes preguntas:

- Valoración general del proyecto.
- Consejos para entender mejor los contenidos: ¿Qué le dirías a las personas que han dado los talleres para que puedan explicar mejor la información?
- Consejos para la persona que dé el taller: ¿Qué le dirías a las personas que han dado los talleres para que lo hagan mejor? ¿Qué taller quieres que se repita el año que viene?
- Recomendaciones: duración de cada taller, duración del proyecto en general (más o menos talleres). ¿Qué nos recomiendas si repetimos los talleres? ¿Recomiendas que los talleres duren más o menos? ¿Recomiendas que haya más o menos talleres?
- Valoración sobre la implicación del proyecto: ¿Te gustan las actividades que has hecho? ¿Estás contento con los profesionales que han dado los talleres? ¿Has podido hablar, opinar, participar en los talleres? ¿Has estado a gusto con los otros compañeros? ¿Venías contento a los talleres? ¿Lo has pasado bien en los talleres? Danos un ejemplo de lo que hayas aprendido.

2.3. *Instrumentos*

La valoración de cada taller se ha recogido mediante tres instrumentos de evaluación elaborados *ad hoc*. Para la elaboración de los instrumentos se siguió un diseño metodológico de tipo cualitativo. La estructura inicial nació de diferentes

indicadores propuestos por las investigadoras tras la revisión de la literatura de estudios sobre accesibilidad cognitiva en el patrimonio cultural (Salvà, 2023). Los ítems se compartieron con un grupo de terapeutas y educadores que trabajan a diario con personas con discapacidad intelectual y autismo. Estos fueron valorados considerando si eran oportunos y relevantes e hicieron propuestas de mejora. Como resultado se obtuvieron los siguientes instrumentos:

- Cuestionario de evaluación de la satisfacción para usuarios: se trata de un instrumento dirigido a personas con discapacidad intelectual y/o TEA. Consta de siete enunciados simples valorados con una escala Likert acompañada de apoyos visuales y cinco preguntas abiertas sencillas. Los ítems estaban adaptados a lenguaje sencillo, algunos ejemplos son: "¿Las palabras del profesor eran fáciles de entender para ti? ¿Le dirías a un amigo que hiciera este taller?". De acuerdo con las indicaciones de Gibaja *et al.* (2021), la cumplimentación de estos cuestionarios debe realizarse con sus educadores sin la presencia de miembros del proyecto, para asegurar la sinceridad de las respuestas y evitar la deseabilidad social.
- Cuestionario de satisfacción para educadores: esta medida está compuesta por cuatro dimensiones: a) comprensión de la información ofrecida en el taller; b) valoración sobre la modalidad más eficaz para presentar la información; c) valoración sobre la participación fomentada en el taller; y d) formas y recursos que hubieran ayudado a mejorar la comprensión.
- Registro de observación: se contó con un registro de observación que evaluaba, por un lado, a los profesionales que impartían el taller (talleristas) (arqueólogos y antropólogos) en tres momentos de su desarrollo (inicio, durante y final) y otra, referida al interés y al grado de participación mostrado por parte de los usuarios durante las actividades. Algunos ejemplos de ítems son: "Se inicia el taller dejando un tiempo para que los participantes se familiaricen con el espacio"; "El discurso está apoyado en medios visuales o actividad práctica-vivencial".

3. Resultados

Para conocer la opinión y la valoración de los talleres se analizaron los datos recogidos por parte de participantes y educadores en cada una de las sesiones. Los resultados se exponen a continuación.

3.1. *Resultados cuantitativos*

La Tabla 2 refleja algunas de las principales valoraciones realizadas por los participantes siguiendo una escala Likert de tres niveles (0-2), siendo 0 el valor menor de acuerdo y 2 el valor máximo.

TABLA 2. Valoración de los talleres por parte de los participantes

Taller	Ítem	N	Media	Desv. típica
1. Introducción. Patrimonio histórico-cultural		16		
	Satisfacción		2	0
	Aprendizaje		2	0
	Comprensión lenguaje		1. 81	0. 40
	Comprensión contenidos		1. 75	0. 44
	Múltiples Medios de Representación		2	0
	¿Lo recomendarías?		2	0
2. Visita al yacimiento "El Rebollar"		9		
	Satisfacción		1. 78	0.44
	Aprendizaje		2	0
	Comprensión lenguaje		2	0
	Comprensión contenidos		2	0
	Múltiples Medios de Representación		2	0
	¿Lo recomendarías?		2	0
3. Excavación simulada		11		
	Satisfacción		2	0
	Aprendizaje		2	0
	Comprensión lenguaje		1. 55	0. 82
	Comprensión contenidos		1. 91	0. 30
	Múltiples Medios de Representación		1. 64	0. 80
	¿Lo recomendarías?		2	0

Tabla 2. Valoración de los talleres por parte de los participantes

Taller	Ítem	N	Media	Desv. típica
4. Simulación de trabajo en laboratorio de antropología		8		
	Satisfacción		2	0
	Aprendizaje		2	0
	Comprensión lenguaje		1. 75	0. 46
	Comprensión contenidos		2	0
	Múltiples Medios de Representación		1. 75	0. 70
	¿Lo recomendarías?		2	0
5. Simulación de trabajo en laboratorio de arqueología		10		
	Satisfacción		2	0
	Aprendizaje		1. 90	0. 316
	Comprensión lenguaje		1. 90	0. 40
	Comprensión contenidos		1. 60	0. 69
	Múltiples Medios de Representación		1. 60	0. 84
	¿Lo recomendarías?		1. 80	0. 63

Nota. N = número de participantes que cumplimentaron la valoración para cada sesión.

3.2. *Resultados cualitativos*

3.2.1. Percepción de los participantes

Las valoraciones cualitativas generales de los participantes sobre los talleres realizados indicaban que:

- Se sentían contentos y disfrutaban yendo a los talleres.
- Los participantes se han sentido escuchados y creen que han podido participar a lo largo de los talleres.

- El nivel de aprendizaje sobre contenidos de arqueología y antropología percibido por las personas participantes ha sido alto.
- Sí recomendarían los talleres a otras personas.

Entre las cuestiones más positivas, las personas participantes indicaron:

- Las actividades en el yacimiento.
- Las actividades prácticas, tales como la excavación simulada.
- El uso de la realidad virtual en el primer taller.
- La participación en contextos reales, como el laboratorio.
- Manipular restos arqueológicos reales, concretamente, las monedas.
- La actuación y lel enguaje adaptado de los talleristas.

En cuanto a cuestiones de mejora, los participantes señalaron:

- Les gustaría que les dieran instrucciones visuales con pictogramas en todas las sesiones.
- Realizar más actividades prácticas.
- Realizar los talleres en contextos familiares y con personas conocidas por los participantes.
- Menos distancia de tiempo entre la celebración de cada taller.
- Más cantidad de talleres, especialmente en los yacimientos.

En relación con la información cuantitativa recogida por 54 cuestionarios de satisfacción de los participantes, encontramos que:

- La visita al yacimiento fue el taller que más gustó (Taller 2).
- El nivel de aprendizaje percibido tras cada taller ha sido bastante elevado. A pesar de ello, el aspecto que indicaron con una menor puntuación fue la comprensión de los contenidos, indicando que algunos de los términos y expresiones de las formadoras eran complejos para su comprensión.

3.2.2. Percepción de los educadores

Se recogieron veinte cuestionarios de los educadores a través de un instrumento que recogía sus percepciones al finalizar cada taller. En general, las valoraciones de los talleres fueron muy positivas; estas se resumen a continuación y presentan en la Tabla 3.

- Consideraron que deberían de haberse explicado de forma más sencilla algunas cuestiones relativas a cómo los talleristas transmitían la información, como contenidos complejos o más abstractos. Valoraron de forma muy positiva el envío de información antes del taller para que los usuarios conocieran qué iba a suceder en cada uno de ellos.

- Valoraron de forma positiva que se utilizaran abundantes apoyos visuales.
- Los educadores señalan como eficaz que, en algunos talleres, los usuarios tuvieran la posibilidad de "tocar y manipular" el contenido, y que este hecho les resulta la mejor manera para presentar la información a los usuarios.

Como aspectos a mejorar, señalan que:

- La letra de alguna presentación no era muy adecuada (difícil de leer, tamaño pequeño).
- Incluir más dinámicas donde los usuarios pudieran interactuar entre ellos.
- Establecer pequeños retos en los talleres, por ejemplo, "Buscar un número en la moneda" y no darles a inspeccionar la moneda simplemente.
- Más proyección de vídeos cortos y soportes gráficos para focalizar la atención y la relación de conceptos.
- Empezar por la práctica y pasar a la teoría.

Además, se recogieron 15 observaciones de los talleres por parte de los miembros del equipo coordinador (investigadores) que señalaron algunas propuestas de mejora de talleres, y que a su vez constituyeron nuevos indicadores para la valoración de las formaciones a través del instrumento de evaluación:

- Reducir la velocidad del habla de algunos talleristas.
- Asegurar cada cierto tiempo que los participantes estén prestando atención.
- Más ejemplos y más número de repeticiones en las instrucciones de los pasos a seguir.
- Dar tiempo de procesamiento de la información cuando se han realizado preguntas.
- Recordar al inicio las normas del taller y señalar lugares de descanso o desconexión: ejemplo, "si no os encontráis bien, podéis salir fuera".
- Uso de lenguaje, en ocasiones, vago, abstracto y complejo.
- Mejorar la bienvenida y la despedida de los participantes a los talleres.

4. Discusión y conclusiones

El presente trabajo tenía como objetivo diseñar y poner en práctica talleres de arqueología accesible destinados a personas con DI y TEA bajo la premisa de que oportunidades como estas pueden ser una herramienta eficaz para fomentar la inclusión y la participación social de este colectivo. Tal como propone la literatura, la accesibilidad al patrimonio se relaciona con mejoras en el bienestar y la calidad de vida de las personas con trastornos del neurodesarrollo (Gómez-Hurtado y Cuenca López, 2023; Hall y Wilton, 2011).

De acuerdo con la experiencia que aquí se describe, las modificaciones destinadas a la accesibilidad cognitiva de talleres de esta índole ofrecen resultados

Tabla 3. Valoraciones de los educadores en cada taller

	Taller 1	Taller 2	Taller 3	Taller 4	Taller 5
A. Comprensión de la información ofrecida en el taller	Muy comprensible Había un concepto de arqueología que me ha parecido un poco abstracto y que creo que había que explicarlo más. La información estaba bien adaptada a los pictogramas. No tenía apoyos técnicos necesarios. Se ha adaptado muy bien la información.	Bastante bien porque se realizaron apoyos visuales a las explicaciones. Creo que la información era fácil de entender. Fue fácil.	Sí era difícil, ya que es un tema un poco abstracto de entender, pero creo que lo han explicado muy bien.	Algunas partes sí, cambiaría la forma de decirlo. Sé que es complicado hacerlo de una forma más fácil y accesible. No. La información era sencilla, directa y prestando las aclaraciones pertinentes cuando las personas lo solicitan. Se ha adaptado muy bien.	La información en algunas ocasiones era difícil de entender para las personas, no todas entienden el mismo tema de la misma forma. La información es muy compleja, pero creo que se ha adaptado muy bien para cada uno. Antes de la realización del taller (se manda por mail la información): durante la actividad, se usa apoyo visual, además de explicación verbal y adecuado vocabulario.

B. Valoración sobre la modalidad más eficaz para presentar la información	La letra algo pequeña. Como mejora, los participantes pueden tener una copia en papel de la presentación que les puede ayudar a seguirla. Ayudaría que los participantes tuvieran la información impresa. Pienso que en general ha sido muy efectiva a la hora de atraer la atención de los participantes. En gran parte sí. Cada vez que buscabais interaccionar la atención aumentaba. Cambiar (cada poco tiempo) de tema ha sido positivo.	Creo que sí, a pesar de que no se pudo hacer la parte de taller. Para informar y expresar la visita, hubo una validación previa de contenido y de lectura fácil que ayudó mucho, tanto a los visitantes como a los educadores. También la combinación de expresión oral, apoyo visual (imágenes) y material para ver y tocar fue muy acertada. La modalidad usada ha sido muy práctica y visual, lo que ha supuesto que la atención haya sido buena.	Sí, creo que ha sido bastante dinámico.	Sí, atrae la atención y el interés de los participantes La modalidad de presentar la información ha ayudado muchísimo a tener la posibilidad de tocar. Tener la posibilidad de "tocar" el contenido es una maravillosa manera de presentar la información para que sea interesante. Sí, hacer el taller práctico facilita la participación. Sí, atrae la atención e interés de las participantes.	Sí, han estado atentos y con interés en la información ofrecida. Sí, es muy favorecedor para ellos tener los objetos físicos para presentar atención y tener tareas como mínimo por los binoculares.
C. Valoración sobre la participación activa fomentada en el taller	Alguna dinámica más donde incluso pudieran haber interactuado entre ellos, entre grupos y equipos. Grupo más pequeño tal vez funcionaría mejor. Quizás habría ayudado hacer una presentación más dinámica y en la cual se hubieran presentado todos.	Quizás habrían ayudado una o dos dinámicas de grupo que para fomentar la interacción. La participación ha sido buena.	Nada, la parte práctica está bien hecha. Fuera que el espacio fuera algo reducido. Quizás más tiempo y grupos reducidos. Nada, la parte práctica está bien hecha.		Más partes prácticas. Usar lenguaje fácil (escrito, imágenes, vídeos y *power point*). Creo que tener pequeños objetivos. Por ejemplo, en las monedas,

Tabla 3. Valoraciones de los educadores en cada taller *(continuada)*

	Taller 1	Taller 2	Taller 3	Taller 4	Taller 5
	Creo que las personas que querían participar lo han hecho. Quizás alguna dinámica en pequeño grupo facilitaría que las personas más tímidas lo hagan.		Utilización de *pictos*. Sí porque al tratarse de un ejercicio práctico e inmersivo se han visto motivados.		encontrar por números o por letras. Menos cantidad de gente participante
D. Formas y recursos que hubieran ayudado a mejorar la comprensión	Algún vídeo quizás. Creo que la salida programada va a ayudar a las personas con más necesidades Habría ayudado proyectar algún vídeo que mostrase con ejemplos los conceptos transmitidos. Las gafas de realidad virtual han estado muy bien, pero es algo que no han podido usar todos Grupos más pequeños. Preguntarles y tener paciencia para recibir *feedback*.	Tras la intervención "teórica" venía la parte práctica que es lo que complementa que se comprendan mejor los conocimientos. En mis años de experiencia con personas con discapacidad, suele ser, en muchas ocasiones, más productivo comenzar por la parte más práctica y extenderla con una funcionalidad y luego reforzar o completar con la parte más teórica. Apoyo audiovisual.	Hacer grupos más pequeños y utilizar *pictos* durante la explicación. La información que nos habéis facilitado con anterioridad ha facilitado mucho la participación. El uso de soportes gráficos para focalizar la atención y relacionar conceptos.	Explicaciones claras y sencillas. Les hubiera ayudado a trabajar el contenido previamente con *pictos* durante la explicación. La explicación ha estado muy bien. Explicaciones claras y sencillas.	Mejor un temario escrito con imágenes, vídeos y *power point*, adaptado a un lenguaje universal y fácil de entender. Creo que la información estaba lo mejor adaptada posible, ya que el tema era difícil de comprender. Los han entendido perfectamente.

Ediciones Universidad de Salamanca / CC BY-NC-SA
Siglo Cero, vol. 56 (3), 2025, julio-septiembre, pp. 81-98

positivos de participación y satisfacción. En este caso se observa que los participantes mostraron altos niveles de satisfacción y aprendizaje en todas las sesiones.

De las valoraciones obtenidas se desprenden algunos resultados tales como la importancia de organizar actividades en los contextos naturales donde estas transcurren y con vivencias lo más cercanas a la realidad posible. Es por ello por lo que se consideró importante una visita al yacimiento arqueológico "El Rebollar", ubicado en El Boalo. Los participantes señalaron la visita y las actividades realizadas en el yacimiento arqueológico como la sesión de mayor interés. Igualmente, nuestros resultados resaltan que otras actividades de carácter práctico, como la excavación simulada o la manipulación de restos arqueológicos, fueron especialmente significativas para los participantes. Este hallazgo coincide con estudios como el de Marín-Cepeda *et al.* (2017), quienes destacaron la importancia del aprendizaje experiencial para facilitar la comprensión y el interés en personas con discapacidad intelectual. Asimismo, este hecho se alinea con la investigación de Gibaja *et al.* (2021), quienes también destacaron la importancia del entorno real y la práctica para acercar la educación patrimonial a colectivos con discapacidad.

Podemos afirmar que el aprendizaje de contenidos ha sido elevado, puesto que los participantes respondieron a preguntas sobre qué recordaban y qué no; se preguntó por conceptos concretos (por ejemplo, se mostró la imagen de una herramienta y se preguntaba el nombre y su utilidad), obteniendo respuestas correctas y acertadas. No obstante, los participantes en nuestra experiencia han señalado que algunos términos y expresiones eran complejos y dificultaban su comprensión. Esto subraya la necesidad de desarrollar estrategias comunicativas aún más accesibles, como el uso sistemático de pictogramas y materiales visuales, lo cual fue sugerido por los propios participantes y educadores. En este sentido, el estudio de Martín-Lerma *et al.* (2022) pone el foco en la transmisión adecuada de la información tratando de que esta sea dinámica y atractiva. También Gibaja *et al.* (2021) destacan que es preciso mejorar la forma en la que los investigadores transmiten la información y los conceptos. Por ello, en nuestro caso todos los formadores habían recibido una formación previa sobre DI, TEA y adaptación de los materiales.

Por otro lado, a nivel emocional, los participantes manifestaron sentirse escuchados, valorados y satisfechos con las actividades, lo que va en línea de las afirmaciones de Hall y Wilton (2011) sobre cómo la participación en entornos culturales puede mejorar la autoestima y las habilidades sociales.

Todo esto se ha llevado a cabo oyendo las voces de los propios participantes, en nuestro caso jóvenes con DI y TEA, y es que pretender mejorar y adaptar un contenido a un colectivo en concreto sin contar con la participación del colectivo resulta un trabajo poco fructífero y en el que se está perdiendo información valiosa e importante. De hecho, de acuerdo con los supuestos de la investigación inclusiva (Darretxe *et al.*, 2020; Nind, 2014; Walmsley y Johnson, 2003) no es posible trabajar por la inclusión real si se investiga para un colectivo concreto sin contar con la participación directa y activa de las personas del colectivo, en este caso, personas con

DI. Ejemplo de ello es la existencia, cada vez mayor, de diferentes investigaciones centradas en conocer la realidad de las personas con DI para trabajar por la mejora de su calidad de vida, en cuyos diseños de investigación se cuenta con personas del colectivo con el rol de coinvestigadores (Milner y Frawley, 2019; Nieto y Moriña, 2021; Vega *et al*., 2020).

Pese a los resultados positivos, el estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, la muestra fue pequeña y estuvo compuesta por personas con distintos niveles de funcionamiento y mayoritariamente por hombres, lo que podría limitar la generalización de los hallazgos. Dado que el objetivo de la experiencia era acercar el patrimonio a las personas con discapacidad intelectual y lograr hacer más accesible su contenido, no se recogió de forma explícita el perfil de los participantes: edad, formación, etc. Esto supone una limitación para poder contextualizar y replicar los resultados. Además, las valoraciones sobre la comprensión de los contenidos sugieren que, aunque se adoptaron medidas de accesibilidad cognitiva, estas deben continuar trabajándose e ir hacia la presentación interactiva y dinámica del contenido. También se observó que la distribución temporal de los talleres supuso una cuestión a revisar que, además, podría haber influido en la continuidad y la retención del aprendizaje.

Por otro lado, los instrumentos de evaluación, si bien recogieron información sobre aprendizaje de contenidos, accesibilidad y satisfacción, podrían haber sido dirigidos a la evaluación de otras cuestiones que, de forma transversal, también se trabajan. Ejemplo de estas serían las habilidades de comunicación, de relaciones sociales, cognitivas, motrices finas, etc. Por ello, consideramos importante tener en cuenta este tipo de variables a la hora de diseñar y evaluar formaciones de estas características.

Este estudio pone en evidencia la importancia de formar a los profesionales en accesibilidad cognitiva y de crear espacios donde las personas con discapacidad puedan participar activamente en actividades culturales y científicas. La incorporación de tecnologías como la realidad virtual ha demostrado ser una herramienta prometedora para facilitar el acceso al patrimonio y debería explorarse más a fondo en futuras investigaciones. Asimismo, sería valioso ampliar el enfoque a otros contextos culturales y evaluar la efectividad de los talleres en una muestra más amplia y diversa, incluyendo mayor representación de mujeres y otros grupos con discapacidad.

Recordemos que hacer los espacios accesibles supone un beneficio para toda la sociedad y un enriquecimiento del mismo, no solo una medida dirigida a unos pocos, puesto que el patrimonio es de todos y para todos. Por tanto, los hallazgos destacan la necesidad de promover políticas públicas que integren el diseño universal no solo en el acceso físico al patrimonio, sino también en su comprensión cognitiva. Igualmente, no podemos obviar que trabajar por la accesibilidad exige hacer partícipes a los diferentes colectivos diana, para conseguir un diseño accesible en el que estas personas se sientan reconocidas. Esto es fundamental para garantizar una verdadera inclusión social y avanzar hacia una sociedad más equitativa y accesible.

5. Referencias bibliográficas

Cacheda, R. M. y Lamigueiro, M. (2015). Situación de partida y agradecimientos. En R. M. Cacheda y M. Lamigueiro (Dirs.), *La accesibilidad de los museos: visiones y perspectivas. Una propuesta de intervención en Galicia* (pp. 17-44). Andavira Editora.

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, y ratificada por España el 3 de diciembre de 2007. *Boletín Oficial del Estado*, *96*. https://www.boe.es/eli/es/otros/2008/04/21/(1)

Darretxe, L., Gezuraga, M. y Berasategui, 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

Gibaja, J. F., Remolins, G., Valenzuela, S., Higuera, S., Nieto, A., Palma, O., González, A., Oms, X., Guzmán, V., Cubas, M., Masclans, A. y Mozota, M. (2021). Inclusive archaeology: Scientific outreach among 'forgotten collectives' in the streets of Barcelona (Spain). *Journal of Community Archaeology and Heritage*, *8*(3), 160-177. https://doi.org/10.1080/20518196.2021.1873539

Gómez-Hurtado, I. y Cuenca López, J. M. (2023). Heritage Education and Special Education: Working on emotions with differently abled people through heritage. *Heritage and Society*, *16*(1), 22-51. https://doi.org/10.1080/2159032X.2022.2126221

Hall, E. y Wilton, R. (2011). Alternative spaces of 'work' and inclusion for disabled people. *Disability and Society*, *26*(7), 867-880. https://doi.org/10.1080/09687599.2011.618742

Kosmas, P., Galanakis, G., Constantinou, V., Drossis, G., Christofi, M., Klironomos, I., Zaphiris, P., Antona, M. y Stephanidis, C. (2020). Enhancing accessibility in cultural heritage environments: Considerations for social computing. *Universal Access in the Information Society*, *19*, 471-482. https://doi.org/10.1007/s10209-019-00651-4

Kuld, P. B., Frielink, N., Zijlmans, M., Schuengel, C. y Embregts, P. J. C. M. (2023). Promoting self-determination of persons with severe or profound intellectual disabilities: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Intellectual Disability Research*, *67*(7), 589-629. https://doi.org/10.1111/jir.13036

Larraz, C. (2015). *Accesibilidad cognitiva*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Ley 6/2022, de 31 de marzo, de modificación del Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, para establecer y regular la accesibilidad cognitiva y sus condiciones de exigencia y aplicación (2022). *Boletín Oficial del Estado*, *78*. https://www.boe.es/eli/es/l/2022/03/31/6

Marín-Cepeda, S., García, S., Vicent, N., Gillate, I. y Gómez, M. C. (2017). Educación patrimonial inclusiva en OEPE: un estudio prospectivo. *Revista de Educación*, *375*, 110-135. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-337

Martín-Lerma, I., Garrido, E., Moratilla, L. y Martín, I. (2022). La inclusión a través de la ciencia: arqueología y discapacidad intelectual. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación para Inclusión Social*, *17*, 189-198. https://doi.org/10.5209/arte.76226

Milner, P. y Frawley, P. (2019). From 'on' to 'with' to 'by:' People with a learning disability creating a space for the third wave of inclusive research. *Qualitative Research*, *19*(4), 382-398. https://doi.org/10.1177/1468794118781385

Mumbardó-Adam, C., Vicente, E. y Balboni, G. (2023). Self-determination and quality of life of people with intellectual and developmental disabilities: Past, present, and future of close research paths. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, *21*(1), e12460. https://doi.org/10.1111/jppi.12460

Nieto, C. y Moriña, A. (2021). Barreras y facilitadores para la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, *52*(4), 29-49. https://doi.org/10.14201/scero20215242949

Nind, M. (2014). *What is inclusive research?* Bloomsbury.

Plena Inclusión (2018). *Guía de evaluación de la accesibilidad cognitiva de entornos.* Plena inclusión.

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 (2013). *Boletín Oficial del Estado*, *289*. https://www.boe.es/eli/es/rdlg/2013/11/29/1

Ríos, J. T. (2021). Accesibilidad de las personas con discapacidad en España y Portugal: perspectiva jurídica. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, *24*, 93-114. https://doi.org/10.24310/REJIE.2021.vi24.12140

Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2022). Sociedades inclusivas: formación para la ciudadanía activa de las personas con discapacidad. En R. M. Rodríguez-Izquierdo (Coord.), *Ciudadanía activa y discapacidad intelectual* (pp. 13-32). Octaedro.

Salvà, M. À. (2023). Archaeological heritage for all: A Heritage Site Accessibility Tool (HSAT) for open-air archaeological sites. *Archaeologies*, *19*, 515-554. https://doi.org/10.1007/s11759-023-09487-0

Santiago, T. M. (2024). Una actualización del derecho al voto de las personas con discapacidad en la Unión Europea. *Revista Española de Discapacidad*, *12*(2), 141-159.

Schalock, R. y Verdugo, M. Á. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Alianza Editorial.

Tinta, N. y Kolanisi, U. (2023). Overcoming barriers for people with disabilities participating in income-generating activities: A proposed development framework. *African Journal of Disability*, *12*, e1133. https://hdl.handle.net/10520/ejc-ajdis_v12_n1_a1133

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

Walmsley, J. y Johnson, K. (2003). *Inclusive research with people with learning disabilities: Past, present and futures*. Jessica Kingsley.

Wehmeyer, M. L. (2020). The importance of self-determination to the quality of life of people with intellectual disability: A perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(19), e7121. https://doi.org/10.3390/ijerph17197121

ISSN: 0210-1696
DOI: https://doi.org/10.14201/scero.32119

LAS 5 MEJORES APLICACIONES EDUCATIVAS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES CON TEA

The 5 Best Educational Apps to Enhance Learning for Students with ASD

Soraya Andaluz-Delgado
Universidad Católica Santa Teresa de Jesús de Ávila. España
soraya.andaluz@ucavila.es
https://orcid.org/0009-0003-3342-5048

Eva Ordóñez-Olmedo
Universidad Internacional de La Rioja. España
eva.ordonez@unir.net
https://orcid.org/0000-0002-6220-0302

Noelia Gutiérrez-Martín[1]
Universidad Católica Santa Teresa de Jesús de Ávila. España
noelia.gutierrez@ucavila.es
https://orcid.org/0000-0002-3524-1280

Recepción: 19 de julio de 2024
Aceptación: 8 de enero de 2025

Resumen: Este artículo tiene como objetivo explorar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para mejorar el aprendizaje de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La temática se centra en identificar y evaluar aplicaciones educativas disponibles en el mercado, con el fin de seleccionar las cinco más efectivas para la etapa de Educación Primaria. El procedimiento metodológico incluyó una revisión exhaustiva de la literatura sobre TIC y TEA, seguida de un análisis comparativo de las aplicaciones basadas en criterios como accesibilidad,

[1] Autora de correspondencia.

facilidad de uso, adaptabilidad, eficacia educativa y *feedback* de los usuarios. Se emplearon técnicas cualitativas y cuantitativas para evaluar cada aplicación. Los resultados indican que las cinco mejores aplicaciones son: "AUTISMIND", "MONKEYTEA", "CONCIENCIA FONOLÓGICA", "JOSÉ APRENDE" y "SOY VISUAL". Estas aplicaciones destacan por su capacidad para mejorar la comunicación, la comprensión lectora, las habilidades cognitivas y la interacción social en los estudiantes con TEA. En conclusión, la implementación de estas TIC en contextos educativos puede facilitar significativamente el aprendizaje y el desarrollo de estudiantes con TEA, ofreciendo recursos adaptados a sus necesidades específicas y promoviendo una mayor inclusión educativa.

Palabras clave: TIC; TEA; innovación educativa; aplicaciones móviles; inclusión.

Abstract: This article aims to explore the use of Information and Communication Technologies (ICT) to enhance the learning of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The theme focuses on identifying and evaluating educational applications available on the market to select the five most effective ones for Primary Education. The methodological procedure included a thorough review of the literature on ICT and ASD, followed by a comparative analysis of the applications based on criteria such as accessibility, ease of use, adaptability, educational effectiveness, and user feedback. Qualitative and quantitative techniques were used to evaluate each application. The results indicate that the five best applications are: "AUTISMIND," "MONKEYTEA," "CONCIENCIA FONOLÓGICA," "JOSÉ APRENDE," and "SOY VISUAL." These applications stand out for their ability to improve communication, reading comprehension, cognitive skills, and social interaction in students with ASD. In conclusion, the implementation of these ICT tools in educational contexts can significantly facilitate the learning and development of students with ASD, providing resources tailored to their specific needs and promoting greater educational inclusion.

Keywords: ICT; ASD; educational innovation; mobile applications; inclusion.

1. Introducción

Desde la aparición de las denominadas Tecnologías de la Información (TIC), su integración en los distintos ámbitos de la sociedad ha producido una revolución solo comparable con la Revolución Industrial. De hecho, autores como Fernández (2021) denominan el momento actual la Cuarta Revolución Industrial, que ha dado paso a un ecosistema tecnológico caracterizado por la conectividad, la innovación, la flexibilidad y la automatización, y que ahora se adentra en la transformación digital, que puede tener consecuencias positivas para la atención a la diversidad.

El ámbito educativo no es ajeno a esta situación y, por tanto, la integración de las TIC en el mismo es un fenómeno que viene produciéndose durante los últimos años y que, si bien requiere de un esfuerzo adicional por parte de todos los

implicados en el proceso de enseñanza, es una fuente de grandes oportunidades para la educación.

Una de las características o campos en los que las TIC se convierten en potentes herramientas dentro de la educación es favorecer la inclusión y la accesibilidad de la misma (Carneiro *et al.*, 2021). En este sentido, organismos internacionales hacen hincapié y trabajan para redactar y promover estrategias que, haciendo uso de las TIC, permitan el acceso a la educación a personas con discapacidad y las hagan ser un elemento inclusivo para el empoderamiento de las personas con discapacidad (Landinez y Mariño, 2024).

Bonilla *et al.* (2018) exploran cómo el uso de las TIC permite a las personas con discapacidad mejorar sus habilidades sociales y comunicativas. En la misma línea, Cabero y Fernández (2014) señalan que los recursos educativos proporcionados por las TIC pueden adaptarse a las diferentes necesidades del alumnado, lo que favorece la personalización de la educación y, por ende, la inclusión de ciertos grupos de alumnado.

Uno de los problemas de la inclusión es la heterogeneidad de este colectivo y la diversidad existente dentro del mismo y, por ello, cómo las estrategias de inclusión han de variar dependiendo del colectivo con el que se trate. Una de las potencias de las TIC es la posibilidad de personalización de la enseñanza y cómo, por ello, puede hacer frente a la inclusión de muchos miembros de este colectivo. Terrazas *et al.* (2016) señalan que los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) pueden cubrir una gran parte de sus necesidades educativas con recursos adaptados a ellos gracias a las TIC. Gómez León (2023) defiende que no existen herramientas TIC genéricas que puedan dar respuesta a las necesidades de todos los niños con TEA, pero que la capacidad de que los sistemas puedan ser diseñados de forma versátil y que puedan adaptarse a las diferentes realidades de estos alumnos los convierte en instrumentos con un gran valor inclusivo.

El motivo por el que se decide indagar sobre las aplicaciones educativas disponibles para mejorar el aprendizaje de estudiantes con TEA es el notable aumento en la prevalencia de este trastorno a nivel internacional en los últimos cuarenta años. El *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* –DSM V– (Asociación Estadounidense de Psiquiatría, 2022) refiere que el 1 % de la población podría presentar autismo.

