

ISSN: 0210-1696  
eISSN: 2530-0350

DOI: <https://doi.org/10.14201/scero2021521>

Vol. 52 (1), 2021

# SIGLO CERO

enero-marzo, 2021

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/scero2021521> – CDU: 37.013

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

BISAC: SOCIAL SCIENCE / Handicapped (SOC029000)

Enero-marzo, 2021, vol. 52 (1)

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

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

Scopus, Psycodoc (Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid), DIALNET,  
SJR SCImago Journal & Country Rank, LATINDEX, CIRC,  
CARHUS 2014, DICE, Psyke, Compludoc,  
ISOC (CINDOC) Consejo Superior de Investigaciones Científicas,  
IN-RECS (Índice de impacto de Revistas Españolas de Ciencias Sociales)  
Sherpa Romeo, Dulcinea

## Coedita y Distribuye:

Plena inclusión

Avda. General Perón, 32- 28020 Madrid

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

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

Realiza: [www.cicero2000.com](http://www.cicero2000.com)

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-ND 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) y sin transformar los contenidos ni crear obras derivadas (ND).



CC BY-NC-ND



CC BY

# SIGLO CERO

REVISTA ESPAÑOLA SOBRE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

**Director:** Miguel Ángel Verdugo Alonso (Universidad de Salamanca)

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

INICO - Facultad de Psicología - Universidad de Salamanca

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

Tel. 923 294 617 - Fax. 923 294 685

scero@usal.es

## Consejo de Redacción:

- Miguel Ángel Verdugo Alonso (Universidad de Salamanca)
- Enrique Galván Lamet (Plena inclusión)
- Manuela Crespo Cuadrado (Universidad de Salamanca)
- Berta González Antón (Plena inclusión)
- Javier Tamarit Cuadrado (Plena inclusión)

## 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)
5. Inés de Araoz Sánchez-Dopico (Plena inclusión España)
6. Víctor Benito Arias González (Universidad de Salamanca)
7. Benito Arias Martínez (Universidad de Valladolid)
8. Pilar Arnaiz Sánchez (Universidad de Murcia)
9. Rafael de Asís Roig (Universidad Carlos III de Madrid)
10. Andrea Silvana Aznar (Fundación Itineris. Argentina)
11. Paulino Azúa Berra (ICONG, Instituto de Calidad de las ONG)
12. Marta Badía Corbella (Universidad de Salamanca)
13. José Antonio del Barrio del Campo (Universidad de Cantabria)
14. Mercedes Belinchón Carmona (Universidad Autónoma de Madrid)
15. Stephen Beyer (Cardiff University. United Kingdom)
16. Cristina Caballo Escribano (Universidad de Salamanca)
17. María Isabel Calvo Álvarez (Universidad de Salamanca)
18. Ruth Campos García (Universidad Autónoma de Madrid)
19. Ricardo Canal Bedia (Universidad de Salamanca)
20. Margarita Cañadas Pérez (Universidad Católica de Valencia)
21. Claudia Claes (HoGent University College. Bélgica)
22. Carlos Conte (Universidad Favaloro / Fundación QUALIS / Universidad Isalud. Argentina)
23. Leonor Córdoba Andrade (Universidad del Tolima. 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 (Universidad de Cantabria / Fundación Iberoamericana Down21)
29. Pau García Grau (Universidad de Alabama / Universidad Católica de Valencia)
30. Francisco Alberto García Sánchez (Universidad de Murcia)
31. Climent Giné Giné (Universidad Ramón Llull)
32. Francisco Javier Gómez González (Universidad de Valladolid)
33. Laura E. Gómez Sánchez (Universidad de Oviedo)
34. Diego González Castañón (Fundación Itineris. Argentina)
35. Giampiero Emilio Aristidde Griffo (University of suor Orsola Benincasa. Nápoles)
36. Joan Guardia Olmos (Universitat de Barcelona)
37. Verónica Marina Guillén Martín (Universidad de Cantabria)
38. Claudia Patricia Henao Lema (Universidad Autónoma de Manizales. Colombia)
39. Santos Hernández Domínguez (Plena inclusión Extremadura)
40. Agustín Huete García (Universidad de Salamanca)
41. Alba Ibáñez García (Universidad de Cantabria)
42. Matthew P. Janicki (University of Illinois at Chicago)
43. Cristina Jenaro Río (Universidad de Salamanca)
44. Borja Jordán de Urriés Vega (Universidad de Salamanca)
45. Juan José Lacasta Reoyo (Asociación de Desarrollo Humano y Organizacional [DHO])
46. Yves Lachapelle (Université du Québec à Trois-Trivières. Canadá)
47. Marco Lombardi (Ghent University. Bélgica)
48. Manuel López Risco (Universidad de Extremadura)
49. Natxo Martínez Rueda (Universidad de Deusto)
50. Vicente Martínez Tur (Universidad de Valencia)
51. M.ª Inés Monjas Casares (Universidad de Valladolid)
52. Delfín Montero Centeno (Universidad de Deusto)
53. Joan Jordi Muntaner Guasp (Universitat de les Illes Balears)
54. Javier Muñoz Bravo (Instituto de Salud Carlos III. Madrid)
55. Patricia Navas Macho (Universidad de Salamanca)
56. M.ª Begoña Orgaz Baz (Universidad de Salamanca)
57. Agustina Palacios (Universidad Nacional del Mar del Plata. Argentina)
58. M.ª Isabel Pérez Sánchez (Universidad Pontificia de Salamanca)
59. Lidia Rodríguez García (Universidad de Castilla-La Mancha)
60. Pablo Rodríguez Herrero (Universidad Autónoma de Madrid)
61. Víctor J. Rubio Franco (Universidad Autónoma de Madrid)
62. Pere Rueda Quillet (Barcelona)
63. M.ª Cruz Sánchez Gómez (Universidad de Salamanca)
64. Robert Schalock (Hastings College. Nebraska-USA)
65. José Antonio Seoane Rodríguez (Universidade da Coruña)
66. Marc J. Tassé (Ohio State University)
67. Daniel Valdez (Universidad de Buenos Aires)
68. Eva Vicente Sánchez (Universidad de Zaragoza)
69. Michael L. Wehmeyer (University of Kansas)
70. M.ª Eugenia Yadarola (Universidad Católica de Córdoba / Fundación Síndrome de Down para su Apoyo e Integración. Argentina)



# SIGLO CERO

REVISTA ESPAÑOLA SOBRE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

ISSN: 0210-1696 – eISSN: 2530-0350 – DOI: <https://doi.org/10.14201/scero2021521> – CDU: 37.013

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

BISAC: SOCIAL SCIENCE / Handicapped (SOC029000)

Vol. 52 (1), 2021

## ÍNDICE

*Presentación* ..... 5-6

### ARTÍCULOS Y EXPERIENCIAS

*Las personas con discapacidad intelectual como víctimas de delitos contra la libertad sexual: una realidad invisible*  
Aránzazu VELLAZ ZAMORANO, Patricia NAVAS MACHO e Inés DE ARAOZ SÁNCHEZ-DOPICO ..... 7-26

*Docentes universitarios inclusivos: qué les caracteriza y cómo conciben la discapacidad*  
María Nieves SÁNCHEZ DÍAZ y Beatriz MORGADO CAMACHO ..... 27-43

*Employability skills and quality of life among employees with mild and moderate intellectual disability who attend occupation centres in Catalonia (Spain)*  
Henar GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Cristina LABORDA MOLLA y Mercè JARIOT GARCÍA ..... 45-57

*Influencia del contexto en problemas de multiplicación y división: estudio de caso de un alumno con autismo*  
Irene POLO BLANCO, María José GONZÁLEZ LÓPEZ y Alicia BRUNO ..... 59-78

*Revisión de guías para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares*  
Cecilia AZORÍN ABELLÁN y Mónica del Mar GONZÁLEZ BOTÍA ..... 79-99

### RESEÑAS

FLÓREZ, J. y ORTEGA, M.<sup>a</sup> C. (2020). *Regresión de origen desconocido en el síndrome de Down. Una nueva entidad*. Madrid: Fundación Iberoamericana Down21 .... 101

*Relación de contenidos y autores en Siglo Cero en 2020* ..... 103-110

*Listado anual de los revisores* ..... 111-113

### NORMAS PARA LOS AUTORES

# SIGLO CERO

REVISTA ESPAÑOLA SOBRE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

ISSN: 0210-1696 – eISSN: 2530-0350 – DOI: <https://doi.org/10.14201/scero2021521> – CDU: 37.013

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

BISAC: SOCIAL SCIENCE / Handicapped (SOC029000)

Vol. 52 (1), 2021

## INDEX

*Introduction* ..... 5-6

### ARTICLES AND EXPERIENCES

*People with Intellectual Disability as Victims of Sexual Offences: An Invisible Reality*  
Aránzazu VELLAZ ZAMORANO, Patricia NAVAS MACHO and Inés DE ARAOZ  
SÁNCHEZ-DOPICO ..... 7-26

*Inclusive University Teachers: What Characterizes them and how do they think about Disability*  
María Nieves SÁNCHEZ DÍAZ and Beatriz MORGADO CAMACHO..... 27-43

*Competencias de empleabilidad y calidad de vida en usuarios con discapacidad intelectual leve y moderada de centros ocupacionales de Cataluña (España)*  
Henar GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Cristina LABORDA MOLLA and Mercè JARIOT  
GARCÍA ..... 45-57

*Influence of the Context on Multiplication and Division Problems: A Case Study of a Student with Autism*  
Irene POLO BLANCO, María José GONZÁLEZ LÓPEZ and Alicia BRUNO ..... 59-78

*Review of Guidelines for moving towards more Inclusive Education in Schools*  
Cecilia AZORÍN ABELLÁN and Mónica del Mar GONZÁLEZ BOTÍA..... 79-99

### BOOK REVIEWS

FLÓREZ, J. and ORTEGA, M.<sup>a</sup> C. (2020). *Regresión de origen desconocido en el síndrome de Down. Una nueva entidad*. Madrid: Fundación Iberoamericana Down21 ..... 101

*List of contents and authors Siglo Cero in 2020* ..... 103-110

*Annual listing of the review authors*..... 111-113

### INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

## PRESENTACIÓN

**L**AS PERSONAS CON DISCAPACIDADES INTELECTUALES Y DEL DESARROLLO son especialmente vulnerables en relación con los delitos que atentan contra su libertad sexual y experimentan reiterados episodios de victimización, a lo que se añaden las dificultades y barreras de todo tipo que encuentran al acceder al sistema judicial. A. Vellaz y colaboradoras, a partir del análisis de 56 sentencias judiciales, en el trabajo “Las personas con discapacidad intelectual como víctimas de delitos contra la libertad sexual: una realidad invisible” analizaron el grado en que se ponen en marcha los ajustes de procedimiento durante los procesos judiciales con víctimas con discapacidades intelectuales y del desarrollo que han sufrido delitos contra su libertad sexual, así como las características de la víctima, del agresor, del delito y del proceso judicial, tras lo cual se pusieron de manifiesto las carencias y la falta de adaptación de los procesos judiciales a las necesidades de apoyo de estas personas.

En los últimos años ha aumentado el número de estudiantes universitarios con discapacidad y esto, junto a la defensa de los planteamientos de la educación inclusiva, ha dado lugar a nuevas líneas de investigación centradas en el análisis de creencias y acciones orientadas a ofrecer una educación de calidad para todo el alumnado sin excepción, que garanticen su aprendizaje y su participación. Uno de estos estudios es el que M.<sup>a</sup> N. Sánchez y B. Morgado describen en el artículo “Docentes universitarios inclusivos: qué les caracteriza y cómo conciben la discapacidad”, en el que siguiendo una metodología cualitativa analizan las creencias y los conocimientos sobre discapacidad del profesorado universitario.