2. Metodología

La búsqueda bibliográfica utilizada para describir el marco teórico se ha realizado de forma sistemática a través de diversas bases de datos, con el fin de obtener información fiable y veraz. Algunas de las bases de datos que se han utilizado han sido las siguientes: Dialnet (base de datos de artículos científicos hispanos), Teseo (base de datos de Tesis Doctorales), DOAJ (base de datos de revistas científicas y universitarias en todos los idiomas), Redalyc (red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal), Scielo (base de datos de revistas científicas).

También se ha contado con buscadores especializados tales como Google académico, Science Research, Microsoft Academic Search, Chemedia, Board Reader o Scholarpedia. En todas ellas, los criterios de búsqueda han sido las palabras clave TEA, TIC, autismo y aplicaciones TIC, principalmente.

Respecto a la búsqueda de aplicaciones informáticas, la investigación realizada se ha basado en dos partes. En primer lugar, se ha realizado una búsqueda bibliográfica con el fin de observar y especificar qué aplicaciones o herramientas TIC han abordado otros autores en los últimos años. En segundo lugar, dado que la informática evoluciona a unos ritmos acelerados, y teniendo en cuenta que muchas de las aplicaciones de la búsqueda bibliográfica pudieran estar inoperativas u obsoletas, se ha realizado una búsqueda actual teniendo en cuenta tipos de dispositivos, sistemas operativos y aplicaciones adaptadas a los mismos.

En este escenario planteado, gran parte de las aplicaciones y herramientas tecnológicas están basadas en los componentes visual y auditivo, por lo que la combinación de ambos las convierte en un excelente medio para ayudar a los niños con TEA (Herrera *et al.*, 2012).

En segundo lugar, en cuanto a la metodología seguida para la búsqueda actual de aplicaciones informáticas, se han utilizado Play Store para dispositivos Android y App Store para dispositivos iOS. A través de estos portales se accede a la mayoría de las aplicaciones web disponibles, entre ellas, destacar Appyautism 1 que es un buscador específico de aplicaciones.

En cuanto a los criterios de búsqueda, se han empleado varios, tales como tipos de dispositivos en los que se podría instalar la aplicación (app), categorías (conforme al uso que se quiera dar y con la temática con la que se quiera trabajar), edad de las personas o franja de edades, rango de precios, idiomas y las palabras clave.

Para la selección de palabras clave, se han utilizado: autismo, apps para autismo, TIC y autismo, autismo y educación, autismo y autismo español. Se ha limitado la búsqueda en castellano. Por otra parte, solamente se han tenido en cuenta aquellas aplicaciones que son gratuitas o que ofrecen una parte de esta de forma gratuita. Se han excluido aquellas aplicaciones que no funcionaban en el momento de ser instaladas, así como aquellas que, a pesar de tener palabras afines, no tenían relación con el autismo. No se ha tenido en cuenta la fecha de creación de la aplicación, ya que la mayoría de las aplicaciones han sido puestas en el mercado desde hace relativamente poco tiempo.

3. Marco teórico

Los TEA comprenden un grupo heterogéneo de trastornos, tanto en su etiología como en su presentación clínica (Posada de la Paz y Canal-Bedia, 2021), que se inician en la infancia y duran toda la vida, teniendo en común la afectación en la comunicación social y la presencia de patrones repetitivos y restrictivos de la conducta (*DSM-5-TR*, 2022).

La palabra "autismo" se compone de dos términos griegos: "aut" (yo, uno mismo) e "ism" (orientación o estado), por lo que se puede concluir que el autismo consiste en una condición en la que la persona se siente totalmente orientada o centrada en uno mismo; al existir una gran variedad de afectación, se recomienda hacer uso del término de persona con Trastorno del Espectro Autista.

Hervás *et al.* (2017) definen el TEA como un trastorno del desarrollo neurológico, que afecta a la comunicación e interacción social, y que puede presentar diferentes grados de afectación, adaptación funcional y funcionamiento del área del lenguaje y desarrollo intelectual y que puede evolucionar según el momento evolutivo.

Teniendo en cuenta las últimas definiciones que se han dado sobre el TEA, cabe destacar que las personas que lo padecen presentan una serie de alteraciones o limitaciones en tres áreas del desarrollo (socioafectiva, comunicación y lenguaje y patrones de conducta), con independencia de cuál sea su grado de intensidad en cada área. Estas tres áreas son claves para realizar un buen diagnóstico, aunque, como se ha indicado anteriormente, en el DSM-V se haya reducido a dos, aunando las dos primeras en una.

En cada una de estas áreas presentan una serie de síntomas, que se indican a continuación:

- Alteraciones significativas en la interacción social, siendo incapaces para relacionarse con su grupo de iguales (Meltzoff y Borton, 1979). Se observa una falta de respuesta social hacia otros niños mostrando cierto aislamiento. Apenas dirigen a otras personas expresiones faciales adecuadas al contexto social, presentando dificultad para compartir con los demás focos de interés. Muestran escasa integración de la mirada con gestos o vocalizaciones para comunicar intención social y falta de reciprocidad socioemocional. Por otra parte, tienen dificultades para comprender las emociones y para empatizar, así como para iniciar, mantener y comprender las relaciones que se establecen en los diferentes contextos sociales, tales como colegio, familia, grupo de iguales, entre otros (Arias *et al.*, 2015).
- Alteraciones en comunicación y lenguaje, presentando ausencia total o retraso en el lenguaje. Cuando hay lenguaje, no lo utilizan con un fin social, presentando alteraciones prosódicas del habla (en la melodía, ritmo, entonación, intensidad…), ecolalia (repeticiones lingüísticas de lo que han oído, de modo exacto, pero sin ningún fin comunicativo), así como dificultades para comprender aspectos de tipo humorístico o no literales del lenguaje. Además, les cuesta entender la ironía y las bromas e incluso comprender preguntas u órdenes sencillas y presentan un juego poco apropiado con respecto a su nivel de desarrollo, muy poco imaginativo (López *et al.*, 2009).
- Comportamientos e intereses restringidos y repetitivos, mostrando una preocupación desbordada por uno o más focos de interés restringidos y estereotipados que no son normales tanto por su intensidad como por su contenido.

Se observa cierta resistencia ante nuevas experiencias queriendo seguir con sus rutinas, provocando incluso enfados si se alteran las mismas (López *et al.*, 2009).

Aparte de estas áreas y los síntomas que presentan en las mismas, existen otros rasgos o alteraciones que también se pueden asociar a los niños con TEA, que suponen obstáculos añadidos a los ya existentes y que es necesario tener en cuenta, tales como los trastornos del sueño, los trastornos alimentarios, las conductas disruptivas, los trastornos emocionales o la discapacidad intelectual entre otras (Belinchón *et al.*, 2001).

3.1. *Las TIC y el TEA*

Rosario (2006) las define como el conjunto de tecnologías que permiten la adquisición, la producción, el almacenamiento, el tratamiento, la comunicación, el registro y la presentación de informaciones, en forma de voz, imágenes y datos contenidos en señales de naturaleza acústica, óptica o electromagnética.

Goldin *et al.* (2013) afirman que las TIC son herramientas que hacen posible una serie de prácticas sociales de comunicación e intercambio de información a las que la escuela no puede dar la espalda.

Tortosa (2004) expone que las TIC pueden ser decisivas para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad y una de las opciones para acceder al currículum escolar, posibilitando la comunicación y facilitando su integración social y laboral.

Al ser un medio de comunicación y una fuente de información, las TIC nos ofrecen varias posibilidades tales como la creación de elementos más flexibles para el aprendizaje, la eliminación de barreras espaciotemporales entre maestro y alumno, potencian en entornos interactivos, favorecen el aprendizaje autónomo y colaborativo, son fuente de comunicación y ofrecen diversidad y gran cantidad de información (García *et al.*, 2016).

Hace ya 20 años, Alcantud (2000) acuñó el término Tecnología de Ayuda para aunar al ámbito de la tecnología y la discapacidad. Mediante este término hace referencia a todos aquellos elementos tecnológicos que tienen como objetivo incrementar las capacidades de las personas que, por cualquier circunstancia, no alcanzan los niveles medios de ejecución que por su edad y sexo le corresponderían a la población en general. Aparecen así las TIC como un medio tecnológico de compensación y apoyo que presentan numerosos beneficios en el campo de las Necesidades Educativas Especiales (NEE), tomando una mayor relevancia en niños con TEA. Parece ser que estas personas, por sus características, presentan una afinidad innata para trabajar con las TIC, debido a que proporcionan un entorno controlado, atención individualizada y posibilidad de repetición de ejercicios (Moya y Avilés, 2019). Por ello, se debe buscar la utilidad de las TIC con el fin de que su uso promueva el desarrollo de capacidades expresivas, comunicativas, metódicas y

naturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, facilitarán que los niños puedan desenvolverse en la sociedad y puedan desarrollar sus habilidades (Luque y Rodríguez, 2009). Por lo tanto, las TIC juegan un papel muy importante gracias a la versatilidad, la flexibilidad y la adaptabilidad que ofrecen. Estas tecnologías son capaces de adaptarse a las diferentes características de los niños con TEA, mejorando así sus ritmos de aprendizaje y favoreciendo una mayor individualización del proceso. Se trata, por tanto, de elementos que conforman un aprendizaje activo y que logran motivar y reforzar la actitud del niño (Lozano *et al.*, 2014). Son muchos los estudios que se han venido realizando en torno al TEA. Además, durante los últimos años, se ha acentuado el interés por comprender el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje en estas personas, lo que ha aumentado el uso de medios digitales como apoyo a dicha labor. Algunas investigaciones (Hardy *et al.*, 2002; Moore y Taylor, 2000; Neale *et al.*, 2002) han señalado que las TIC ofrecen a los niños que padecen TEA un entorno controlado, ya que ayudan a estructurar y organizar su entorno de interacción, además de conformar un medio predictible que ofrece una variedad de posibilidades comprensibles para estos niños.

En esta misma línea, Pérez (2002) indica que las TIC ofrecen un entorno y una situación controlable, siendo un interlocutor altamente predecible que ofrece contingencias perfectas y comprensibles, pues ante idénticos estímulos se presentan idénticas respuestas. Esto supone una mejora de la autoestima, la sensación de logro personal y las capacidades de autodirección. No cabe duda de que cualquier medio de carácter visual puede atraer a un niño. Sin embargo, a los niños TEA les resulta mucho más atractivo debido a las cualidades visuales que presentan en el procesamiento de la información (García *et al.*, 2016). Estos niños presentan una gran capacidad de pensamiento visual, es decir, visualmente tienen más facilidad para estructurar y organizar su entorno y su intervención y se sienten más seguros a la hora de comunicarse. Por ello, el uso de las TIC proporciona una información estable y concreta sobre las personas, los objetos y las actividades, ya que se parecen a sus referentes y se pueden relacionar con ellos. Su uso facilita la predictibilidad sobre los acontecimientos presentes y futuros, así como situarlos en el espacio y en el tiempo (Cobo-Yera y Belda-Torrijos, 2022). Asimismo, el alumnado con TEA, mediante el uso de las TIC, puede tener mayor autonomía y facilidad a la hora de acometer sus procesos de aprendizaje, evitando la frustración mediante la autocorrección de sus actividades y pudiendo interactuar con el resto del alumnado y profesorado (Domínguez, 2019). Por otra parte, se ha comprobado que todas las actividades que conllevan un aprendizaje y que se realizan a través de las TIC resultan especialmente motivadoras, además de mejorar la atención y mantenerla durante un periodo mayor (Cabero *et al.*, 2010). Su capacidad de motivación y refuerzo es muy alta, favoreciendo la atención y disminuyendo la frustración ante los errores (Pérez, 2002).

Por ello, los recursos que se aúnan dentro de las TIC facilitan el trabajo de diferentes aspectos educacionales y personales, tales como el desarrollo de competencias emocionales y sociales, la mejora de la autoestima y la motivación, entre otros. Por ello, los recursos informáticos educativos pueden servir como guía a los niños diagnosticados con el TEA hacia un mundo de interacción social (Lozano

et al., 2014). Finalmente, Gallego (2012) considera las TIC como beneficiosas, porque el hecho de interactuar con un ordenador no requiere de las mismas habilidades sociales que se necesitan para la interacción con personas, al admitir cierto grado de error y poseer funciones encaminadas a la autocorrección a través de la emisión de un mensaje, contribuyendo con ello a disminuir o no reforzar ese sentimiento de fracaso que tienen las personas con TEA. También se vuelve más fácil descifrar la información, ya que esta se les presenta de una forma que a estos alumnos les parece lógica, concreta, visual y localizada en un espacio, mientras que el lenguaje verbal es invisible y abstracto. Así mismo, el hecho de que predominen los estímulos visuales hace que sean predecibles, ya que ante estímulos iguales presentan respuestas iguales y, por ello, controlables, lo que resulta primordial ya que la persona autista necesita, además de una anticipación, una planificación de tal forma que sepa qué hacer en todo momento.

En cuanto a la búsqueda de aplicaciones informáticas, la investigación realizada se ha basado en dos partes. En primer lugar, se ha realizado una búsqueda bibliográfica, con el fin de observar y especificar qué aplicaciones o herramientas TIC han abordado otros autores en los últimos años. En segundo lugar, dado que la informática evoluciona a unos ritmos acelerados, y teniendo en cuenta que muchas de las aplicaciones de la búsqueda bibliográfica pudieran estar inoperativas u obsoletas, se ha realizado una búsqueda actual teniendo en cuenta tipos de dispositivos, sistemas operativos y aplicaciones adaptadas a los mismos. En este escenario planteado, gran parte de las aplicaciones y herramientas tecnológicas están basadas en los componentes visual y auditivo, por lo que la combinación de ambos las convierte en un excelente medio para ayudar a los niños con TEA (Herrera *et al.*, 2012).

4. Resultados

En primer lugar, se muestra una síntesis de diferentes aplicaciones educativas dirigidas al alumnado con TEA (Ruiz, 2016):

- Zac Browser. Un navegador adaptado visualmente para los alumnos con TEA con el objetivo de facilitar la navegación por Internet. Proporciona los contenidos en distintas categorías: dibujos animados, juegos educativos, cuentos y canciones.
- Sígueme. Una aplicación gratuita para reforzar el aspecto visual y la adquisición del significado, relacionando imágenes junto a palabras y su significado, en las personas con TEA y bajo nivel de funcionamiento. Consta de seis fases: atención, vídeo, imagen, dibujo, pictogramas, juegos y personalización.
- Vamos a aprender emociones. Aplicación válida para la enseñanza y el aprendizaje de las emociones en los niños con TEA. Contempla varias opciones:
  - Juego de parejas: emparejamiento de emociones con su imagen (tres opciones). Asimismo, permite configurar las emociones que trabajaremos, si se muestra la incorrecta, si reflejamos la puntuación, así como si añadimos voz.

  - Debate: se expone un contexto, una causa o una pregunta que conduce a una emoción representada en otra tarjeta. Muy útil para el reconocimiento de emociones (configurables). A su vez, permite trabajar la interacción, las habilidades sociales y los aspectos personales mediante dinámicas en grupo.
  - Tarjetas: identificación de emociones (15 posibilidades) a través de descripciones. Se muestra una tarjeta con una persona real representando una emoción y, al hacer clic, se muestra una descripción de la emoción y las características generales que se interpretan cuando se siente esa emoción. Ofrece la oportunidad de añadir fotos personales, personalizar las emociones teniendo en cuenta el contexto del niño y añadir voz para aquellos casos en los que los niños aún no saben leer.
- EmotionDiary. Aplicación que permite a los niños reflejar a modo de diario cómo se sienten hoy, qué emoción les representa. Hace uso de colores vivos y dibujos.
- CopyMe. Aplicación muy divertida para imitar emociones en la pantalla del ordenador. Esta aparece dividida en dos partes, en un lado, aparece una imagen representando una emoción y, en el otro lado, la cámara frontal donde el niño ha de imitar la emoción para pasar a la siguiente.
- Austism Xpress. Aplicación útil para niños con los que se comienza a trabajar las emociones. En la pantalla aparece una pregunta y el niño ha de seleccionar la emoción correcta entre 12 emociones representadas a través de emoticonos.
- Aprendices Visuales. Una asociación sin ánimo de lucro que potencia el desarrollo de los alumnos con autismo. Dispone de un repertorio de cuentos con pictogramas que se han elaborado partiendo de las necesidades y las características de los niños con TEA.

Por otro lado, Lozano *et al.* (2014) exponen los siguientes:

- PEAPO (Programa de estructuración ambiental por ordenador). Programa atractivo y de sencillo manejo inspirado en el proyecto PEANA y orientado a la mejora de las capacidades de autodirección, comunicación e interacción mediante sistemas de estructuración espaciotemporal y anticipación (pictogramas, agendas, imágenes, calendarios) para lograr la independencia del niño.
- Voy a hacer como si… Programa que se desarrolla en un entorno cercano al alumno: el supermercado. Mediante la tarea de realizar la compra, desarrolla las capacidades de imaginación y simbolización.
- Vizzle (Visual Learning). Aplicación orientada a trabajar el lenguaje visual a través de fichas y juegos que emplean imágenes, sonidos y vídeos.
- Autism Bundle. Programa que cuenta con 10 programas de *software* diferentes, cada uno destinado a trabajar una habilidad distinta: habla, vocabulario, causa-efecto, ortografía, etc. De igual modo, fomenta la creatividad y la conversación.
- Playful Primer. Cuenta con distintas actividades destinadas a desarrollar el lenguaje expresivo y la capacidad cognitiva. Se adapta a los distintos ritmos y

estilos de aprendizaje a través de la graduación de su dificultad (longitud de los juegos, número de ítems o duración).

- Autism/PDD software package - Levels 1 and 2: Emerging vocabulary to two-word combinations. Cuenta con dos bloques o niveles. En el nivel 1 se realizan actividades destinadas a trabajar situaciones causa-efecto, vocabulario, sintaxis y expresión. El nivel 2 está destinado al desarrollo de discriminación, procesamiento y sensibilización auditiva, vocabulario, sintaxis, verbos y capacidad narrativa.
- Dt Trainer (Standard Home Bundle). Dirigido al aprendizaje de la escritura mediante el método ABA. Se trabajan contenidos tales como letras, números, formas, colores, adjetivos, verbos, preposiciones y pronombres.
- My School DAY CD-ROM. Muy útil para trabajar con niños con problemas de comportamiento. Mediante vídeos de la vida real en entornos cotidianos: clase, cafetería y recreo, se plantean situaciones sociales que favorecen la interacción social en los niños.
- Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales. Proporciona un recorrido por diferentes tareas a través del payaso Zapo, con el objetivo de trabajar el reconocimiento de emociones, así como la predicción o la anticipación de las personas a partir de sus creencias verdaderas o falsas. Estas tareas se encuentran graduadas teniendo en cuenta el nivel de dificultad y proporcionan un entorno controlado, la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje y la adaptación a los distintos ritmos.
- Programa Pauta. Consiste en la presentación de situaciones sociales a través de diferentes vídeos. Tras su visualización, el usuario ha de escoger entre cinco alternativas cuál es la correcta. Además, incluye refuerzo musical y visual ante el acierto.
- Programa Inmer. Este programa, basado en la realidad virtual, tiene como objetivo desarrollar la imaginación, las habilidades comunicativas y la interacción, los tiempos de espera o la autonomía en los niños TEA. Para ello, recrea un entorno cotidiano, como es el supermercado y las actividades que comúnmente realizamos en él, tales como conocimiento y manipulación de los productos, hacer la lista de la compra con pictogramas, así como la búsqueda y la selección de los productos.
- La cara expresiva. Aplicación válida para la estimulación de la identificación y el reconocimiento de las expresiones faciales mediante el uso de un programa de realidad virtual. Para ello, se emplean una cara y sus elementos, que pueden ir combinándolos con el objetivo de ir representando las distintas expresiones.
- The victec. Virtual ict with empathic characters. Mediante el uso de personajes en 3D y sus narraciones, se trabajan las emociones y las normas de comportamiento social.
- Teoría de la mente grupo de actividades-atribución de emociones en el otro de 3-6 años. Herramienta muy útil para observar los aspectos positivos y

negativos que tienen nuestros comportamientos y conductas con el resto de las personas, es decir, interpretar las emociones que producen esas consecuencias de nuestra conducta.

- Mi amigo Ben. Se centra en el trabajo de actividades diarias, expresiones faciales, cuidado del cuerpo, habilidades sociales, ir de compras, viajar, trabajos, saludos, atención, lectura, escritura, realidad virtual, etc.

5. Análisis

Para la selección de herramientas TIC, se hace necesario establecer cuáles van a ser las características, que aparecen enumeradas en la Tabla 1, que deben de tener estas aplicaciones con el fin de que puedan usarse tanto en el centro educativo como en hogar o incluso en posibles terapias externas que puedan tener estos niños.

Actualmente hay cientos de aplicaciones para personas con autismo, y esto dificulta enormemente la selección de estas a los padres, los educadores y los terapeutas, ya que no se identifica tan fácilmente cuáles son más útiles o sirven mejor para determinados propósitos.

Tabla 1. Características que deben tener los softwares educativos
1. Que respete el concepto de diseño para todos, con el fin de que se pueda abarcar un ámbito de usuarios más amplio.
2. Debe adaptarse a las características de la persona con TEA. Se debe realizar una adaptación atendiendo a las diferentes habilidades y necesidades, dificultades, ritmos de aprendizaje y procesamiento, intereses, niveles de desarrollo, etc.
3. Debe tener una interfaz que llame la atención, motivadora, donde la distribución de los contenidos no cree confusión, se entienda perfectamente por el alumnado TEA y donde se incorporen elementos en diferentes formatos (texto, audio, vídeos, iconos, etc.)
4. Debe tener refuerzos positivos ante el acierto y el error. Estos deben ser adecuados, motivadores e inequívocos.
5. Debe ser configurable, para obtener el máximo rendimiento del material. Es necesario que el programa introduzca vías textuales y visuales y disponer de varios niveles de dificultad.
6. Debe tener una presentación clara para asegurar que el alumnado con TEA entiende el desarrollo de la tarea. Esta característica le puede permitir transformar la experiencia de aprendizaje en un proceso positivo.

Fuente: Extraído de Lozano *et al.* (2014).

Se ha seguido Mobile App Rating Scale (MARS). MARS es una herramienta de evaluación de calidad creada para el ámbito de la salud desarrollada por Stoyanov *et al.* (2015). Estos autores se basaron en artículos publicados entre el año 2000 y el 2012 con el fin de identificar criterios de evaluación de calidad para aplicaciones web y móviles. MARS contiene 23 subcategorías para evaluar la calidad de las aplicaciones. Estas 23 subcategorías se agrupan en 5 categorías que son: atractivo (5 subcategorías), funcionalidad (4 subcategorías), estética (3 subcategorías), información (7 subcategorías) y calidad subjetiva (4 subcategorías).

6. Discusión

Tras la revisión de las últimas aplicaciones gratuitas lanzadas al mercado de Play Store o App Store, se han seleccionado cinco, que son: Austismind (Idapp Mind S. L., 2024), Monkey Tea (Monkey Games Estudios, 2020), Conciencia Fonológica (Intelectiva Soluciones Innovadoras Sociedad Limitada, 2020), José Aprende (Fundación Orange, 2021) y Soy Visual (Tropical S. C., 2017). Estas aplicaciones se muestran en la Tabla 2 junto con un resumen visual de algunas de las características más relevantes. La clasificación aquí expuesta como resultado de esta investigación es fruto de una exhaustiva búsqueda, además de una elección propiciada después de haber sido instaladas y probadas cada una de las aplicaciones en los dispositivos para los cuales se han creado.

7. Conclusiones

La intervención mediante las TIC en niños TEA busca mejorar áreas críticas en su desarrollo, como el lenguaje, la expresión de emociones, las habilidades de interacción social y las habilidades cotidianas (Cuesta y Abella, 2012; Tárraga *et al.*, 2019). Para que estas intervenciones sean eficaces, es fundamental que se adapten a las características, las necesidades y los intereses específicos de cada uno, permitiendo así la disminución de la sintomatología y el desarrollo de nuevas habilidades (Tárraga *et al.*, 2019).

Los niños con TEA muestran una especial motivación por las TIC, ya que les permiten experimentar situaciones en un entorno controlado y recibir una atención educativa individualizada. Estas herramientas facilitan la corrección de errores mediante la repetición de tareas, lo que reduce la frustración común en estos niños (Lozano *et al.*, 2014). Además, las TIC presentan la información de manera visual, clara y estructurada, lo cual es beneficioso dado que los niños con TEA procesan mejor la información a través del canal visual, evitando así el exceso de estímulos que podría distraerlos (Lozano *et al.*, 2014; Román y Madrid, 2018; Terrazas *et al.*, 2016).

Asimismo, las TIC contribuyen a crear un entorno ordenado y controlado, facilitando la interacción del alumno con TEA sin necesidad de respuestas sociales inmediatas, que suelen ser difíciles para ellos (Lozano *et al.*, 2014; Tárraga *et al.*, 2019).

TABLA 2. Aplicaciones recomendadas para alumnos con TEA

APP	*Gra.*	Cas.	*Int.*	*Feed.*	*Pers.*	*Grad.*	*Lud.*	*Reg.*	*Pict,*	*Mult.*	*Ref.*
AUTISMIND											
MONKEY TEA											
CONCIENCIA FONOLÓGICA											
JOSE APRENDE											
SOY VISUAL											

Nota: Gra.: Gratuita; Cas.: Castellano; Int.: intuitiva; Feed.: Feedback; Pers.: personalización; Grad.: Gradúa; Lud.: lúdica; Reg.: registros; *Pict.*: pictogramas; Mult.: multiusuario; Ref.: refuerzo.

Fuente: Elaboración propia.

Los recursos digitales se adaptan a las necesidades individuales y ritmos de aprendizaje, posibilitando una atención personalizada y fomentando tanto el aprendizaje autónomo como el cooperativo (González *et al.*, 2016; Lozano *et al.*, 2014).

El uso de TIC también permite integrar los intereses restringidos de los niños con TEA en el proceso educativo, haciendo los contenidos más atractivos y favoreciendo la retención del conocimiento (González *et al.*, 2016). Contrariamente a la creencia de que las TIC aíslan a las personas con TEA, estas herramientas pueden ser un apoyo significativo para mejorar sus habilidades sociales e interacción (Lozano *et al.*, 2014).

En conclusión, las TIC deben ser vistas como un recurso adicional y complementario en la educación de alumnos con TEA, utilizándose junto con otros materiales y métodos pedagógicos. Los resultados de este estudio pueden ser mejorados mediante la participación activa de las familias, los tutores, los psicoterapeutas y el propio alumnado TEA en la validación de estas aplicaciones. Finalmente, los recursos tecnológicos tienen el potencial de mejorar la calidad de vida de los alumnos con TEA, fomentando su motivación, atención, percepción, y descubriendo nuevos aprendizajes que contribuyan a su desarrollo integral y autonomía.

8. Referencias bibliográficas

Alcantud, F. (2000). Nuevas tecnologías, viejas esperanzas. En F. J. Soto Pérez y J. A. López Navarro (Eds.), *Nuevas tecnologías, viejas esperanzas en el ámbito de la discapacidad y las necesidades especiales* (pp. 17-28). Consejería de Educación y Ciencia, pp. 17-28.

Arias, E., Fieschi, E., Castelló, C., Mirabell, J., Soldevilla, A., Sánchez, E., Anguera, M. T. y Mestres, M. (2015). Efectos de la imitación en la interacción social recíproca en un niño con Trastorno del Espectro Autista Grave. *Revista de Psicopatología y Salud Mental del Niño y del Adolescente*, *25*, 9-20.

Asociación Estadounidense de Psiquiatría (2022). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Quinta edición. Revisión del texto (DSM-5-TR)*. Editorial Panamericana.

Belinchón, M., Hernández, J. M., Martos, J., Morgade, M., Sanz, E., Palomo, R., Prieto, A., Rodríguez, F., Sotillo, M. y Tamarit, J. (2001). *Situación y necesidades de las personas con trastorno del espectro autista en la Comunidad de Madrid.* https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=554073

Bonilla, M., García, R. y Pérez, M. A. (2018). La educomunicación como reto para la educación inclusiva. *EDMETIC*, *7*(1), 66-86. https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10029

Cabero, J., Córdoba, M. y Fernández, J. M. (2010). Las TIC para la igualdad. *Educatio Siglo XXI*, *28*(1), 353-356.

Cabero, J. y Fernández, J. M. (2014). Una mirada sobre las TIC y la educación inclusiva: reflexiones en torno al papel de las TIC en la educación. *C&P: Comunicación y Pedagogía*, *279-280*, 38-42.

Carneiro, R., Toscano, J. C. y Díaz, T. (2021). Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. *Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)*, 1-183.

Cobo-Yera, C. y Belda-Torrijos, M. (2022). La mejora de las habilidades comunicativas en alumnos TEA a través de las TIC. *International Journal of New Education*, *10*, 5-20. https://doi.org/10.24310/IJNE.10.2022.14769

Cuesta, J. L. y Abella, V. (2012). Tecnologías de la información y la comunicación: aplicaciones en el ámbito de los trastornos del espectro del autismo. *Siglo Cero*, *43*(242), 6-25.

Domínguez, D. (2019). El trastorno del espectro autista (TEA) y el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *International Journal of New Education*, *4*. https://doi.org/10.24310/IJNE2.2.2019.7447

Fernández, J. (2021). ¿Cuarta Revolución Industrial? El reto de la digitalización y sus consecuencias ambientales y antropológicas. *Revista Diecisiete: Investigación Interdisciplinar para los Objetivos de Desarrollo Sostenible*, *4*, 31-46. https://doi.org/10.36852/2695-4427_2021_04.01

Fundación Orange (2021). *José Aprende* (3.1). [Aplicación móvil]. App Store y Google Play. Disponible en https://fundacionorange.es/aplicaciones/cuentos-visuales-jose-aprende/

Gallego, M. del M. (2012). *Guía de integración del alumnado con TEA en Educación Primaria*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad-INICO. https://drive.google.com/file/d/1HVoIqJrDVpbkl9COCEBcnd1A2NTOkqCD/view

García, S., Garrote, D. y Jiménez, S. (2016). Uso de las TIC en el trastorno de espectro autista: aplicaciones. *EDMETIC*, *5*(2), 134-157. https://doi.org/10.21071/edmetic.v5i2.5780

Goldin, D., Kriscautzky, M. y Perelman, F. (2013). *Las TIC en la escuela: nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. Océano Travesía.

Gómez León, M. I. (2023). Desarrollo de la comprensión emocional. ¿Qué tipo de tecnología para qué alumno con trastorno del espectro autista? Revisión sistemática. *Siglo Cero*, *54*(4), 65-83. https://doi.org/10.14201/scero.31465

González, J. L., Montero, C., Batanero, M., Montero, E., De la Fuente, M. L. y González, L. (2016). Una "inclusiva" mirada de la tecnología en nuestro colegio. Trabajando con una mirada especial: TEA y TIC en nuestro colegio. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, *365*, 41-48. https://doi.org/10.14422/pym.i365.y2016.006

Hardy, C., Ogden, J., Newman, J. y Cooper, S. (2002). *Autismo y TIC: una guía para profesores y padres*. Routledge.

Herrera, G., Casas, X., Sevilla, J., Rosa, L., Pardo, C., Plaza, J., Jordan, R. y Le Groux, S. (2012). Pictogram Room: aplicación de tecnologías de interacción natural para el desarrollo del niño con autismo. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud/Annuary of Clinical and Health Psychology*, *8*, 41-46.

Hervás, A., Balmaña, N. y Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría Integral*, *21*(2), 92-108.

Idapp Mind S. L. (2024). *Autismind* (2.0.0). [Aplicación móvil]. App Store y Google Play. Disponible en https://autismind.com/kids/

Intelectiva Soluciones Innovadoras Sociedad Limitada (2020). *Conciencia Fonológica* (1.0.0). [Aplicación móvil]. App Store. Disponible en https://apps.apple.com/us/app/conciencia-fonol%C3%B3gica/id1250325182

Landinez, N. y Mariño, J. P. (2024). La paradoja de las TIC como mecanismo de inclusión en la educación superior. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, *8*(14), 143-170. https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog24.02081409

López, S., Rivas, R. M. y Taboada, E. M. (2009). Revisiones sobre el autismo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *41*(3), 555-570.

Lozano, J., Ballesta, F. J., Alcaraz, S. y Cerezo, M. C. (2014). Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con trastorno del espectro autista (TEA). *Revista Fuentes*, *14*, 193-208.