El concepto de discapacidad intelectual ha sido objeto de continuos cambios en respuesta a las variaciones sociopolíticas de nuestra sociedad, lo que ha llevado a cambios también en el ámbito educativo y laboral. No hay duda de que tener un trabajo es fundamental para el desarrollo personal de los adultos con discapacidad intelectual, y, para ello, así como para mejorar la calidad de vida, es fundamental el desarrollo de habilidades para la empleabilidad. Teniendo en cuenta estas premisas, así como la necesidad de contar con procedimientos más inclusivos en los servicios ocupacionales, en el artículo “Employability skills and quality of life among employees with mild and moderate intellectual disability who attend occupation centres in Catalonia (Spain)”, H. González y colaboradoras evaluaron la calidad de vida y el desarrollo de habilidades laborales, concretamente de usuarios de centros ocupacionales de Barcelona.

En el diagnóstico de Trastornos del Espectro Autista (TEA) uno de los criterios que se tienen en cuenta es el interés especial de estas personas sobre las llamadas

áreas de interés especial que, entre otras cosas, se han utilizado en el aprendizaje en ciertos contenidos curriculares. En esta línea, I. Polo y colaboradoras, en el artículo “Influencia del contexto en problemas de multiplicación y división: estudio de caso de un alumno con autismo”, plantean un estudio de caso único para determinar si las áreas de interés especial influyen en el proceso de resolución de problemas aritméticos verbales que lleva a cabo un estudiante diagnosticado con TEA y discapacidad intelectual, cuando se le plantean problemas en tres tipos de contextos diferentes: de interés especial, familiar y no familiar. Los resultados confirman la utilidad educativa de estas áreas de interés especial en estudiantes diagnosticados con TEA.

Los centros educativos tienen que reformular sus prácticas y acciones para mejorar la atención a la diversidad del alumnado y, en este camino hacia la inclusión, también han aumentado las guías, materiales e informes de los que disponen estos centros para apoyar, asesorar y avanzar en el desarrollo de la educación inclusiva. Siguiendo esta línea de investigación, en el artículo “Revisión de guías para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares”, C. Azorín Abellán y M. González presentan el estudio cualitativo llevado a cabo sobre una selección de guías cuya temática principal es la inclusión y que hacen posible el inicio de procesos de reflexión-acción en los centros educativos, favoreciendo su autoevaluación y la puesta en marcha de los correspondientes procesos de cambio y mejora.

# LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL COMO VÍCTIMAS DE DELITOS CONTRA LA LIBERTAD SEXUAL: UNA REALIDAD INVISIBLE

## *People with Intellectual Disability as Victims of Sexual Offences: An Invisible Reality*

Aránzazu VELLAZ ZAMORANO  
*Universidad de Salamanca*

Patricia NAVAS MACHO  
*Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos*  
patricianavas@usal.es

Inés DE ARAOZ SÁNCHEZ-DOPICO  
*Plena inclusión España*

Recepción: 21 de abril de 2020

Aceptación: 22 de julio de 2020

RESUMEN: El presente trabajo tiene por objeto conocer los ajustes de procedimiento que se desarrollan durante los procesos judiciales ante hechos constitutivos de abuso o agresión sexual cuando la víctima presenta una discapacidad intelectual o del desarrollo (DID). Además, analiza las características de víctimas con DID y agresores, aportando información adicional sobre el proceso de denuncia. Para ello, se analizaron un total de 56 sentencias resueltas en un periodo de cuatro años (2014-2018), extrayendo información objetiva de las mismas con respecto a los aspectos más relevantes referidos a la víctima, el delito, el agresor y al proceso judicial. Del análisis realizado podemos concluir la existencia de multitud de obstáculos que aún siguen presentes en la práctica judicial española, siendo necesaria una formación exhaustiva de las personas vinculadas a los sistemas procesales en aspectos referidos a esta discapacidad: la víctima declara en reiteradas ocasiones, especialmente cuando se juzga un delito de agresión sexual, sin ningún tipo de adaptación o apoyo profesional. Señalamos asimismo la necesidad de evaluar la

huella psicológica que pudiera presentar la víctima, así como desterrar mitos con respecto a las discapacidades del desarrollo que dificultan el derecho a acceder y participar en los procedimientos judiciales en condiciones de igualdad.

**PALABRAS CLAVE:** discapacidad intelectual; abuso sexual; agresión sexual; ajustes de procedimiento; victimización.

**ABSTRACT:** The following paper aims to analyze the provision of procedural accommodations during the legal process to victims of sexual abuse or sexual assault with an intellectual or developmental disability (IDD). It also examines the characteristics of victims with IDD and their aggressors, providing additional information on the reporting process. To this end, a total of 56 sentences resolved over a period of four years (2014-2018) were analyzed, extracting objective information regarding the most relevant aspects of the crime committed, the victim, the aggressor, and the legal process. The obtained results showed the existence of different obstacles that are still present in the Spanish jurisprudence, requiring an appropriate training for those working in the field of administration of justice: the victim declares repeatedly, especially when a crime of sexual assault is being judged, and without any type of accommodation or professional support. We also point out the need to evaluate the psychological consequences that the victim may experience, and to dispel myths regarding developmental disabilities that hinder access and participation in legal proceedings under equal conditions.

**KEYWORDS:** intellectual disability; sexual abuse; sexual assault; procedural accommodations; victimization.

**U**NO DE LOS MAYORES AVANCES en la defensa de los derechos de las personas con discapacidad a nivel mundial vino de la mano de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006), en vigor en España desde el 3 de mayo de 2008 (en adelante, la Convención). Desde su firma y ratificación, este Tratado Internacional de Derechos Humanos forma parte del ordenamiento jurídico interno, con un rango jerárquico solo por debajo de la Constitución, de cuyos derechos fundamentales es, además, instrumento interpretativo de acuerdo al artículo 10.2 de la misma.

El artículo 16 de la Convención dispone que los Estados Partes adoptarán todas las medidas que sean pertinentes para proteger a las personas con discapacidad contra cualquier forma de explotación, violencia y abuso (Naciones Unidas, 2006, pp. 13-14). Además, tal y como detalla en su artículo 13, los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan “acceso a la justicia en igualdad de condiciones con las demás, incluso mediante ajustes de procedimiento y adecuados a la edad, promoviendo, asimismo, la capacitación adecuada de los que trabajan en la administración de justicia” (Naciones Unidas, 2006, p. 12).

No obstante, como señalan Navas, Gómez, Verdugo y Schalock (2012), nuestra capacidad para implementar sin fisuras el articulado de la Convención está directamente

relacionada con el grado en que todas las esferas de nuestra sociedad se adhieren al mismo. En este sentido, y como ya denunciara Plena inclusión en los años 2014 y 2018, las personas con discapacidades intelectuales y del desarrollo (DID) siguen haciendo frente a situaciones de vulneración de derechos que se agravan por las dificultades existentes en el acceso a la justicia (De Araoz, 2018; Recover y De Araoz, 2014). Esta situación, como se expondrá a lo largo de este trabajo, parece ser especialmente alarmante cuanto se trata de actos que atentan contra la libertad sexual de las personas con DID (Byrne, 2017; Nixon, Thomas, Daffern y Ogloff, 2017; Wissink, van Vugt, Smits, Moonen y Stams, 2017).

## 1. Delitos contra la libertad sexual y personas con discapacidad intelectual: algunos datos

Nuestro Código Penal (CP) tipifica distintos tipos de delitos contra la libertad e indemnidad sexual, diferenciando entre: abuso, agresión y acoso sexual, abusos y agresiones sexuales a menores de 16 años, exhibicionismo y provocación sexual, prostitución y explotación sexual, y corrupción sexual de menores. Los distintos informes elaborados en nuestro país por el Ministerio del Interior con respecto a esta tipología delictiva ponen de manifiesto que el abuso y la agresión son los delitos contra la libertad sexual más frecuentes, siendo fundamentalmente femenino (con excepción del abuso sexual a menores) el perfil de la víctima (Cereceda *et al.*, 2017, 2018).

La diferencia entre ambos tipos penales (i. e., abuso y agresión sexual) reside, según matiza la Sentencia del Tribunal Supremo 73/2004 de 26 de enero (p. 3), en lo siguiente:

En que, en el primero, el atentado contra la libertad sexual de la víctima se comete viciando el sujeto activo el consentimiento de la misma mediante el prevalimiento de una situación de superioridad, o desconociendo sencillamente la incapacidad de aquella víctima para prestar su consentimiento libre, en tanto en el segundo el atentado se consigue venciendo, mediante la fuerza o la intimidación, la voluntad contraria de la víctima.

Cuando alguno de estos delitos se comete contra víctimas especialmente vulnerables o personas con discapacidad necesitadas de especial protección, el CP otorga una protección reforzada a través de la utilización de agravantes y penas accesorias.

A pesar de la especial vulnerabilidad de las personas con DID contemplada en nuestro CP, encontrar datos precisos sobre el grado en que son víctimas de este tipo de delitos resulta una tarea casi imposible en nuestro país por diversos motivos. En primer lugar, la libertad sexual de las personas con DID no ha sido objeto de interés hasta hace unas dos décadas (Byrne, 2017). En segundo lugar, las personas con discapacidades del desarrollo pueden encontrar especiales dificultades de acceso a la información que obstaculicen el proceso de denuncia, por lo que los datos disponibles solo representan una parte del conjunto de los delitos realmente cometidos (De Araoz, 2018; Nixon *et al.*, 2017; Verdugo, Alcedo y Aguado, 2002). En tercer lugar, los datos

oficiales sobre victimización, como los ofrecidos por el Ministerio del Interior, no realizan mención alguna a la presencia de discapacidad. Por último, son escasos los estudios que analizan de manera particular la vulnerabilidad de las personas con DID frente a esta tipología delictiva sin incluir otro tipo de situaciones de maltrato o abuso o hacer alusión a otras víctimas necesitadas de especial protección como los menores de edad (Byrne, 2017).

Superando estas limitaciones, algunos estudios recientes arrojan datos que alertan sobre la especial vulnerabilidad que, frente a la población general, experimentan aquellas personas con DID en relación con los delitos contra la libertad sexual más frecuentes: abuso y agresión. Así, Nixon *et al.* (2017) estiman que presentan un riesgo casi seis veces mayor al observado en la población general. Es, además, más probable que experimenten reiterados episodios de victimización (Fisher, Baird, Currey y Hodapp, 2016; Nixon *et al.*, 2017). Resultados similares han sido arrojados por Spencer *et al.* (2005) y Withers y Morris (2012) al estudiar de manera específica el delito de abuso sexual a menores con DID, estimando un riesgo entre seis y cuatro veces mayor con respecto a sus iguales sin discapacidad, respectivamente.

Entre los factores que explican esta mayor vulnerabilidad, la literatura científica señala: (a) las mayores dificultades para identificar y enfrentarse a situaciones de riesgo (Fisher *et al.*, 2016; Greenspan y Woods, 2014; Helton, Gochez-Kerr y Gruber, 2018; Mevissen y De Jongh, 2010); (b) el ser percibidos por el abusador o agresor como personas “más fáciles de engañar” y “menos creíbles” (Beail, 2002; Byrne, 2017); (c) la frecuente dependencia de terceros, que les resta intimidación para la realización de actividades de la vida cotidiana (Byrne, 2017; Recio, Alemany y Manzanero, 2012; Recio *et al.*, 2013; Wissink *et al.*, 2017); (d) la sobreprotección del entorno, que se traduce en que no preparemos a las personas con DID para protegerse ante este tipo de delitos al querer evitar que los conozcan (Byrne, 2017; Fisher *et al.*, 2016; Recio *et al.*, 2012; Recio *et al.*, 2013), entre otros. A estos factores hemos de sumar actitudes y creencias basadas en mitos y prejuicios sobre la sexualidad de las personas con DID (analizadas en profundidad por Verdugo *et al.*, 2002) que limitan aún más el acceso a una educación sexual apropiada e incrementan el riesgo frente a situaciones de abuso.

## 2. Una mayor vulnerabilidad que se acompaña de barreras en el acceso a la justicia

Las personas con DID no solo son más vulnerables frente al abuso o agresión sexual, sino que, además, se encuentran con especiales dificultades para navegar por el complejo sistema de justicia, tanto a la hora de interponer una denuncia como participando en calidad de testigos en el proceso judicial (De Araoz, 2018; Benedet y Grant, 2007; Recio *et al.*, 2013). La existencia de barreras en el acceso a la justicia se traduce en distintas consecuencias para las personas con DID. Una de ellas hace referencia al *escaso porcentaje de denuncias y su posterior tramitación*. En Reino Unido, de las 1.400 denuncias de abuso sexual a personas con DID que son interpuestas anualmente, solo el 6 % llega a juicio (Byrne, 2017). En nuestro país, Manzanero, Recio, Alemany y Cendra (2013) señalan que las personas con DID tienden a ser excluidas

por los sistemas judiciales al considerar que pueden ver mermada su capacidad para elaborar relatos complejos, lo que sin duda puede disminuir la probabilidad de que aquellos que sufren este tipo de delitos denuncien, al vislumbrar un escenario en el que pueden no ser creídos. Esto nos lleva a querer profundizar en este trabajo en una de las mayores dificultades que presenta nuestro sistema de justicia en relación con el tratamiento de víctimas con DID: *la revictimización o victimización secundaria*.

La victimización secundaria puede definirse como una forma de violencia institucional derivada de la inadecuada atención que recibe la víctima una vez entra en contacto con el sistema judicial (Beristain, 1994). Esta victimización secundaria puede producirse asimismo a nivel social (e. g., mediante la atribución de responsabilidad a la víctima), si bien nos centraremos en aquella que se produce en un sistema que debiera proteger a quien denuncia.

Las personas con DID pueden verse expuestas a diversas situaciones que incrementan las posibilidades de victimización secundaria en el contexto judicial. En primer lugar, y a pesar de que contamos con revisiones extensas que ponen de manifiesto la capacidad de las víctimas con DID para proporcionar información certera sobre hechos que han presenciado (e. g., Beail, 2002; Hershkowitz, 2018; Kebbell y Hatton, 1999), en el contexto judicial suelen ser vistas como testigos poco creíbles (Beail, 2002). Esta tendencia a no otorgar credibilidad al testimonio de la víctima con DID puede verse exacerbada si la persona presenta dificultades comprensivas y/o comunicativas (Greenspan, Switzky y Woods, 2011; Recio *et al.*, 2013). Si bien es cierto que las personas con DID pueden presentar dificultades en los sistemas de acceso y recuperación de la información (e. g., Ford *et al.*, 2017; Palomino, López-Frutos, Botella y Sotillo, 2019), estas dificultades no deben confundirse con una alteración u omisión voluntaria del testimonio. En segundo lugar, las personas con DID pueden ser excluidas del proceso al ser etiquetadas como “fácilmente sugestionables”. Como señalan Subijana y Echeburúa (2018), la huella mnésica resulta “fácil de contaminar en víctimas vulnerables por razón de su edad, capacidad intelectual o equilibrio emocional” (p. 22). No obstante, esta manipulación parece estar más relacionada con la naturaleza de las preguntas formuladas (i. e., sugestivas en lugar de abiertas) y con las técnicas de interrogación utilizadas que con la mera presencia de una discapacidad del desarrollo (Beail, 2002; Brown, Lewis, Stephens y Lamb, 2017; Griego, Datzman, Estrada y Middlebrook, 2019; Hershkowitz, 2018; Perske, 2008; Recio *et al.*, 2012). En tercer y último lugar, el conjunto de falacias sobre la sexualidad de las personas con DID puede promover prejuicios entre los profesionales que deben valorar las consecuencias del abuso o agresión o juzgar la responsabilidad jurídico-penal de quien cometió el delito, con consecuencias perjudiciales para la víctima (Verdugo *et al.*, 2002).

### **3. Ajustes de procedimiento para garantizar el adecuado acceso a la justicia y protección de las personas con DID víctimas de delitos contra la libertad sexual**

Una de las herramientas de las que disponemos para prevenir esta victimización secundaria, así como para garantizar la adecuada protección de las personas con DID

que acceden al sistema de justicia al haber sufrido un delito contra su libertad sexual, consiste en la puesta en marcha de ajustes de procedimiento. Los ajustes de procedimiento son “un medio para hacer valer efectivamente el derecho a un juicio imparcial y el derecho a participar en la administración de justicia”, debiendo proporcionarse sobre la base de “la libre elección y las preferencias del interesado”, destacando entre aquellos que podemos emplear con personas con DID los siguientes (Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos, 2017, p. 8): aquellos procedimientos que garanticen la accesibilidad y el acceso a la información (e. g., adaptación de información jurídica a lectura fácil, intérprete de lengua de signos); flexibilidad en los plazos y modificación de los procedimientos y prácticas relativos a las salas de audiencia; la realización de la prueba preconstituida (i. e., grabación de la declaración para evitar la presencia de la víctima durante el acto de juicio oral y la consecuente repetición del testimonio) y anticipada (i. e., declaraciones testificales recogidas con antelación al juicio), o la incorporación de apoyos durante el proceso que faciliten la participación de la víctima y eviten la repetición constante de la declaración en condiciones no óptimas para ella. En referencia a este último aspecto, se ha de hacer mención a la figura del facilitador en la investigación policial y judicial con víctimas con DID que la Unidad de Atención a Víctimas con Discapacidad Intelectual (UAVDI) de la Fundación A LA PAR propone para solventar algunas de las dificultades de acceso a la justicia comentadas (Manzanero *et al.*, 2013; Recio *et al.*, 2012; Recio *et al.*, 2013). El facilitador es una persona autónoma, experta en discapacidad, cuyas principales funciones radican en informar a la víctima con DID sobre el funcionamiento del sistema policial y judicial, ayudarla a decidir si quiere denunciar, evaluar los factores que puedan afectar a la investigación, asesorar a las autoridades sobre las adaptaciones pertinentes que deban realizarse y diseñar los apoyos requeridos para la adecuada obtención del testimonio (Recio *et al.*, 2012, pp. 62-63; Recio *et al.*, 2013, p. 59). Esta figura es esencial asimismo para evitar la posible manipulación del testimonio de la persona con DID, algo que puede suceder con mayor facilidad en este colectivo ante situaciones sociales complejas (Greenspan *et al.*, 2011).

Como puede apreciarse, existen métodos para posibilitar la participación de las personas con DID en el sistema de justicia, maximizando la protección de la víctima. No obstante, tal y como constató en 2019 el Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en su informe sobre el cumplimiento de la Convención en España, estos métodos rara vez son tomados en consideración por la doctrina.

Por los motivos expuestos, el objetivo principal del presente trabajo radica en analizar, a partir del estudio de sentencias judiciales, el grado en que se ponen en marcha ajustes de procedimiento durante la fase procesal cuando nuestro sistema de justicia se encuentra con víctimas con DID que alegan haber sufrido delitos contra su libertad sexual.

Adicionalmente, se analizarán las características de las víctimas con DID, así como las de sus agresores y el delito cometido, observando, además, si entre los profesionales del sistema judicial aparecen mitos y sesgos con respecto a las personas con DID y su sexualidad.

#### 4. Metodología

El trabajo aquí presentado ha sido elaborado a partir del análisis descriptivo de un conjunto de sentencias de delitos contra la libertad e indemnidad sexual de personas con DID extraídas de la base de datos del ámbito del Derecho, Aranzadi, a finales del año 2018. Los términos de búsqueda utilizados fueron “discapacidad y abuso sexual” y, posteriormente, “discapacidad y agresión sexual”. La búsqueda se limitó a los últimos cuatro años (2014-2018) con el objetivo de tener en cuenta la ratificación por parte de España en 2014 del Convenio de Estambul sobre prevención y lucha contra la violencia contra la mujer y la violencia doméstica, así como los cambios acontecidos tras la entrada en vigor de la Ley 4/2015, de 27 de abril, del Estatuto de la víctima del delito. Ambos documentos recogen distintas medidas para proteger a la víctima durante el proceso judicial (e. g., toma de declaración por parte de expertos y haciendo uso de tecnologías de la comunicación e información).

De la búsqueda efectuada resultaron un total de 46 sentencias de abuso y 35 de agresión sexual (N = 81). Un total de 25 sentencias fueron excluidas del análisis por los siguientes motivos: (a) referirse a víctimas con otro tipo de discapacidad o indicar exclusivamente el porcentaje de discapacidad de la víctima, no siendo posible conocer la etiología de la misma (n = 22); (b) la sentencia fue anulada o casada, no pudiendo acceder a su resolución definitiva en el momento de la búsqueda (n = 2); y (c) no referirse a un delito contra la libertad sexual (n = 1). Se analizaron finalmente un total de 56 sentencias, 36 referentes a delitos de abuso sexual y 20 sobre agresión sexual.

Tras la lectura de las sentencias por parte de la primera autora, se identificaron los aspectos más relevantes de cada una de ellas, referidos a la víctima, la identificación del delito y el agresor, así como al proceso judicial. Ante la existencia de dudas en el análisis de estos aspectos, la primera y la segunda autora revisaron la sentencia de manera conjunta para alcanzar un acuerdo. Se recogió, además, información sobre el empleo de terminología apropiada para hacer referencia a la discapacidad de la víctima. Las variables objeto de análisis se detallan en la Tabla 1.

TABLA 1. Aspectos analizados en las sentencias objeto de estudio

Víctima	Delito	Agresor	Proceso judicial
Grado y tipo de discapacidad	Persona que interpone la denuncia	Relación con la víctima	Prueba de cargo (i. e., la que acredita la existencia del delito y/o la responsabilidad penal del procesado)
Otras discapacidades presentes	Tiempo transcurrido entre denuncia y sentencia	Antecedentes penales	Pruebas realizadas tales como: testificales, psicológicas, médicas u otras

Sexo	Abuso o agresión	Reincidencia	Número de declaraciones tomadas a la víctima
Edad	Agresión o abuso puntual o de carácter continuado	Sexo	Adaptaciones para la obtención del testimonio (e. g., el tipo de preguntas realizadas, espacios empleados para la toma de declaración)
		Edad	Apoyos en la testificación ofrecidos por expertos a las personas con DID Utilización de la prueba anticipada o preconstituida Valoración de la huella psíquica o daño psicológico Adaptación terminológica

## 5. Resultados

Antes de proceder a mostrar los resultados agregados derivados del análisis descriptivo de las diferentes sentencias, se ha de puntualizar que, del total de sentencias estudiadas (N = 56), el número de sujetos asciende a un total de 43 víctimas de abuso sexual (en las 36 sentencias analizadas encontramos cinco situaciones de abuso de dos víctimas con DID y un delito con tres víctimas) y 24 de agresión sexual (en un caso son múltiples las víctimas del delito). Por lo tanto, los datos referidos a las víctimas harán referencia al total de personas con DID que se han visto inmersas en los casos objeto de estudio (N = 67). Asimismo, los datos referidos a las pruebas realizadas superarán en número al total de sentencias revisadas e incluso al número de víctimas, pues una persona puede ser objeto de más de un tipo de prueba (e. g., psicológica y médica). Por otra parte, los datos referidos a las personas que cometen el abuso sexual, a pesar de haber analizado 36 sentencias referidas a esta tipología delictiva, ascenderán a 37, en tanto que en una ocasión se vieron implicados dos agresores.

### 5.1. Características de la víctima

El análisis realizado pone de manifiesto que la mayor parte de las víctimas (Tabla 2) presenta una discapacidad superior al 65 % (51,2 % de los casos en los delitos de abuso sexual y 66,7 % en los de agresión sexual), siendo casi en su totalidad víctimas femeninas (86 % y 91,7 %, respectivamente). Aproximadamente el 40 % de las víctimas estaban tuteladas.

Estos datos reflejan la doble vulnerabilidad que ante situaciones de agresión o abuso presentan las mujeres con DID, especialmente aquellas cuyas limitaciones en funcionamiento intelectual y conducta adaptativa son más severas. Por otro lado, las víctimas de abusos sexuales son más jóvenes ( $M = 20,5$ ;  $DT = 8,4$ ) que las víctimas de agresión ( $M = 30,4$ ;  $DT = 14,9$ ), representando los menores de edad el 46,5 % de los casos de abuso (16,7 % si hablamos de agresiones). No obstante, hemos de tener en cuenta que este dato no está disponible en un considerable número de las sentencias analizadas.