Luque, D. J. y Rodríguez, G. (2009). Tecnología de la información y comunicación aplicada al alumnado con discapacidad: un acercamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, *49*(3), 1-8. https://doi.org/10.35362/rie4932092

Meltzoff, A. N. y Borton, R. W. (1979). Intermodal matching by human neonates. *Nature*, *282*(5737), 403-404. https://doi.org/10.1038/282403a0

Monkey Games Estudios (2020). *Monkey TEA* (2.0) [Aplicación móvil]. App Store y Google Play. Disponible en https://monkeygamesstudios.com/

Moore, D. y Taylor, J. (2000). Interactive Multimedia Systems for Students with Autism. *Journal of Educational Media*, *25*(3), 169-177. https://doi.org/10.1080/1358165000250302

Moya, S. y Avilés, G. (2019). Beneficios de la tecnología para el desarrollo del lenguaje en niños autistas. *Revista Digital Docente. Año IV. TEA y TIC*, *14*, 39-43.

Neale, H., Leonard, A., Kerr, S. J. y Cobb, S. V. G. (2002). Exploring the role of virtual environments in the special needs classroom. En P. Sharkey, C. Sik Lànyi y P. Standen (Eds.), *Proceedings of the 4th International Conference on Disability, Virtual Reality and Associated Technologies* (pp. 259-266). ICDVRAT 2022.

Pérez, L. (2002). Programa de estructuración ambiental por ordenador para personas del espectro autista: PEAPO. En F. J. Soto Pérez y J. Rodríguez Vázquez (Coords.), *II Congreso Nacional de Nuevas Tecnologías y necesidades educativas especiales (TECNONEET 2002)* (pp. 255-258). Consejería de Educación y Cultura de Murcia.

Posada de la Paz, M. y Canal-Bedia, R. (2021). El trastorno del espectro autista en la Unión Europea (ASDEU). *Siglo Cero*, *52*(2), 43-59. https://doi.org/10.14201/scero20215224359

Román, R. y Madrid, F. (2018). Aprendizaje de conductas básicas con técnicas de realidad virtual en niños con trastornos del espectro autista (TEA). En Daniel Moya López (Coord.), *Arterias de la sociedad del siglo XXI. Las TIC como herramienta multidisciplinar. Estudios de caso* (pp. 55-74). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7008821

Rosario, J. (2006). TIC: Su uso como herramienta para el fortalecimiento y el desarrollo de la educación virtual. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, *8*, 0-0.

Ruiz, L. (2016). Las TIC en el aprendizaje en alumnos con TEA. En *Investigación aplicada como herramienta para la inclusión educativa* (pp. 53-87). http://riberdis.cedid.es/handle/11181/5672

Stoyanov, S. R., Hides, L., Kavanagh, D. J., Zelenko, O., Tjondronegoro, D. y Mani, M. (2015). Mobile App Rating Scale: A New Tool for Assessing the Quality of Health Mobile Apps. *JMIR mHealth and uHealth*, *3*(1), e3422. https://doi.org/10.2196/mhealth.3422

Tárraga, R., Vélez, X., Lacruz, I. y Sanz-Cervera, P. (2019). Efectividad del uso de las TIC en la intervención educativa con estudiantes con TEA. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, *37*, 1-10.

Terrazas, M., Sánchez, S. y Becerra, M. T. (2016). Las TIC como herramienta de apoyo para personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista de Educación Inclusiva*, *9*(2), 102-136.

Tortosa, F. (2004). *Tecnologías de ayuda en personas con trastornos del espectro autista, guía para docentes*. Centro de Profesores y Recursos. https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=3793&IDTIPO=246&RASTRO=c2709$m4331,4330

Tropical, S. C. (2017). *Soy Visual* (2.1.10). [Aplicación móvil]. App Store y Google Play. Disponible en https://www.soyvisual.org/app

ISSN: 0210-1696
DOI: https://doi.org/10.14201/scero.32101

CALIDAD DE VIDA, SALUD MENTAL Y SINTOMATOLOGÍA DE LOS PADRES DE PERSONAS CON AUTISMO: UNA REVISIÓN PARAGUAS

Quality of Life, Mental Health, and Symptomatology of Parents of Individuals with Autism: An Umbrella Review

Carmen Luz Pérez López[1]
Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Chile
clperezl@uchile.cl
https://orcid.org/0009-0007-2307-7659

Catalina Rebolledo Gajardo
Centro Infantojuvenil Mano a Mano (Institución privada de atención y apoyo terapéutico infantojuvenil), Chillán. Chile
catalina.rebolledo1@cloud.uautonoma.cl
https://orcid.org/0009-0001-9030-2752

Osvaldo Hernández González
Institución. Universidad Católica del Maule. Chile
ohernandez@ucm.cl
https://orcid.org/0000-0002-1319-6167

Recepción: 12 de julio de 2024
Aceptación: 5 de febrero de 2025

Resumen: Con la alta prevalencia del autismo en el mundo y la gravedad que puede presentar por las comorbilidades asociadas, existe una creciente preocupación por los efectos que pueden generar sobre la calidad de vida, la salud mental y la sintomatología de los padres de personas con autismo. El objetivo de esta revisión paraguas fue analizar revisiones sistemáticas y metaanálisis relacionados con la calidad de vida,

[1] Autora de correspondencia.

la salud mental y la sintomatología de los padres de personas con autismo. Se utilizó la metodología PRISMA y se realizaron búsquedas en PubMed, Scopus, WoS y APA PsycArticles. De un total de 345 registros, se seleccionaron 25 artículos que incluyen 18 revisiones sistemáticas, cuatro revisiones sistemáticas con metaanálisis y uno con metasíntesis; y dos metaanálisis. Los resultados señalan que la calidad de vida se ve afectada en los padres en los aspectos subjetivos y objetivos. También presentan síntomas de afectación en la salud mental, siendo mayor que en padres de personas con otras discapacidades o trastornos del desarrollo. Existen estrategias de afrontamiento para revertir las afectaciones negativas en ambas problemáticas. Los resultados de este estudio permiten abrir líneas de investigación hacia padres de adolescentes y adultos con autismo, para generar programas de intervención centrados en los padres e investigaciones hacia las madres, como principales cuidadoras, para la formulación de políticas de salud e intervenciones con perspectiva de género.

Palabras clave: Calidad de vida; autismo; salud mental; sintomatología; padres; revisión paraguas.

Abstract: With the high prevalence of autism worldwide and the severity that can arise from associated comorbidities, there is growing concern about the effects that they can have on the quality of life, mental health, and symptomatology of parents of individuals with autism. The aim of this umbrella review was to analyze systematic reviews and meta-analyses related to the quality of life, mental health, and symptomatology of parents of individuals with autism. The PRISMA methodology was used, and searches were conducted in PubMed, Scopus, WoS, and APA PsycArticles. From a total of 345 records, 25 articles were selected, including 18 systematic reviews, four systematic reviews with meta-analysis, and one with meta-synthesis; and two meta-analyses. The results indicate that the quality of life is affected in parents, in both subjective and objective aspects. They also exhibit symptoms of mental health issues, with prevalence higher than that of parents of individuals with other disabilities or developmental disorders. There are coping strategies to mitigate the negative impacts on both issues. The results of this study open avenues for research toward parents of adolescents and adults with autism, to generate parent-centered intervention programs and investigations focusing on mothers, as primary caregivers, for the formulation of health policies and interventions with a gender perspective.

Keywords: Quality of life; autism; mental health; symptomatology; parents; umbrella review.

1. Introducción

El Trastorno del Espectro Autista (en adelante autismo) es un trastorno del neurodesarrollo que afecta la comunicación e interacción social, con patrones de comportamiento restrictivos y repetitivos (Lord *et al.*, 2018). Esto genera impactos cualitativos no solo en la persona diagnosticada, sino que también provoca efectos significativos en la vida familiar (Gunty, 2021). El diagnóstico del autismo ha crecido exponencialmente en las últimas décadas y, por lo tanto, cada día más

madres y padres tienen la responsabilidad social de educar y preparar a los niños y adolescentes con esta condición para la vida sociocultural (Gunty, 2021).

En relación con ello, las investigaciones han demostrado la repercusión del autismo en la calidad de vida (Kuhlthau *et al.*, 2014; Lee *et al.*, 2008) y la salud mental de los padres, que deben enfrentar desafíos únicos y complejos al criar a un hijo con esta condición. Vale la pena subrayar que se habla de la calidad de vida desde la percepción de los individuos, abordando aspectos objetivos y subjetivos respecto de su bienestar o satisfacción, para valorarlo desde su propio contexto (Ardila, 2003; Verdugo *et al.*, 2021; Group, 1998). En este sentido, muchas veces la complejidad en criar un niño con autismo implica un efecto negativo para la calidad de vida de los padres (Kuhlthau *et al.*, 2014; Lee *et al.*, 2008), con preocupaciones por los procesos de aprendizaje, la participación social, el afrontamiento del estrés (Lee *et al.*, 2008) y los diagnósticos de depresión que presentan los padres (Kuhlthau *et al.*, 2014). Un estudio realizado por Turnage y Conner (2022) reveló que la calidad de vida de los padres de niños con autismo era inferior en aspectos de salud física, psicológica y social, así como en espiritualidad, en comparación con adultos que no tenían hijos con autismo. Asimismo, encontraron que el factor de riesgo de mayor relevancia para la calidad de vida de los padres fue la gravedad del diagnóstico de autismo; a su vez, los factores protectores para la calidad de vida de los padres resultaron ser el nivel de educación de los padres y los niveles de gravedad del autismo en el niño. En otro estudio realizado por Wang *et al.* (2020) en 210 parejas chinas, se encontró que el estrés que experimentan ambos padres estaba relacionado de manera negativa con su participación social y calidad de vida; y, además, se observó que influía indirectamente en cómo las madres perciben su calidad de vida a través de su involucramiento en el cuidado de su hijo autista. De manera similar, un estudio realizado por Adams *et al.* (2019) en una muestra de 64 padres australianos de niños con autismo encontró que los padres de niños con ansiedad elevada informaron de una calidad de vida inferior, tanto para los niños como para los padres. En un estudio transversal realizado por Patel *et al.* (2022) en servicios ambulatorios de psiquiatría infantil y adolescente de un centro gubernamental en el norte de la India, los padres reportaron que, a medida que aumenta la gravedad de los síntomas, la calidad de vida del cuidador empeora. Por lo tanto, la calidad de vida de los padres de niños con autismo se ve comprometida en diversas áreas, sin importar las condiciones culturales, lo que impacta significativamente su salud mental.

Según la World Health Organization [WHO] (2023), la salud mental se entiende como el estado de bienestar a nivel mental que presentan las personas, el cual influye en su desarrollo personal, en la comunidad y en los aspectos socioeconómicos. Es un proceso continuo a lo largo de la vida de las personas, con factores de carácter individual, social y estructural que pueden interactuar como elementos protectores o debilitadores de la salud mental (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2023). En el caso particular del autismo, los padres deben lidiar con una amplia gama de dificultades emocionales y sociales una vez que saben que su hijo o hija cumple con los criterios clínicos de esta condición del neurodesarrollo. La evidencia sugiere que los padres en esta etapa enfrentan niveles altos de estrés,

angustia y ansiedad, y que, por lo tanto, muchas veces requieren apoyo y/o acompañamiento profesional (Cabezas, 2001; Maughan *et al.*, 2024). Estudios también refieren que las características inherentes al autismo, como, por ejemplo, los déficits en la comunicación y la interacción social y los comportamientos repetitivos o los intereses restringidos, incrementan en proporciones variables el estrés parental, lo cual problematiza las habilidades para mantener conductas parentales positivas (Hastings y Brown, 2002). Además, hay que tener en cuenta que el impacto del autismo en los padres se debe entender haciendo un balance individualizado de las características de la persona diagnosticada (Baña, 2015), debido a la singularidad de las expresiones del desarrollo y las conductas asociadas al autismo, así como la cultura y la calidad de los lazos sociales de cada núcleo familiar al que pertenecen, con sus relaciones, valores y experiencias (Canal *et al.*, 2009; Crane *et al.*, 2021).

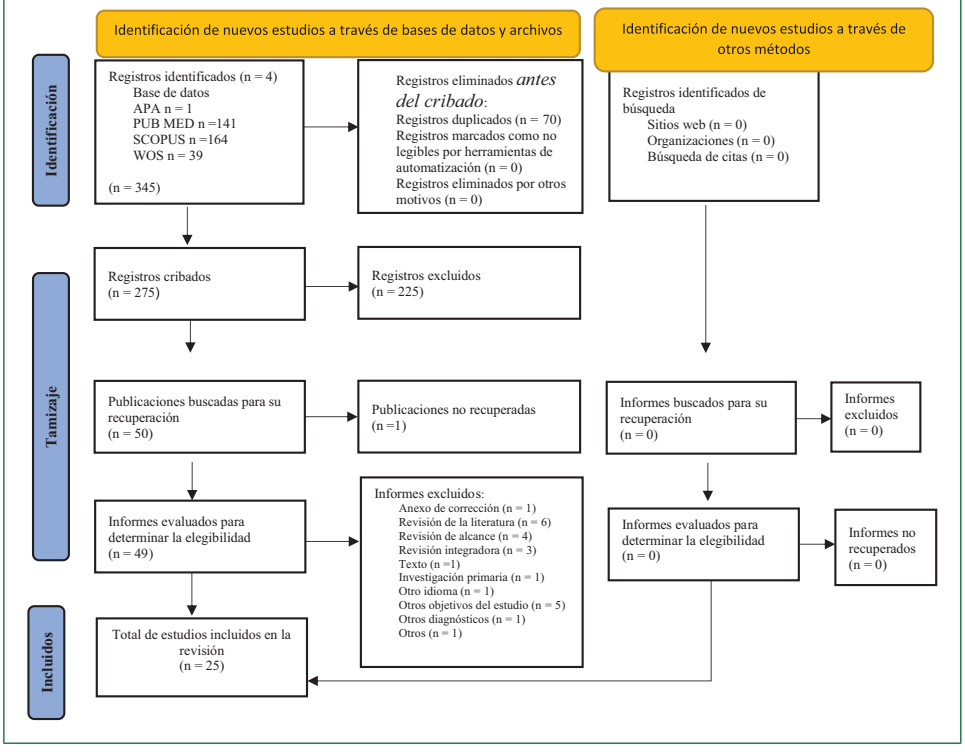
En este sentido, un estudio transversal realizado por Alibekova *et al.* (2022), en el que se examinó la prevalencia de estrés, ansiedad y síntomas depresivos en 146 padres de niños con autismo, encontró que los padres que sentían que sus necesidades no estaban satisfechas mostraron niveles mucho más altos de estrés y depresión; por otro lado, aquellos con un buen apoyo social y los que trabajaban experimentaron menos síntomas de estrés, ansiedad y depresión. Por lo tanto, si bien hay evidencia que indica que los problemas de conducta en la niñez, la gravedad de los síntomas y los desafíos de funcionamiento adaptativo de los niños y los adolescentes autistas son factores que contribuyen al estrés parental (Gong *et al.*, 2015; Falk *et al.*, 2014), la situación social del desarrollo y el apoyo social que reciben los padres son recursos claves para su salud mental. Dado que la salud mental de los padres desempeña un papel crucial en la educación de sus hijos autistas, ya que influye en su capacidad para proporcionar un entorno emocionalmente estable y apoyo efectivo en el desarrollo y aprendizaje de sus hijos, en la última década se ha realizado una amplia gama de revisiones sistemáticas y metaanálisis que abordan la calidad de vida, la salud mental y la sintomatología de los padres de niños y adolescentes con autismo (e. g. Agarwal *et al.*, 2022; Al-Oran *et al.*, 2019; Alkhateeb *et al.*, 2022; Bispo *et al.*, 2023; Cachia *et al.*, 2016). Sin embargo, hasta donde se tiene conocimiento, no hay revisiones paraguas que faciliten la comprensión de esos hallazgos teóricos de manera focalizada. Dada la necesidad de generar un panorama global y actualizado de la temática, el objetivo de esta investigación fue analizar las revisiones sistemáticas y los metaanálisis publicados en las bases de datos científicas, que reportaron información sobre la calidad de vida, la salud mental y la sintomatología de los padres de personas con autismo. En relación con ello, se trazaron la siguientes preguntas de investigación: a) ¿Cuál es la calidad metodológica de las revisiones sistemáticas y los metaanálisis relacionados con la calidad de vida, la salud mental y la sintomatología de los padres de personas con autismo, reportadas en las bases de datos científicas? b) ¿Cuáles son las características generales de las revisiones sistemáticas y los metaanálisis seleccionados? c) ¿Cuál es la evidencia actual en las revisiones sistemáticas y los metaanálisis seleccionados? d) ¿Cuáles son las áreas del conocimiento que puedan identificarse para futuras investigaciones sobre la calidad de vida, la salud mental y la sintomatología de los

padres de personas con autismo? Este estudio puede contribuir, de manera teórica, a preparar las bases que orienten a investigadores y profesionales a generar programas de apoyo a los padres e intervenciones personalizadas, mejorando la calidad de vida y la salud mental de este grupo; dada la importancia de formular estrategias que aporten resultados favorables, esta investigación tiene importantes implicancias para profesionales y responsables de las políticas referidas a la salud de los padres cuidadores de personas con autismo.

2. Metodología

Esta revisión se realizó siguiendo las recomendaciones de la pauta para revisiones sistemáticas PRISMA (Page *et al.*, 2021) (Figura 1) y la metodología del Instituto Joanna Briggs (JBI) para revisiones generales (Aromataris *et al.*, 2015). Además, el protocolo fue registrado en PROSPERO, con el número CRD42023453972.

FIGURE 1. Flujograma de PRISMA



2.1. *Criterios de inclusión y exclusión*

En esta revisión paraguas, incluimos las revisiones sistemáticas y metaanálisis que abordaran la calidad de vida y la salud mental de los padres de personas con autismo de cualquier edad. Además, también se consideraron las publicaciones realizadas en cualquier fecha, idioma y país. Por otro lado, se excluyeron los artículos con estudios teóricos u opiniones, publicadas como su principal fuente de evidencia; las revisiones sistemáticas y metaanálisis sobre otras condiciones del neurodesarrollo que no fuera el autismo; y aquellas publicaciones evaluadas como baja calidad.

2.2. *Procedimientos de búsqueda*

La búsqueda se realizó el 14 de agosto de 2023, sin aplicar límites de tiempo, en cuatro bases de datos: PubMed, Scopus, Wos y APA PsycArticles. Se utilizó una combinación de los siguientes términos de búsqueda y se aplicó filtro de revisiones sistemáticas y metaanálisis: (Autism, ASD, autistic) AND Quality of life AND (Parents, mothers); (Autism, ASD, autistic) AND Well-being AND (Parents, mothers); (Autism, ASD, autistic) AND life quality AND (Parents, mothers) y Mental health AND parents AND autism. Se realizaron búsquedas previas en PROSPERO y en la Cochrane Library para comprobar que no había ninguna revisión en curso o completada relacionada con el tema. Se utilizó la técnica de bola de nieve; por lo tanto, se revisaron las listas de referencias de los artículos incluidos y se realizó una búsqueda complementaria en Google Scholar para identificar artículos que no estaban publicados en las bases de datos seleccionadas. Los artículos recuperados fueron ordenados en una planilla de Excel de Microsoft Office para eliminar los títulos duplicados. Dos de las investigadoras (CP y CR) realizaron una revisión de manera paralela e independiente de los títulos, los resúmenes y la metodología para mayor información sobre el diseño del estudio, en caso de falta de claridad. Se excluyeron los estudios primarios y los estudios que no eran exclusivos del autismo. Nuevamente de manera paralela e independiente, las investigadoras (CP y CR) leyeron el texto completo de los estudios potencialmente elegibles. La doble revisión dio como resultado un acuerdo del 92 %. Se analizaron los dos artículos en los que las calificaciones diferían y se llegó a un acuerdo de consenso; se consultó a un tercer evaluador (OH) para otorgar validez a la decisión adoptada.

2.3. *Extracción y síntesis de datos*

Se elaboró una herramienta de extracción de datos empleando la pauta de datos del Joanna Briggs Institute (JBI), la cual está diseñada específicamente para facilitar la realización de revisiones sistemáticas y la síntesis de investigaciones. Dos autores (CP y CR) extrajeron de forma independiente datos sobre los siguientes dominios: tema de investigación, autores, país de publicación, métodos, estudios incluidos, tipos de diseño de investigación, bases de datos de la búsqueda, rango de años de la búsqueda,

participantes, tipo de población y los hallazgos (Tabla 1). Dada la considerable heterogeneidad en los enfoques metodológicos, los instrumentos utilizados y los resultados psiquiátricos, se llevó a cabo una síntesis narrativa de los hallazgos de la investigación.

2.4. *Evaluación de calidad de los estudios*

La evaluación de la calidad de los estudios se realizó aplicando la lista de verificación del Instituto Joanna Briggs para revisiones sistemáticas y síntesis de investigaciones (Aromatoris *et al.*, 2015) evaluando: formulación explícita de la pregunta de investigación, uso de criterios de inclusión, idoneidad de la estrategia de búsqueda, idoneidad de las fuentes y recursos para buscar, criterios para evaluar los estudios, doble evaluación, métodos para minimizar errores en la extracción de datos, idoneidad de métodos para combinar estudios, evaluación del sesgo de publicación, si las recomendaciones de políticas y/o prácticas están respaldadas por los datos y si las direcciones para nuevas investigaciones son apropiadas. Cada investigadora aplicó la pauta de manera independiente y se discutieron los resultados de la evaluación para lograr consenso. Los estudios se clasificaron como calidad baja (0 a 5 puntos), media (6 a 8 puntos) o alta (9 a 11 puntos); se debían excluir las revisiones de baja calidad, que no fue el caso de esta revisión.

3. Resultados

3.1. *Calidad metodológica*

En la calidad de los estudios, 20 se evaluaron de alta calidad y cinco de mediana; ninguno calificó en baja calidad (Tabla 2). Los ítems con mayores observaciones refieren a la evaluación de la calidad, el sesgo de publicación y los métodos utilizados para minimizar errores en la extracción de datos. Se identificaron varios ítems que resultaron ser los de peor evaluación, destacando interrogantes claves como si la pregunta de la revisión está claramente y explícitamente formulada, si se llevó a cabo una evaluación crítica por parte de dos o más revisores de manera independiente y si se evaluó la probabilidad de sesgo de publicación. Dada la importancia de estos aspectos para la validez de las revisiones sistemáticas, se invita a otros investigadores a prestar especial atención a estas áreas en sus revisiones, con el fin de mejorar la calidad y rigor científico de los trabajos.

3.2. *Características generales*

La búsqueda recuperó 345 estudios, identificándose 50 para su lectura completa, realizado de manera cuidadosa por dos de las investigadoras (CP y CR) y clasificándolos mediante colores si cumplían o no con los criterios de inclusión. En los que había desacuerdo, se discutió y se llegó a consenso. Se seleccionaron

Tabla 1. Revisiones sistemáticas y metaanálisis sobre sintomatología, salud mental y calidad de vida de padres de niños con autismo

Tópico y autores	País	Calidad JBI	Método, estudios incluidos, diseño	Revisión	Participantes	Hallazgos
Calidad de vida Cachia *et al.* (2016)	USA	Media	Revisión sistemática, 10 artículos, cuantitativos y cualitativos	Tiempo inicial de la base de datos hasta el 21 de enero de 2015	Total (n =142 participantes) que crían niños con TEA, de los cuales 111 eran mujeres	Intervenciones basadas en la atención plena tienen potencialmente efectos positivos a largo plazo sobre niveles de estrés y bienestar psicológico de padres de niños con autismo, además de mejorar el comportamiento de sus hijos.
Calidad de vida Juvin *et al.* (2022)	Francia	Media	Revisión sistemática, 8 estudios, cuantitativos	Tiempo inicial de la base de datos hasta el 3 0 de octubre de 2019	Total (n =123 participantes) padres con hijos	Intervenciones de aceptación y compromiso (ACT) pueden ser útiles para los padres de niños con autismo.
Calidad de vida Musetti *et al.* (2021)	Italia	Alta	Revisión sistemática, 17 artículos, cuantitativos, cualitativos y mixtos	Entre 2000 y 2020	Total (4.005 participantes), niños y adolescentes (n = 1965), padres y cuidadores (n = 2040)	Mayor participación de los padres en intervención para niños o adolescentes con autismo puede ser una forma de promover su calidad de vida.
Calidad de vida Rutherford *et al.* (2019)	Reino Unido	Alta	Revisión sistemática y metaanálisis; 22 artículos; cualitativo		1157 total; niños (n = 550), madres (n = 481), padres (n = 119), abuelos (n = 3), cuidadores (n = 4)	Los análisis de un pequeño número de estudios indican que las intervenciones centradas en los padres podrían ser eficaces para mejorar el bienestar de los padres.

	Taiwán	Alta	Revisión sistemática, 29 estudios, transversales	Desde el 1 de noviembre de 2010 y el 1 de noviembre de 2020	Total (n = 4.338 participantes), madres (n = 972), padres (n = 178) y ambos padres (n = 3.188) de niños con TEA	Padres de niños con autismo tienen altos niveles de estrés, asociado al uso ineficaz de estrategias de afrontamiento y baja calidad de vida. La reevaluación positiva como estrategia de afrontamiento ayuda a los padres a adaptarse al estrés.
Calidad de vida Vasilopoulou y Nisbet (2016)	Reino Unido	Alta	Revisión sistemática, 12 estudios, cuantitativos	Estudios publicados después del 1 de enero de 2000 hasta el 31 de julio de 2014	Total (n = 1.169 participantes), madres (n = 851), padres (n = 217) y un grupo sin especificar (n = 101). De hijos con autismo	Peor calidad de vida entre padres de niños con autismo en comparación con padres de niños con un desarrollo típico o con las normas de la población. Las variables asociadas incluyeron dificultades de conducta infantil, desempleo, ser madre y falta de apoyo social.
Calidad de vida Vernhet *et al.* (2019)	Francia	Alta	Revisión sistemática, 11 estudios, cuantitativos	Entre el 1 de enero de 2006 y el 1 de julio de 2017	Total (n = 1.432 participantes) madres (n = 1080), padres (n = 308) y otros cuidadores (n = 44)	Padres de niños con autismo utilizaron más estrategias de evitación y menos estrategias de búsqueda de apoyo social que padres de niños típicos. El afrontamiento centrado en el problema protege el estrés de los padres y la calidad de vida; a diferencia cuando es centrado en las emociones que es un factor de riesgo de alteración.

Tabla 1. Revisiones sistemáticas y metaanálisis sobre sintomatología, salud mental y calidad de vida de padres de niños con autismo (*continuada*)

Tópico y autores	País	Calidad JBI	Método, estudios incluidos, diseño	Revisión	Participantes	Hallazgos
Sintomatología Agarwal *et al.* (2022)	USA	Alta	Revisión sistemática, 13 estudios, cuantitativos	2010 a 2021	Total (n = 393 participantes), madres (n = 159), padres (n = 64), ambos padres (n = 70), padres e hijos con autismo entre 14 y 22 años de edad (n = 100). Un estudio no indica tamaño de la muestra y otro solo presenta porcentaje	Escalas de evaluación de estrés o ansiedad, no estaban diseñadas para estos padres de hijos con autismo. Necesidad urgente de escalas más adecuadas e intervenciones específicas.
Sintomatología Al-Oran *et al.* (2019)	Malasia	Media	Revisión sistemática, 8 estudios, diseño experimental	Desde el 2000 hasta agosto de 2018	Total (n = 254 participantes), madre (n = 113); ambos padres (n = 141) y n = 9 familias	Efectividad de los programas educativos para reducir el estrés parental y mejorar el mecanismo de afrontamiento entre los padres de niños con autismo.
Salud mental y sintomatología Alkhateeb *et al.* (2022)	Jordania	Media	Revisión sistemática, 24 estudios, cuantitativos (n = 20) y cualitativos (n = 4)	Tiempo inicial de la base de datos hasta 2022	Total (n = 2.458 participantes), madres (n = 814), padres (n = 327), ambos padres (n = 1.062) y cuidadores (n = 255) de niños con autismo	Autismo tiene un impacto negativo significativo en salud mental y bienestar de padres árabes; mala calidad de vida y mayor riesgo de sufrir trastornos psicológicos. Estrategia de afrontamiento más común utilizada por los padres fue la religiosa.

Sintomatología Bispo *et al.* (2023)	USA	Alta	Revisión sistemática y metaanálisis, 23 estudios, cuantitativos y mixtos	Tiempo inicial de la base de datos hasta febrero de 2022	Total (n = 3.099 participantes), madres (n = 2.174), padres (n = 462), esposos (n = 22) y grupos de familias (n = 441)	Síntomas depresivos fueron afecciones reportadas con mayor frecuencia, con una mayor prevalencia en madres de niños en el espectro del autismo.
Salud mental y sintomatología Corcoran *et al.* (2015)	USA	Alta	Revisión sistemática y metasíntesis, 14 estudios cualitativos	Tiempo inicial de la base de datos hasta abril de 2014	Total (n = 262 participantes), madres (n = 111), padres (n = 27) y otros (n = 124)	Se identificaron seis temas principales en las experiencias de los padres: (a) estrés y tensión emocional; b) adaptación; c) impacto en la familia; d) servicios; e) estigmatización; y (f) apreciar las pequeñas cosas. Se discuten las implicaciones de estos resultados.
Sintomatología Dababnah y Parish (2016)	USA	Media	Revisión sistemática, 7 estudios, cuantitativos	Tiempo inicial de la base de datos hasta 2015	Total (n = 417 participantes). Padres de niños con autismo menores de 6 años	Todos los estudios recopilaron medidas de los padres, pero ninguno informó mejoras significativas posteriores a la prueba en la salud mental de los padres u otros resultados, respecto del componente de capacitación para los padres.
Sintomatología Frantz *et al.* (2018)	USA	Alta	Revisión sistemática, 42 estudios, cuantitativos	Tiempo inicial de la base de datos hasta 2016	Total (n = 2.147 participantes), madres (n = 1.622), padres (n = 525) de hijos entre 21 meses de vida y 23 años; en cinco estudios no se informó género de los padres.	Conductas comórbidas y asociadas a un diagnóstico de autismo pueden intensificar el estrés entre padres. Los resultados indican que existen intervenciones prometedoras para apoyar a los padres de niños con autismo.

Tabla 1. Revisiones sistemáticas y metaanálisis sobre sintomatología, salud mental y calidad de vida de padres de niños con autismo (*continuada*)

Tópico y autores	País	Calidad JBI	Método, estudios incluidos, diseño	Revisión	Participantes	Hallazgos
Salud mental Hayes y Watson (2013)	Canadá	Alta	Metaanálisis, 15 estudios, cuantitativos	Tiempo inicial de la base de datos hasta 2012	Total (n = 803 participantes), madres (n = 305), padres (n = 52) y ambos padres (n = 446) de niños con autismo.	Criar a un niño con autismo se asocia a mayor estrés parental, en relación a familias con niños con TD u otra discapacidad. Reducir el estrés en padres como intervención temprana puede facilitar el restaurar el equilibrio.
Salud mental y sintomatología Ilias *et al.* (2018)	Malasia	Alta	Revisión sistemática, 28 estudios, cualitativos (n = 11), cuantitativos (n = 14) y mixtos (n = 3)	Tiempo inicial de la base de datos hasta julio de 2016	Total (n = 1.639 participantes), madres (n = 1.288) y padres (n = 253) de niños con TEA	Factores de estrés y resiliencia identificados pueden servir como marcadores socioculturales que médicos, psicólogos y otros profesionales deben considerar al apoyar a los padres de niños con autismo.
Salud mental y sintomatología Kuhaneck *et al.* (2015)	USA	Alta	Revisión sistemática; 34 artículos. Revisión sistemática (n = 3), ECA (n = 13), estudio de cohorte (n = 4), sin grupo control (n = 10), diseño experimental (n = 2)	1991 a mayo de 2013	Total (n = 1.179 participantes); cuidadores (n = 27), familias (n = 70), padres sin especificar género (n = 62), niños con autismo sin especificar (n = 544), niños (n = 137), niñas (n = 23), madres (n = 184), padre (n = 82) y artículos (n = 50)	Resultados mixtos y poco concluyentes porque los estudios de niños con autismo no miden de forma rutinaria los resultados de los padres y la familia. Evidencia limitada sobre intervenciones que puedan mejorar los niveles de estrés de los padres, con pruebas de que intervenciones pueden aumentarlo o conducir a mayores niveles de depresión.