<i>TABLA 2. Características objeto de análisis en las sentencias revisadas referidas a la víctima</i>		
	<b>Abuso sexual* (N = 43)</b>	<b>Agresión sexual* (N = 24)</b>
<b>Grado de discapacidad</b>		
Del 33 al 44 %	11	5
Del 45 al 64 %	6	3
Del 65 al 74 %	16	8
Más de 75 %	6	8
No se menciona	4	–
<b>Víctima tutelada</b>		
Sí	17	10
No	26	14
<b>Otras discapacidades presentes</b>		
Sí	2	1
No	41	23
<b>Sexo</b>		
Mujer	37	22
Hombre	6	2
<b>Edad</b>		

Menor de 18 años	20	4
De 18 a 26 años	8	3
Más de 27 años	6	5
No se menciona	9	12

\* Los datos se refieren al número de víctimas y no al número de sentencias analizadas en cada caso.

## 5.2. Características del delito y del agresor

Con respecto a la identificación del delito (Tabla 3), el 58,3 % de las situaciones de abuso sexual fueron denunciadas por el núcleo familiar, interponiendo la denuncia la víctima solo en el 19,4 % de los casos. Si bien no hay información precisa en la mayor parte de las sentencias analizadas con respecto al momento en que se interpone la denuncia, sí podemos afirmar que en el 91,6 % de los casos transcurre un periodo igual o superior a dos años entre la comisión del delito y la ejecución de la sentencia (en el 47,2 % de las situaciones este periodo es igual o superior a cuatro años). En un 41,7 % de los casos nos encontramos ante un delito de abuso sexual continuado. El agresor fue considerado culpable del delito de abuso sexual en el 90,7 % de los hechos enjuiciados.

Estos datos varían para el delito de agresión sexual donde se observa un mayor porcentaje de casos en que la propia víctima interpone la denuncia (30 %). En el 70 % de las ocasiones transcurre un periodo igual o superior a dos años entre la comisión del delito y la ejecución de la sentencia. En un 30 % de los casos observamos un delito de agresión sexual continuado. El agresor fue considerado culpable del delito de abuso sexual en el 66,7 % de los hechos enjuiciados.

TABLA 3. Características referidas al delito		
	Abuso sexual* (N = 36)	Agresión sexual * (N = 20)
<b>Características del delito</b>		
<i>Persona que interpone la denuncia</i>		
Víctima/s	7	6
Familiar/es	21	8
Profesionales	2	2
Persona desconocida	1	4
No se menciona	5	-

LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL COMO VÍCTIMAS DE DELITOS  
CONTRA LA LIBERTAD SEXUAL: UNA REALIDAD INVISIBLE  
ARÁNZAZU VELLAZ ZAMORANO, PATRICIA NAVAS MACHO E INÉS DE ARAOZ SÁNCHEZ-DOPICO

<i>Tiempo transcurrido entre denuncia y sentencia</i>		
1 año	1	4
2 años	9	6
3 años	7	3
4 años	3	1
5 o más años	14	4
No se menciona	2	2
<i>Abuso o agresión de carácter continuado</i>		
Sí	15	6
No	19	13
No se menciona	2	1
<i>Sentencia</i>		
Absolutoria	4	8
Condenatoria	39	16

\*Los datos se refieren al delito juzgado, y no al número de víctimas en los mismos, salvo en el caso de la variable “sentencia” donde se ha tenido en cuenta el número de hechos delictivos (igual al número de víctimas: 43 en el caso de abuso y 24 para agresión).

Teniendo en cuenta a la totalidad de personas ( $N = 57$ ) que perpetran el delito (ya sea abuso o agresión), observamos que el perfil de quien comete el mismo (Tabla 4) se caracteriza por pertenecer al círculo social cercano de la víctima (77,2 % de los casos), siendo superior el porcentaje de miembros de la familia que comenten delitos de abuso sexual (37,8 % frente al 15 % en el caso de la agresión sexual). Todas las personas que cometen el delito son varones, y, teniendo en cuenta aquellos casos en los que se dispone de información con respecto a su edad, presentan, en su mayoría (76,7 %), edades superiores a los 35 años ( $M = 51,5$ ;  $DT = 16,6$ ). Los antecedentes delictivos previos al delito sexual estuvieron presentes en el 22,8 % de los casos, siendo reincidentes en un 7,01 % de las ocasiones.

<b>Tabla 4. Características referidas al agresor</b>			
	<b>Abuso sexual* (N = 37)</b>	<b>Agresión sexual* (N = 20)</b>	<b>Total</b>
<b>Relación con la víctima</b>			
Familiar	14	3	17
Conocido (no familia)	15	12	27
Desconocido	8	5	13
<b>Sexo del acusado</b>			
Mujer	-	-	0
Hombre	37	20	57
<b>Edad del acusado</b>			
Menor de 18 años	-	-	0
De 18 a 35 años	8	2	10
De 36 a 54 años	10	6	16
De 54 a +65	11	6	17
No se menciona la edad del agresor	8	6	14
<b>Antecedentes penales del agresor</b>			
Sí	9	4	13
No	28	16	44
<b>Reincidencia</b>			
Sí	2	2	4
No	35	18	53

\* Los datos se refieren al número de agresores (N = 37 en abuso y N = 20 en agresión) y no al número de sentencias analizadas en cada caso.

### 5.3. Proceso judicial

En la Tabla 5 se sintetizan los datos más relevantes observados con respecto a las características del proceso judicial. Pese a que en la mayoría de las sentencias la prueba de cargo recae en la declaración de la víctima, es destacable que la mayor parte de las pruebas que se efectúan durante el proceso son testificales (45,4 % en el caso de abuso y 46 % en agresión). Esto da lugar a que la víctima declare entre dos y cuatro veces en un 32,6 % de los casos de abuso y en un 75 % de los casos de agresión. Esta

declaración se efectúa sin ningún tipo de adaptación en el 81,4 % de las situaciones de abuso y casi en la práctica totalidad de los casos de agresión sexual. Tampoco se ofrecen apoyos profesionales durante la misma, siendo residuales las ocasiones en que esto sí sucede (7 % en los casos de abuso y 4,1 % en agresión sexual). La prueba preconstituida o anticipada fue utilizada con el 37,2 % de las víctimas de abuso, y tan solo con cuatro (16,6 %) de las 24 víctimas de agresión sexual.

**TABLA 5. Características objeto de análisis referidas al proceso**

	Abuso sexual (N = 43/ 36*)	Agresión sexual (N = 24/20*)
<b>Prueba de cargo</b>		
Testificación de la víctima	39	22
Testificación acusado/testigo	7	1
Otras	3	1
No se menciona	1	-
<b>Pruebas realizadas</b>		
Testificales	40	23
Psicológicas	28	13
Médicas	17	13
Otras	1	-
No se menciona	2	1
<b>N.º de declaraciones tomadas</b>		
Ninguna	-	1
Solo 1	23	4
Entre 2 y 4	14	18
No se menciona	6	1
<b>Adaptaciones en la obtención del testimonio</b>		
Sí	8	1
No	35	23
<b>Apoyos durante la testificación</b>		
Sí	3	1
No	1	1
No se menciona	39	22
<b>Prueba preconstituida</b>		
Sí	16	4

LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL COMO VÍCTIMAS DE DELITOS  
CONTRA LA LIBERTAD SEXUAL: UNA REALIDAD INVISIBLE  
ARÁNZAZU VELLAZ ZAMORANO, PATRICIA NAVAS MACHO E INÉS DE ARAOZ SÁNCHEZ-DOPICO

No	27	20
<b>Huella psicológica</b>		
Sí	12	6
No	1	-
No se menciona	30	18
<b>Adaptación terminológica</b>		
Sí	7	6
No	29	14

\* En esta tabla los totales se corresponden con el total de personas con DI presentes en las sentencias, a excepción del dato de “adaptación terminológica” cuyo total se corresponde con el número de sentencias analizadas. Nótese, además, que, en lo referido a pruebas realizadas, el total superará al número de personas con DI, al poder realizar más de un tipo de prueba en cada caso.

Otro de los aspectos valorados en las sentencias revisadas que merece la pena destacar es el referido a la valoración de la huella psíquica o daño psicológico en la víctima. Solo en uno de cada cuatro casos, aproximadamente, se valora de manera clara el daño psicológico que el abuso o agresión ha producido en la víctima. En un caso concreto, incluso se decide no hacerlo por argumentos que atentan claramente contra el articulado de la Convención, como el observado en la sentencia 147/2016 de 30 de junio de la Audiencia Provincial de A Coruña. En ella, se alega (p. 6) “inexistencia de huella psíquica” tras el abuso sexual, matizando que “dadas las carencias en las funciones cognitivas, la falta de huella psicológica es lo esperable en estos casos”.

El análisis detenido de las sentencias ha permitido analizar otra serie de consideraciones que, si bien pueden aparecer en casos puntuales, deben alertarnos sobre la necesidad de trabajar posibles estereotipos y prejuicios con respecto a las personas con DID, pues estas concepciones erróneas pudieran afectar a la percepción de credibilidad del testimonio de las víctimas y se extienden a su condición de víctimas y la posibilidad de que puedan ser consideradas objeto de deseo o incluso abuso y agresión sexual. Así, en la sentencia sobre abuso sexual 478/2016 de 2 de junio del Tribunal Supremo de Madrid (p. 7), los requisitos de valoración del testimonio que suelen emplearse cuando el relato de la víctima es la única prueba de cargo (i. e., ausencia de incredibilidad subjetiva, verosimilitud persistente en la incriminación y persistencia en la incriminación) son tomados en consideración solo para el testimonio de la víctima que presenta una discapacidad del desarrollo, no siendo así para la otra víctima sin discapacidad, alegando el Tribunal que no era necesario “por ser una persona adulta normal”. Citando otro ejemplo de los estereotipos mencionados, en la sentencia 35/2016 de 23 de febrero de la Audiencia Provincial de Guipúzcoa (p. 6) el tribunal llega a realizar alusiones al aspecto físico de la víctima con DI, como si, por este último motivo, las circunstancias vividas fueran, de algún modo, susceptibles de ser justificadas. Así, en la prueba testifical de la víctima toman como punto de partida

lo siguiente: “que debemos destacar en primer término, su aspecto físico, notablemente obesa, y aniñada, peinada con diadema”.

Como ya nos advirtieran Verdugo *et al.* (2002) su sexualidad puede ser incluso negada, como observamos en la sentencia 92/2015 de 16 de febrero de la Audiencia Provincial de Málaga en la que se afirma “la incompatibilidad que tienen estos estados patológicos con un consentimiento verdadero y libre basado en el conocimiento de la trascendencia y significado del acto”.

Por último, cabe mencionar que en el 76,8 % de las sentencias la terminología utilizada no es discapacidad intelectual, empleándose términos obsoletos como retraso mental, deficiencia mental o deficiencia psíquica. Esta confusión terminológica puede dar lugar a que la jurisprudencia equipare la DID con un trastorno mental, con las implicaciones que ello pudiera tener en la consideración del testimonio de la víctima.

## 6. Discusión

El presente trabajo pretendía analizar las posibles barreras que nuestro sistema judicial pudiera presentar a la hora de garantizar un adecuado acceso a la justicia a aquellas personas con DID que han sido víctimas de abusos y agresiones sexuales. Además, y dada la escasez de literatura sobre la comisión de este tipo de delitos en personas con DID, el estudio presentado analiza las características de las víctimas con DID y también las de quienes cometen el abuso o agresión, aportando información adicional sobre el proceso de denuncia.

De las 56 sentencias analizadas se desprende que las mujeres con DID y mayores necesidades de apoyo son víctimas especialmente vulnerables frente a este tipo de delitos. Si bien hemos de tener en cuenta que los datos referidos a quien interpone la denuncia pueden deberse a que un elevado porcentaje de víctimas estaban tuteladas, situación en la que es el representante legal quien interpone aquella, el escaso porcentaje de denuncias interpuestas por las víctimas debiera llevarnos a considerar la posibilidad de que no se les estén facilitando los apoyos adecuados tanto para reconocer este tipo de ataques como para denunciarlos.

Con respecto al perfil de quien comete la agresión, se caracteriza por pertenecer al círculo social cercano de la víctima en la mayor parte de los casos. Este dato nos lleva a enfatizar aún más la necesidad de dotar de herramientas a las personas con DID para identificar y revelar<sup>1</sup> situaciones que pudieran atentar contra su integridad personal, en tanto que en el entorno próximo puede ser aún más difícil reconocer una situación de abuso y más complejo tramitar una denuncia si la persona depende de las personas de este contexto para hacerlo. Iniciativas como la web de información y apoyo <http://nomasabusos.com/> o el Servicio de Protección de las Personas con

<sup>1</sup> Recomendamos a los interesados la lectura del *Manual de procedimiento para la atención de la Policía Local a las personas con discapacidad intelectual* elaborado en 2017 por Plena Inclusión España y la Unión Nacional de Jefes y Directivos de la Policía Local (UNIJEPOL) y que incluye material en lectura fácil sobre cómo denunciar <https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/manual-policia-local-15-06-17.pdf>.

Discapacidad (PROTEDIS) constituyen excelentes recursos en este sentido, pero no debemos olvidar que trabajar en la identificación de situaciones que atenten contra la integridad de la persona con DID no puede realizarse de manera puntual, sino que debemos garantizar que la persona, en todas las facetas de su vida, tenga oportunidades para conocer sus derechos, de modo que pueda denunciar cualquier atentando contra su dignidad.

En relación con las posibles barreras durante el proceso, nos gustaría destacar la falta de apoyos específicos a la que muchas víctimas con DID se enfrentan: la víctima declara en reiteradas ocasiones, especialmente cuando se juzga un delito de agresión sexual, sin ningún tipo de adaptación en más del 80 % de los casos o apoyo profesional. Si bien el artículo 16 de la Convención de Naciones Unidas (2006), en vigor en España desde 2008, recoge la necesidad de realizar ajustes de procedimiento entre los que se encuentra la prueba preconstituida, esta fue utilizada con un 37,2% de las víctimas de abuso y tan solo con cuatro de las 24 víctimas de agresión sexual.

Como señalan Nixon *et al.* (2017) la carencia de apoyos durante el proceso incrementa el riesgo de revictimización y nos lleva a subrayar la necesidad de llevar a cabo intervenciones no solo de carácter primario que eviten el riesgo de las víctimas con DID ante la violencia sexual (véase en este sentido el protocolo de prevención de abuso de la Fundación A LA PAR elaborado por Recio *et al.*, 2013), sino también, desgraciadamente, de carácter terciario, de modo que se garantice un adecuado acceso a la justicia. Estas intervenciones se recogen no solo en la Convención de Naciones Unidas a través del empleo de ajustes de procedimiento y la capacitación de los funcionarios encargados de velar y hacer cumplir la ley, sino en el más reciente Estatuto de la Víctima que, como expone con detalle De Araoz (2018), recoge en su artículo 26 medidas extraordinarias para víctimas necesitadas de especial protección.

No obstante, el empleo de estos ajustes de procedimiento parece depender más del trabajo realizado por el tercer sector que del llevado a cabo por nuestro sistema jurídico. Cabe destacar aquí la ya mencionada figura del facilitador en la investigación policial y judicial propuesta por la UAVDI de la Fundación A LA PAR (Recio *et al.*, 2012). Destaca también el trabajo realizado por Silva, Manzanero y Contreras (2018) junto con el Ministerio de Interior para desarrollar un protocolo de evaluación de capacidades para testificar (CAPALIST) que facilite el derecho a la participación en el proceso, con las garantías necesarias, a aquellas víctimas necesitadas de mayor protección por su mayor vulnerabilidad, como personas con DID o menores de edad.

Quisiéramos mencionar también la necesidad de implicar a los actores jurídicos en un mayor conocimiento de las discapacidades del desarrollo, dado que los estereotipos con respecto a estas pueden agravar las consecuencias del abuso en la víctima. Observábamos que solo en el 30% de los casos se valora el daño psicológico en la víctima. Incluso en un caso se decide no hacerlo por argumentos que atentan claramente contra la dignidad de la víctima y, por tanto, contra el articulado de la Convención y todos los tratados de derechos humanos que protegen a aquella. La realidad pone de manifiesto que las personas con DID experimentan las consecuencias psicológicas del abuso, y si bien pueden presentar sintomatología similar a la observada en la población general (Soylu, Alpaslan, Ayaz, Esenyel y Oruç, 2013), este tipo de situaciones

exacerban o precipitan en este colectivo problemas de conducta (especialmente conductas autolesivas) (Gil-Llario, Morell-Mengual, Díaz-Rodríguez y Ballester-Arnal, 2018; Soyly *et al.*, 2013). Es, además, más probable que experimenten reiterados episodios de victimización (Fisher *et al.*, 2016; Nixon *et al.*, 2017). Es urgente, por tanto, analizar hasta qué punto se trabaja posteriormente con la persona con DID en la elaboración de lo sucedido y en el desarrollo de estrategias y habilidades de prevención de delitos similares en el futuro (Fisher *et al.*, 2016), pues la investigación hasta el momento existente pone de manifiesto que las personas con DID no suelen recibir el apoyo psicológico que pudieran necesitar (Gutiérrez-Bermejo, 2017; Peckham, Howlett y Corbett, 2007).

Si bien este estudio ha permitido arrojar algo más de información sobre una realidad prácticamente invisible, adolece de algunas limitaciones. Una de ellas hace referencia a los términos de búsqueda empleados. Si bien se decidió utilizar el término “discapacidad” al verse limitada la búsqueda a los últimos cuatro años, vemos que la terminología para referirse a esta condición en el ámbito jurídico está obsoleta, lo que pudiera haber limitado el acceso a determinadas sentencias en las que se utilizara solo el término de “retraso mental” o “deficiencia” sin aludir en ningún momento al concepto de discapacidad. Por otro lado, los cambios legislativos y de procedimiento como los introducidos por la Ley del Estatuto de la víctima del delito o el Convenio de Estambul han limitado el número de sentencias objeto de análisis a 56. Por otra parte, nos encontramos ante un estudio meramente descriptivo, que pretende arrojar algo de luz sobre una realidad poco conocida. Futuros estudios debieran plantearse la posibilidad de comparar la realidad de las víctimas con DI con la de sus iguales sin discapacidad, así como analizar si se observa una tendencia ascendente en el empleo de ajustes de procedimiento. Por último, y si bien ante situaciones que pudieran generar duda las dos primeras autoras analizaron la información de las sentencias por separado, esto no se hizo en todos los casos dada la objetividad de la información analizada (e. g., grado de discapacidad, prueba de cargo, edad de la víctima o el agresor, etc.), lo que pudiera afectar a la fiabilidad de nuestros análisis.

A pesar de estas limitaciones, los datos arrojados ponen de manifiesto que las víctimas con DID se encuentran en una situación de vulnerabilidad debido a la falta de adaptación de los procesos judiciales a sus necesidades de apoyo, lo que deriva en un incumplimiento del artículo 13 de la Convención. La provisión de ajustes de procedimiento adecuados requiere que sigamos esforzándonos en conocer la realidad de las víctimas con DID. La investigación sigue siendo aún escasa, tanto en lo referido a la participación de este colectivo en el proceso judicial, como en lo relacionado con las consecuencias que experimentan. Este cometido ha de combinarse con un trabajo de sensibilización y formación especializada de los profesionales del ámbito jurídico, dadas las carencias que nuestro sistema judicial presenta a la hora de adaptar el proceso judicial a las personas con discapacidades del desarrollo.

## 7. Referencias bibliográficas

- BEAIL, N. (2002). Interrogative suggestibility, memory and intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 15(2), 129-137. <https://doi.org/10.1046/j.1468-3148.2002.00108.x>
- BENEDET, J. y GRANT, I. (2007). Hearing the sexual assault complaints of women with mental disabilities. *McGill Law Journal*, 52, 243-289.
- BERISTAIN, A. (1994). *Nueva criminología desde el derecho penal y la victimología*. Madrid: Tirant Lo Blanch.
- BROWN, D., LEWIS, C., STEPHENS, E. y LAMB, M. (2017). Interviewers' approaches to questioning vulnerable child witnesses: The influences of developmental level versus intellectual disability status. *Legal and Criminological Psychology*, 22(2), 332-349. <https://doi.org/10.1111/lcrp.12104>
- BYRNE, G. (2017). Prevalence and psychological sequelae of sexual abuse among individuals with an intellectual disability: a review of the recent literature. *Journal of Intellectual Disabilities*, 22(3), 294-310. <https://doi.org/10.1177/1744629517698844>
- CERECEDA, J., GONZÁLEZ, J. L., SÁNCHEZ, F., HERRERA, D., LÓPEZ, J. J., MARTÍNEZ, F. ... GÓMEZ, M. A. (2017). *Informe sobre delitos contra la libertad e indemnidad sexual en España*. Madrid: Ministerio del Interior.
- CERECEDA, J., RODRÍGUEZ, M., LÓPEZ, J. J., SÁNCHEZ, F., HERRERA, D., MARTÍNEZ, F. ... GÓMEZ, M. A. (2018). *Informe sobre delitos contra la libertad e indemnidad sexual en España*. Madrid: Ministerio del Interior.
- DE ARAOZ, I. (2018). *Acceso a la justicia: ajustes de procedimiento para personas con discapacidad intelectual y del desarrollo*. Madrid: Plena inclusión España.
- FISHER, M. H., BAIRD, J. V., CURREY, A. D. y HODAPP, R. M. (2016). Victimization and social vulnerability of adults with intellectual disability: a review of research extending beyond Wilson and Brewer. *Australian Psychologist*, 51(2), 114-127. <https://doi.org/10.1111/ap.12180>
- FORD, R. M., GRIFFITHS, S., NEULINGER, K., ANDREWS, G., SHUM, D. H. y GRAY, P. H. (2017). Impaired prospective memory but intact episodic memory in intellectually average 7-to 9-year-olds born very preterm and/or very low birth weight. *Child Neuropsychology*, 23(8), 954-979. <https://doi.org/10.1080/09297049.2016.1216091>
- GIL-LLARIO, M. D., MORELL-MENGUAL, V., BALLESTER-ARNAL, R. y DÍAZ-RODRÍGUEZ, I. (2018). The experience of sexuality in adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62(1), 72-80. <https://doi.org/10.1111/jir.12455>
- GREENSPAN, S., SWITZKY, H. N. y WOODS, G. W. (2011). Intelligence involves risk-awareness and intellectual disability involves risk-unawareness: implications of a theory of common sense. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 36(4), 246-257. <https://doi.org/10.3109/13668250.2011.626759>
- GREENSPAN, S. y WOODS, G. W. (2014). Intellectual disability as a disorder of reasoning and judgement: the gradual move away from intelligence quotient-ceilings. *Current Opinion in Psychiatry*, 27(2), 110-116. <https://doi.org/10.1097/ycp.0000000000000037>
- GRIEGO, A. W., DATZMAN, J. N., ESTRADA, S. M. y MIDDLEBROOK, S. S. (2019). Suggestibility and false memories in relation to intellectual disability and autism spectrum disorder: a meta-analytic review. *Journal of Intellectual Disability Research*, 63(12), 1464-1474. <https://doi.org/10.1111/jir.12668>