Salud mental MacKenzie y Eack, (2022)	USA	Alta	Metaanálisis, 37 artículos, cuantitativos	Enero de 1967 hasta enero de 2020	Total (n = 1.657 participantes) (94.40 % eran madres).	Intervenciones de los padres mejora la confianza en ellos y, en menor grado, la salud mental.
Salud mental Merriman *et al.* (2020)	Irlanda	Alta	Revisión sistemática, 8 estudios, cuantitativos	Tiempo inicial de la base de datos hasta 2018	Total (n = 323 participantes) Madres y padres de niños con autismo.	Bienestar y calidad de vida de los padres mejora con terapia y psicoeducación centrada en ellos y no solo en niños.
Salud mental y sintomatología Ng *et al.* (2021)	China	Alta	Revisión sistemática, 24 estudios, cualitativos y mixto	Tiempo inicial de la base de datos hasta 2019	Total (n = 4.307 participantes), madres (n = 528), ambos padres (n = 3.260), cuidadores (n = 421) y profesores (n = 98)	Se identificaron cuatro categorías claves de factores potenciales de estrés parental: culturales, síntomas psicopatológicos de los padres, conductas problemáticas en niños con autismo y carga para los cuidadores.
Sintomatología Schnabel *et al.* (2020)	Australia	Alta	Revisión sistemática y metaanálisis, 31 estudios	Tiempo inicial de la base de datos hasta enero de 2019	Total (n = 4.638 participantes) revisión sistemática y total (n = 4.441 participantes), metaanálisis.	Heterogeneidad significativa en diagnósticos psicopatológicos. No observó diferencias en edad del niño, sexo de los padres y el diagnóstico del niño como impacto significativo en los niveles psicopatológicos. Posibles variables moderadoras afectadas por faltas en recopilación de datos.

Tabla 1. Revisiones sistemáticas y metaanálisis sobre sintomatología, salud mental y calidad de vida de padres de niños con autismo (*continuada*)

Tópico y autores	País	Calidad JBI	Método, estudios incluidos, diseño	Revisión	Participantes	Hallazgos
Salud mental Sonido *et al.* (2020)	Australia	Alta	Revisión sistemática, 23 estudios, cualitativos (n = 8), cuantitativos (n = 11) y mixtos (n = 4)	Tiempo inicial de la base de datos hasta octubre de 2018	Total (n = 834 participantes), cuidadores de adultos con autismo; madres y padres.	Factores como las habilidades de adaptación y la calidad de la relación de cuidado, se asociaron consistentemente con el bienestar mental del cuidador.
Salud mental Yilmaz *et al.* (2021)	Turquía	Alta	Revisión sistemática, 12 estudios, cuantitativos y cualitativos	Tiempo inicial de la base de datos hasta 17 de marzo de 2021	Total (n =7.105 participantes), padres.	Ansiedad y estrés de los padres aumentaron durante la pandemia de COVID-19; necesitaron más apoyo en comparación con el período prepandemia, con dificultades para afrontarlo.
Salud mental y sintomatología Yorke *et al.* (2018)	Reino Unido	Alta	Revisión sistemática y metaanálisis, 67 estudios, medidas cuantitativas	Desde el 2000 al 9 de abril de 2001 7	Total (n =7.060 participantes) padres de hijos con autismo, edades entre 3 y 25 años	En la revisión narrativa, el malestar psicológico de los padres mostró relaciones compartidas entre la gravedad del autismo y la percepción de los padres sobre la propia paternidad. Los estudios longitudinales mostraron evidencia mixta sobre relaciones predictivas bidireccionales entre problemas emocionales y conductuales del niño y las variables de angustia psicológica de los padres.

Tabla 2. Evaluación JBI a los artículos seleccionados

Estudios Evaluados	Criterios evaluados según la lista de verificación de JBI											Calidad
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	
Dababnah y Parish (2016)	S	S	S	N	PC	N	PC	S	N	S	S	Media
Merriman *et al.* (2020)	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	Alta
Juvin *et al.* (2022)	S	S	PC	S	S	N	N	S	N	S	S	Media
Vernhet *et al.* (2019)	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	Alta
Kuhaneck *et al.* (2015)	S	PC	S	S	S	S	S	PC	S	S	S	Alta
MacKenzie y Eack (2022)	S	S	S	S	S	N	N	S	S	S	S	Alta
Frantz *et al.* (2018)	S	S	S	S	S	PC	S	S	PC	S	S	Alta
Cachia *et al.* (2016)	N	S	PC	S	S	PC	S	S	N	S	S	Media
Rutherford *et al.* (2019)	S	S	S	S	S	S	PC	S	S	S	S	Alta
Musetti *et al.* (2021)	PC	S	S	S	S	S	S	S	PC	S	S	Alta
Ilias *et al.* (2018)	S	S	S	S	S	PC	S	S	N	S	S	Alta
Ng *et al.* (2021)	S	S	S	S	PC	S	S	S	N	S	S	Alta
Bispo *et al.* (2023)	PC	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	Alta
Schnabel *et al.* (2020)	PC	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	Alta
Dababnah y Parish (2016)	S	S	S	N	PC	N	PC	S	N	S	S	Media
Yorke *et al.* (2018)	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	Alta

TABLA 2. Evaluación JBI a los artículos seleccionados (*continuada*)

Estudios Evaluados	Criterios evaluados según la lista de verificación de JBI											Calidad
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	
Suen *et al.* (2021)	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	Alta
Al-Oran *et al.* (2019)	S	S	S	S	N	S	PC	S	N	S	S	Media
Lichtle *et al.* (2020)	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	Alta
Alkhateeb *et al.* (2022)	S	S	S	N	N	N	S	S	N	S	S	Media
Hayes y Watson (2013)	S	S	S	S	S	PC	S	S	S	S	S	Alta
Corcoran *et al.* (2015)	S	S	S	S	S	PC	S	S	N	S	S	Alta
Sonido *et al.* (2020)	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	Alta
Vasilopoulou y Nisbet (2016)	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	Alta
Yilmaz *et al.* (2021)	PC	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	Alta

Nota: S = Sí; N = No; PC = Poco claro.

25 artículos para la extracción de datos (Figura 1). Los artículos seleccionados se publicaron en inglés, entre los años 2013 y 2023, de los cuales 19 ocurrieron dentro de los seis últimos años. Incluyeron 531 investigaciones, entre estudios cuantitativos, cualitativos y mixtos. Registraron 51.273 participantes, principalmente, madres de personas con autismo, así como también padres, hijos con autismo y otros cuidadores; también participaron familias, sin precisar roles. Los rangos de fechas de búsqueda en los estudios, en 16 reseñas, abarcaron desde la fecha de inicio de la base de datos hasta el día de la búsqueda; cuatro desde el año 2000; dos desde el año 2010; una desde el año 2006; y una desde el año 1967. De los países donde se realizaron las publicaciones de los artículos, nueve son de Estados Unidos; uno de Canadá; tres en Reino Unido; dos en Francia; uno en Italia; uno en Irlanda; uno en Turquía; dos en Australia; uno en China; uno en Taiwán; dos en Malasia; y uno en Jordania. Los tipos de diseños de investigación aplicados,

18 estudios son revisiones sistemáticas y dos son solo metaanálisis; cuatro estudios son revisiones sistemáticas con metaanálisis y una revisión sistemática con metasíntesis.

3.3. *Principales resultados*

Calidad de vida. En las reseñas revisadas, dos artículos indicaron que la calidad de vida se ve afectada por tener un hijo con autismo (Alkhateeb *et al.*, 2022; Vasilopoulou y Nisbet, 2016) y un artículo indicó que la afectación es mayor que en padres de personas con otros trastornos del desarrollo y otras discapacidades (Vasilopoulou y Nisbet, 2016). En una reseña se informó que la mala calidad de vida genera el estrés en los padres de hijos autistas (Suen *et al.*, 2021).

Los factores que inciden en la mala calidad de vida los reporta solo un artículo (Vasilopoulou y Nisbet, 2016), identificando las dificultades de conducta infantil, el desempleo, ser madre y falta de apoyo social. En seis reseñas refieren que la calidad de vida de los padres mejora con estrategias de afrontamiento: una con atención plena (Lichtle *et al.*, 2020); una con aceptación y compromiso (Juvin *et al.*, 2022); una con estrategias centradas en el problema (Vernhet *et al.*, 2019); una centrada en los padres (Rutherford *et al.*, 2019); una con terapias grupales y psicoeducativas dirigidas a los padres (Merriman *et al.*, 2020); una con participación de los padres en las intervenciones de sus hijos con autismo (Musetti *et al.*, 2021). Un artículo señala que, en los padres árabes con mala calidad de vida, la estrategia de afrontamiento más utilizada fue de componente religioso (Alkhateeb *et al.*, 2022).

Salud mental. En los artículos reportados, nueve señalan que tener un hijo con autismo afecta la salud mental de los padres (Agarwal *et al.*, 2022; Corcoran *et al.*, 2015; Frantz *et al.*, 2018; Hayes y Watson, 2013; Ng *et al.*, 2021; Sonido *et al.*, 2020; Suen *et al.*, 2021; Yılmaz *et al.*, 2021; Yorke *et al.*, 2018) y uno afirma que la afectación es mayor que en padres de personas con otros trastornos del desarrollo o discapacidad (Hayes y Watson, 2013).

La salud mental y la sintomatología se afectan por diversos factores: cuatro artículos señalan a las conductas problemáticas asociadas a la gravedad del autismo en los hijos (Frantz *et al.*, 2018; Ng *et al.*, 2021; Yorke *et al.*, 2018); dos refieren al uso ineficaz de estrategias de afrontamiento (Suen *et al.*, 2021; Vernhet *et al.*, 2019); dos artículos señalan los aspectos sociales, culturales y la sintomatología (Corcoran *et al.*, 2015; Ng *et al.*, 2021); en tres publicaciones plantean las afectaciones en las dinámicas familiares (Corcoran *et al.*, 2015; Sonido *et al.*, 2020; Yorke *et al.*, 2018); solo uno menciona los síntomas psicopatológicos (Ng *et al.*, 2021), y otros dos identifican los síntomas psicopatológicos más frecuentes (Bispo *et al.*, 2023; Schnabel *et al.*, 2020). En un artículo (Agarwal *et al.*, 2022) se concluye que las escalas de evaluación de estrés o de ansiedad no se diseñaron para padres con hijos con autismo y se requiere generar instrumentos más adecuados.

En cinco artículos se reportan formas de afrontamiento para la sintomatología de la salud mental de los padres de personas con autismo (Al-Oran *et al.*, 2019;

Cachia *et al*., 2016; Frantz *et al*., 2018; Juvin *et al*., 2022; Vernhet *et al*., 2019); un artículo afirma que, al centrarlas en los padres, mejora su bienestar (Rutherford *et al*., 2019), y otro indica que para ello se deben considerar los síntomas presentes (Ilias *et al*., 2018). Las formas de afrontamiento propuestas son: un artículo señala los programas educativos centrados en los padres (Al-Oran *et al*., 2019); uno la aceptación y el compromiso (Juvin *et al*., 2022); uno centrado en los problemas y no en las emociones (Vernhet *et al*., 2019); dos platean la atención plena (Cachia *et al*., 2016; Lichtle *et al*., 2020); un artículo refiere a la participación de los padres en las intervenciones de los hijos (Musetti *et al*., 2021).

3.4. *Áreas de conocimiento relevantes*

En el análisis de los artículos revisados, las principales áreas de conocimiento detectadas para futuras investigaciones en el tema las hemos clasificados en tres grandes líneas:

- En primer lugar, se requieren investigaciones centradas en los padres de hijos con autismo, en especial referidas al padre, considerando que las bases de datos reportan mayormente estudios sobre los hijos con autismo. Es relevante generar estudios en países de Latinoamérica y de la cultura oriental para identificar factores socioculturales, en el marco de importantes migraciones en los países. También se requieren estudios en padres de adolescentes y adultos con autismo, una población escasamente registrada en las bases de datos.
- En segundo lugar, desde la intervención se requiere el desarrollo de programas de salud dirigidos hacia los padres y que consideren los factores socioculturales donde se insertan.
- En tercer lugar, un hallazgo importante, y que es transversal a los anteriores, son las madres de hijos con autismo como principales cuidadoras, que deben ser consideradas en políticas y programas de salud con una perspectiva de género, teniendo en cuenta el desempleo que muchas veces deben enfrentar para asumir los cuidados del hijo/a, con un deterioro en los ingresos familiares, los que se complejizan aún más con los costos de los tratamientos y con ello la afectación en su salud mental. Todo lo anterior repercute en la calidad de vida de las madres cuidadoras.

4. Discusión

El propósito general de nuestro estudio fue analizar las revisiones sistemáticas y los metaanálisis relacionados con la calidad de vida, la salud mental y la sintomatología de los padres de personas con autismo publicados en las bases de datos científicas. Las reseñas incluyeron como población de estudio a las madres, principalmente; también a padres, a hijos con autismo, hermanos, otros cuidadores y

familias, sin precisar roles. La mayoría de los estudios se focalizaron en padres de niños con autismo y la población predominante es de la cultura occidental.

Los resultados de este estudio muestran que los padres de hijos con autismo perciben deterioro en los aspectos objetivos y subjetivos de su calidad de vida, siendo mayor que en otros padres, hallazgos coincidentes con investigaciones anteriores (Hoefman *et al.*, 2014; Kuhlthau *et al.*, 2014; Lee *et al.*, 2008; Raju *et al.*, 2023), incluyendo factores de salud mental, sociales y culturales que inciden en el deterioro. Sobre los dos últimos, un estudio comparó a padres australianos con padres del sudeste asiático, donde los últimos reportaron una calidad de vida y bienestar con mejores resultados que los australianos, observando que la cultura colectiva tuvo una incidencia en el desarrollo familiar y la forma de criar un hijo con autismo (Smith *et al.*, 2021).

Contrariamente a lo esperado, ninguna reseña refiere a la gravedad del autismo como factor incidente, solo mencionando las conductas problemáticas; a diferencia de los hallazgos de investigaciones recientes sobre la correlación negativa entre la gravedad del autismo y la calidad de vida de los padres (Eapen *et al.*, 2022; Turnage y Conner, 2022). En las búsquedas no se reportaron hallazgos coincidentes con Suen *et al.* (2021) sobre la calidad de vida como factor de sintomatología en la salud mental, por lo que no es posible generalizarlo.

Es interesante observar la presentación de las propuestas de estrategias de afrontamiento para revertir los efectos negativos en la calidad de vida de los padres, entendidas como los esfuerzos que hacen las personas, desde lo cognitivo y lo conductual, para gestionar las demandas de angustia, pudiendo ser efectivas para un momento o contexto y no serlo después, con estrategias centradas en las emociones y centradas en el problema (Lazarus y Folkman, 1984). La efectividad de la atención plena, como afrontamiento centrado en las emociones, es concordante con los hallazgos de Rayan y Ahmad (2016); contrariamente con lo señalado, otro estudio reporta que el uso de este tipo de afrontamiento correlaciona negativamente con la calidad de vida (Cappe *et al.*, 2011). El efecto positivo del uso de la aceptación y compromiso, que abarca ambos estilos, coincide con investigaciones recientes (Holmberg *et al.*, 2023; Marino *et al.*, 2021). La participación de los padres en las intervenciones es un afrontamiento centrado en el problema y su efectividad, mediante el compromiso o ser parte de las intervenciones, es respaldado por resultados anteriores (Hastings *et al.*, 2005; Cappe *et al.*, 2011).

Sobre la participación de los padres en terapias grupales y psicoeducativas, hay hallazgos que indican que los terapeutas pueden ayudar a modificar las creencias disfuncionales cuando las estrategias de afrontamiento no son efectivas (Cappe *et al.*, 2011). En el estudio encontramos que la atención plena y la aceptación requieren orientarse para evitar la incidencia negativa, debiendo plantearse desde la particularidad de los impactos que ese hijo con autismo provoca en su familia (Baña, 2015), considerando la singularidad en sus relaciones y el impacto específico en cada una de las familias (Canal *et al.*, 2009).

En relación con los resultados de los padres árabes con mala calidad de vida, la estrategia de afrontamiento más utilizada era de componente religioso; si bien no

se hace mención al tipo de incidencia que realiza, los hallazgos de Hastings *et al.* (2005) y Cappe *et al.* (2011) lo correlacionan de manera negativa. Contrariamente con Balubaid y Sahab (2017), que observan la espiritualidad con efectos positivos en los padres islámicos. Sin embargo, la evidencia encontrada no es suficiente para determinar de qué manera este tipo de afrontamiento incide en la calidad de vida de los padres.

Nuestros hallazgos refieren a la afectación negativa de la salud mental en los padres de hijos con autismo, concordante con estudios recientes (Fernández y Espinoza, 2019; Rattaz *et al.*, 2023; Vélez *et al.*, 2023; Weiss *et al.*, 2012). Existen investigaciones que respaldan la mayor prevalencia, en comparación con otros padres cuidadores (Green *et al.*, 2021; Nahar *et al.*, 2022). Los factores que afectan la salud mental parecen ser consistentes con lo observado en otras investigaciones. Las conductas problemáticas asociadas a la gravedad del autismo de los hijos son respaldadas por estudios recientes (Fernández y Espinoza, 2019; Nahar *et al.*, 2022; Sadeghi *et al.*, 2023). Contrario a lo que esperábamos, hay investigaciones que atribuyen la gravedad de las conductas de los hijos a la mala salud mental de los padres (Jellet *et al.*, 2015, Su *et al.*, 2018; Tümlü *et al.*, 2020); Weiss *et al.* (2012) reportan, a mayor empoderamiento de los padres, menos disruptivas son las conductas de los hijos.

En el uso ineficaz de las estrategias de afrontamiento es consistente con otros resultados, reportando que el afrontamiento centrado en las emociones es inefectivo (Cappe *et al.*, 2011) y que las estrategias de carácter evitativo aumentan la sintomatología y la afectación de la salud mental (Benson, 2010; Cappe *et al.*, 2011).

La incidencia de los aspectos sociales y culturales, se pueden entender desde la perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1987), donde el individuo en su microsistema familiar se interrelaciona con los sistemas exteriores y lo que va ocurriendo en cada uno, va también repercutiendo en la persona. Esto es coincidente con los hallazgos sobre la incidencia del factor socioeconómico en la salud mental (Nahar *et al.*, 2022) y el factor cultural (Smith *et al.*, 2021). El impacto en las dinámicas familiares es coincidente con algunos autores, que señalan que la familia es un sistema compuesto de subsistemas que se interrelacionan y la forma de desarrollar las relaciones puede generar un ambiente saludable a sus miembros o provocar problemas de salud mental (Almonte y Rivera, 2019); esta afirmación es concordante con los resultados de Nahar *et al.* (2022) que identificaron el funcionamiento familiar como un factor protector en la salud mental de las madres.

Distinto a lo que esperábamos, un estudio reciente indica que la conducta de los niños y el funcionamiento familiar están mediados por los síntomas depresivos de los padres (Jellet *et al.*, 2015). Lo que confirmaría que los síntomas psicopatológicos serían mediadores en la afectación de la salud mental de los padres. Sadeghi *et al.* (2023) advierte que el control cognitivo de los padres es predictor de la gravedad en los síntomas depresivos. Las estrategias de afrontamiento propuestas son coincidentes con las que reportamos para mejorar la calidad de vida, existiendo evidencia de que los programas educativos, las intervenciones psicológicas y la orientación para el afrontamiento efectivo, y considerando los aspectos culturales

(Hastings *et al.*, 2005; Smith *et al.*, 2021), permiten mejorar la sintomatología de salud mental (Fernández y Espinoza, 2019; Tonge *et al.*, 2006; Tümlü *et al.*, 2020; Vélez *et al.*, 2023).

Esta revisión presenta fortalezas y limitaciones. Como fortaleza principal, se destaca su carácter pionero como la primera revisión paraguas que ofrece una visión global y actualizada del impacto del autismo en la calidad de vida y salud mental de los padres, mostrando un impacto mayor que en padres de niños con otras discapacidades. Además, identifica factores contribuyentes claves (conductas desafiantes del niño, desempleo, falta de apoyo social, ineficacia de estrategias de afrontamiento y factores socioculturales) y explora la variable efectividad de diferentes estrategias de afrontamiento (incluyendo atención plena y terapia de aceptación y compromiso). Finalmente, la revisión señala la necesidad de futuras investigaciones centradas en los padres de adolescentes y adultos, dado que los estudios consideran principalmente a la niñez. Es relevante estudiar la percepción del padre, en atención a la experiencia única de las madres como cuidadoras principales, y en la consideración de la diversidad cultural y socioeconómica. Se recomiendan estudios futuros con perspectiva de género sobre la calidad de vida de las madres para informar políticas e intervenciones dirigidas a ellas. Sin embargo, existen limitaciones metodológicas. A pesar de una búsqueda amplia en bases de datos principales, la inclusión de bases adicionales como EMBASE o Cochrane podría mejorar la exhaustividad. Asimismo, la inclusión de artículos no indexados (informes institucionales, tesis) podría enriquecer la perspectiva y mitigar el sesgo de publicación. Por último, el proceso de selección de palabras clave, aunque riguroso, puede haber introducido un sesgo de selección que limita la generalización de los resultados. Informar intervenciones: los hallazgos pueden guiar el desarrollo de intervenciones efectivas y específicas para los padres de personas con autismo; estas intervenciones deben ser multifacéticas y abordar los diversos factores que afectan el bienestar parental.

Los hallazgos de esta revisión tienen importantes implicaciones para la política pública, instando al desarrollo de programas integrales de salud que apoyen a los padres de niños con autismo, particularmente a las madres como cuidadoras principales, mediante intervenciones con perspectiva de género. Además, se identifican áreas clave que requieren mayor investigación, priorizando estudios sobre los padres (especialmente padres, padres de niños mayores y familias en diversos contextos culturales) y la evaluación de la efectividad de diferentes estrategias de afrontamiento para optimizar las intervenciones y las políticas de apoyo.

5. Conclusión

Los artículos revisados nos permiten confirmar el impacto negativo del autismo en la calidad de vida y la salud mental de los padres, en comparación con padres de personas con desarrollo típico u otra discapacidad. Se pudieron identificar factores contribuyentes en el deterioro de la calidad de vida y la salud mental de los padres, como son las dificultades de conducta del niño, el desempleo, la

falta de apoyo social, el uso ineficaz de estrategias de afrontamiento y los aspectos socioculturales. Los resultados de la investigación permiten respaldar la importancia de una intervención integral, que vaya desde la persona con autismo hacia sus padres, como principales cuidadores, dada las implicancias que también tienen sobre la dinámica familiar. Se subraya la necesidad de considerar la perspectiva de género en futuras investigaciones y políticas públicas, considerando que las madres son las principales cuidadoras y quienes deben enfrentar desafíos particulares que afectan su calidad de vida y salud mental, como son el desempleo, la carga de cuidados y la falta de apoyo específico, todos factores que requieren un abordaje desde una perspectiva de género. Por último, es necesario realizar más estudios que se centren en el padre y también en ambos padres de adolescentes y adultos con autismo, que comprendan la diversidad cultural y socioeconómica de las familias, para lo que es necesario considerar el trabajo transdisciplinar con profesionales del área social para una óptima evaluación de estos factores.

6. Referencias bibliográficas

Adams, D., Clark, M. y Simpson, K. (2019). The relationship between child anxiety and the quality of life of children, and parents of children, on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *50*(5), 1756-1769. https://doi.org/10.1007/s10803-019-03932-2

Agarwal, R., Wuyke, G., Sharma, U., Burke, S., Howard, M., Li, T., Sánchez, M. y Bastida, E. (2022). Stress and anxiety among parents of transition-aged children with autism spectrum disorder: A systematic review of interventions and scales. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *11*(2), 320-342. https://doi.org/10.1007/s40489-022-00340-8

Al-Oran, H., Lee, K., Tan, K. y Lim, P. (2019). The effectiveness of educational programs on parenting stress and coping mechanism among parents of children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Malaysian Journal of Medicine and Health Sciences*, *15*(3), 135-141. https://medic.upm.edu.my/upload/dokumen/2019100214392819_MJMHS_0294_(3).pdf

Alibekova, R., Kai Chan, C., Crape, B., Kadyrzhanuly, K., Gusmanov, A., An, S., Bulekbayeva, S., Akhmetzhanova, Z., Ainabekova, A., Yerubayev, Z., Yessimkulova, F., Bekisheva, A., Ospanova, Z. y Rakhimova, M. (2022). Stress, anxiety and depression in parents of children with autism spectrum disorders in Kazakhstan: Prevalence and associated factors. *Global Mental Health*, *9*, 472-482. https://doi.org/10.1017/gmh.2022.51

Alkhateeb, J., Hadidi, M. y Mounzer, W. (2022). The impact of autism spectrum disorder on parents in Arab countries: A systematic literature review. *Frontiers in Psychology*, *13*, 955442. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.955442

Almonte, C. y Rivera T. (2019). Enfoque sistémico, familia y psicopatología del niño y del adolescente. En E. Montt y C. Almonte (Eds.), *Psicopatología infantil y de la adolescencia* (pp. 434-440). Editorial Mediterráneo Ltda.

Ardila, R. (2003). Calidad de vida: una definición integradora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *2*(35), 161-164. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80535203

Aromataris, E., Fernandez, R., Godfrey, C., Holly, C., Khalil, H. y Tungpunkom, P. (2015). Summarizing systematic reviews: Methodological development, conduct and reporting of

an umbrella review approach. *JBI Evidence Implementation*, *3*(13), 132-140. https://doi.org/10.1097/XEB.0000000000000055

Balubaid, R. y Sahab, L. (2017). The coping strategies used by parents of children with autism in Saudi Arabia. *Journal of Education and Practice*, *35*(8), 141-151.

Baña, M. (2015). El rol de la familia en la calidad de vida y la autodeterminación de las personas con trastorno del espectro del autismo. *Ciencias Psicológicas*, *2*(9), 323-336. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5297074

Benson, P. R. (2010). Coping, distress, and well-being in mothers of children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *4*(2), 217-228. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.09.008

Bispo, A., Lucena, R., Tavares, I., Barouh, J., Lins, D. H., Dorea, I., Souza, L., Faria, D., Tolentino, A., Miranda, Â., Hermens, D., Sampaio, A., Quarantini, L., Glozier, N., Hickie, I. y Bandeira, I. (2023). Psychopathological symptoms in parents and siblings of people on the autism spectrum: A systematic review and meta-analysis. *Psychiatry Research*, *323*, 115145. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2023.115145

Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del desarrollo humano*. Ediciones Paidós.

Cabezas, H. (2001). Los padres del niño con autismo: una guía de intervención. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, *2*(1), 1-16. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44710202

Cachia, R., Anderson, A. y Moore, D. (2016). Mindfulness, stress and well-being in parents of children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Child and Family Studies*, *25*, 1-14. https://doi.org/10.1007/s10826-015-0193-8

Canal, R., Martín, M., Bohórquez, D., Guisuraga, Z., Herráez, L., Herráez, M., Santos, J., Sarto, P., García, P. y Posada, M. (2009). La detección precoz del autismo y el impacto en la calidad de vida de las familias. En M. Á. Verdugo, M. Crespo y T. Nieto (Eds.), *Aplicación del paradigma de calidad de vida. VII Seminario de Actualización Metodológica en Investigación sobre Discapacidad SAID* (pp. 91-97). INICO. https://hdl.handle.net/10366/82466

Cappe, E., Wolff, M., Bobet, R. y Adrien, J. (2011). Quality of life: A key variable to consider in the evaluation of adjustment in parents of children with autism spectrum disorders and in the development of relevant support and assistance programmes. *Quality of Life Research*, *20*(8), 1279-1294. https://doi.org/10.1007/s11136-011-9861-3

Corcoran, J., Berry, A. y Hill, S. (2015). The lived experience of US parents of children with autism spectrum disorders: A systematic review and meta-synthesis. *Journal of Intellectual Disabilities*, *19*(4), 356-366. https://doi.org/10.1177/1744629515577876

Crane, L., Lui, L. M., Davies, J. y Pellicano, E. (2021). Autistic parents' views and experiences of talking about autism with their autistic children. *Autism*, *25*(4), 1161-1167. https://doi.org/10.1177/1362361320981317

Dababnah, S. y Parish, S. (2016). A comprehensive literature review of randomized controlled trials for parents of young children with autism spectrum disorder. *Journal of Evidence-Informed Social Work*, *13*(3), 277-292. https://doi.org/10.1080/23761407.2015.1052909

Eapen, V., Islam, R., Azim, S., Masi, A., Klein, L. y Karlov, L. (2022). Factors Impacting Parental Quality of Life in Preschool Children on the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *54*(3), 943-954. https://doi.org/10.1007/s10803-022-05848-w

Falk, N. H., Norris, K. y Quinn, M. G. (2014). The factors predicting stress, anxiety and depression in the parents of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *44*(12), 3185-3203. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2189-4

Fernández, M. y Espinoza, A. (2019). Salud mental e intervenciones para padres de niños con trastorno del espectro autista: una revisión narrativa y la relevancia de esta temática en Chile. *Revista de Psicología*, *37*(2), 643-682. https://doi.org/10.18800/psico.201902.011

Frantz, R., Hansen, S. y Machalicek, W. (2018). Interventions to promote well-being in parents of children with autism: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *5*, 58-77. https://doi.org/10.1007/s40489-017-0123-3

Gong, Y., Du, Y., Li, H., Zhang, X., An, Y. y Wu, B. L. (2015). Parenting stress and affective symptoms in parents of autistic children. *Science China. Life Sciences*, *58*(10), 1036-1043. https://doi.org/10.1007/s11427-012-4293-z

Green, C., Smith, J., Bent, C., Chetcuti, L., Sulek, R., Uljarević, M. y Hudry, K. (2021). Differential predictors of well-being versus mental health among parents of pre-schoolers with autism. *Autism*, *25*(4), 1125-1136. https://doi.org/10.1177/1362361320984315

Group, T. (1998). The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): Development and general psychometric properties. *Social Science and Medicine*, *46*(12), 1569-1585. https://doi.org/10.1016/s0277-9536(98)00009-4

Gunty, A. L. (2021). Rethinking resilience in families of children with autism spectrum disorders. *Couple and Family Psychology: Research and Practice*, *10*(2), 87. https://doi.org/10.1037/cfp0000155

Hastings, R. y Brown, T. (2002). Behavior problems of children with autism, parental self-efficacy, and mental health. *American Journal on Mental Retardation*, *107*(3), 222-232. https://doi.org/10.1352/0895-8017(2002)107<0222:BPOCWA>2.0.CO;2

Hastings, R., Kovshoff, H., Brown, T., Ward, N., Espinosa, F. y Remington, B. (2005). Coping strategies in mothers and fathers of preschool and school-age children with autism. *Autism*, *9*(4), 377-391. https://doi.org/10.1177/1362361305056078

Hayes, S. y Watson, S. (2013). The impact of parenting stress: A meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *43*(3), 629-642. https://doi.org/10.1007/s10803-012-1604-y

Hoefman, R., Payakachat, N., van Exel, J., Kuhlthau, K., Kovacs, E., Pyne, J. y Tilford, J. (2014). Caring for a child with autism spectrum disorder and parents' quality of life: Application of the CarerQol. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *44*(8), 1933-1945. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2066-1

Holmberg, T., Renhorn, E., Berg, B., Lappalainen, P., Ghaderi, A. y Hirvikoski, T. (2023). Acceptance and commitment therapy group intervention for parents of children with disabilities (navigator ACT): An open feasibility trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *53*(5), 1834-1849. https://doi.org/10.1007/s10803-022-05490-6

Ilias, K., Cornish, K., Kummar, A., Park, M. y Golden, K. (2018). Parenting stress and resilience in parents of children with autism spectrum disorder (ASD) in Southeast Asia: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, *9*, 280. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00280

Jellett, R., Wood, C. E., Giallo, R. y Seymour, M. (2015). Family functioning and behaviour problems in children with Autism Spectrum Disorders: The mediating role of parent mental health. *Clinical Psychologist*, (*19*)1, 39-48. https://doi.org/10.1111/cp.12047

Juvin, J., Sadeg, S., Julien-Sweerts, S. y Zebdi, R. (2022). A systematic review: Acceptance and commitment therapy for the parents of children and adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *52*(1), 124-141. https://doi.org/10.1007/s10803-021-04923-y

Kuhaneck, H., Madonna, S., Novak, A. y Pearson, E. (2015). Effectiveness of interventions for children with autism spectrum disorder and their parents: A systematic review of family outcomes. *The American Journal of Occupational Therapy*, *69*(5), 6905180040p1-6905180040p14. https://doi.org/10.5014/ajot.2015.017855

Kuhlthau, K., Payakachat N., Delahaye, J., Hurson, J., Pyne J., Kovacs, E. y Kovacs J. (2014). Quality of life for parents of children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *8*(10), 1339-1350. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.07.002

Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.