- GUTIÉRREZ-BERMEJO, B. (2017). Víctimas invisibles. Análisis de un caso de maltrato desde la perspectiva de la víctima con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 48(1), 9-21. <http://dx.doi.org/10.14201/scero2017481921>
- HELTON, J. J., GOCHER-KERR, T. y GRUBER, E. (2018). Sexual abuse of children with learning disabilities. *Child Maltreatment*, 23(2), 157-165. <https://doi.org/10.1177/1077559517733814>
- HERSHKOWITZ, I. (2018). NICHD-protocol investigations of individuals with intellectual disability: a descriptive analysis. *Psychology, Public Policy and Law*, 24(3), 393. <https://doi.org/10.1037/law0000170>
- KEBBELL, M. R. y HATTON, C. (1999). People with mental retardation as witnesses in court: a review. *Mental Retardation*, 37(3), 179-187.
- MANZANERO, A. y GONZÁLEZ, J. L. (2015). Modelo holístico de evaluación de la prueba testifical (HELPT). *Papeles del Psicólogo*, 36(2), 125-138.
- MANZANERO, A., RECIO, M., ALEMANY, A. y CENDRA, J. (2013). *Atención a las víctimas con discapacidad intelectual*. Madrid: Fundación Carmen Pardo-Valcarce.
- MEVISSEN, L. y DE JONGH, A. (2010). PTSD and its treatment in people with intellectual disabilities: a review of the literature. *Clinical Psychology Review*, 30(3), 308-316. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.12.005>
- NACIONES UNIDAS. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Recuperado de <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>
- NACIONES UNIDAS. (2019). *Observaciones finales sobre los informes periódicos segundo y tercero combinados de España*. Recuperado de <http://www.convenciondiscapacidad.es/2019/04/10/observaciones-finales-sobre-los-informes-periodicos-segundo-y-tercero-combinados-de-espana-del-comite-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-9-de-abril-de-2019/>
- NAVAS, P., GÓMEZ, L. E., VERDUGO, M. Á. y SCHALOCK, R. L. (2012). Derechos de las personas con discapacidad intelectual: implicaciones de la Convención de Naciones Unidas. *Siglo Cero*, 43, 7-28.
- NIXON, M., THOMAS, S. D., DAFFERN, M. y OGLOFF, J. R. (2017). Estimating the risk of crime and victimisation in people with intellectual disability: a data-linkage study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 52(5), 617-626. <https://doi.org/10.1007/s00127-017-1371-3>
- OFICINA DEL ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS. (2017) *Informe sobre el Derecho de acceso a la justicia en virtud del artículo 13 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G17/368/76/PDF/G1736876.pdf?OpenElement>
- PALOMINO, E., LÓPEZ-FRUTOS, J. M., BOTELLA, J. y SOTILLO, M. (2019). Impairment of cognitive memory inhibition in individuals with intellectual disability: a meta-analysis. *Psicothema*, 31(4), 384-392. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.107>
- PECKHAM, N. G., HOWLETT, S. y CORBETT, A. (2007). Evaluating a survivors group pilot for women with significant intellectual disabilities who have been sexually abused. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20(4), 308-322. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2006.00347.x>
- PERSKER, R. (2008). False confessions from 53 persons with intellectual disabilities: the list keeps growing. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 46(6), 468-479. <https://doi.org/10.1352/2008.46:468-479>

- RECIO, M., ALEMANY, A. y MANZANERO, A. L. (2012). La figura del facilitador en la investigación policial y judicial con víctimas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 43(3), 54-68.
- RECIO, M., GALINDO, L., CENDRA, J., ALEMANY, A., VILLARÓ, G. y MARTORELL, A. (2013). *Abuso y discapacidad intelectual: orientaciones para la prevención y la actuación*. Madrid: Fundación Carmen Pardo-Valcarce.
- RECOVER, T. y DE ARAOZ, I. (2014). *Las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo ante el proceso penal*. Madrid: FEAPS.
- SILVA, E. A., MANZANERO, A. L. y CONTRERAS, M. J. (2018). *CAPALIST: Valoración de capacidades para testificar*. Madrid: Dykinson.
- SOYLU, N., ALPASLAN, A. H., AYAZ, M., ESENYEL, S. y ORUÇ, M. (2013). Psychiatric disorders and characteristics of abuse in sexually abused children and adolescents with and without intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 34(12), 4334-4342. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.09.010>
- SPENCER, N., DEVEREUX, E., WALLACE, A., SUNDRUM, R., SHENOV, M., BACCHUS, C. y LOGAN, S. (2005). Disabling conditions and registration for child abuse and neglect: a population-based study. *Pediatrics*, 116, 609-613.
- SUBIJANA, I. J. y ECHEBURÚA, E. (2018). Las menores víctimas de abuso sexual en el proceso judicial: el control de la victimización secundaria y las garantías jurídicas de los acusados. *Anuario de Psicología Jurídica*, 28(1), 22-27. <https://doi.org/10.5093/apj2018a1>
- VERDUGO, M. Á., ALCEDO, M., BERMEJO, B. y AGUADO, A. L. (2002). El abuso sexual en personas con discapacidad intelectual. *Psicothema*, 14(Suplemento), 124-129.
- WISSINK, I. B., VAN VUGT, E. S., SMITS, I. A., MOONEN, X. M. y STAMS, G. J. J. (2017). Reports of sexual abuse of children in state care: a comparison between children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 43(2), 152-163. <https://doi.org/10.3109/13668250.2016.1269881>
- WITHERS, P. y MORRIS, J. (2012). Sexual exploitation of people with intellectual disabilities. En E. Emerson, C. Hatton, K. Dickson, R. Gone, A. Caine y J. Bromley (Eds.), *Clinical Psychology and People with Intellectual Disabilities* (pp. 273-292). Londres: John Wiley and Sons.

## DOCENTES UNIVERSITARIOS INCLUSIVOS: QUÉ LES CARACTERIZA Y CÓMO CONCIBEN LA DISCAPACIDAD

### *Inclusive University Teachers: What Characterizes them and how do they Think about Disability*

María Nieves SÁNCHEZ DÍAZ

*Universidad de Sevilla. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación*  
msdiaz@us.es

Beatriz MORGADO CAMACHO

*Universidad de Sevilla. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación*

Recepción: 12 de marzo de 2020

Aceptación definitiva: 30 de julio de 2020

**RESUMEN:** El incremento de estudiantes con discapacidad en las universidades españolas conlleva la necesidad de desarrollar prácticas docentes inclusivas que garanticen la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. Con este trabajo se pretende: (1) conocer las concepciones que el profesorado universitario que ejerce prácticas docentes inclusivas tiene sobre la discapacidad; (2) analizar las razones que les motivan para tener en cuenta las necesidades de los estudiantes con discapacidad, y (3) describir las características que les definen. En el estudio participaron 42 docentes que fueron seleccionados como inclusivos por estudiantes con discapacidad de seis universidades públicas de diferentes comunidades autónomas de España (Andalucía, Valencia y Madrid). Estos docentes pertenecían a diferentes áreas de conocimiento y todos impartían docencia en Facultades de Ciencias de la Educación. Se siguió una metodología biográfico-narrativa, mediante el uso de entrevistas semiestructuradas. Los resultados indicaron que la mayoría del profesorado concebía la discapacidad desde el modelo social, abogando por una educación inclusiva. Entre las razones que les llevaban a responder a las necesidades de este alumnado estaban la experiencia previa con personas con discapacidad, el principio de igualdad y su responsabilidad como docente. Respecto a las características de estos docentes inclusivos, destacan la empatía, el compromiso, la flexibilidad y la vocación docente.

**PALABRAS CLAVE:** creencias; discapacidad; profesorado universitario; educación inclusiva; educación superior.

**ABSTRACT:** The increase in the number of students with disabilities in Spanish universities implies the need to develop inclusive teaching practices that guarantee the participation and learning of all students. This work is intended: (1) to know the conceptions that the university teaching staff who carry out inclusive teaching practices have about disability; (2) to analyze the reasons that motivate them to attend to the needs of students with disabilities, and (3) to describe the characteristics that define them. The study involved 42 faculty members who were selected as inclusive by students with disabilities from six public universities in different autonomous communities of Spain (Andalusia, Valencia and Madrid). These faculty members belonged to different areas of knowledge and all of them taught in Faculties of Educational Sciences. A biographical-narrative methodology was used by using semi-structured interviews. Results indicated that the majority of the faculty conceived disability from the social, advocating for an inclusive education. Among the reasons that led them to approach to these students were previous experience with people with disabilities, the principle of equality and their responsibility as lecturers. Regarding the characteristics of these inclusive faculty members, empathy, commitment, flexibility and teaching vocation stand out.

**KEYWORDS:** beliefs; disability; faculty members; inclusive education; higher education.

## 1. Introducción

**L**A EDUCACIÓN INCLUSIVA es un proceso que implica y compromete la transformación de las instituciones educativas para que en ellas tenga cabida todo el alumnado, sin exclusión alguna por razón de género, etnia, religión, hándicap, orientación sexual o nivel socioeconómico (Lombardi, Vukovic y Sala-Bars, 2015). Informes como la Declaración Mundial de Educación para todos (Naciones Unidas, 1990) o la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) muestran avances significativos en materia de inclusión educativa. No obstante, la educación inclusiva aún sigue siendo un reto para muchas universidades. En España, la Ley Orgánica 4/2007 de universidades determina que deben garantizarse los principios de igualdad de oportunidades y no discriminación por razón de discapacidad, y que los edificios e instalaciones universitarias deben ser accesibles.

Estos cambios normativos se han ido reflejando en el modo en que se ha estudiado la discapacidad. Algunos estudios se han situado en el modelo médico de discapacidad, que atribuye las causas de esta al propio individuo (Bingham, Clarke, Michielsens y Van de Meer, 2013; Palmer y Harley, 2012). Desde este planteamiento, las personas con discapacidad solo se consideran válidas para la sociedad si se encuentran “normalizadas” (Bingham *et al.*, 2013). Otros trabajos han partido del modelo social de discapacidad, el cual ubica las causas de la discapacidad en la sociedad. Desde este enfoque se entiende que las necesidades que presentan las personas con discapacidad provienen de la respuesta colectiva de la sociedad ante estas (Gallagher, Connor y Ferri, 2014; Oliver y Barnes, 2010). Cada vez son más frecuentes los estudios que se sitúan en el modelo ecológico, entendiendo la discapacidad como la interacción entre

los factores internos o personales y los externos o contextuales (Céspedes, 2005; Wolfe y Riggs, 2017). Respecto a los factores contextuales, Céspedes (2005) señala que para alcanzar la inclusión de las personas con discapacidad es preciso tener en cuenta el papel que juegan los contextos directos de desarrollo (microsistemas) tales como la familia, el contexto educativo y los iguales, y la relación que se da entre los mismos (mesosistema). Igualmente, indica que ha de tenerse en cuenta la influencia que ejerce de manera más indirecta la comunidad más cercana a la persona (exosistema) y las actitudes y creencias sociales respecto a la discapacidad (macrosistema).

Desde los planteamientos de la educación inclusiva se considera la discapacidad como una riqueza y no como un problema (Sapon-Shevin, 2013) y se parte del presupuesto de que todo el alumnado, sea cual sea su condición, debe tener la oportunidad de recibir un aprendizaje de calidad y el derecho a participar en él. En este contexto cobran especial importancia los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), que garantizan la respuesta a las necesidades de todos los estudiantes. Por tanto, diseñar las materias desde este enfoque permite promover la participación y el éxito de todos los estudiantes (Bunbury, 2018), sin la necesidad de realizar grandes ajustes para responder a necesidades concretas (Lombardi, Murray y Dallas, 2013).

El creciente número de estudiantes universitarios con discapacidad, junto con la defensa de los planteamientos de la educación inclusiva, ha dado paso a la aparición de nuevas líneas de investigación centradas en el estudio de prácticas docentes inclusivas en el ámbito de la educación superior (Hewett, Douglas, McLinden y Keil, 2018; Lipka, Forkosh y Meer, 2018; Rojas, Haya y Susinos, 2016; Yssel, Pak y Beilke, 2016). Estos estudios se han centrado en el análisis de las creencias, conocimientos, diseños y acciones orientadas a ofrecer una educación de calidad para todo el alumnado sin excepción (Florian, 2014; Gale y Mills, 2013). Los planteamientos de la educación inclusiva se sustentan en los principios de la pedagogía inclusiva, que ha sido identificada como una aproximación pedagógica que favorece el camino hacia una universidad accesible y pensada para todos y todas. Los trabajos que analizan la pedagogía inclusiva en la enseñanza universitaria son escasos, entre los que se pueden citar los estudios de Riddell, Edward, Weedon y Ahlgren (2010) o Riddell y Weedon (2009).