Lee, L., Harrington, R., Louie, B. y Newschaffer, C. (2008). Children with autism: Quality of life and parental concerns. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *38*(6), 1147-1160. https://doi.org/10.1007/s10803-007-0491-0

Lichtle, J., Downes, N., Engelberg, A. y Cappe, E. (2020). The effects of parent training programs on the quality of life and stress levels of parents raising a child with autism spectrum disorder: A systematic review of the literature. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *7*(3), 242-262. https://doi.org/10.1007/s40489-019-00190-x

Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G. y Veenstra-Vanderweele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *The Lancet*, *392*(10146), 508-520. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31129-2

Mackenzie, K. y Eack, S. (2022). Interventions to improve outcomes for parents of children with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *52*(7), 2859-2883. https://doi.org/10.1007/s10803-021-05164-9

Marino, F., Failla, C., Chilà, P., Minutoli, R., Puglisi, A., Arnao, A., Pignolo, L., Presti, G., Pergolizzi, F., Moderato, P., Tartarisco, G., Ruta, L., Vagni, D., Cerasa, A. y Pioggia, G. (2021). The effect of acceptance and commitment therapy for improving psychological well-being in parents of individuals with autism spectrum disorders: A randomized controlled trial. *Brain Sciences*, *11*(7), 880. https://doi.org/10.3390/brainsci11070880

Maughan, A. L., Lunsky, Y., Lake, J., Mills, J. S., Fung, K., Steel, L. y Weiss, J. A. (2024). Parent, child, and family outcomes following Acceptance and Commitment Therapy for parents of autistic children: A randomized controlled trial. *Autism*, *28*(2), 367-380. https://doi.org/10.1177/13623613231172241

Merriman, K., Burke, T. y O'Reilly, G. (2020). A systematic review of the effectiveness and efficacy of clinician-led psychological interventions for parents of children with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *76*, 101584. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101584

Musetti, A., Manari, T., Dioni, B., Raffin, C., Bravo, G., Mariani, R., Esposito, G., Dimitriou, D., Plazzi, G., Franceschini, C. y Corsano, P. (2021). Parental quality of life and involvement in intervention for children or adolescents with autism spectrum disorders: A systematic review. *Journal of Personalized Medicine*, *11*(9), 894. https://doi.org/10.3390/jpm11090894

Nahar, S., Zambelli, Z. y Halstead, E. (2022). Risk and protective factors associated with maternal mental health in mothers of children with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, *131*, 104362. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104362

Ng, C., Fang, Y., Wang, Z. y Zhang, M. (2021). Potential factors of parenting stress in Chinese parents of children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, *36*(4), 237-248 https://doi.org/10.1177/10883576211012599

Organización Panamericana de la Salud (2023). *Informe mundial sobre la salud mental: transformar la salud mental para todos*. https://doi.org/10.37774/9789275327715

Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J, Hrobjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S. y Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020:

una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, *74*(9), 790-799. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016

Patel, A. D., Arya, A., Agarwal, V., Gupta, P. K. y Agarwal, M. (2022). Burden of care and quality of life in caregivers of children and adolescents with autism spectrum disorder. *Asian Journal of Psychiatry*, *70*, 103030. https://doi.org/10.1016/j.ajp.2022.103030

Raju, S., Hepsibah, P. y Niharika, M. (2023). Quality of life in parents of children with autism spectrum disorder: Emphasizing challenges in the Indian context. *International Journal of Developmental Disabilities*, *69*(3), 371-378. https://doi.org/10.1080/20473869.2023.2173832

Rattaz, C., Loubersac, J., Michelon, C., Picot, M. C., Baghdadli, A. y Elena Study Group. (2023). Changes in mothers' and fathers' stress level, mental health and coping strategies during the 3 years following ASD diagnosis. *Research in Developmental Disabilities*, *137*, 104497. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2023.104497

Rayan, A. y Ahmad, M. (2016). Effectiveness of mindfulness-based interventions on quality of life and positive reappraisal coping among parents of children with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, *55*, 185-196. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.04.002

Rutherford, M., Singh-Roy, A., Rush, R., McCartney, D., O'Hare, A. y Forsyth, K. (2019). Parent focused interventions for older children or adults with ASD and parent wellbeing outcomes: A systematic review with meta-analysis. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *68*, 101450. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.101450

Sadeghi, S., Pouretemad, H. y Brand, S. (2023). Cognitive control and cognitive flexibility predict severity of depressive symptoms in parents of toddlers with autism spectrum disorder. *Current Psychology*, *42*(29), 25594-25601. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03682-y

Schnabel, A., Youssef, G. J., Hallford, D. J., Hartley, E. J., McGillivray, J. A., Stewart, M., Forbes, D. y Austin, D. W. (2020). Psychopathology in parents of children with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis of prevalence. *Autism*, *24*(1), 26-40. https://doi.org/10.1177/1362361319844636

Smith, J., Sulek, R., Abdullahi, I., Green, C., Bent, C., Dissanayake, C. y Hudry, K. (2021). Comparison of mental health, well-being and parenting sense of competency among Australian and South-East Asian parents of autistic children accessing early intervention in Australia. *Autism*, *25*(6), 1784-1796. https://doi.org/10.1177/13623613211010006

Sonido, M., Hwang, Y., Trollor, J. y Arnold, S. (2020). The mental well-being of informal carers of adults on the autism spectrum: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *7*(1), 63-77. https://doi.org/10.1007/s40489-019-00177-8

Su, X., Cai, R. y Uljarević, M. (2018). Predictors of mental health in Chinese parents of children with autism spectrum disorder (ASD). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *48*(4), 1159-1168. https://doi.org/10.1007/s10803-017-3364-1

Suen, M., Ningrum, V., Widayat, Yuniardi, M., Hasanati, N. y Wang, J. (2021). The association between parenting stress, positive reappraisal coping, and quality of life in parents with autism spectrum disorder (ASD) children: A systematic review. *Healthcare*, *10*(1), 52. https://doi.org/10.3390/healthcare10010052

Tonge, B., Brereton, A., Kiomall, M., Mackinnon, A., King, N. y Rinehart, N. (2006). Effects on parental mental health of an education and skills training program for parents of young children with autism: A randomized controlled trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *45*(5), 561-569. https://doi.org/10.1097/01.chi.0000205701.48324.26

Tümlü, C., Akdoğan, R. y Diken, İ. (2020). Mental health of parents as a factor in dealing with autism. *The Social Science Journal*, *61*(3), 611-624. https://doi.org/10.1080/03623319.2020.1848291

Turnage, D. y Conner, N. (2022). Quality of life of parents of children with autism spectrum disorder: An integrative literature review. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, *27*(4), e12391. https://doi.org/10.1111/jspn.12391

Vasilopoulou, E. y Nisbet, J. (2016). The quality of life of parents of children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *23*, 36-49. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.11.008

Vélez, M., Rodas, J. y Quinde, M. (2023). Resolución al diagnóstico de un hijo con TEA y su relación con la salud mental. *Veritas and Research*, *5*(2), 132-142.

Verdugo, M. Á., Schalock, R. y Gómez, L. (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

Vernhet, C., Dellapiazza, F., Blanc, N., Cousson-Gélie, F., Miot, S., Roeyers, H. y Baghdadli, A. (2019). Coping strategies of parents of children with autism spectrum disorder: A systematic review. *European Child and Adolescent Psychiatry*, *28*(6), 747-758. https://doi.org/10.1007/s00787-018-1183-3

Wang, H., Hu, X., y Han, Z. R. (2020). Parental stress, involvement, and family quality of life in mothers and fathers of children with autism spectrum disorder in mainland China: A dyadic analysis. *Research in Developmental Disabilities*, *107*, 103791. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103791

Weiss, J., Cappadocia, M., MaCmullin, J., Viecili, M. y Lunsky, Y. (2012). The impact of child problem behaviors of children with ASD on parent mental health: The mediating role of acceptance and empowerment. *Autism*, *16*(3), 261-274. https://doi.org/10.1177/1362361311422708

World Health Organization (12 de diciembre de 2023). *Mental health*. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response/?gclid=Cj0KCQiA4NWrBhD-ARIsAFCKwWt5n5I4L2abP77MKhwl82TNRp-69Th9g-sR8zBKXVI5EiA0QNbq750aAjANEALw_wcB

Yilmaz, B., Azak, M. y Şahin, N. (2021). Mental health of parents of children with autism spectrum disorder during COVID-19 pandemic: A systematic review. *World Journal of Psychiatry*, *11*(7), 388-402. https://doi.org/10.5498/wjp.v11.i7.388

Yorke, I., White, P., Weston, A., Rafla, M., Charman, T. y Simonoff, E. (2018). The association between emotional and behavioral problems in children with autism spectrum disorder and psychological distress in their parents: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *48*(10), 3393-3415. https://doi.org/10.1007/s10803-018-3605-y

ISSN: 0210-1696
DOI: https://doi.org/10.14201/scero.32285

IMPORTANCIA DE LAS INTERACCIONES Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE: REVISIÓN SISTEMÁTICA

Importance of Interactions and their Relationship to Learning Systematic Review

Magdaly Gordillo Bernal[1]
Universidad Antonio Nariño. Colombia
mgordillo26@uan.edu.co
https://orcid.org/0000-0001-5850-1500

Víctor Manuel Prado Delgado
Universidad Antonio Nariño. Colombia
victor.prado@uan.edu.co
https://orcid.org/0000-0001-5494-6721

Recepción: 15 de noviembre de 2024
Aceptación: 31 de enero de 2025

Resumen: El objetivo de este artículo fue evidenciar la importancia de las interacciones en el aula y su relación con el aprendizaje desde el marco de la educación inclusiva. Estas interacciones facilitan el desarrollo socioemocional y promueven la participación dentro de procesos de aprendizaje a todos los estudiantes. Para lograr el objetivo de este estudio se implementó la metodología PRISMA (Page *et al.*, 2021), con una muestra de estudios académicos que abordan prácticas pedagógicas que favorecen las interacciones entre docentes y estudiantes dentro de las aulas. El análisis se realizó desde una perspectiva cualitativa, donde se destacaron como principales hallazgos recomendaciones para el uso de estrategias educativas colaborativas, tecnológicas y creativas, así como el apoyo institucional y la formación docente como factores clave en la promoción de interacciones de calidad. Los estudios señalaron la necesidad de un mayor compromiso institucional y políticas más robustas que proporcionen recursos adecuados y formación relevante para los docentes. Finalmente,

[1] Autora de correspondencia.

se sugirió que futuras investigaciones profundicen en la implementación de políticas y programas de formación que consoliden una educación que atienda a las necesidades educativas y sociales de todos los estudiantes.

Palabras clave: Interacción social; educación inclusiva; práctica pedagógica; estrategias educativas.

Abstract: The objective of this article was to demonstrate the importance of classroom interactions and their relationship with learning within the framework of inclusive education. These interactions facilitate socioemotional development and promote participation in learning processes for all students. To achieve the objective of this study, the PRISMA methodology (Page *et al.*, 2021) was implemented, with a sample of academic studies that address pedagogical practices that favor interactions between teachers and students in the classroom. The analysis was conducted from a qualitative perspective, where recommendations for the use of collaborative, technological and creative educational strategies, as well as institutional support and teacher training as key factors in promoting quality interactions were highlighted as the main findings. The studies pointed to the need for greater institutional commitment and more robust policies that provide adequate resources and relevant training for teachers. Finally, it was suggested that future research should delve deeper into the implementation of policies and training programs that consolidate an education that addresses the educational and social needs of all students.

Keywords: Social interaction; inclusive education; teaching practice; educational strategies.

1. Introducción

La educación es un derecho fundamental que debe garantizarse a todas las personas, sin importar sus características individuales, conforme a lo establecido en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Su propósito va más allá de la simple transmisión de conocimientos; además se centra en brindar herramientas y oportunidades de aprendizaje para que cada estudiante potencie sus capacidades. Asimismo, la educación también abarca dimensiones socioemocionales que contribuyen a la formación de ciudadanos más exitosos (Avramidis *et al.*, 2022).

Por ello, es necesario considerar no solo las capacidades y los procesos de los estudiantes, sino también los roles y las responsabilidades de los docentes, padres y directivos de las instituciones (Ristad *et al.*, 2024). Sin el compromiso activo de todos, cualquier esfuerzo por mejorar las condiciones de aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes puede verse limitado (Tai, 2024). El trabajo cooperativo entre actores educativos contribuye a crear espacios escolares que reflejen los principios de equidad y justicia (Attard y Booth, 2023; Avramidis *et al.*, 2022; MacKenzie *et al.*, 2023; Mohammad *et al.*, 2020; Nawas *et al.*, 2024).

Promover una educación inclusiva ha llevado a implementar y desarrollar lineamientos que buscan garantizar oportunidades equitativas (Naciones Unidas, 2018). En esta línea, la eliminación de las barreras en los espacios escolares regulares evidencia el interés de algunos gobiernos e instituciones por establecer políticas para hacer de esta una realidad, como lo enuncia la Unesco (2023a, 2023b). Sin embargo, la implementación de la educación inclusiva no se ha concretado, ya que son necesarias la creación de directrices claras y la provisión de recursos adecuados que garanticen su efectividad (Maciver *et al.*, 2023). Esto significa que las políticas inclusivas se ven comprometidas cuando los recursos, como materiales didácticos adecuados y formación continua, son insuficientes (Ari *et al.*, 2022).

La interacción es fundamental dentro del desarrollo humano, lo que la convierte en un elemento clave para la promoción de la educación inclusiva dentro de las aulas (Biasutti y Concina, 2021), ya que las relaciones entre docentes y estudiantes desempeñan un rol fundamental para el desarrollo de las competencias sociales, emocionales y académicas de estos últimos (Llorent *et al.*, 2024). Diversos estudios destacan que, para que las interacciones sean efectivas, es esencial que los docentes reciban el apoyo institucional necesario y una formación continua orientada a mejorar sus competencias interpersonales y pedagógicas. Esta formación debe contemplar el desarrollo de habilidades relacionadas con la autoeficacia y la gestión de las dinámicas emocionales y sociales en el aula (Afanasenko *et al.*, 2021), aspectos clave para crear ambientes de aprendizaje inclusivos (Attard y Booth, 2023; MacKenzie *et al.*, 2023; Mohammad *et al.*, 2020; Nawas *et al.*, 2024; Ristad *et al.*, 2024).

Autores como Ajzen (Urton *et al.*, 2023), a través de su teoría del comportamiento planificado, destacan la relevancia de las intenciones y las actitudes de los docentes en la implementación de prácticas inclusivas, señalando que factores como las barreras estructurales y la falta de apoyo institucional pueden afectar las interacciones (MacKenzie *et al.,* 2023). Esto muestra el rol de los docentes (Eldstål-Ahrens *et al.*, 2022) y la importancia de la formación en la gestión de las interacciones en el aula (Corral-Granados *et al.*, 2023; Maciver *et al.*, 2023), que proporcione herramientas y estrategias que garanticen la participación de todos los estudiantes en una educación de calidad y equidad (Gawo y Tafesse, 2024).

Además de lo anterior, la teoría de Lefebvre (Simmons, 2021) señala que los entornos sociales, incluidos los escolares, son fundamentales para el desarrollo de habilidades sociales; por ello, las interacciones dentro de estos pueden generar oportunidades que favorecen la inclusión y el desarrollo integral de todos los estudiantes. Por ello, las actividades en el aula deben diseñarse en torno a los intereses compartidos de los estudiantes para fomentar la interacción entre docentes y estudiantes (Chen *et al.*, 2023). Esto implica que la interacción social no solo busca incluir a todos los estudiantes en los procesos educativos, considerando tanto sus capacidades como sus necesidades, sino que también presta atención a los elementos de comunicación entre individuos (Leniv *et al.*, 2022).

Es fundamental, entonces, identificar los factores que influyen en la capacidad del docente para gestionar diversas situaciones en el aula (Gordillo y Prado, 2024). En este contexto, algunos estudios indican que el síndrome de Burnout, caracterizado

por el estrés y el agotamiento profesional, puede reducir la capacidad para mantener interacciones efectivas y respetuosas con los estudiantes. Este desgaste emocional puede resultar en acciones que no respeten las diferencias individuales, haciendo que la interacción entre docente y estudiantes incida negativamente en los procesos de aprendizaje (Saloviita y Pakarinen, 2021).

Para abordar aspectos que inciden en la gestión de mejores interacciones, es pertinente reconocer el grado de aceptación entre los mismos compañeros (de Boer y Kuijper, 2020) y el diseño de estrategias educativas que consideran características tanto superficiales como profundas (Kohrt *et al.*, 2024). Las características superficiales hacen referencia a aspectos visibles dentro del aula, como la enseñanza cooperativa; en contraste, las características profundas incluyen el apoyo constructivo y la activación cognitiva. En esta misma línea, es esencial reconocer y adaptar los estilos de aprendizaje para construir estrategias educativas personalizadas y currículos ajustados a las necesidades de los estudiantes, lo cual fortalece las interacciones (Daelman *et al.,* 2022; Gill *et al.*, 2024; Rizk e Hillier, 2022).

A pesar de los esfuerzos y el creciente número de investigaciones (Attard y Booth, 2023; MacKenzie *et al.*, 2023; Mohammad *et al.*, 2020; Nawas *et al.*, 2024; Ristad *et al.*, 2024), persisten vacíos en la identificación de estrategias efectivas para promover ambientes inclusivos, equitativos y enriquecedores para todos. El principal problema radica en la continuidad de prácticas docentes que no promueven interacciones que respeten y valoren las diferencias individuales (Tai, 2024), por lo que el objetivo de este artículo es evidenciar la importancia de las interacciones en el aula y su relación con el aprendizaje desde el marco de la educación inclusiva, especialmente con estudiantes con discapacidad.

2. Método

Para evidenciar la importancia de las interacciones en el aula y su relación con el aprendizaje en el marco de la educación inclusiva, se ha seguido la guía Prefered Reporting ítems for Systematyc Reviews and Meta-Analyses (Page *et al.*, 2021). Esta metodología fue seleccionada porque permite una revisión rigurosa y actualizada de la información, respaldada por el gran volumen de publicaciones indexadas. Además, facilita el cribado para su posterior análisis que garantiza los términos éticos.

2.1. *Criterios de elegibilidad*

Los estudios incluidos en esta revisión debían aportar información sobre las interacciones en el entorno escolar y cómo estas se relacionan con el aprendizaje de los estudiantes. Para tener una visión global de la problemática, se incluyeron textos en diversos idiomas. No se establecieron restricciones en cuanto al tipo de población o nivel educativo, ya que el objetivo principal fue recolectar información sobre la temática propuesta.

Se excluyeron artículos (Figura 2) de acuerdo con las siguientes condiciones: 1) que no fueran anteriores al año 2019; 2) que sus temáticas no tuvieran relación con las ciencias sociales, artes, humanidades y psicología, ya que podría no garantizar la coherencia y la pertinencia del estudio; 3) que fueran revisiones sistemáticas, y, por último, 4) que no permitieran el libre acceso a la información del artículo.

2.2. *Fuentes de la información*

La información se rastreó a partir de descriptores en español e inglés con base en el Tesauro de la Unesco (Tabla 1). Los descriptores dieron origen a ecuaciones de búsqueda (Tabla 2) usadas en bases de datos caracterizadas por su rigor científico y su amplio reconocimiento en la comunidad científica como Scopus, Web of Science (WoS), Scielo y Science Direct.

Tabla 1. Descriptores usados en las bases de datos

Español	Inglés
Aprendizaje	Learning
Educación inclusiva	inclusive education
Interacción social	social interaction

Nota: Para el cribado en las bases de datos se usaron únicamente estos dos idiomas.

Tabla 2. Ecuaciones utilizadas en la búsqueda

Orden de aplicación	Propuesta de ecuación
1	learning AND interaction AND “inclusive education” AND “Attention Deficit Hyperactivity Disorder”
Resultado final Usado en Scopus	TITLE-ABS-KEY (learning AND “social interaction” AND “inclusive education”) AND PUBYEAR > 2018 AND PUBYEAR < 2025 AND (LIMIT-TO (OA, “all”)) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA, “SOCI”) OR LIMIT-TO (SUBJAREA, “PSYC”) OR LIMIT-TO (SUBJAREA, “COMP”) OR LIMIT-TO (SUBJAREA, “ARTS”) OR LIMIT-TO (SUBJAREA, “NEUR”)) AND (EXCLUDE (DOCTYPE, “ed”))

Nota: Ecuaciones resultantes de los ejercicios.

2.3. *Procesos de selección de los estudios y extracción de los datos*

Los artículos seleccionados tras el cribado (Figura 2) fueron extraídos para su análisis. Luego, los datos se organizaron en una matriz que destacaba los conceptos

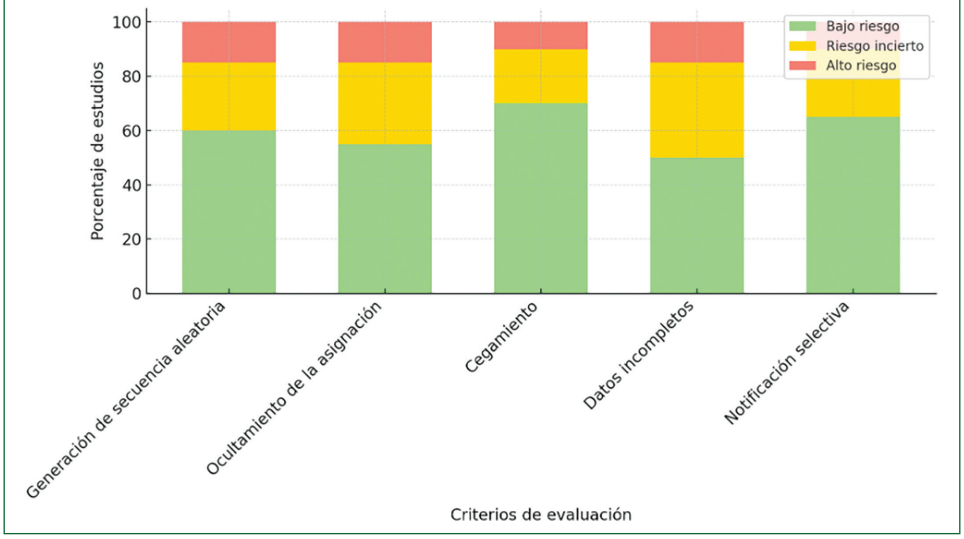
más relevantes, los objetivos, las metodologías y sus principales hallazgos, los cuales fueron valorados desde el aporte significativo. Los artículos fueron revisados independientemente por dos investigadores, quienes otorgaron una calificación arbitraria de 0 a 5 en función del cumplimiento de los objetivos del estudio, lo que determinó la elegibilidad de los estudios analizados.

2.4. *Evaluación del efecto y sesgo en la publicación*

Para esta revisión se adelantó un análisis exhaustivo y riguroso de los estudios seleccionados para garantizar la validez de los resultados. Aunque se priorizan estudios de alta calidad, es importante reconocer que el sesgo (Figura 1), tanto de publicación como de selección, puede influir en los hallazgos. Para mitigar esta situación, se consideraron elementos clave del diseño de los estudios como 1) generación de secuencia aleatoria, 2) ocultamiento de la asignación, 3) cegamiento con relación a los participantes y evaluadores, 4) datos incompletos y 5) notificación selectiva.

A su vez, se prestó atención al sesgo de publicación, considerando estudios de acceso abierto y priorizando aquellos indexados en revistas de alta calidad científica, lo que asegura la representación de la realidad educativa actual. La Figura 1 ilustra el riesgo de sesgo por criterio en los estudios incluidos, presentando el porcentaje en cada categoría de riesgo (bajo, incierto o alto) para cada uno de los criterios mencionados.

Figura 1. Riesgo de sesgo por criterio



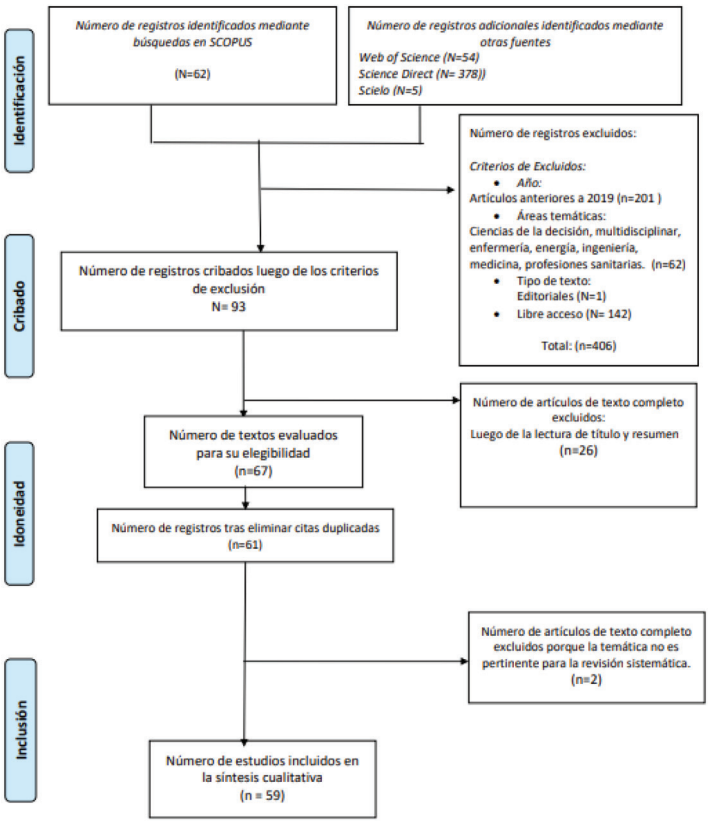
Nota: Porcentajes por criterio artículos incluidos según Cochrane (Higgins y Green, 2011).

2.5. *Selección de los estudios*

El cribado (Figura 2) se inició en julio de 2024 con la búsqueda en bases de datos Scopus, Web of Science (WoS), Scielo y Science Direct. Luego, se identificaron N = 499 artículos académicos. Se excluyeron aquellos que no se encontraran del año 2019 al 2024 dejando N = 298 estudios potenciales. Después, se tuvieron en cuenta los estudios cuyas temáticas se relacionaron con las ciencias sociales, las artes, las humanidades y la psicología (N = 236).

Asimismo, se excluyeron textos editoriales (N = 235) y los que no contaban con libre acceso (N = 93). Seguidamente, se hizo una lectura del resumen para visualizar la pertinencia del tema (N = 67). Luego se eliminaron los artículos duplicados (N = 61). Finalmente, se hizo una lectura general de los artículos, lo que permitió incluir en el estudio N = 59 artículos (Figura 2).

Figura 2. Diagrama de flujo



3. Resultados

Para los resultados se realizó un análisis cualitativo de los artículos incluidos en el estudio (ver Tabla 3), centrado en identificar los aspectos clave relacionados con la importancia de la interacción dentro de la escuela y su relación con la conformación de entornos de aprendizaje inclusivos.

A partir de este análisis, se extrajeron conceptos recurrentes que fueron agrupados en tres categorías principales: 1) gestión y apoyo, 2) interacción y las dinámicas en el aula y 3) las competencias docentes. A su vez cada una de las categorías principales dio lugar a una serie de subcategorías que permiten un desglose más detallado de los diferentes aspectos que componen cada una de ellas. De este modo, se logró no solo la organización de los resultados, sino que también permitió la interpretación de los hallazgos a la luz del objetivo de la presente revisión sistemática.

3.1. *Gestión y apoyo*

Esta categoría está definida como las características y las acciones educativas diseñadas para crear entornos de aprendizaje que promueven la inclusión en el aula desde las interacciones al interior de las aulas. Esta categoría, que está integrada por el 27.1 % de estudios (Tabla 3), no solo busca mejorar el rendimiento académico, además apoya el bienestar de los estudiantes a partir de los intercambios entre docentes y estudiantes, como se detalla a continuación.

3.1.1. Características para ambientes de aprendizaje inclusivos

En el 25 % de los estudios revisados, se destaca la importancia de estrategias que aseguren que todos los estudiantes se sientan valorados y tengan las mismas oportunidades de participación, lo que se alinea con la teoría de los sistemas ecológicos de Bronfenbrenner y los múltiples niveles de influencia social que pueden mejorar el desarrollo académico y emocional de los estudiantes (Nolan y Owen, 2024). Asimismo, el impacto del apoyo temprano y los planes personalizados no solo cierran brechas académicas, además ponen las bases para el éxito académico de todos (Brekke *et al.*, 2023). En relación, Toulia *et al.* (2022) revelan que el respeto a las diferencias produce un impacto positivo en la participación social. Esto se puede evidenciar en estrategias mediadas por el Diseño Universal para Aprendizaje (Qu y Cross, 2024), que proporcionar múltiples formas de representar la información.

3.1.2. El uso de recursos digitales

Un 31.2 % de los artículos incluidos en este estudio identifican que las estrategias y los recursos digitales optimizan el desarrollo de los procesos académicos y

Tabla 3. Descripción de los hallazgos

Título	*Autores/Lugar/Año/*	*Hallazgo Principal*
Categoría: Gestión y apoyo		
Características para ambientes de aprendizaje inclusivos		
Medical student experiences of equality, diversity, and inclusion: content analysis of student feedback using Bronfenbrenner's ecological systems theory	Nolan *et al.* **Reino unido** 2024	Estrategias que aborden la diversidad, la inclusión y la igualdad aseguran que los estudiantes se sientan valorados.
Educational achievement among children with a disability: do parental resources compensate for disadvantage?	Brekke *et al.* **Noruega** 2023	El apoyo temprano y planes personalizados impulsan el éxito académico de los niños con discapacidad.
Qualitative evaluation of an intervention programme fostering students, social participation implemented by Greek and Portuguese elementary school teachers	Toulia *et al.* **Grecia y Portugal** 2022	La participación social se logra con actividades que enseñan el respeto.
UDL for inclusive higher education—What makes group work effective for diverse international students in UK?	Qu *et al.* **Reino Unido** 2024	El Diseño Universal para el Aprendizaje crea entornos que respetan la diversidad y el compromiso colaborativo.
El uso de recursos digitales		
The VESS model and the development of executive functions at early ages to cope with life in society	Romero *et al.* ***España*** 2023	Las habilidades ejecutivas y sociales se promueven con la reflexión, el trabajo cooperativo y herramientas digitales
Implementing Universal Design through augmented-reality game-based learning.	Gill *et al.* **China** 2024	El juego de Realidad Aumentada crea entomos de aprendizaje inclusivo.
Digital technology and increasing engagement among students with disabilities: Interaction rituals and digital capital	Rizk *et al.* **Canada** 2022	Las tecnologías digitales, como IPad y pizarras interactivas, aumentan la participación de estudiantes con discapacidades.
Developing students' digital competences through collaborative game design	Laakso *et al.* **Finlandia** 2021	El diseño colaborativo digital mejora la participación y autoeficacia.
Serious Games in the new era of digital- health interventions: A narrative review of their therapeutic applications to manage neurobehavior in neurodevelopmental disorders.	Vacca *et al.* **Italia** 2023	Los juegos terapéuticos digitales mejoran las habilidades cognitivas, sociales y emocionales en niños con trastornos del neurodesarrollo.

Tabla 3. Descripción de los hallazgos (*continuada*)

Título	*Autores/Lugar/Año/*	*Hallazgo Principal*
La interacción y la comunicación		
Las habilidades de interacción social: un puente hacia la inclusión	Valdés *et al.* **Cuba** 2020	Estrategias didácticas como dramatizaciones, conversaciones estructuradas, narraciones en grupo permiten la interacción entre los docentes y los mismos estudiantes.
Touch in learning interactions with autistic children: Socializing attention and engagement Learning, Culture and Social Interaction	Heller **Alemania** 2023	El toque físico y las señales verbales y no verbales mejoran la atención y participación de los estudiantes con autismo.
Estrategias de apoyo emocional		
A different environment for success:" a mixed-methods exploration of social participation outcomes among adolescents on the autism spectrum in an inclusive, interest-based school club	Chen *et al.* **Estados Unidos** 2023	Proyectos basados en intereses personales y el trabajo colaborativo fomenta la interacción social.
Connective Collaboration Around Alex-A Constant Searching Around Inclusive Education	Daelman *et al.* **Bélgica** 2022	La colaboración conectiva basada en la confianza y la reciprocidad fortalece la inclusión.
Socio-Psychological Features of Students with Special Educational Needs as a Cause of Conflicts in Inclusive Groups	Afanasenko *et al.* **Rusia** 2021	Estrategias como la empatia, evitar los estereotipos, la resolución de conflictos, el asesoramiento personalizado y las actividades colaborativas mejoran la interacción y aprendizaje inclusivo.
El establecimiento de las normas		
Characteristics of classroom composition and teaching practices and the social integration of students with and without special educational needs in inclusive education environments	Kohrt *et al.* **Alemania** 2024	Las normas claras, el apoyo constructivo y las actividades grupales mejoran la integración social de estudiantes con y sin necesidades especiales.
A study on Children perceptions of social exclusion and the structural drivers of discrimination in Norwegian elementary schools	Conal- Granados *et al.* **Noruega** 2023	Las actividades de liderazgo y reglas inclusivas fomentan el respeto, reducen la discriminación lo que promueve la pertenencia escolar.

Categoría: Interacción y las dinámicas en el aula		
Contexto escolar		
The effects of a teacher training program on neuroeducation for improving reading, mathematical, social, emotional and moral competencies of secondary school students. A two-year quasi-experimental study	Caballero *et al.* **España** 2022	Programas de formación de neuroeducación mejoran las competencias lectoras, matemáticas y la empatia.
Liminal spaces and places – Dilemmas in education for newly arrived students	Jepson *et al.* **Suecia** 2021	Espacios seguros y tutorías de pares mejoran la inclusión escolar.
The Involvement of Marginalized Menja Society Children in primary education: A case study of the Bench Sheko Zone, Ethiopia	Gawo *et al.* **Etopía** 2024	Un entorno educativo inclusivo promueve la interacción y el respeto entre los estudiantes.
Social Participation and Quality of Best Friendship of Student with Moderate Learning Difficulties in Early Adolescence: A Longitudinal Study	Avramidis, *et al.* **Grecia** 2022	Crear entomos que promuevan la interaccion social la calidad de amistades
Teachers' capacity to create inclusive learning environments	Leifler **Suecia** 2020	La capacidad de los decentes para crear ambientes inclusivos depende de su formación, autoeficacia y recursos disponibles.
La comunicación		
Classroom interactional competence in an English medium instruction mathematics classroom: A creation of a technology-mediated translanguaging space	W.H. Tai **Hong Kong** 2024	La competencia de interacción en el aula mediante preguntas abiertas fomenta la participación y el aprendizaje de los estudiantes.
The social and psychological effects of inclusive education of persons with hearing disability in society: A field study at the disability resource center (Sharjah university)	Abdalla *et al.* **Inglaterra** 2021	La interacción dentro de las aulas mejora la autoconfianza, las habilidades de comunicación y la adaptación social de estudiantes con discapacidad.
The production of social spaces for children with profound and multiple learning difficulties: a Lefebvrian analysis.	Simmons **Reino Unido** 2021	Entornos estructurados y espontáneos mejoran la comunicación y socialización de niños con discapacidad.
Social skills development of children with autism spectrum disorder attending an inclusive preschool classroom	Tsamitrou, *et al.* **Francia** (2023)	La interacción social aumenta la calidad comunicativa.

Tabla 3. Descripción de los hallazgos (*continuada*)

Título	*Autores/Lugar/Año/*	*Hallazgo Principal*
Factores psicológicos		
Disposition toward critical thinking and creative confidence beliefs in higher education students: The mediating role of openness to diversity and challenge	Alvarez- Huerta *et al.* **España** 2022	Los estudiantes con disposición hacia el pensamiento critico y la confianza creativa muestran mayor adaptabilidad para resolver problemas.
Child functioning in inclusive preschools: Associations between self-regulation, engagement, prosociality, and hyperactivity	Coelho *et al.* **Portugal** 2023	La autorregulación diferenciada y entomos que se adapten a las necesidades facilitan el aprendizaje y la participación de todos.
Neuropsychological Bases of Correctional and Preventive Preparation of Children with Autism to Master Writing.	Leniv *et al.* **Ucrania** 2022	La interacción social favorece los procesos psicológicos de los estudiantes y las funciones mentales superiores.
Incidencia de las interacciones en el aprendizaje		
Inclusion of Children with Special Educational Needs and Typically Developing Children in Joint Problem-Solving (With Tasks on Understanding Multiplicative Relations as an Example)	Konokotin **Rusia** 2019	La resolución conjunta de tareas y comunidades de aprendizaje facilitan el desarrollo de funciones mentales superiores.
Students' voices about the extra educational support they receive in regular education.	De Boer *et al.* ***Países bajos*** 2020	El apoyo personalizado, instrucciones adicionales y el entrenamiento en habilidades sociales tienen un impacto positivo en el aprendizaje.
Social embodiment in early childhood education for children with PMLD. Inclusive pedagogies for early childhood education: respecting and responding to differences in learning	Simmons **Reino Unido** 2022	Las interacciones corporales y las actividades grupales proporcional un entorno de apoyo que favorece la socialización y el desarrollo cognitivo.
Educação não formal: contributos para a educação inclusiva.	Pinto *et al.* **Portugal** 2023	Estrategias centradas en las necesidades y habilidades individuales, aumentan la motivación y capacidad de aprendizaje.
Including migrant students in the primary school: perspectives of Italian principals	Biasutti *et al.* **Italia** 2021	El enfoque centrado en estrategias que fomentan la diversidad cultural y el apoyo a estudiante mejora la gestión de las interacciones y el éxito académico.

La teoría histórico- cultural y la educación de las personas con discapacidad intelectual.	Noronha *et al.* **Brasil** 2023	Las estrategias de interacción diversas, las mediaciones culturales y los desafíos de aprendizaje promueven las funciones mentales superiores y el aprendizaje inclusivo.
Seeking academic help: The case of lower secondary students with autism spectrum disorder and their teachers	Zorn *et al.* **Francia** 2022	Estrategias de interacción como la retroalimentación, la instrucción y el modelado, mejoran el aprendizaje y participación de estudiantes con autismo.
Interacciones con pares		
Attitudes of students toward people with disabilities, moral identity and inclusive education—A two-level analysis	Szumski, *et al.* **Polonia** 2020	Una identidad moral sólida y un entorno inclusivo mejoran las actitudes estudiantiles hacia las personas con discapacidad.
Single sex "Pesantren" schools: Unravelling girls' and boys' peer connections and their impacts on wellbeing and learning outcomes	Nawas *et al.* **Indonesia** 2024	Las conexiones entre pares influyen en el aprendizaje, bienestar y motivación.
Interacción con docentes		
The role of teachers in the bullying involvement of students with emotional and behavioral difficulties.	Dietrich *et al.* **Alemania** 2023	Las relaciones de apoyo emocional de los docentes y un clima escolar positivo pueden reducir el bullying.
Student-teacher relationships and school engagement: Comparing boys from special education for autism spectrum disorders and regular education	Roorda **Países bajos** 2021	La relación entre estudiantes con necesidades educativas y los docentes son necesarias para mejores ambientes.
Categoría: competencias docentes		
Autoeficacia		
Exploring teachers' self-efficacy and willingness to provide accommodations in teaching students with autism: An intervention study	Baek *et al.* **América del Norte, Asia, América del Sur y Australia** 2024	La autoeficacia y disposición de los docentes son factores cruciales para la implementación exitosa de la educación inclusiva.
Inclusive education by teachers to the development of the social and emotional competencies of their students in secondary education.	Llorent *et al.* **España** 2024	Las actitudes de los docentes mejoran significativamente las competencias sociales y emocionales.
Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organization-level variables	Saloviita *et al.* **Finlandia** 2021	El agotamiento docente reduce el apoyo a sus estudiantes y ajustes a sus dinámicas escolares.

Tabla 3. Descripción de los hallazgos (*continuada*)

Título	*Autores/Lugar/Año/*	*Hallazgo Principal*
Formación docente		
Autism and mainstream education: The parental perspective	Attard *et al.* **Malta** 2023	Involucrar a las familias y la capacitación docente mejoran la inclusión y el aprendizaje de los estudiantes autistas.
Sustainable Management and Policies: The Roles of Stakeholders in the Practice of Inclusive Education in Digital Transformation	Ari *et al.* **Chipre** 2022	La formación docente, el uso de tecnologías y la colaboración comunitaria mejoran la interacción.
A multi-stakeholder perspective on inclusion in higher education: Ruling on fragile ground	Ristad *et al.* **Reino Unido** 2024	Generar estrategias que capaciten a los actores educativos desde la interacción y el trabajo cooperativo promueve la inclusión.
Factors explaining teachers' intention to implement inclusive practices in the classroom: Indications based on the theory of planned behaviour	Urton *et al.* **Alemania** 2023	La formación docente y la colaboración entre docentes fortalece las prácticas pedagógicas hacia la inclusión.
Transcending the boundaries of mode in online language teaching: A translanguaging perspective on ESL teachers' synchronous small group online tutorials	W.H. Tai **Hong Kong** 2024	La capacitación tecnológica y apoyo continuo para mejorar las interacciones.
In-service teachers' knowledge of common features associated with disorders and developmental disabilities.	Mohammad *et al.* **Jordania** 2020	La formación docente mejora el conocimiento sobre diversos tipos de trastornos del desarrollo.
It also takes teachers to tango: Using social validity assessment to refine an intervention design.	Rademaker *et al.* **Países Bajos** 2021	La flexibilidad y la preparación del docente son esenciales para la eficacia de las intervenciones educativas
Judging a book by its cover? Investigating pre-service teacher's stereotypes towards pupils with special educational needs.	Schell *et al.* **Alemania** 2024	Los estereotipos de los docentes en formación influyen en sus percepciones y decisiones sobre estudiantes con discapacidad.
Trabajo colaborativo		
The Tripartite Intervention: Breaking Down Attitudinal Barriers m Education	Freer **Estados Unidos** 2021	La intervención tripartita (escuela, familia y comunidad) mejora las actitudes hacia las personas con discapacidad.

How do teachers exercise relational agency for supporting migrant students within social networks in schools from Scotland, Finland, and Sweden?	Pantić *et al.* **Escocia** 2024	El trabajo colaborativo entre docentes fortalece las interacciones.
The future is inclusive: An invitation for interdisciplinary collaboration between social emotional learning and special education researchers	Stark *et al.* **Estados Unidos** 2024	La colaboración entre investigadores y profesionales abordan los desafíos de la implementación de la educación inclusiva.
Barriers to inclusive education under occupation: An evaluative approach using Nussbaum's capabilities approach	MacKenzie *et al.* **Palestina** 2023	Las relaciones afectivas y de apoyo entre docentes, estudiantes y padres son fundamentales para superar las barreras de participación.
Going above and beyond: Realigning university student support services to students	Barnes *et al.* **Australia** 2024	Los servicios de apoyo deben centrarse en los estudiantes, promoviendo la colaboración entre los actores educativos.
El rol del docente en la gestión de lac interacciones		
Prevalence of neurodevelopmental differences and autism in Scottish primary schools 2018-2022	Maciver *et al.* **Reino Unido** 2023	Las prácticas inclusivas, los ajustes personalizados de enseñanza y una red de apoyo fortalecen la atención de estudiantes con diferencias en su neurodesarrollo y autismo.
Función orientadora de la persona docente: una experiencia en territorio indígena Bribri, Cantón de Talamanca (Costa Rica) durante 2019-2020	Jiménez *et al.* **Costa Rica** 2022	La función orientadora enfocada desde los principios de la educación inclusiva docente mejora la motivación, interacción social y las habilidades commicativas de los estudiantes.
Premising and arguing: The variety in 9- to 10-year-old children taking on an equity/equality task in the context of group discussions	Eldstål-Ahrens *et al.* **Alemania** 2022	La orientación del docente es clave para guiar las interacciones sociales.
Pedagogical leadership in activities with children – A shadowing study of early childhood teachers in Norway and Finland.	Bøe *et al.* **Noruega y Finlandia** 2022	El liderazgo pedagógico flexible y el apoyo social-emocional de los docentes son cruciales para el desarrollo integral de los niños.

Nota: Datos derivados del cribado de estudios que destacan la importancia de la interacción entre docentes y estudiantes, así como entre pares, para fortalecer procesos de aprendizaje.

la creación de entornos de aprendizaje inclusivos (Romero *et al.*, 2023). Asimismo, el uso de juegos basados en realidad aumentada surge como recurso que ayuda a motivar a los estudiantes a participar y experimentar el contenido académico de manera interactiva (Gill *et al.*, 2024). Por otra parte, el uso de recursos digitales como IPads y pizarras digitales fortalece la participación de los estudiantes, ya que transforma la experiencia educativa (Laakso *et al.*, 2021). Asimismo, es importante abordar el diseño colaborativo de juegos digitales con los estudiantes, esto fomenta la autoeficacia y el dominio de herramientas tecnológicas, lo que promueve el reconocimiento entre sus compañeros (Rizk e Hillier., 2022).

3.1.3. La interacción y la comunicación

En el 12.5 % de los estudios se subraya la relevancia de actividades didácticas para fomentar la comunicación y la participación (Valdés Valdés *et al.*, 2020) con el uso de actividades como dramatizaciones, conversaciones estructuradas, entre otros. Por otra parte, se pone de manifiesto el uso del toque físico y las señales verbales para mejorar la atención y el compromiso de los estudiantes (Heller, 2023).

3.1.4. Estrategias de apoyo emocional

En esta subcategoría se destaca que el 18.7 % de los autores señalan la importancia de crear un entorno de confianza, empatía y comprensión en el ámbito educativo para promover la inclusión (Afanasenko *et al.*, 2021). Además, que las interacciones basadas en intereses personales y el trabajo colaborativo son efectivos para fomentar la autoconfianza y la cooperación, lo que brinda la oportunidad de crecer en un ambiente de aceptación (Chen *et al.*, 2023; Daleman *et al.*, 2022).

3.1.5. El establecimiento de las normas

Por último, el 12.5 % de los estudios resaltan la importancia de establecer normas claras y actividades estructuradas en el entorno escolar para fomentar la inclusión. El estudio de Kohrt *et al.* (2024) destaca la implementación de reglas definidas, el apoyo constructivo y las actividades grupales para ambientes donde se promueve el respeto mutuo. Asimismo, Corral-Granados *et al.* (2023) sustentan que las reglas y las oportunidades de liderazgo fortalecen el sentido de pertenencia y la reducción de conductas discriminatorias.

3.2. *Interacción y las dinámicas en el aula*

Esta categoría se centra en el rol de las relaciones y las actividades en el entorno escolar para promover un aprendizaje inclusivo y centrado en el estudiante. Se destaca cómo las interacciones dentro del aula influyen en el desarrollo social,

emocional y académico como se muestra en el 38.98 % de artículos incluidos en esta revisión (Tabla 3).

3.2.1. Contexto escolar

En esta, el 21.7 % de los estudios revisados resaltan el impacto de los entornos inclusivos y de apoyo de aprendizaje para la integración de estudiantes. Según Caballero y Llorent (2022), la formación en neuroeducación mejora competencias académicas y socioemocionales en estudiantes fortaleciendo la empatía. De manera similar, Jepson y Ehrlin (2021) y Gawo y Tafesse (2024) destacan que los espacios seguros y el acompañamiento de pares son esenciales para la inclusión, proporcionando apoyo y reforzando el sentido de pertenencia. En esta misma línea, los programas socioemocionales, como lo indican Avramidis *et al.* (2022), promueven la calidad de las relaciones entre estudiantes desde las redes de apoyo y amistad. A su vez, Leifler (2020) subraya que para crear entornos inclusivos los docentes necesitan formación, autoeficacia y recursos adecuados para que puedan implementar estrategias efectivas en el aula.

3.2.2. La comunicación

El 17.3 % de los artículos revisados muestran cómo la interacción estructurada y adaptada en el aula facilita el desarrollo de habilidades comunicativas. Los estudios de Tai (2024), Simmons (2021) y Tsamitrou y Plumet (2023) muestran que el uso de preguntas mediadas por el uso de la tecnología impulsa una comunicación más significativa, lo que motiva a los estudiantes a expresarse con fluidez. Por otra parte, la interacción en aulas que respeten las diferencias (Abdalla *et al.*, 2021) incrementa la autoconfianza, las habilidades comunicativas y la adaptación social creando un entorno de apoyo.

3.2.3. Factores psicológicos

En esta, el 13.04 % de los artículos incluidos en el estudio abordan la influencia de habilidades como el pensamiento crítico. Según Álvarez-Huerta *et al.* (2022), esta habilidad permite una mayor capacidad para adaptarse a desafíos complejos. Además, Coelho *et al.* (2023) examinan la relación entre la autorregulación, la participación y la prosocialidad en entornos inclusivos. Leniv *et al.* (2022) destacan que la interacción social fortalece las funciones mentales superiores.

3.2.4. La incidencia de las interacciones en el aprendizaje

Un 30.4 % de los estudios revisados señalan que la resolución conjunta de problemas y la creación de comunidades de aprendizaje mejoran las habilidades

cognitivas (Konokotin, 2019). De manera similar, De Boer y Kuijper (2020) destacan que el apoyo personalizado y las instrucciones adicionales contribuyen al desarrollo académico. Por otra parte, Simmons (2022) y Pinto y Fernandes (2023) encuentran que las interacciones corporales y las actividades grupales mejoran la socialización y el desarrollo cognitivo de niños. Asimismo, Biasutti y Concina (2021) y Noronha *et al.* (2023) subrayan que las interacciones basadas en la diversidad y las mediaciones culturales favorecen la cohesión social y el desarrollo de funciones mentales superiores. Finalmente, Zorn y Puustinen (2022) destacan que la retroalimentación del modelado en aulas inclusivas facilita el aprendizaje de todos los estudiantes.

3.2.5. Interacción con pares

En esta, el 8.7 % de los artículos revisados resaltan la importancia de fomentar actitudes positivas hacia los estudiantes con discapacidad, lo que contribuye a crear un ambiente escolar donde los estudiantes desarrollan respeto y empatía (Szumski *et al.*, 2020). Lo anterior favorece la cultura de aceptación y apoyo mutuo y se alinea con los postulados de Nawas *et al.* (2024), que examinan el impacto de las conexiones entre pares y cómo estas influyen en el bienestar, la motivación y los logros académicos.

3.2.6. Interacción con docentes

En esta, el 8.7 % de los estudios analizados enfatizan la importancia de las relaciones entre estudiantes y docentes para la creación de entornos escolares seguros, inclusivos y motivadores (Dietrich *et al.*, 2023). Por otro lado, Roorda *et al.*, (2021) destaca que las relaciones sólidas entre estudiantes con necesidades educativas especiales y sus docentes son claves para fomentar el compromiso escolar y mejorar el ambiente educativo.

3.3. *Competencias docentes*

Esta categoría busca comprender la relevancia de las habilidades, las actitudes y los conocimientos de los docentes para fomentar un ambiente inclusivo que potencie el aprendizaje. Las competencias docentes, expuestas en el 33.9 % de los estudios (Tabla 3), incluyen tanto la capacidad de gestionar interacciones efectivas como la disposición para adaptarse a las necesidades de los estudiantes, como se describe a continuación.

3.3.1. Autoeficacia

El 15 % de los estudios revisados destacan el rol fundamental que juega la autoeficacia. El estudio de Baek *et al.* (2024) defiende que la disposición para ofrecer adaptaciones en el aula es determinante para el éxito de un entorno donde todos los

estudiantes aprenden. Por otra parte, Llorent *et al.* (2024) encuentran que mejores actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva tienen un impacto directo en el desarrollo de competencias sociales y emocionales de los estudiantes. No obstante, Saloviita y Pakarinen (2021) advierten que es importante revisar qué pasa con el agotamiento docente, ya que pueden limitar el alcance de los beneficios de una educación inclusiva.

3.3.2. Formación docente

Para la gestión de interacciones en el aula que beneficien los procesos de aprendizaje de los estudiantes, se encontró que el 40 % de los artículos analizados en esta revisión reflejan cómo la capacitación y el desarrollo profesional son elementos importantes para mejorar la participación de los estudiantes (Attar y Booth, 2023; Ristad *et al.*, 2024). De manera adicional, Ari *et al.* (2022) encuentran que, en un contexto de transformación digital como el actual, la formación en el uso de tecnologías y la colaboración comunitaria son esenciales para fomentar interacciones inclusivas.

En este mismo campo, se enfatiza en la forma como la formación influye en la disposición y la habilidad de los docentes para implementar acciones que valoren las necesidades de los estudiantes (Mohammad *et al.*, 2020; Urton *et al.*, 2023). A lo anterior, Schell *et al.* (2024) agregan que los estereotipos presentes en los docentes en formación pueden afectar sus percepciones y decisiones frente a sus estudiantes, lo que subraya la importancia de una formación que también desafíe prejuicios hacia la diversidad en el aula.

3.3.3. Trabajo colaborativo

En el 25 % de los estudios revisados se pone de manifiesto la importancia de la cooperación entre docentes, familias, comunidades y profesionales de la salud para constituir una red de apoyo para todos los estudiantes (Freer, 2021); esto mejora las actitudes hacia estudiantes con discapacidad, ayudando a reducir las barreras de participación. De forma similar, Pantíc *et al.* (2024) enfatizan la importancia del trabajo colaborativo entre docentes para fortalecer las interacciones en el aula que fortalezcan los ambientes de aprendizaje para todos.

Pero la colaboración entre docentes no es suficiente (Barnes *et al.*, 2024; MacKenzie *et al.*, 2023; Stark *et al.*, 2024), es importante lograr que se consolide una red interdisciplinaria entre profesionales de la salud, los investigadores y los docentes para abordar los retos de la implementación de la educación inclusiva y, así, poder cerrar la brecha con las políticas establecidas.

3.3.4. El rol del docente en la gestión de las interacciones

Para esta última subcategoría, se logró identificar que el 20 % de los estudios analizados destacan cómo la orientación y el liderazgo pedagógico de los docentes son

esenciales para la creación de ambientes inclusivos. Maciver *et al.* (2023) y Jiménez *et al.* (2022) revelan que las prácticas y los ajustes personalizados de enseñanza, junto con una sólida red de apoyo, son fundamentales para atender las necesidades de los estudiantes. Por otra parte, Eldstål-Ahrens *et al.* (2022) enfatizan que la orientación del docente es clave para la comprensión de conceptos de equidad e igualdad. Esta idea se complementa con los postulados de Bøe *et al.* (2022), que resaltan que el rol del docente va más allá de la instrucción, siendo fundamental para gestionar interacciones constructivas donde todos puedan crecer y desarrollarse plenamente.

4. Discusión y conclusiones

La literatura revisada subraya la importancia de la calidad de las interacciones entre docentes-estudiantes y entre los mismos estudiantes, las cuales tienen relación con los procesos de aprendizaje y el desarrollo emocional de los estudiantes como argumentan autores como Razo y Cabrero Iriberri (2016). Los hallazgos destacan el valor del uso de estrategias tecnológicas, creativas y colaborativas que construyen el camino hacia la educación inclusiva y mejoran las dinámicas de interacción en el aula (Attard y Booth, 2023; Urton *et al.*, 2023). Estas estrategias educativas se alinean con el marco de acción global para la educación que está siendo impulsado por la Unesco, que busca el compromiso de los países para ofrecer una educación inclusiva para todos (Naciones Unidas, 2018).

Los estudios señalan la importancia del apoyo institucional y la formación docente, ya que permiten que los docentes adquieran las competencias para promover interacciones de calidad dentro del aula. Autores como Caballero y Lorent (2022) y Freer (2021) coinciden en que el apoyo institucional y las políticas de capacitación, tanto inicial como continua, son esenciales para eliminar las barreras de participación de los estudiantes en las escuelas. Sin embargo, pese al interés de muchos investigadores e instituciones, persisten los desafíos, como lo señalan los estudios de la Unesco (2023b) en relación con la educación inclusiva.

En este contexto, la colaboración entre docentes e investigadores es un factor clave para el éxito de la educación inclusiva. Pantíc *et al.* (2024) afirman que dicha colaboración no solo mejora la gestión institucional, sino que también consolida estrategias educativas más efectivas que responden a las necesidades actuales de los estudiantes.

Finalmente, esta revisión subraya la necesidad de futuras investigaciones que profundicen en el desarrollo de políticas y programas de formación docente, con un enfoque hacia las interacciones desde la educación inclusiva. Estas líneas de investigación serán fundamentales para guiar la implementación de prácticas pedagógicas y cerrar las brechas con las políticas, todo con el objetivo de garantizar la equidad y la educación para todos.

5. Fuente de financiamiento del proyecto

Este artículo no cuenta con financiación externa.

6. Referencias bibliográficas

Abdalla, N., Mohammed, E. y Mohamed, R. (2021) The social and psychological effects of inclusive education of persons with hearing disability in society: A field study at the disability resource center. *Sustainability (Switzerland)*, *13*(22). https://doi.org/10.3390/su132212823

Afanasenko, V., Komar, T., Potapchuk, O., Podkorytova, L. y Havrylkevych, V. (2021). Socio-psychological features of students with special educational needs as a cause of conflicts in inclusive groups. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, *12,* 01-17. https://doi.org/10.18662/brain/12.2/18

Álvarez-Huerta, P., Muela, A. y Larrea, I. (2022). Disposition toward critical thinking and creative confidence beliefs in higher education students: The mediating role of openness to diversity and challenge. *Thinking Skills and Creativity*, *43*. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101003

Ari, R., Altinay, Z., Altinay, F., Dagli, G. y Ari, E. (2022). Sustainable management and policies: The roles of stakeholders in the practice of inclusive education in digital transformation. *Electronics (Switzerland)*, *11*(4). https://doi.org/10.3390/electronics11040585

Attard, N. y Booth, N. (2023). Autism and mainstream education: The parental perspective. *International Journal of Educational Research*, *121,* 102234. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102234

Avramidis, E., Aroni, K. y Strogilos, V. (2022). Social participation and quality of best friendship of students with moderate learning difficulties in early adolescence: A longitudinal study. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, *46*(1), 74-87. https://doi.org/10.1017/jsi.2022.3

Baek, C., Aguilar, S. J. y Warschauer, M. (2024). Exploring teachers' self-efficacy and willingness to provide accommodations in teaching students with autism: An intervention study. *Teaching and Teacher Education*, *140.* https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104488

Barnes, N., Fischer, S. y Kilpatrick, S. (2024). Going above and beyond: Realigning university student support services to students. *International Journal of Educational Research*, *124.* https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102270

Biasutti, M. y Concina, E. (2021). Including migrant students in the primary school: Perspectives of Italian principals. *International Journal of Educational Management*, *35*(5), 984-999. DOI 10.1108/IJEM-01-2021-0028

Bøe, M., Heikka, J., Kettukangas, T. y Hognestad, K. (2022). Pedagogical leadership in activities with children – A shadowing study of early childhood teachers in Norway and Finland. *Teaching and Teacher Education*, *117.* https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103787

Brekke, I., Alecu, A., Ugreninov, E., Surén, P. y Evensen, M. (2023). Educational achievement among children with a disability: Do parental resources compensate for disadvantage? *SSM - Population Health*, *23.* https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2023.101465

Caballero, M. y Llorent, V. J. (2022). The effects of a teacher training program on neuroeducation for improving reading, mathematical, social, emotional and moral competencies of secondary school students. A two-year quasi-experimental study. *Revista de Psicodidáctica*, *27*(2), 158-167. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.04.001

Chen, Y. L., Martin, W., Vidiksis, R. y Patten, K. (2023). "A different environment for success:" A mixed-methods exploration of social participation outcomes among adolescents on the autism spectrum in an inclusive, interest-based school club. *International Journal of Developmental Disabilities*, *69*(5), 73-747. https://doi.org/10.1080/20473869.2021.2001729

Coelho, V., Cadima, J. y Pinto, A. I. (2023). Child functioning in inclusive preschools: Associations between self-regulation, engagement, prosociality, and hyperactivity. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *86*. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2023.101518

Corral-Granados, A., Smeplass, E., Rapp, A. C. y Eide Isaksen, G. (2023). A study on children perceptions of social exclusion and the structural drivers of discrimination in Norwegian elementary schools. *Children and Youth Services Review*, *154*. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107063

Daelman, S., De Schauwer, E. y Van Hove, G. (2022). Connective collaboration around Alex-A constant searching around inclusive education. *Journal of Disability Studies in Education*, *3*(1), 29-56. https://doi.org/10.1163/25888803-bja10015

De Boer, A. y Kuijper, S. (2020). Students' voices about the extra educational support they receive in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 1-17. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1790884

Dietrich, L., Jurkowski, S., Schwarzer, N. H. y Zimmermann, D. (2023). The role of teachers in the bullying involvement of students with emotional and behavioral difficulties. *Teaching and Teacher Education*, *135*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104311

Eldstål-Ahrens, L., Nilsen, M. y Pramling, N. (2022). Premising and arguing: The variety in 9- to 10-year-old children taking on an equity/equality task in the context of group discussions. *Learning, Culture and Social Interaction*, *35*. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2022.100648

Freer, J. R. R. (2021). The tripartite intervention: Breaking down attitudinal barriers in education. *Journal of Disability Studies in Education*, *2*(1), 50-76. https://doi.org/10.1163/25888803-bja10006

Gawo, G. y Tafesse, M. (2024). The involvement of marginalized Menja society children in primary education: A case study of the Bench Sheko Zone, Ethiopia. *Social Sciences and Humanities Open*, *9*. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100782

Gill, A., Irwin, D., Towey, D., Zhang, Y., Long, P., Sun, L., YU, W. y Zheng, Y. (2024). Implementing Universal Design through augmented-reality game-based learning. *Computers and Education: X Reality*, *4*, e100070. https://doi.org/10.1016/j.cexr.2024.100070

Gordillo, M. y Prado, V. (2024). Formación docente y práctica pedagógica en la educación inclusiva: revisión sistemática. *Ciencia y Educación*, *8*(2), 75-93. https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i2.3104

Heller, V. (2023). Touch in learning interactions with autistic children: Socializing attention and engagement. *Learning and Culture*, *41*. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2023.100731

Higgins, J. P. T. y Green, S. (Eds.) (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions version 5.1.0 The Cochrane Collaboration, 2011*. www.cochrane-handbook.org

Jepson, W. y Ehrlin, A. (2021). Liminal spaces and places- Dilemmas in education for newly arrived students. *International Journal of Educational Research Open, 2*, 100078 https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100078

Jiménez, E., Deliyore, M. R. y Morales Trejos, C. (2022). Función orientadora de la persona docente: una experiencia en territorio indígena Bribri. *Cuadernos Inter.c.a.Mbio Sobre Centroamérica y El Caribe*, *19*(2), e50899. https://doi.org/10.15517/c.a..v19i2.50899

Kohrt, P., Gresch, C. y Henschel, S. (2024). *Characteristics of classroom composition and teaching practices and the social integration of students with and without special educational needs in inclusive education environments*. https://doi.org/10.1007/s42010-024-00208-2

Konokotin, A. V. (2019). Inclusion of children with special educational needs and typically developing children in joint problem-solving (with tasks on understanding multiplicative relations as an example). *Cultural-Historical Psychology, 15*, 79-88.

Laakso, N. L., Korhonen, T. S. y Hakkarainen, K. P. J. (2021). Developing students' digital competences through collaborative game design. *Computers and Education*, *174*. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104308

Leifler, E. (2020). Teachers' capacity to create inclusive learning environments. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, *9*(3), 221-244. https://doi.org/10.1108/IJLLS-01-2020-0003

Leniv, Z., Dzhus, O., Ilina, N., Prokofieva, O., Matveieva, N. y Hlushchenko, I. (2022). Neuropsychological bases of correctional and preventive preparation of children with autism to master writing. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, *13*(1Sup1), 37-50. https://doi.org/10.18662/brain/13.1sup1/301

Llorent, V. J., Núñez-Flores, M. y Kaakinen, M. (2024). Inclusive education by teachers to the development of the social and emotional competencies of their students in secondary education. *Learning and Instruction*, *91*. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101892

Maciver, D., Rutherford, M., Johnston, L. y Singh Roy, A. (2023). Prevalence of neurodevelopmental differences and autism in Scottish primary schools 2018-2022. *Autism Research*, *16*(12), 2403-414. https://doi.org/10.1002/aur.3063

MacKenzie, A., Owaineh, M., Bower, C. y Özkaya, C. (2023). Barriers to inclusive education under occupation: An evaluative approach using Nussbaum's capabilities approach. *International Journal of Educational Research Open*, *5*. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100299

Mohammad, S., al Kaied, Z. S., Hameed, A. y Abu, F. (2020). In-service teachers' knowledge of common features associated with disorders and developmental disabilities. *Social Sciences and Humanities Open*, *2*(1). https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100046

Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). https://www.cepal.org/es/publicaciones

Nawas, A., Ngurah Darmawan, I. G. y Maadad, N. (2024). Single-sex "Pesantren" schools: Unravelling girls' and boys' peer connections and their impacts on wellbeing and learning outcomes. *International Journal of Educational Research*, *125*. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102339

Nolan, H. A. y Owen, K. (2024). Medical student experiences of equality, diversity, and inclusion: Content analysis of student feedback using Bronfenbrenner's ecological systems theory. *BMC Medical Education*, *24*(1). https://doi.org/10.1186/s12909-023-04986-8

Noronha, A., Silva, R. y Shimazaki, M. (2023). La teoría histórico-cultural y la educación de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Iberoamericana de Estudos em Educação*, https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17611&#8203

Page, M. J., Mckenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Whiting, P., Savovic´, J., Stewart, L. A., Tetzlaff, J. M., Tricco, A. C., Altman, D. G., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Revista Española de Cardiología 74*(9). https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016

Pantic´, N., Sarazin, M., Coppe, T., Oral, D., Maninnen, E., Silvennoinen, K., Lund, A., Päivi, H., Vähäsantanen, K. y Li, S. (2024). How do teachers exercise relational agency for supporting migrant students within social networks in schools from Scotland, Finland, and Sweden? *Teaching and Teacher Education*, *139*.