## 2. La situación del alumnado con discapacidad en la universidad

Como se ha señalado en líneas anteriores, en los últimos años ha aumentado progresivamente el número de estudiantes universitarios con discapacidad. En concreto, los datos de la Fundación Universia (2018) indican que en el curso 2017/2018 había un total de 21.435 estudiantes con discapacidad en las universidades españolas, lo que suponía un incremento del 3,1 % con respecto al curso anterior. Esta realidad ha llevado en los últimos años a las universidades a realizar grandes esfuerzos en pro de la inclusión social y académica del alumnado con discapacidad. No obstante, aún siguen estando presentes barreras muy diversas que dificultan la vida académica de estos estudiantes (Garabal-Barbeira, Pousada, Espinosa y Saleta, 2018; Mutanga, 2018), resultando, a veces, la universidad un contexto de segregación y exclusión para

ellos (Langørgen y Magnus, 2018). Entre las barreras que dificultan la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad en la universidad, se encuentran barreras físicas, como la propia inaccesibilidad de los espacios (Moriña y Morgado, 2018); de acceso al currículum, como la falta de formación e información del profesorado en materia de discapacidad y su desconocimiento sobre los posibles ajustes razonables que permiten responder a las necesidades de este alumnado (Paz, 2018); actitudinales, como la presencia de actitudes negativas de la comunidad universitaria hacia la discapacidad (Black, Weinberg y Brodwin, 2014); y políticas, como la ausencia de políticas inclusivas reales que se materialicen en prácticas inclusivas, y garanticen la inclusión educativa y social del alumnado con discapacidad (López-Melero, 2011).

Con respecto a las barreras actitudinales, la actitud de los docentes juega un importante papel en la inclusión del alumnado con discapacidad en la universidad. En general, el profesorado muestra una buena actitud hacia estos estudiantes (Martins, Borges y Gonçalves, 2018). No obstante, en ocasiones hay docentes que no se muestran sensibles a sus necesidades y no siempre ofrecen respuestas ajustadas a las mismas (Becker y Palladino, 2016). En este sentido, Hamour (2013) afirma que el éxito de este alumnado se ve afectado significativamente por la actitud del profesorado, así como por su disposición a realizar los ajustes necesarios para cubrir sus necesidades. Estudios recientes resaltan la actitud del profesorado como un elemento clave para poder conseguir que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea realmente inclusivo (Fullarton y Duquette, 2016).

En los últimos años está creciendo el interés por conocer cómo es la participación y qué caracteriza las experiencias del alumnado con discapacidad en la universidad (Fuller, Riddell y Weedon, 2009; Riddell, Tinklin y Wilson, 2005). No obstante, son muchos los interrogantes que quedan por responder. Autores como Gibson (2015) o Weedon y Riddell (2016) afirman que la universidad aún no ha adoptado las estrategias suficientes para incluir al alumnado con discapacidad y aún existen dificultades para el acceso y la permanencia en la universidad de este alumnado (Sanahuja-Gavaldà, Muñoz-Moreno y Gairín-Sallán, 2020). En este sentido, se ha encontrado que los docentes que abogan por una educación inclusiva ofrecen oportunidades de aprendizaje a todo el alumnado, facilitando, por tanto, la inclusión del alumnado con discapacidad (De los Santos y Maxwell, 2018). No obstante, en muchas ocasiones las respuestas que se ofrecen para cubrir las necesidades de este alumnado suelen ser de carácter más reactivo que proactivo (Moriña, López-Gavira y Molina, 2014), lo que a veces implica que la atención no sea lo suficientemente eficaz ni inmediata.

Con respecto a las características personales y docentes del profesorado inclusivo, son escasos los trabajos que se han centrado en describir las características de los docentes inclusivos en el contexto universitario. No obstante, existen algunos datos que permiten conocer ciertas características personales y profesionales del profesorado que facilitan, la inclusión educativa y social de los estudiantes con discapacidad. Entre las características personales, el propio alumnado con discapacidad destaca la actitud comprensiva por parte del profesorado, la flexibilidad ante sus necesidades, la confianza mutua y la cercanía (Dalmau-Montalà, Sala-Bars y Llinares-Fité, 2015; Fuller, Healey, Bradley y Hall, 2004; Kioko y Makoelle, 2014). Por su parte, el profesorado

resalta la flexibilidad y la actitud comprensiva (Kioko y Makoelle, 2014; Reupert, Hemmings y Connor, 2010).

En cuanto a las características profesionales, el alumnado con discapacidad señala que son docentes que se caracterizan por usar diferentes medios, formas y canales para transmitir la información y los contenidos de aprendizaje, por adaptar estos contenidos a las necesidades del alumnado y por estar informados y formados en materia de discapacidad (Dalmáu-Montalà *et al.*, 2015; Fuller *et al.*, 2004; Kioko y Makoelle, 2014; Molina, Perera, Melero, Cotán y Moriña, 2016). El profesorado, al igual que los estudiantes con discapacidad, destaca, entre las características profesionales de un docente inclusivo, la buena disposición para proveer las herramientas necesarias para facilitar el aprendizaje a su alumnado, el uso de metodologías diversas y de variedad de canales para transmitir los contenidos de aprendizaje, y haber recibido información y formación sobre las diferentes discapacidades y sobre cómo ayudar a este alumnado (Kioko y Makoelle, 2014; Reupert *et al.*, 2010).

Como se puede apreciar, la mayor parte de las características, que tanto el alumnado como el profesorado universitario identifican en el docente inclusivo, no están exclusivamente vinculadas al hecho de tener o no una discapacidad. Por tanto, son características que benefician a todo el alumnado y no solo a quien tiene una discapacidad (Moriña y Carballo, 2018).

El propósito de este estudio es analizar las creencias y los conocimientos del profesorado sobre discapacidad. Concretamente, se persigue conseguir los siguientes objetivos:

1. Conocer las concepciones que el profesorado universitario tiene sobre la discapacidad.
2. Explorar las razones que llevan al profesorado a abordar las necesidades que presenta el alumnado con discapacidad.
3. Describir las características que definen a los docentes como inclusivos.

### 3. Método

Este trabajo forma parte de un proyecto más amplio financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España, titulado Pedagogía Inclusiva en la Universidad: Narrativas del Profesorado (MINECO, ref. EDU2016-765887-R), en el que participaron 119 docentes de todas las áreas de conocimiento de diez universidades públicas españolas. El objetivo de este estudio era conocer las creencias y los conocimientos que el profesorado universitario que desarrolla prácticas educativas inclusivas tiene sobre discapacidad, cómo contemplan esa realidad en sus proyectos docentes y qué acciones desarrollan en el aula para facilitar la inclusión.

Para este trabajo se ha seleccionado exclusivamente al profesorado que impartía docencia en las distintas facultades de Ciencias de la Educación. En particular, se persiguió analizar las creencias y los conocimientos que tenían estos docentes sobre la discapacidad. Se ha seguido una metodología cualitativa. Concretamente, se usó el método biográfico-narrativo, con el que se pretende dar voz al profesorado inclusivo

que ha sido seleccionado por su propio alumnado con discapacidad. Así, las preguntas de investigación que guiaron este análisis fueron las siguientes: ¿Qué entiende el profesorado por discapacidad? ¿Cuáles son las razones por las que el profesorado universitario atiende a su alumnado con discapacidad? ¿Cómo se define el profesorado inclusivo?

### 3.1. *Participantes*

En este estudio participaron un total de 42 docentes de las facultades de Ciencias de la Educación, pertenecientes a seis universidades públicas españolas de tres comunidades autónomas (tres de Andalucía, dos de la Comunidad Valenciana y una de la Comunidad de Madrid). Para acceder a los participantes, por un lado, se contactó con los servicios de atención a estudiantes con discapacidad de las seis universidades, los cuales informaron a los estudiantes sobre el proyecto de investigación y solicitaron su colaboración. Y, por otro, se utilizó la técnica bola de nieve (Dusek, Yurova y Ruppel, 2015). En concreto, se pidió a distintos miembros de la comunidad universitaria (docentes, alumnado y otros agentes) la difusión del proyecto entre el alumnado con discapacidad.

A los estudiantes, se les pidió que seleccionaran al profesorado que había facilitado su inclusión educativa en la universidad. Partiendo de las propuestas de Gale y Mills (2013) y Florian (2014), se articuló un marco de análisis basado en una propuesta pedagógica que abarca cuatro dimensiones: creencias, conocimientos, diseños y acciones. Para este fin, se proporcionó a los estudiantes un conjunto de criterios que debía cumplir este profesorado inclusivo: cree en las posibilidades de todos los estudiantes; facilita los procesos de aprendizaje; su enseñanza es activa, utilizando diferentes estrategias metodológicas de enseñanza; muestra preocupación por el aprendizaje de sus estudiantes; muestra flexibilidad, con voluntad de ayudar; motiva a los estudiantes; mantiene relaciones cercanas y favorece las interacciones entre estudiantes; te hace sentir que eres importante, que eres uno más en el aula; permite que los estudiantes participen en la clase y construir el conocimiento juntos; la comunicación que mantiene contigo y con tus compañeros es horizontal.

Finalmente, estos estudiantes ofrecieron datos (nombre y filiación) del profesorado que había facilitado su inclusión educativa y que desarrollaba prácticas educativas inclusivas en sus aulas. Se contactó con estos docentes, que enseñaban en las facultades de Ciencias de la Educación, a través del correo electrónico, donde se les presentaba el estudio y se solicitaba su participación. Se contactó con un total de 65 docentes, de los cuales, finalmente, participaron 42. Tanto al alumnado como al profesorado participante en el estudio se les garantizó el anonimato en todo el proceso de investigación, atendiendo a las directrices planteadas en la Ley Orgánica 3/2018, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Con respecto al perfil de los participantes, su edad en el momento del estudio oscilaba entre 33 y 59 años, con un promedio de 41,2 años (DT = 7,18). Diecisiete eran hombres (40,5 %) y 25 mujeres (59,5 %). La experiencia docente de los participantes

osciló entre los 7 y los 32 años, con un promedio de 15,8 años (DT = 3,54). Los participantes pertenecían a diferentes áreas del conocimiento: ciencias sociales (40 %), arte y humanidades (31 %), ciencias de la salud (17 %) y ciencias (12 %).

### 3.2. *Instrumentos*

Se diseñaron dos entrevistas semiestructuradas ad-hoc para el estudio. La primera se centró en el análisis de las creencias y conocimientos sobre discapacidad y la segunda, en el diseño de los proyectos docentes y en las acciones que desarrollaban en el aula para facilitar la inclusión. Previamente a su aplicación, dichos instrumentos fueron pilotados con 17 docentes universitarios no participantes en el estudio. Todas sus consideraciones o sugerencias se analizaron y se discutieron durante tres encuentros que mantuvo el equipo investigador.

En este trabajo, concretamente, se analizaron los resultados obtenidos con la primera entrevista, relativos a las creencias y conocimientos sobre discapacidad del profesorado que ejerce prácticas inclusivas. Entre las preguntas que se realizaron estaban: ¿Qué es para ti la discapacidad? ¿Cómo te definirías como docente? ¿Qué crees que es lo que te ha llevado a interesarte y a trabajar por la inclusión de los estudiantes con discapacidad? ¿Cuáles crees que son las características, personales y profesionales, fundamentales que debe tener el profesorado que desarrolla educación inclusiva y da una respuesta educativa de calidad a todo el alumnado?

### 3.3. *Procedimiento*

Las entrevistas fueron realizadas por los miembros del equipo de investigación formados previamente para ello. La mayoría de las entrevistas se hicieron de manera presencial (n = 34), seis se realizaron a través de la plataforma Skype y dos por vía telefónica. Todas ellas fueron grabadas en audio y tuvieron una duración de entre 1 hora y 1 hora y 30 minutos. Finalmente, todas las entrevistas fueron transcritas de manera literal.

La recogida de datos se llevó a cabo a lo largo de siete meses. El análisis de los datos se elaboró a partir de un sistema de categorías y códigos, siguiendo las propuestas de Creswell (2009) y Gale, Heath, Cameron, Rashid y Redwood (2013). En concreto, se desarrolló una codificación progresiva (Huber, 2004). A partir del guion de entrevista, se creó un sistema de categorías muy amplio, que fue completándose posteriormente en un segundo momento de codificación de las entrevistas, mediante el cual fueron apareciendo nuevos códigos (para más información véase el trabajo de Moriña, Sandoval y Carnerero, 2020). Concretamente, en este trabajo se presentan los resultados correspondientes a la dimensión de Creencias y a las categorías Concepciones sobre discapacidad (Códigos 1.1. Discapacidad –Ideas que el profesorado tiene sobre discapacidad, impresiones evocadas en el profesorado ante la palabra discapacidad– y 1.2. Motivaciones –Creencias sobre lo que mueve al profesorado a interesarse por

saber las necesidades y dar respuesta a los estudiantes con discapacidad–) y Rol docente y actitudes (Código 1.3. Características docentes –Características que definen a los participantes como docentes–). Todas las entrevistas fueron analizadas y codificadas por más de un miembro del equipo investigador, para garantizar la coherencia y el consenso en el posterior proceso de análisis. Se extrajeron los resultados utilizando el software de IBM MaxQDA, en su versión 12.

### 3.4. *Cuestiones éticas*

Para garantizar los derechos de los participantes en esta investigación, se les proporcionó, previamente a la realización de las entrevistas, un documento de Consentimiento Informado, elaborado según el capítulo II del Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, donde se les aseguraba que los datos ofrecidos serían tratados de manera confidencial y anónima. En dicho documento se les informó que, si en algún momento de la investigación decidían abandonar el proceso de participación, sus datos serían excluidos de esta. Asimismo, los nombres de los participantes fueron sustituidos por números.

## 4. Resultados

El primer objetivo de esta investigación era conocer qué entendían los participantes por discapacidad. Los resultados encontrados indican que los docentes tenían una concepción homogénea sobre dicho concepto. Solo dos (4,8 %) participantes del área de Ciencias (Química Orgánica), se situaban en un modelo médico de la discapacidad. El resto, bien se situaban en el modelo social de discapacidad (n = 26; 61,9 %), bien defendían explícitamente la necesidad de que todo el alumnado, sin excepción, se beneficiara de una enseñanza de calidad y una participación plena (n = 14; 33,3 %).

Quienes partían del modelo de déficit o médico para definir el término de discapacidad situaban las causas de la misma en el propio individuo y la concebían en términos de déficit, dificultades y limitaciones.

La idea que se me viene es alguien con una limitación y con unas necesidades específicas para poder hacer la vida normal. Una discapacidad visual, auditiva... siempre se me viene alguien que necesita un extra, que con lo cotidiano no es capaz de llevar la vida que nosotros llevamos, ¿no? (Docente 30)

Otros docentes, sin embargo, entendían la discapacidad desde un modelo social, situando las causas de la misma en aspectos externos al individuo, tales como los prejuicios sociales y las barreras y déficits que presentaban los entornos sociales.

A mí la discapacidad me produce mucha reflexión porque me parece que es un tema que se ha utilizado para dejar fuera de la sociedad a mucha gente por sus características

físicas o psicológicas. A mí lo que me viene es preocupación... porque me parece que la sociedad que estamos construyendo no está preparada para aceptar la diversidad... Entonces, me preocupa, pero no me preocupa por la persona, me preocupa por las condiciones sociales, porque creo que aún no estamos preparados para eso. (Docente 24)

Finalmente, algunos participantes entendían el concepto de discapacidad como un concepto que engloba a personas con diferentes capacidades y lo relacionaban con conceptos tales como igualdad, equidad y retos.

Pues diversidad, inclusión, democracia, equidad... (Docente 10)

A mí me viene a la cabeza reto. No sé si será porque yo también tengo una discapacidad, pero... en el sentido de que es un reto para el estudiante, que es diferente, es un reto para ti, que tienes que empezar a saber gestionar esas necesidades diversas, y que, en un primer momento, lo que te puede generar y que he visto que a veces genera es miedo. Miedo a tu propia incompetencia, miedo al no estar a la altura a lo mejor de lo que se espera de ti. (Docente 39)

Con el segundo objetivo de este trabajo se perseguía conocer las razones que llevaban al profesorado a abordar las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Los resultados encontrados muestran que los participantes ofrecían argumentos y razones muy diversas para justificar su respuesta a las necesidades de estos estudiantes. Algunos ( $n = 10$ ; 23,8 %) coincidían en destacar que lo que les llevaban a preocuparse por este alumnado era el hecho de haber tenido una experiencia previa con estudiantes o con amigos o familiares con discapacidad.

Hasta que tú no te topas con un alumno que es tu alumno, es tu asignatura, no eres consciente, de verdad, los puedes ver por el campus, en el centro, pero no te imaginas lo dura que puede ser la vida. (Docente 42)

Otros docentes ( $n = 8$ ; 19 %) indicaban que sus intereses estaban íntimamente ligados a su formación, su perfil docente o investigador.

Bueno pues, en mi propia profesión, yo soy psicóloga de formación y bueno pues, mi propia disciplina y trabajo me hace ser sensible a toda la diversidad y a todos los colectivos minoritarios, incluido el alumnado con discapacidad. (Docente 29)

Otra razón que les hacía preocuparse y responder a las necesidades de este alumnado era el principio de igualdad ( $n = 25$ ; 59,5 %). Principio que les llevaba, de una parte, a esforzarse para ofrecer una enseñanza ajustada a las necesidades de todo su alumnado, con independencia de su origen, sus características o si presentaba o no una discapacidad. Y, por otra, a hacer referencia en sus argumentos a la atención a la diversidad, integración e inclusión de todo el alumnado.

Se me viene a la cabeza la idea de diversidad, de diferencia. Igual alguna necesidad especial, pero ya te digo, que todos en un momento determinado necesitamos una ayuda especial y no nos calificarían de discapacitados. Esa es la idea, de diferencia. (Docente 33)

En este mismo sentido, muchos docentes indicaron que ellos no tenían un interés especial o concreto hacia el alumnado con discapacidad, sino que se preocupaban por tener en cuenta los derechos e intereses de todos sus estudiantes.

Porque creo que todos tienen el mismo derecho, incluso personas que no ven, en una asignatura que se basa en la visión, como es la mía, me preocupé en organizarle unas prácticas inclusivas, y decirle, “bueno, pues tú vas a tocar esto”, por lo menos tocas, aunque no... (Docente 1)

Además, señalaban que el hecho de considerar los intereses de los estudiantes era una obligación y una responsabilidad que tenían como docentes.

Pienso que todos los alumnos tienen derecho a su educación, a llevar sus proyectos a cabo, y como profesores creo que tenemos obligación y ética de acompañar a esos alumnos a su consecución, por lo tanto, no es un interés especial por la discapacidad, es un interés por el alumno. (Docente 35)

Con el tercer y último objetivo de este estudio, se perseguía conocer cómo se describían los participantes a sí mismos como docentes. Los resultados de este estudio indicaron que para definirse a sí mismos como docentes se basaban en características tales como el compromiso, la cercanía, gran implicación, flexibilidad y exigencia. Además, consideraban que eran docentes que se esforzaban por despertar en su alumnado una motivación intrínseca o el interés por aprender, su implicación en el proceso de aprendizaje y el valor por el respeto (n = 33; 78,6 %).

Yo... me implico mucho en todo lo que hago, totalmente, entonces, si tengo que hacerlo, lo hago, me da igual las dificultades que tenga, me busco soluciones para todo. Entonces... creo que soy una profesora comprometida, coherente, no sé, cercana, también soy muy cercana con los alumnos. (Docente 1)

Involucrarlos, yo soy mucho de involucrarlo... yo suelo invitar a la reflexión y que lo cuestionen todo. Empatía, eso, interés y un poco la flexibilidad. (Docente 35)

La mitad de los docentes (n = 21; 50 %), además, destacaba entre las características que les definían la empatía, la comunicación, el compromiso con el alumnado y la docencia, y su preocupación por innovar, por ofrecer contenidos aplicados, que la asignatura fuera accesible y que el alumnado se sintiera respetado.

Yo creo que soy cercana, intento ser lo más clara posible, lo más práctica y, sobre todo, que intento transmitir entusiasmo por la profesión y sensibilidad. Y, además, empática. (Docente 25)

Intento, todos los años innovar, aportar algo nuevo, ofrecerles la versión aplicada... ¿sabes? (Docente 30)

Asimismo, algunos (n = 11; 26,2 %) se definían como personas con gran vocación por la docencia y muy motivadas para buscar respuestas a las demandas que surgen en el aula.

Lo primero que hago es que me tomo mi trabajo como una cosa apasionante, a mí no me parece que esto sea un trabajo, sino mi hobby, o uno de mis hobbies. Y yo creo que eso se lo transmito a los alumnos. (Docente 39)

Otros ( $n = 7$ ; 16,66 %), se consideraban personas muy críticas con su propia práctica docente, lo que les llevaba a estar reflexionando constantemente sobre su actuación docente.

Siempre entiendo que hay formas de mejorar mi práctica docente... Eso sí que creo que es una actitud del trabajo en general y del trabajo en educación inclusiva o con atención a la discapacidad fundamental; el cuestionamiento constante de la propia práctica para la mejora. (Docente 12)

Y una minoría ( $n = 3$ ; 7,1 %) indicó que incluso se preocupaba por la felicidad de sus estudiantes y por despertar en estos ese sentimiento.

Leí mucho sobre la felicidad de los alumnos y esto está relacionado con la progresión, y vi que además de la progresión, para nosotros, es muy importante crear cosas que no existen... yo creaba tareas para las características de mis alumnos o de mi materia. (Docente 5)

## 5. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos con este trabajo permiten extraer conclusiones muy interesantes con respecto a los objetivos planteados. Permiten conocer cómo el profesorado universitario concibe la discapacidad, qué les lleva a responder a las necesidades del alumnado con discapacidad y cómo se describen a sí mismos como docentes inclusivos.

En cuanto a las concepciones que tiene el profesorado sobre la discapacidad, se ha podido comprobar que existe heterogeneidad entre los participantes. A diferencia de Martins *et al.* (2018), que encontraron que la mayoría del profesorado concibe la discapacidad desde el modelo médico, los participantes de este estudio presentan una visión heterogénea. En concreto, una minoría se sitúa en el modelo médico y el resto parte del modelo social de discapacidad o aboga por la educación inclusiva. Estos datos permiten afirmar que se están experimentando cambios en el modo en que se acoge la discapacidad en el ámbito de la educación superior. En este sentido, se ha encontrado que la formación en materia de discapacidad promueve una concepción de esta basada en el modelo social de discapacidad y en la defensa de que todo el alumnado, sin excluir a nadie, se beneficie de una enseñanza de calidad (Carballo, Morgado y Cortés-Vega, 2019).

Se ha encontrado que el modelo médico está más presente en disciplinas del área de ciencias de la salud (Rosa, Bogart, Bonnett, Estill y Colton, 2015) y que el modelo social de discapacidad y la defensa de la educación inclusiva es más visible en áreas de ciencias sociales (Zhang, Rosen, Cheng y Li, 2018). Sin embargo, los resultados de

este trabajo indican que el modelo social y los planteamientos de educación inclusiva están cada vez más presentes en el profesorado universitario, con independencia del área de conocimiento a la que pertenecen. Encontrándose solo dos docentes del área de ciencias con concepciones vinculadas al modelo médico.

Otro aspecto de interés es la motivación del profesorado para responder a las necesidades del alumnado con discapacidad. Los datos de este estudio indican que las razones que mueven al profesorado a desarrollar prácticas inclusivas en sus aulas son muy diversas. Entre ellas, los docentes hacen referencia a cuestiones tales como la experiencia previa con otras personas con discapacidad (alumnado, amistades, familiares