Pinto, M. C. y Fernandes, S. D. (2023). Educação não formal: Contributos para a educação inclusiva. *Práxis Educacional*, *19*(50), e11319. https://doi.org/10.22481/praxisedu.v19i50.11319

Qu, X. y Cross, B. (2024). UDL for inclusive higher education-What makes group work effective for diverse international students in UK? *International Journal of Educational Research*, *123*. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102277

Rademaker, F., de Boer, A., Kupers, E. y Minnaert, A. (2021). It also takes teachers to tango: Using social validity assessment to refine an intervention design. *International Journal of Educational Research, 107*, e101749. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101749

Razo, A. y Cabrero Iriberri, I. (2016). El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes. *Meraki Studio*, *18*(2), 12-58.

Ristad, T., Østvik, J., Horghagen, S., Kvam, L. y Witsø, A. E. (2024). A multi-stakeholder perspective on inclusion in higher education: Ruling on fragile ground. *International Journal of Educational Research Open*, *6*. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100311

Rizk, J. y Hillier, C. (2022). Digital technology and increasing engagement among students with disabilities: Interaction rituals and digital capital. *Computers and Education Open*, *3*, e100099. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100099

Roorda, D. L., Zee, M., Bosman, R. J. y Koomen, H. M. Y. (2021). Student–teacher relationships and school engagement: Comparing boys from special education for autism spectrum disorders and regular education. *Journal of Applied Developmental Psychology, 74*, 101277. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101277

Romero, M, Muñoz, J. y Hidalgo, M. (2023). The VESS model and the development of executive functions at early ages. *Educar*, *59*(2), 351-366. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1593

Saloviita, T. y Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, *97*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221

Schell, C. S., Dignath, C., Kleen, H., John, N. y Kunter, M. (2024). Judging a book by its cover? Investigating pre-service teacher's stereotypes towards pupils with special educational needs. *Teaching and Teacher Education*, *142*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104526

Simmons, B. (2021). The production of social spaces for children with profound and multiple learning difficulties: A Lefebvrian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, *42*(5-6), 828-844. https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1922269

Simmons, B. (2022). *Social embodiment in early childhood education for children with PMLD. Inclusive pedagogies for early childhood education: Respecting and responding to differences in learning*.

Stark, K., Koslouski, J. B., Vadhan, J. y Vega, M. (2024). The future is inclusive: An invitation for interdisciplinary collaboration between social emotional learning and special education researchers. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, *3*, e100043. https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100043

Szumski, G., Smogorzewska, J. y Grygiel, P. (2020). Attitudes of students toward people with disabilities, moral identity and inclusive education-A two-level analysis. *Research in Developmental Disabilities*, *102*. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103685

Tai, K. W. H. (2024). Transcending the boundaries of mode in online language teaching: A translanguaging perspective on ESL teachers' synchronous small group online tutorials. *System*, *121*. https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103185

Toulia, A., Alves, S., Avramidis, E., Sanches-Ferreira, M. y Silveira-Maia, M. (2022). Qualitative evaluation of an intervention programme fostering students' social participation imple-

mented by Greek and Portuguese elementary school teachers. *International Journal of Educational Research Open*, *3*. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100205

Tsamitrou, S. y Plumet, M. H. (2023). Social skills development of children with autism spectrum disorder attending an inclusive preschool classroom. *Annales Medico-Psychologiques*, *181*(5), 432-439. https://doi.org/10.1016/j.amp.2022.09.006

Unesco (2023a). *Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2023: Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?* GEM Report UNESCO. https://doi.org/10.54676/BSEH4562

Unesco (2023b). *Una mirada sobre la educación inclusiva.* http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp

Urton, K., Wilbert, J., Krull, J. y Hennemann, T. (2023). Factors explaining teachers' intention to implement inclusive practices in the classroom: Indications based on the theory of planned behaviour. *Teaching and Teacher Education*, *132*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104225

Vacca, R. A., Augello, A., Gallo, L., Caggianese, G., Malizia, V., La Grutta, S., Murero, M., Valenti, D., Tullo, A., Balech, B., Marzano, F., Ghezzo, A., Tancredi, G., Turchetta, A., Riccio, M. P., Bravaccio, C. y Scala, I. (2023). Serious games in the new era of digital-health interventions: A narrative review of their therapeutic applications to manage neurobehavior in neurodevelopmental disorders. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 149*, e105156. https://doi.org/10.1016.j.neubiorev.2023.105156

Valdés Valdés, I., Guerra Iglesias, S. y Camargo Ramos, M. (2020). *Las habilidades de interacción social: un puente hacia la inclusión* (vol. 18, issue 1). http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1646

Zorn, S. y Puustinen, M. (2022). Seeking academic help: The case of lower secondary students with autism spectrum disorder and their teachers. *Learning and Instruction*, *80*. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101624

ISSN: 0210-1696
DOI: https://doi.org/10.14201/scero.31868

DETERMINANTES SOCIALES DE LA SALUD PREDICTORES DE LA DISCAPACIDAD EN PERSONA CON DISCAPACIDAD DE LA REGIÓN CARIBE COLOMBIANA

Social Determinants of Health Predictors of Disability in People with Disabilities in the Colombian Caribbe Region

Consuelo Vélez Álvarez[1]
Universidad Autónoma de Manizales. Colombia
cva@autonoma.edu.co
https://orcid.org/0000-0001-7274-7304

José Armando Vidarte Claros
Universidad Autónoma de Manizales. Colombia
jovida@autonoma.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-7982-3848

José Hernán Parra Sánchez
Universidad Nacional de Colombia. Colombia
jhparrasa@unal.edu.co
https://orcid.org/0000-0003-0070-2718

Recepción: 11 de febrero de 2024
Aceptación: 16 de enero de 2025

resumen: La discapacidad, analizada desde una perspectiva multidimensional y considerando los dominios que permiten su clasificación, sugiere una interacción con los determinantes sociales de la salud. El objetivo fue establecer los determinantes sociales de la salud que predicen el grado de discapacidad en mayores de 18 años

[1] Autora de correspondencia.

con discapacidad en la región Caribe colombiana. Estudio descriptivo correlacional con enfoque multivariado, participaron 1.080 personas, edad media de 56.25 ± 19.84 años. Evaluados a partir de los determinantes sociales de la salud y la escala WHO DAS 2.0. Se encontró que el 3.2 % no presentaban ningún grado de discapacidad, una de cada tres tenía discapacidad leve y aproximadamente seis de cada diez tenían discapacidad entre moderada y extrema. Determinantes sociales de la salud, como la edad, años sin rehabilitación, nivel de ingresos y nivel educativo, fueron predictores del grado de discapacidad. Se concluye que estos determinantes sociales influyen en el grado de discapacidad, lo que subraya la necesidad de implementar políticas públicas que aborden estos factores. Se recomienda el desarrollo de programas de inclusión educativa y laboral y el fortalecimiento de servicios de rehabilitación. Nuevos desafíos para tomadores de decisiones, diseño de estrategias que promuevan equidad para el bienestar de las personas con discapacidad.

Palabras clave: Determinantes sociales de la salud; evaluación de la discapacidad; predicción; condiciones sociales.

Abstract: Disability, analyzed from a multidimensional perspective and considering the domains that allow its classification, suggests an interaction with the Social Determinants of Health. The objective was to establish the Social Determinants of Health that predict the degree of disability in people over 18 years of age with disabilities in the Colombian Caribbean region. A descriptive correlational study with multivariate approach, 1,080 persons participated, mean age 56.25 ± 19.84 years. Evaluated on the basis of the Social Determinants of Health and the WHO DAS 2.0 scale. It was found that 3.2% had no degree of disability, one in three had mild disability, and approximately six out of ten had moderate to extreme disability. Social determinants of health, such as age, years without rehabilitation, income level and educational level, were predictors of the degree of disability. It is concluded that these social determinants influence the degree of disability, underscoring the need to implement public policies that address these factors. The development of educational and labor inclusion programs and the strengthening of rehabilitation services are recommended. New challenges for decision makers, design of strategies that promote equity for the well-being of people with disabilities.

Keywords: Social determinants of health; disability evaluation; forecasting; social conditions.

1. Introducción

En la perspectiva ecosistémica de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), la discapacidad es comprendida como la interacción entre la persona con una condición de salud y sus factores contextuales, término genérico que incluye deficiencias en las funciones o estructuras corporales, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación (Comín Comín *et al.*, 2011). Lo anterior, enmarcado desde el modelo biopsicosocial, donde a partir de este es posible establecer el perfil de funcionamiento y discapacidad de la persona.

La Organización Panamericana de la Salud (OPS) plantea como a finales del siglo XX más de 50 millones de personas con discapacidad viven en Latinoamérica y el Caribe (Organización Panamericana de la Salud, 2017), región donde la incidencia y las consecuencias de la discapacidad se encuentran estrechamente relacionadas con factores sociales y se presentan con mayor frecuencia en zonas de bajos ingresos y bajo nivel educativo al tener mayor exposición a diversos factores de riesgo (Organización Panamericana de la Salud, 2017).

Según Marmot y Bell (2012), en una misma ciudad, la población está expuesta a diversas situaciones entre las cuales se encuentran las inequidades sociales, que son generadoras de contrastes como vida o muerte, salud o enfermedad y riqueza o pobreza entre otras, con sus respectivas consecuencias, y que se convierten en influencias negativas en el desarrollo humano (Organización Mundial de la Salud, 2009).

Los determinantes sociales de la salud (DSS) son las circunstancias en que las personas nacen, crecen, viven, trabajan y envejecen, incluido el sistema de salud; esas circunstancias son el resultado de la distribución del dinero, el poder y los recursos a nivel mundial, nacional y local, que depende a su vez de las políticas adoptadas (Organización Mundial de la Salud, 2009; Organización Panamericana de la Salud, 2017), aspectos que por la situación de pandemia que hoy vive el mundo se han incrementado y donde países como el nuestro buscan herramientas y estrategias para mitigar dichas desigualdades, donde cada día se busca mejorar las condiciones de vida, la lucha contra la distribución desigual del poder y la evaluación y el seguimiento de las intervenciones que realizan los entes gubernamentales en pro de avanzar en disminuir dicha problemática, más aun que se incrementa con la situación de pandemia por COVID-19 (Organización Panamericana de la Salud, 2017; World Health Organization, 2024).

Los aspectos sociales, económicos y culturales de la discapacidad no se enmarcan solamente en el individuo que la presenta, sino también en su contexto (Bacca *et al.*, 2020), y en este sentido los DSS juegan un papel importante ya que estos de una u otra forma se convierten en los limitantes de la situación de estas personas (malas condiciones de vida, dificultades en el acceso a los servicios de salud, bajo nivel educativo y limitadas posibilidades de empleo que agravan de manera sustancial la evolución del problema) (Ministerio de Salud y Protección Social, 2024).

Por tanto, es necesario tener un mayor conocimiento sobre el análisis de las inequidades en salud y en este sentido establecer las relaciones posibles con el grado de discapacidad, donde se puedan tener mayor caridad y objetividad frente a dichas relaciones. Para ello se utilizó el Cuestionario para la evaluación de la Discapacidad de la Organización Mundial de la Salud (OMS) (WHO DAS 2.0), el cual es un instrumento de evaluación genérico que permite brindar un método estandarizado de medición de la salud y la discapacidad entre las culturas (Servicio de Información sobre Discapacidad, 2006).

Dados los planteamientos anteriores, el objetivo de este trabajo es establecer los DSS predictores del grado de discapacidad en personas con discapacidad mayores de 18 años de la región Caribe colombiana.

2. Material y métodos

Tipo de estudio: desde el enfoque empírico analítico, se realizó una investigación descriptiva transversal, con análisis correlacional y multivariado (Hernández Sampieri *et al*., 2014).

Participantes: la población estuvo constituida por el total de personas con discapacidad mayores de 18 años de las ciudades de Barranquilla, Valledupar, Ciénaga, Corozal y Soledad de la región Caribe colombiana.

Cálculo de la muestra: la muestra fue calculada a partir del test bilateral para estimar correlaciones lineales, teniendo en cuenta un nivel de confianza del 95 %, un poder estadístico del 80 % y una correlación esperada de 0.30 (Mukaka, 2012); la muestra estimada fue de 194 personas, se asumió como porcentaje de pérdida un 10 %, el total de la muestra fue de 216 personas por ciudad, participaron en total de 1.080 personas.

Tipo de muestreo: probabilístico; a partir de las bases de datos establecidas en instituciones de salud, centros de rehabilitación, fundaciones de las diferentes ciudades, se seleccionaron los participantes de manera aleatoria.

Criterios de inclusión: ser mayores de 18 años, sin limitación permanente para la realización de actividades de aprendizaje y aplicación del conocimiento, pudiendo responder a los cuestionarios aplicados, haber transcurrido más de 6 meses con limitación permanente de las actividades, acceder voluntariamente a participar en el estudio y diligenciar el consentimiento informado por parte de la persona y su representante legal o cuidador.

2.1. *Instrumento y procedimiento*

Como instrumentos para el proceso de recolección de información se utilizaron la encuesta para obtener información de los determinantes sociales de la salud, la cual fue elaborada por los investigadores, y el WHO DAS 2.0, para evaluar el grado de discapacidad según los diferentes dominios de 36 ítems, el cual es conceptualmente compatible con el modelo de la CIF (Servicio de Información sobre Discapacidad, 2006).

El procedimiento incluyó:

- Contacto con la Secretaría de Salud y entidades que trabajan con discapacidad con el fin de obtener datos de esta población en cada una de las ciudades participantes.
- Realización de pruebas piloto para la calibración de evaluadores e instrumentos.
- Ajuste del instrumento de recolección de información de acuerdo con la prueba piloto.
- Reclutamiento de los participantes del estudio según la muestra calculada.
- Aceptación y firma del consentimiento informado.
- Realización de la encuesta presencial a la muestra para evaluar los DSS.
- Aplicación del WHODAS 2.0 por parte de los investigadores de forma autodiligenciada.

2.2. *Análisis de datos*

El análisis estadístico se realizó en el programa Statistical Package for the Social Science SPSS versión 26 (licenciado por la Universidad Autónoma de Manizales). Se calcularon las medidas de tendencia central y de variabilidad o dispersión para variables cuantitativas incluidas en el estudio, lo cual permitió el análisis descriptivo univariado. Se realizó la prueba de normalidad, encontrándose que ninguna variable resultó tener una distribución normal, por tanto, se realizaron correlaciones con el coeficiente de Spearman y para las variables cualitativas se realizaron las asociaciones a partir de tablas de contingencia usando la prueba no paramétrica de Chi cuadrado.

Se consideró la significancia estadística cuando el p Valor fue ≤ 0.05. Además, se tuvo en cuenta lo establecido por Mukaka (2012), donde un coeficiente de correlación mayor de 0.30 se consideró una correlación ideal. Para el análisis multivariado se procedió a construir un modelo de regresión ordinal; este se utiliza cuando la variable dependiente es categórica y medida en una escala ordinal, teniendo presente que se cumplieran supuestos como normalidad en residuales o errores, homocedasticidad y ausencia de colinealidad entre las variables independientes.

2.3. *Aspectos éticos*

La investigación cumplió con los parámetros enunciados por la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial, no se realizaron procedimientos que atentaran contra la integridad física y moral de las personas. De acuerdo con la Resolución 8430, artículo 11 (Ministerio de Salud y Protección Social, 1993), el presente estudio se consideró como "investigación con riesgo mínimo". El proyecto fue presentado ante el comité de Bioética de la Universidad Autónoma de Manizales y aprobado.

3. Resultados

Participaron en el estudio 1.080 personas con un promedio de edad de 56.25 años, desviación típica 19.84 años. Como determinantes sociales de la salud se destaca que el 51.4 % son de sexo femenino, de etnia mestiza, el 39 % viven en pareja o son casados, el 87 % viven en el área urbana, tienen nivel educativo de secundaria incompleta, se encuentran afiliados al sistema general de seguridad social de salud el 97 %, en mayor porcentaje pertenecen al régimen subsidiado en salud, no reciben pensión por discapacidad, con un ingreso mensual promedio a la mitad de un salario mínimo mensual legal vigente (SMLMV $828.211), en promedio llevan trabajando 35 años, laboran 40 horas semanales, viven en compañía promedio con 5 personas, utilizan órtesis y prótesis siendo el bastón, el caminador y las muletas las de mayor uso, no reciben servicios de rehabilitación por falta de dinero; el apoyo familiar y Dios son los factores a los que les atribuyen su rehabilitación.

En cuanto a la discapacidad, se reportó que el 3.2 % de las personas no presentaban ningún grado de discapacidad, una de cada tres tenía una discapacidad leve

y aproximadamente seis de cada diez presentaban discapacidad entre moderada y extrema.

En las Figuras 1 y 2 se evidencia como a medida que aumenta la edad aumenta el grado de discapacidad; se observa que hay diferencias significativas en la mediana de las edades.

FIGURA 1. Grado de discapacidad según edad

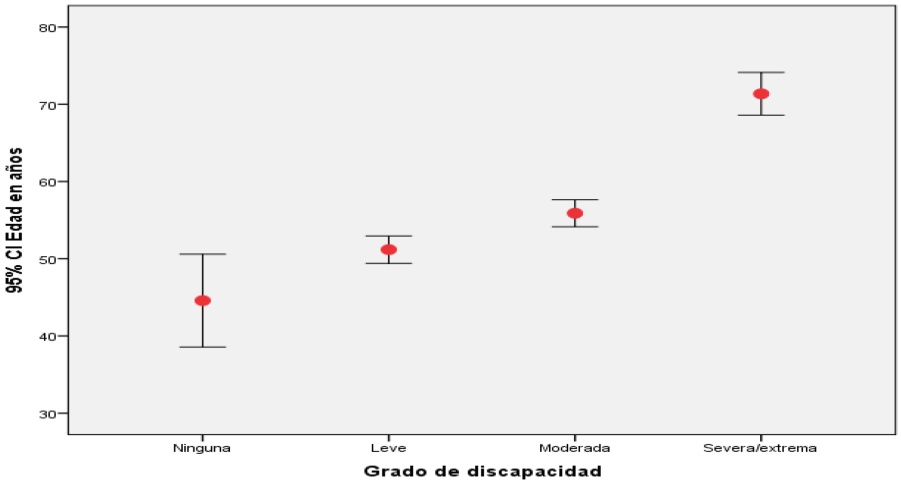
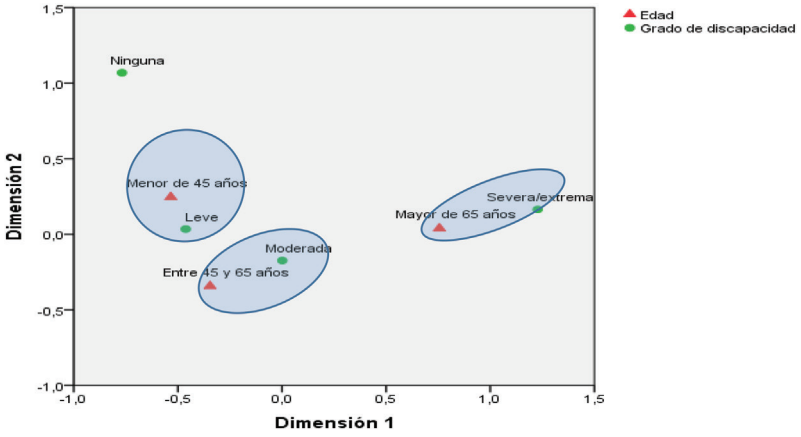


FIGURA 2. Mapa perceptual entre la edad y el grado de discapacidad



La Tabla 1, muestra como al relacionar el grado de discapacidad con el sexo de los participantes en el estudio se evidencia que los grados leves y moderados se presentan en mayor porcentaje en los diferentes dominios; existe una relación estadísticamente significativa entre la distribución por grado de discapacidad en las diferentes dimensiones del WHODAS 2.0 según el sexo ($p = 0.000$, 0.001 respectivamente).

Los hallazgos sugieren una correlación ideal y estadísticamente significativa $p < 0.05$ entre la edad y los dominios 2 y grado de discapacidad; el ingreso mensual y el dominio 4; las horas de trabajo al mes y los dominios 4 y 6; los años sin rehabilitación y los dominios 5 y el grado de discapacidad (Tabla 2).

Se encontró asociación entre el grado de discapacidad y los determinantes estado civil, estrato social, nivel educativo, etnia y uso de órtesis y prótesis (ver Tabla 3).

Con relación al nivel educativo se puede observar cómo personas con nivel de formación técnica o universitaria mostraron un grado de discapacidad leve o ninguna discapacidad, en contraste con las personas con niveles de formación baja que presentan un grado de discapacidad entre severa o extrema (Figura 3).

Los hallazgos presentados en la Figura 4 dan cuenta de la asociación entre el grado de discapacidad y el nivel de ingresos; se observa que a más ingresos menos probabilidad de alto grado de discapacidad. En el mapa es posible analizar como personas sin ingresos tienen más discapacidad severa o extrema (Figura 4).

En cuanto al análisis multivariado se llevó a cabo una regresión logística ordinal aplicada a la identificación de los factores predictivos de la discapacidad. Esta regresión ordinal permite dar forma a la dependencia de una respuesta ordinal politómica, en este caso, el grado de discapacidad sobre un conjunto de predictores, que pueden ser variables categóricas en escala nominal u ordinal o covariables variables numéricas o cuantitativas.

Se realizó inicialmente una exploración estadística de las posibles asociaciones de la discapacidad con variables predictoras, como se muestra en la Tabla 4, encontrándose que las variables edad, años sin rehabilitación con cuatro categorías (0 = en rehabilitación, 1 = entre 1 y 10 años, 2 = entre 11 y 60 años, 3 = más de 60 años), nivel de ingresos con tres categorías (0 = sin ingresos, 1 = menos de un salario mínimo, 2 = un salario mínimo o más), nivel educativo con cuatro categorías (0 = ninguno, 1 = primaria, 2 = secundaria, 3 = técnico o universitario) se pueden considerar como predictoras del grado de discapacidad, ya que todos los coeficientes son significativos como lo sugiere el test de Wald, indicando relación entre estas variables predictoras y el grado de discapacidad.

El modelo general tiene buen ajuste, según la razón de verosimilitud ($X^2 = 2019.09$, $p = 0.000$). Todos los coeficientes del modelo fueron significativamente diferentes de cero. Según los resultados, al aumentar la edad de la persona, aumenta la probabilidad de tener mayor grado de discapacidad, también se muestra que al aumentar el ingreso disminuye la probabilidad de tener mayores grados de discapacidad. Dada la bondad del modelo, se puede hacer la siguiente predicción: una persona de 40 años, con nivel de primaria, con ingresos de $300.000 mensuales y que no use órtesis o prótesis, tiene una probabilidad del 48 % de discapacidad leve, mientras una persona de la misma edad, sin ingresos, que usa órtesis o prótesis, tiene una probabilidad del 40 % de tener una discapacidad moderada.

Tabla 1. Distribución del grado de severidad de la discapacidad según sexo en los participantes

Variable	Nivel	Do1		Do2		Do03		D4		Do51		Do52		Do6		Total		P valor
Sexo		Fcia	%	Fcia	%	Fcia	%	Fcia	%	Fcia	%	Fcia	%	Fcia	%	Fcia	%	
femenino	Ninguna	252	45.4	52	9.4	167	30.1	165	29.7	85	15.3	196	35.3	12	2.2	13	2.3	0.000
	Leve	192	34.6	101	18.2	146	26.3	251	45.2	54	9.7	25	4.5	139	25.0	203	36.6	
	Moderada	92	16.6	152	27.4	166	29.9	101	18.2	227	40.9	108	19.5	275	49.5	245	44.1	
	Severa	18	3.2	200	36.0	67	12.1	29	5.2	83	15.0	52	9.4	110	19.8	89	16.0	
	extrema	1	.2	50	9.0	9	1.6	9	1.6	106	19.1	174	31.4	19	3.4	5	.9	
Masculino	Ninguna	252	48.0	62	11.8	171	32.6	199	37.9	101	19.2	214	40.8	19	3.6	22	4.2	0.001
	Leve	163	31.0	97	18.5	133	25.3	221	42.1	59	11.2	33	6.3	123	23.4	205	39.0	
	Moderada	83	15.8	168	32.0	157	29.9	74	14.1	220	41.9	114	21.7	254	48.4	217	41.3	
	Severa	26	5.0	163	31.0	54	10.3	27	5.1	58	11.0	46	8.8	115	21.9	77	14.7	
	extrema	1	.2	35	6.7	10	1.9	4	.8	87	16.6	118	22.5	14	2.7	4	.8	

Do1 = Dominio Comprensión y comunicación; Do2 = Dominio Capacidad de moverse en el entorno; Do3 = Dominio Cuidado personal; Do4 = Dominio Relaciones con otras personas; Do5 = Dominio Trabajo no remunerado; Do52 = Dominio Trabajo remunerado; Do6 = Dominio Participación en sociedad; P = Significancia < 0.050.

Tabla 2. Correlación entre discapacidad por dominios y final (WHO DAS 2.0) acorde con el nivel de medición de los DSS estructurales e intermedios

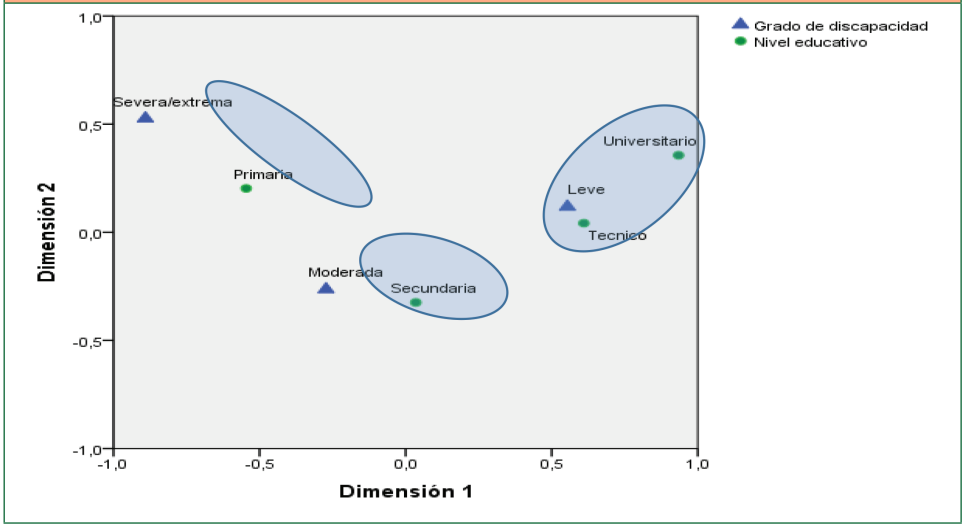
Variable	Spearman	Do1	Do2	Do3	Do4	Do51	Do52	Do6	st_s36
Edad en años	Coeficiente de correlación	.220**	**.398****	.231**	.240**	**.375****	.102**	.175**	**.359****
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.004	.000	.000
	N	1080	1080	1080	1080	1080	790	1080	790
Ingreso mensual promedio	Coeficiente de correlación	-.179**	-.102**	-.210**	**-.348****	-.170**	.109**	-.136**	-.352
	Sig. (bilateral)	.000	.001	.000	.000	.000	.002	.000	.144
	N	1080	1080	1080	1080	1080	790	1080	790
Cuántas horas trabaja al mes	Coeficiente de correlación	-.210**	-.211**	-.226**	**-.347****	-.225**	.165**	**-.309****	-.106**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.003
	N	1080	1080	1080	1080	1080	790	1080	790
Cuánto lleva trabajando	Coeficiente de correlación	-.211**	-.227**	-.237**	-.252**	-.237**	.150**	-.202**	-.094**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.008
	N	1080	1080	1080	1080	1080	790	1080	790
Número de personas con quien comparte la vivienda	Coeficiente de correlación	-.027	-.051	-.007	.074*	-.042	.057	.016	.027
	Sig. (bilateral)	.369	.093	.810	.014	.168	.108	.603	.447
	N	1080	1080	1080	1080	1080	790	1080	790
Cuántos años lleva sin rehabilitación	Coeficiente de correlación	-.042	-.117**	-.089**	-.101**	-.137**	**-.339****	-.102**	**-.329****
	Sig. (bilateral)	.171	.000	.003	.001	.000	.000	.001	.000
	N	1080	1080	1080	1080	1080	790	1080	790

Do1 = Dominio Comprensión y comunicación; Do2 = Dominio Capacidad de moverse en el entorno; Do3 = Dominio Cuidado personal; Do4 = Dominio Relaciones con otras personas; Do5 = Dominio Trabajo no remunerado; Do52 = Dominio Trabajo remunerado; Do6 = Dominio Participación en sociedad; St36 = Total dominios.

Tabla 3. Resumen de las asociaciones entre los determinantes sociales de la salud con el grado de discapacidad

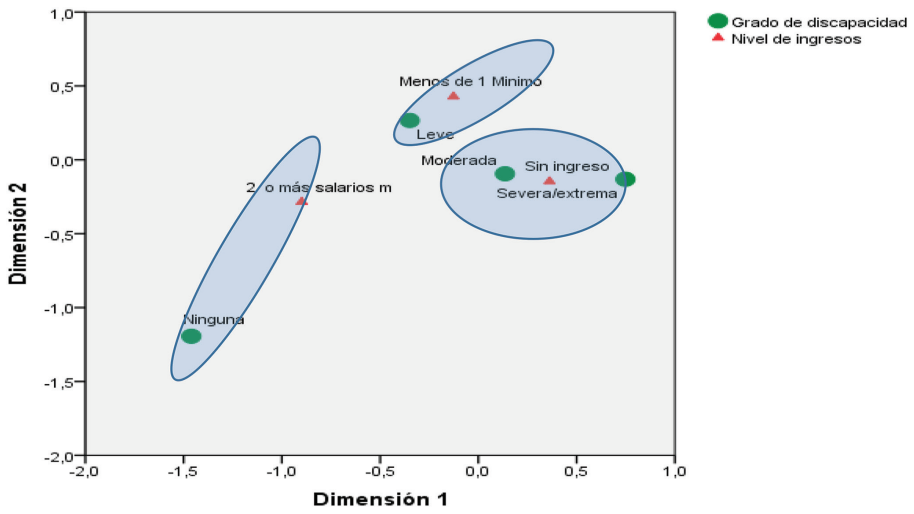
Determinantes sociales de la salud	Chi-cuadrado	P valor
Sexo	4.170	0.384
Estado civil	57.9	0.00*
Estrato social	17.14	0.02*
Nivel educativo	148.82	0.00*
Etnia	21.32	0.04*
Uso de órtesis y/o prótesis	37.89	0.02*

Figura 3. Mapa perceptual entre nivel educativo y el grado de discapacidad



El signo positivo del coeficiente de la edad (0.025) indica que a mayor edad mayor es la probabilidad de tener alto grado de discapacidad. Una de las variables predictoras son los años sin rehabilitación; según los resultados anteriores la probabilidad de tener mayor grado de discapacidad respecto a tener niveles bajos de discapacidad es 1.64 veces mayor en las personas que llevan más años sin rehabilitación, respecto a los que llevan menos años sin rehabilitación. La probabilidad de tener mayor grado de discapacidad al tener un nivel bajo de discapacidad es

FIGURA 4. Mapa perceptual entre nivel de ingreso mensual y el grado de discapacidad



2.62 veces mayor en las personas que no reciben ingresos comparado con los que reciben más de dos salarios mínimos.

Por último, la probabilidad de tener mayor grado de discapacidad versus a tener nivel bajo de discapacidad es 5.1 veces mayor en las personas con bajos niveles educativos respecto de los que tienen mayor nivel de formación educativa.

Dadas las bondades del modelo estimado, la probabilidad del grado de discapacidad de una persona de 40 años, con nivel de formación técnica o universitaria, con uno o más salarios mínimos y en proceso de rehabilitación, es del 54 % de tener un nivel leve de discapacidad. Una persona con 90 años, con nivel de formación primaria, sin salario, pero que está en rehabilitación, el modelo predice que tiene una probabilidad del 46 % de tener un grado de discapacidad moderada.

4. Discusión

El objetivo del presente estudio fue establecer los DSS predictores del grado de discapacidad en personas con discapacidad mayores de 18 años de la región del Caribe colombiano. En cuanto a los determinantes estructurales como edad, sexo, etnia, estado civil, área de vivienda, nivel educativo, ingresos salariales, uso de órtesis y prótesis, se encontró un comportamiento similar hombre-mujer. Esto concuerda con los resultados del Observatorio Nacional de Discapacidad (Ministerio de Salud y Protección Social, 2024).

Tabla 4. Modelo de regresión ordinal del grado de discapacidad

Variables	Estimación	Error estándar	Wald	gl	Sig.	ODDS
[Grado de discapacidad = Ninguno]	-.623	.354	3.085	1	.079	
[Grado de discapacidad = Leve]	2.719	.343	62.783	1	.000	
[Grado de discapacidad = Moderado]	5.091	.368	190.878	1	.000	
Edad (años)	.025	.003	57.176	1	.000	
[Años sin reh = .00]	.497	.154	10.411	1	.001	1.64
[Añossinreh1 = 1.00]	-.456	.239	3.634	1	.057	0.63
[Añossinreh1 = 2.00]	.220	.172	1.635	1	.201	1.25
[Ingresomensual1 = .00]	.962	.286	11.357	1	.001	2.62
[Ingresomensual1 = 1.00]	.333	.295	1.275	1	.259	1.40
[Ingresomensual1 = 2.00]	.511	.315	2.638	1	.104	1.67
[Niveleducativo1 = .00]	1.629	.264	38.041	1	.000	5.10
[Niveleducativo1 = 1.00]	1.035	.240	18.581	1	.000	2.81
[Niveleducativo1 = 2.00]	.739	.225	10.792	1	.001	2.09
[Niveleducativo1 = 3.00]	.364	.269	1.825	1	.177	1.44

Con respecto a la edad, en el presente estudio la media fue de 56.25 años, datos que sugieren que la discapacidad se centraliza en el grupo de adultez media y la vejez, lo cual podría responder a la trasformación poblacional en términos del aumento paulatino que ha tenido este grupo etario en las últimas décadas. Este hallazgo también lo reportan Henao-Lema y Arcos-Rodríguez (2020), quienes afirman

que a mayor edad mayor grado de discapacidad. Contrario a estos resultados se encuentran estudios realizados por Vélez Álvarez y Vidarte Claros (2014) y Gil Obando *et al.* (2018), que informaron un alto porcentaje de personas con discapacidad en rangos de edad en el grupo de 30 a 34 años y 20 a 29 años respectivamente; resultados similares fueron encontrados por Gil Obando *et al.* (2016) y Fajardo Ramos *et al.* (2016). Sobre este aspecto Europa advierte que al parecer la discapacidad ha aumentado en las cohortes más jóvenes (Beller y Epping, 2021), aspecto que no es menor si se analizan la potencia y la influencia de este DSS sobre la discapacidad.

Otro DSS estructural es la etnia, se encontró mayor participación de mestizos. Estos hallazgos se asemejan con lo reportado por Gil Obando *et al.* (2019), quienes informaron una proporción del 77.6 % pertenecientes a esta raza; difieren de lo encontrado por Vera *et al.* (2023), quienes informan como las etnias indígenas y palenqueros tienen mayor probabilidad de tener discapacidad, por tanto, como lo sugieren estos autores, esta variable es un predictor a ser tenido en cuenta en la salud y el bienestar de las personas con discapacidad.

Con relación al nivel educativo, las personas con discapacidad del presente estudio tienen en mayor porcentaje secundaria incompleta; este hallazgo es coherente con la situación en Latinoamérica, en la cual se reporta que más de la mitad de la población con discapacidad no ha completado la educación básica (Vélez Latorre y Manjarrés Carrizalez, 2020), y contrastan con lo reportado por Correa Montoya y Castro Martínez (2016), donde la mayoría de las personas con discapacidad solo terminó la básica primaria. Por tanto, como lo reportan Tlapa Pale *et al.* (2024), el bajo nivel educativo de las personas con discapacidad es considerado un DSS que les genera una mayor exclusión y marginación social.

En cuanto a los DSS intermedios, las personas con discapacidad de las ciudades participantes, en un porcentaje considerable, están afiliadas al régimen subsidiado de salud; esto guarda relación con los hallazgos de estudios sobre la temática (Fajardo Ramos *et al.*, 2016; Vélez Álvarez y Vidarte Claros, 2014), siendo la tendencia general que las personas con discapacidad pertenezcan al régimen subsidiado. Estos hallazgos concuerdan con lo afirmado sobre como la atención en salud de las personas con discapacidad se asume en mayor medida por el servicio público, que en Colombia tiene altos tiempos para la asignación de citas, situación que puede afectar los procesos de rehabilitación integral (Valenzuela-Fuenagan y Mejía-Ortega, 2021).

En el análisis de los ingresos económicos, se encontró que quienes trabajan perciben en promedio menos de un salario mínimo mensual legal vigente (SMMLV). Estos datos son similares a lo reportado por Gómez Rúa *et al.* (2020), quienes señalan que las personas en situación de discapacidad viven con menos de un SMMLV. Esta situación ha sido descrita por Olavide (2023) como una limitación para el desarrollo de un proyecto de vida autónomo y en contextos de equidad.

Con respecto a las condiciones laborales, el 15 % de la población se encuentra laborando sin contrato, el 96.3 % no tiene pensión por discapacidad, el 46 % se encontraba laborando antes de la discapacidad y el 85.0 % no se desplaza a sus lugares de trabajo por no tener empleo. A pesar de que existen leyes nacionales que fomentan la inclusión laboral como la 361 de 1997, la 1346 del 2009, Ley estatutaria

1618 de 2013 (Ministerio de Salud y Protección Social, 2013), entre otras que ofrecen beneficios para todas aquellas empresas que incluyan en su nómina a personas con discapacidad, sigue vulnerándose ese derecho (Araque y Suárez, 2017).

Los hallazgos encontrados son similares a lo reportado por de Gil Obando *et al.* (2016), quienes informaron que los participantes del estudio en su mayoría están desempleados, por motivo de salud, o realizan trabajos informales o de forma independiente que evidencian inestabilidad. Así mismo coinciden con lo presentado por Araque y Suárez (2017) y Pupiales Rueda y Córdoba Andrade (2016).

En torno al uso de órtesis/o prótesis, en mayor porcentaje las usan. Lo anterior tiene similitud con los hallazgos de Gil Obando *et al.* (2016), que reportan que más de la mitad de la población de su estudio usa ayudas externas, principalmente el bastón, y con el informe de ayudas técnicas de la Fundación Saldarriaga Concha (Fundación Saldarriaga Concha, s. f.) y la Encuesta Nacional de Demografía y Salud, más del 7 % de los colombianos vive en situación de discapacidad y, en la mayoría de los casos, requieren el uso de ayudas técnicas, porque brindan la oportunidad de participar de manera autónoma en los diferentes escenarios de la vida diaria (Metts, 2000).

En cuanto al grado de discapacidad se encontró que una de cada tres personas tiene una discapacidad leve y aproximadamente seis de cada diez presentan discapacidad entre moderada y extrema, datos similares a los reportados por Díaz-Dumont (2019), quienes evidencian un grado de discapacidad moderada, y diferentes a los establecidos por Gil Obando *et al.* (2016) y Rodríguez-Blázquez *et al.* (2016), donde el grado de discapacidad encontrado fue leve. En contraste otros estudios muestran un grado de discapacidad severa en adultos (López y Villota, 2014; Sepúlveda-Delgado *et al.*, 2017).

En cuanto a los dominios evaluados por el WHODAS 2.0, se encontró que existe relación significativa entre el sexo y el grado de discapacidad en las diferentes dimensiones, resultados que difieren de los estudios realizados por Gil Obando *et al.* (2016), quienes evidencian promedios de discapacidad para la participación en sociedad, y con los resultados del estudio de Flores *et al.* (2015), quienes encontraron que altos porcentajes de personas con discapacidad presentan problemas en el dominio relaciones con otras personas. Las diferencias por sexo en el análisis de discapacidad como DSS son hoy a nivel mundial un reto para poder profundizar la perspectiva interseccional, así lo reporta Alcázar (2023).

Al efectuar el análisis bivariado entre los DSS y el grado de discapacidad en los participantes, se evidenciaron relaciones estadísticamente significativas $p < 0.05$ entre estado civil, estrato social, nivel educativo, etnia y el uso de órtesis y prótesis con el grado de discapacidad. De igual forma se encontró una correlación estadísticamente significativa entre el grado de discapacidad en los dominios capacidad de moverse, trabajo no remunerado y el total con la edad, siendo esta correlación ideal; horas trabajando con los dominios trabajo remunerado, y relaciones con otras personas y años en rehabilitación con los dominios trabajo remunerado y total. Estos resultados son similares a los encontrados por Henríquez-Thorrens *et al.* (2020), quienes referencian cómo con el aumento de la edad, las horas de trabajo, el tiempo de trabajo y los años sin rehabilitación se ven afectados por los dominios de

comprensión y comunicación, movilidad, autocuidado, relaciones con otras personas y actividades de la vida diaria. De igual manera otros autores concluyen que existe asociación entre los determinantes sociales de la salud y el grado de discapacidad (Gil Obando *et al.*, 2016; Rodríguez Quintana *et al.*, 2019; Tlapa Pale *et al.*, 2024).

Con relación a la variable horas mensuales de trabajo, se encontró que una persona que tiene menor grado de discapacidad tiene la posibilidad de trabajar más horas mensuales. Según Guerra *et al.* (2016), la falta de igualdad de oportunidades de empleo para las personas con discapacidad constituye una de las causas subyacentes de la pobreza y la exclusión de dichas personas. Esto es corroborado por Herazo Beltrán y Domínguez Anaya (2013), quienes informaron un correlación lineal entre la pobreza y la discapacidad, indicando que la pobreza es un factor contextual influyente en la discapacidad de las personas. Las posibles razones para esta correlación positiva son las pocas oportunidades laborales y los bajos ingresos a los que se ven expuestos, lo que termina limitando el acceso a rehabilitación, servicios de salud, entre otros. Por su parte, Martínez-Rozo *et al.* (2015), en su estudio sobre la discapacidad y su estado actual en la legislación colombiana, destacan las bajas tasas de inclusión laboral como mayor dificultad de las personas con discapacidad en los países desarrollados.

En el análisis multivariado se encontró como, a menor grado de discapacidad menor probabilidad de usar órtesis y/o prótesis. Este hallazgo se puede sustentar con investigaciones que han demostrado cómo la mejora en la funcionalidad reduce la necesidad de dispositivos ortopédicos. Davis *et al.* (2023) reportan como personas con amputaciones de miembros inferiores, quienes presentan una mejor recuperación funcional tras procedimientos como la osteointegración, tienden a depender menos de las prótesis. Asimismo, se ha observado que las intervenciones tempranas con órtesis en personas con discapacidad, como las que han sufrido un accidente cerebrovascular, mejoran la movilidad y las actividades diarias, disminuyendo la necesidad de dispositivos adicionales (Golding-Day *et al.*, 2022). Al respecto, Moreno-López *et al.* (2017) realizaron un estudio longitudinal, observacional con pacientes protetizados de extremidad inferior, encontrando un nivel de independencia alto y buen uso de las prótesis.

Por último y con relación al modelo predictivo, la edad, el ingreso mensual y el nivel educativo se establecen como predictores del grado de discapacidad de la población con discapacidad de la región Caribe de Colombia, lo cual es coherente con los resultados de estudios previos (Gil Obando *et al.*, 2016; Henríquez-Thorrens *et al.*, 2020; Vélez Álvarez y Vidarte Claros, 2014), que establecen como predictoras del grado de discapacidad variables similares. En coherencia con este hallazgo en Chile se reporta como a mayor edad, mayor discapacidad; a menores ingresos se enfrentan discapacidades más severas, y a medida que se aumenta el nivel educativo se disminuye la discapacidad. Vial y Martínez (2023) resaltan la importancia de implementar políticas que mejoren el acceso a la educación y oportunidades económicas, con el fin de abordar y reducir las disparidades en las personas con discapacidad.

En conclusión, los resultados sobre los DSS que predicen la discapacidad sugieren la necesidad de implementar programas de inclusión educativa, de empleo

inclusivo, ofrecer formación y capacitación laboral, proporcionar asesoramiento y apoyo en la búsqueda de empleo, fomentar el emprendimiento inclusivo y asegurar la adaptación del entorno laboral con tecnologías asistidas y ajustes razonables, aspectos a tener en cuenta en las políticas de discapacidad que se vienen actualizando en las diferentes regiones del país. De manera especial el ingreso económico y el nivel educativo pueden ser modificados con acciones intersectoriales, en tanto generan nuevos retos para los tomadores de decisiones, futuras investigaciones y desarrollos en el área.

Los resultados sobre los DSS predictores de la discapacidad son coherentes con investigaciones previas realizadas en contextos europeos y latinoamericanos, lo que sugiere la validez de las conclusiones en esos entornos. Sin embargo, los autores reconocen como una limitación la potencial falta de generalización de estos hallazgos a todas las regiones o contextos del país. Esto se debe a las variaciones en los determinantes sociales de la salud, que incluyen factores culturales, socioeconómicos y políticos, los cuales pueden influir de manera considerable en la implementación de programas de inclusión y en las políticas relacionadas con la discapacidad. Por ejemplo, las diferencias en el acceso a servicios de salud, la educación y los recursos económicos pueden afectar la forma en que se experimenta y se aborda la discapacidad en diversas regiones. En este sentido, es crucial que futuras investigaciones consideren estos determinantes sociales al interpretar los resultados, para proporcionar un marco más integral que contemple la diversidad de realidades en Colombia y Latinoamérica. Abordar estas diferencias permitirá desarrollar enfoques más inclusivos y adaptados a las necesidades específicas de cada comunidad, promoviendo así una mayor equidad en la atención de personas con discapacidad.

5. Agradecimientos

Los investigadores expresan sus agradecimientos a todas las personas con discapacidad que formaron parte del estudio, sin ellos no hubiera sido posible el mismo, y a los estudiantes de la maestría en Discapacidad de la Universidad Simón Bolívar, quienes participaron activamente en el proceso investigativo.

6. Declaración sobre conflicto de intereses

Los autores declaramos no tener conflicto de intereses.

7. Referencias bibliográficas

Alcázar, M. A. (2023). Discapacidad y género, un necesario tratamiento interseccional en nuestra legislación. *Estudios Penales y Criminológicos*, *43*, 1-34. https://doi.org/10.15304/epc.43.8650

Araque, F. y Suárez, O. (2017). Reflexiones teóricas y legales del adulto mayor y la discapacidad en Colombia. *Jurídicas Cuc*, *13*(1). https://doi.org/10.17981/juridcuc.13.1.2017.05

Bacca, A. L., Sabogal, J. E. y Arrivillaga, M. (2020). Análisis de la política pública de discapacidad en relación con los cuidadores: Colombia, 2013-2017. *Hacia la Promoción de la Salud*, *25*(1). https://doi.org/10.17151/hpsal.2020.25.1.3

Beller, J. y Epping, J. (2021). Disability trends in Europe by age-period-cohort analysis: Increasing disability in younger cohorts. *Disability and Health Journal*, *14*(1), e100948. https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.100948

Comín Comín, M., Ruiz Garrós, C., Franco, E., Damian, J., Ruiz Tovar, M., De Pedro-Cuesta, J. y Grupo Aragonés de Estudio de la Discapacidad Discaparagon (2011). Scientific-professional production on the ICF disability model in Spain. A literature review (2001-2010). *Gaceta Sanitaria*, *25*(Suppl 2), 39-46. https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2011.09.004

Correa Montoya, L. y Castro Martínez, M. C. (2016). *Discapacidad e inclusión social en Colombia. Informe Alternativo de la Fundación Saldarriaga Concha al Comité de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Editorial Fundación Saldarriaga Concha. https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2019/01/pcd_discapacidad_inclusion_social.pdf

Davis-Wilson, H. C., Christiansen, C. L., Gaffney, B. M. M., Lev, G., Enabulele, E. y Stoneback, J. W. (2023). Improvements in disability and function in people with lower-limb amputation one year after prosthesis osseointegration. *Prosthetics and Orthotics International*, *47*(4), 343-349. https://doi.org/10.1097/PXR.0000000000000200

Díaz-Dumont, J. R. (2019). Discapacidad en el Perú: un análisis de la realidad a partir de datos estadísticos. *Revista Venezolana de Gerencia*, *24*, 15.

Fajardo Ramos, E., Córdoba Andrade, L. y Enciso Luna, J. E. (2016). Calidad de vida en adultos mayores: reflexiones sobre el contexto colombiano desde el modelo de Schalock y Verdugo. *Comunidad y Salud*, *14*(2), 33-41.

Flores, S., Jiménez, A., Castellanos, W., Alger, J., Zúñiga, L., Gonzales, M. *et al.* (2015). Prevalence of disability and its characteristics in 18 to 65 years old population in Honduras, Central America, 2013-2014. *Rev Med Hondur*, *83*.

Fundación Saldarriaga Concha (s. f.). *Informe ayudas técnicas y servicios. Las personas con discapacidad requieren poder hacer uso de sus ayudas técnicas y servicios de asistencia sin ninguna restricción*. https://saldarriagaconcha.org/desarrollo_fsc/es/21-prensa/148-informe-ayudas-tecnicas-y-servicios

Gil Obando, L. M., López López, A., Avila Rendón, C. L., Criollo Castro, C. H., Canchala Obando, A. M. y Serrato Medoza, M. P. (2016). Discapacidad y su relación con variables sociodemográficas y clínicas en adultos de la ciudad de San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. *Universidad y Salud*, *18*(3). https://doi.org/10.22267/rus.161803.55

Gil Obando, L. M., López López, A., Barreiro Novoa, S., Molina Heredia, Y. P. y Solano Esparragoza, Z. del C. (2018). Discapacidad y calidad de vida en población adulta del Municipio de Soledad, Atlántico – Colombia. *Inclusión y Desarrollo*, *5*(2). https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.5.2.2018.143-158

Gil Obando, L. M., López-López, A., Manotas-Guzman, Y. M. y Martínez-Cervantes, S. D. (2019). Relación entre las características sociodemográficas y la discapacidad en adultos del municipio de Sabanalarga-Atlántico. *MedUNAB*, *21*(3). https://doi.org/10.29375/01237047.2796

Golding-Day, M., Prince, N., Thomas, S., Horne, J., Thomas, L. y Walker, M. (2022). Early specialist orthotic interventions for the lower limb in adult stroke patients: A systematic

literature review. *Journal of the International Foot & Amp; Ankle Foundation*, *1*(9). https://doi.org/10.55067/jifaf.v1i9.27

Gómez Rúa, N. E., Pérez Medina, A. L., López Arango, D. M. y Medina Ruiz, M. F. (2020). Personas con discapacidad: barreras de acceso al empleo y algunas alternativas de inclusión en Colombia. *CES Derecho*, *11*(2). https://doi.org/10.21615/cesder.11.2.1

Guerra, M., Ramos, C., Subía, A., Carvaja, V. y Borja, S. (2016). Inclusión de personas con discapacidad en el medio laboral. *Revista Científica y Tecnológica UPSE*, *3*(2). https://doi.org/10.26423/rctu.v3i2.145

Henao-Lema, C. P. y Arcos-Rodríguez, A. V. (2020). Discapacidad y determinantes sociales de la salud en personas con enfermedad cerebrovascular, San Juan de Pasto (Colombia). *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, *38*(1). https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v38n1e336697

Henríquez-Thorrens, M., Donado-Mercado, A., Lían-Romero, T., Vidarte-Claros, J. A. y Vélez-Álvarez, C. (2020). Determinantes sociales de la salud asociados al grado de discapacidad en la ciudad de Barranquilla. *Duazary*, *17*(1). https://doi.org/10.21676/2389783X.3221

Herazo Beltrán, Y. y Domínguez Anaya, R. (2013). Correlación entre pobreza extrema y discapacidad en los departamentos de Colombia. *Ciencia e Innovación en Salud*. https://doi.org/10.17081/innosa.1.1.79

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª). McGraw-Hill. https://academia.utp.edu.co/grupobasicoclinicayaplicadas/files/2013/06/Metodolog%C3%ADa-de-la-Investigaci%C3%B3n.pdf

López, L. y Villota, D. (2014). *Relación entre el grado de discapacidad y nivel de independencia funcional en adultos con enfermedad cerebrovascular de Cartagena, Colombia*.

Marmot, M. y Bell, R. (2012). Fair society, healthy lives. *Public Health*, *126*, S4-S10. https://doi.org/10.1016/j.puhe.2012.05.014

Martínez-Rozo, A. M., Uribe-Rodríguez, A. F. y Velázquez-González, H. J. (2015). La discapacidad y su estado actual en la legislación colombiana. *Duazary*, *12*(1). https://doi.org/10.21676/2389783X.1398

Metts, R. L. (2000). *Disability issues, trends and recommendations for the world bank*. https://documents1.worldbank.org/curated/en/503581468779980124/pdf/multi0page.pdf

Ministerio de Salud y Protección Social (1993). *Resolución 08430 de 1993*. https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF

Ministerio de Salud y Protección Social (2013). *Ley Estatutaria 1618 de 2013 «por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad»*. https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/documento-balance-1618-2013-240517.pdf

Ministerio de Salud y Protección Social (2024). *Observatorio Nacional de Discapacidad*. https://www.sispro.gov.co/observatorios/ondiscapacidad/Paginas/Inicio.aspx

Moreno-López, J., Moreno-Palacios, J. A., Esteban-Román, S., Lamas, I. M., Petriman, M. y Pintor-Ojeda, A. (2017). Utilización de la prótesis en amputados de miembro inferior. *Rehabilitación*, *51*(4), 220-225. https://doi.org/10.1016/j.rh.2017.05.001

Mukaka, M. (2012). A guide to appropriate use of correlation coefficient in medical research. *Malawi Medical Journal: The Journal of Medical Association of Malawi*, *24*(3), 69-71.

Olabide, P. D. (2023). Situación de ingresos de las personas con discapacidad de Gipuzkoa: una exploración a través de datos fiscales. *Zerbitzuan: Gizarte Zerbitzuetarako Aldizkaria= Revista de Servicios Sociales*, *79*, 19-36. https://doi.org/10.5569/1134-7147.79

Organización Mundial de la Salud (2009). *Comisión sobre Determinantes Sociales de la Salud*. https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/A62/A62_9-sp.pdf

Organización Panamericana de la Salud (2017). *Salud en las Américas+, edición del 2017. Resumen: Panorama regional y perfiles de país*. https://iris.paho.org/handle/10665.2/34322

Pupiales Rueda, B. E. y Córdoba Andrade, L. (2016). La inclusión laboral de personas con discapacidad: un estudio etnográfico en cinco Comunidades Autónomas de España. *Archivos de Medicina (Manizales)*, *16*(2), 279-289. https://doi.org/10.30554/archmed.16.2.1720.2016

Rodríguez-Blázquez, C., Damián, J., Andrés-Prado, M. J., Almazán-Isla, J., Alcalde-Cabero, E., Forjaz, M. J., Castellote, J. M., González-Enríquez, J., Martínez-Martín, P., Comín, M., De Pedro-Cuesta, J. y DISCAP-ARAGON Research Group. (2016). Associations between chronic conditions, body functions, activity limitations and participation restrictions: A cross-sectional approach in Spanish non-clinical populations. *BMJ Open*, *6*(6), e010446. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2015-010446

Rodríguez Quintana, T., Ayala Chauvini, M. A., Ortiz Rosero, M. F., Ordoñes Paccha, M. B., Fabelo Roche, J. R. e Iglesias Moré, S. (2019). Caracterización de las condiciones de salud de los adultos mayores en Centros Geriátricos de la ciudad de Loja. Ecuador, 2017. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, *18*(1).

Sepúlveda-Delgado, J., Vera-Lastra, O. L., Trujillo-Murillo, K., Canseco-Ávila, L. M., Sánchez-González, R. A., Gómez-Cruz, O., Lugo-Trampe, A., Fernández-Salas, I., Danis-Lozano, R., Contreras-Contreras, A., Mendoza-Torres, A., Domínguez-Arrevillaga, S., Mena-Vela, B. A., Ocaña-Sibilla, M., Ramírez-Valdespino, J. C. y Jara, L. J. (2017). Inflammatory biomarkers, disease activity index, and self-reported disability may be predictors of chronic arthritis after chikungunya infection: Brief report. *Clinical Rheumatology*, *36*(3), 695-699. https://doi.org/10.1007/s10067-016-3419-2

Servicio de Información sobre Discapacidad (2006). *Cuestionario para la evaluación de la discapacidad de la Organización Mundial de la Salud (Versión española del World Health Organization Disability Assessment Schedule II): WHO-DAS II – SID*. https://sid-inico.usal.es/documentacion/cuestionario-para-la-evaluacion-de-la-discapacidad-de-la-organizacion-mundial-de-la-salud-version-espanola-del-world-health-organization-disability-assessment-schedule-ii-who-das-ii/

Tlapa Pale, A., Arbez Evangelista , C. y Juárez Ibarra, K. I. (2024). Determinantes sociales de la salud asociados a discapacidad: revisión sistemática. *Revista Ciencia y Salud Integrando Conocimientos*, *8*(1), 89-101. https://doi.org/10.34192/cienciaysalud.v8i1.724

Valenzuela-Fuenagan, P. A. y Mejía-Ortega, L. M. (2021). Acceso a los servicios de salud de las personas en situación de discapacidad: el caso de una Fundación en Nariño (Colombia), 2017. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, *39*(1), e336663. https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.e336663

Vélez Álvarez, C. y Vidarte Claros, J. A. (2014, julio 17). *Discapacidad y determinantes sociales de la salud estructurales e intermedios: diferencias por género*. https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/innovacionsalud/article/view/42/2803

Vélez Latorre, L. y Manjarrés Carrizalez, D. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. *Revista Colombiana de Educación*, *78*, 253-297. https://doi.org/. https://doi.org/10.17227/rce.num78-9902

Vera, L. K. C., Arango, D. C., Muñoz, C. O. y Cárdenas, M. V. (2023). Determinantes sociales que inciden en la discapacidad por departamento en víctimas de desplazamiento forzado en Colombia. *Papeles de población*, *29*(117), 4. https://doi.org/10.22185/24487147.2023.117.22

Vial, B. y Martínez, C. (2023). Discapacidad en adultos en Chile: menores ingresos del trabajo y mayores gastos. *Estudios Públicos*, *169*, 69-120. https://doi.org/10.38178/07183089/1312220128

World Health Organization (2024). *WHO COVID-19 dashboard*. Datadot. https://data.who.int/dashboards/covid19/cases

ISSN: 0210-1696

Jiménez-Hurtado, C. y Carlucci, L. (Coords.). *Lectura Fácil. Procesos y entornos de una nueva modalidad de traducción*. Colección Tibón: Estudios Traductológicos, 6. ISBN: 978-84-9042-545-9

El volumen, coordinado por Catalina Jiménez Hurtado y Laura Carlucci, incluye investigaciones de expertos en traducción, psicolingüística y accesibilidad con el objetivo de sistematizar la Lectura Fácil (LF) como una nueva modalidad de traducción, la cual se define como una tipología de traducción accesible. Dirigido a profesionales, investigadores y personas interesadas en traducción, accesibilidad y comunicación inclusiva, el libro ofrece marcos teóricos, estudios de caso y metodologías innovadoras.

Se organiza en dos grandes bloques, ambos compuestos por cuatro capítulos de diferentes autores. El primer bloque, *Investigación*, abarca aspectos teóricos y metodológicos aplicados a la LF, mientras que el segundo bloque, *Práctica profesional y transferencia*, se centra en aplicaciones concretas en el tercer sector. Esto es especialmente oportuno porque el interés por la LF no debe quedar como un fenómeno aislado en la investigación universitaria y el movimiento asociativo, sino como una práctica con formación y bases teóricas que se pueda aplicar profesionalmente del mismo modo que otra especialidad o modalidad de traducción.

Cabe destacar muy positivamente que el enfoque metodológico del libro considera a los usuarios como parte fundamental desde el principio en cualquier estudio; tal y como vemos, por ejemplo, en el concepto de simplificación textual cognitiva centrada en la coherencia en el cuarto capítulo (de Arfé, Fajardo y Vespignani) o en el equipo de trabajo creado para la consultoría en el último capítulo (de Moreno García y Muñoz López). En el último, no solo se incluyen activamente a los usuarios como asesores, sino que se les empodera durante el proceso.

En el volumen se pone de manifiesto que la traducción en LF debe adaptarse a las necesidades específicas de cada colectivo, es decir, se rechazan enfoques de simplificación genérica y sistemática. En general, defienden que el proceso traductor en LF se basa en principios de accesibilidad cognitiva y combina estrategias de lingüística, semiótica y psicolingüística. Para definir las mejores estrategias de adaptación, se han creado bases de datos terminológicas y corpus textuales, tal y como se presenta en el primer bloque en Toribio Camuñas o Medina Reguera y Prieto Velasco.

Como se menciona en el libro, esta modalidad de traducción tiene una dimensión multimodal, es decir, no se limita exclusivamente al texto, sino que integra imágenes, pictogramas y otros elementos que pueden reforzar la comprensión a los usuarios. En este sentido, los textos orales también se deberían incluir en el estudio de la LF, dada la reciente aparición de la simplificación simultánea (Yalon-Chamovitz *et al*., 2019) y la traducción de contenido audiovisual en LF (Pujadas-Farreras y Matamala, en prensa). Del mismo modo, cabría considerar el impacto de pasar un texto escrito a un texto oral en LF, así como las implicaciones prosódicas que puedan conllevar determinados aspectos lingüísticos y la carga cognitiva en los usuarios (Matamala, 2023).

Como remarcan Moreno y Muñoz López en sus conclusiones, todavía queda mucho camino por recorrer, pero el presente volumen es un buen punto de partida para seguir con el estudio de la LF como una nueva modalidad de traducción, entendiendo la LF como un proceso complejo, que requiere investigación, validación y un enfoque interdisciplinario.

Financiación

Reseña realizada en el marco del Proyecto WEL (PID2022-137058NB-I00) financiado por MICIU/AEI /10.13039/5011 00011033/ y por FEDER/EU Una manera de hacer Europa.

Referencias bibliográficas

MATAMALA, A. (2023). Easy audios for easy audiovisual content: An overview. En C. PENA-DÍAZ (Ed.), *The Making of Accessible Audiovisual Translation* (pp. 83-106). Peter Lang.

PUJADAS-FARRERAS, M. y MATAMALA, A. (en prensa). Creation and Translation of Audiovisual Content in oral easy-to-understand language: Insights from interviews with professionals. *Hermēneus – Revista de Investigación en Traducción e Interpretación*.

YALON-CHAMOVITZ, S., STEINBERG, P. SHACH, R. y AVIDAN-ZIV, O. (2019). Simultaneous language simplification from the perspective of people with IDD: Overcoming cognitive accessibility barriers and token participation. *SSRN Electronic Journal*. https://doi.org/10.2139/ssrn.3390380

Aida VILLAÉCIJA
Universitat Autònoma de Barcelona, España

REVISTA ESPAÑOLA
SOBRE DISCAPACIDAD
INTELECTUAL

SIGLO CERO

ÍNDICE

PRESENTACIÓN..... 9-11

ARTÍCULOS Y EXPERIENCIAS

Estrategias y desafíos para el desarrollo de estructuras de apoyo en la comunidad, para personas con discapacidad intelectual, mediante el análisis de 25 años en una organización
Beatriz Sánchez Herráez, Borja Jordán de Urríes Vega, M.ª Cruz Sánchez Gómez y Miguel Ángel Verdugo Alonso..... 13-33

Inalcanzable para muches, posible para algunes: notas sobre discapacidad, sexualidad y política
Lucía Bertona..... 35-58

Criterios de ideación de recintos universitarios: hacia la inclusión social a través de la investigación
Pablo Campos Calvo-Sotelo, Pedro Luis Nieto-del-Rincón y Teresa Raventós Viñas..... 59-80

Arqueología para todos. Talleres de educación patrimonial arqueológica para personas con TEA y DI: una experiencia piloto
Gema P. Sáez-Suanes, María Álvarez-Couto, Marta Sandoval Mena y Cristina Pinto Díaz..... 81-98

Las 5 mejores aplicaciones educativas para mejorar el aprendizaje en estudiantes con TEA
Soraya Andaluz-Delgado, Eva Ordóñez-Olmedo y Noelia Gutiérrez-Martín..... 99-114

Calidad de vida, salud mental y sintomatología de los padres de personas con autismo: una revisión paraguas
Carmen Luz Pérez López, Catalina Rebolledo Gajardo y Osvaldo Hernández González..... 115-141

Importancia de las interacciones y su relación con el aprendizaje: revisión sistemática
Magdaly Gordillo Bernal y Víctor Manuel Prado Delgad..... 143-167

Determinantes sociales de la salud predictores de la discapacidad en persona con discapacidad de la región Caribe colombiana
Consuelo Vélez Álvarez, José Armando Vidarte Claros y José Hernán Parra Sánchez..... 169-188

RESEÑA

Jiménez-Hurtado, C. y Carlucci, L. (Coords.). Lectura Fácil. Procesos y entornos de una nueva modalidad de traducción. Colección Tibón: Estudios Traductológicos, 6. ISBN: 978-84-9042-545-9
Aida Villaécija..... 189-190

NORMAS PARA LOS AUTORES

Fecha de publicación: septiembre de 2025

9 770210 169002 05303

Plena inclusión

VNiVERSiDAD D SALAMANCA
CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL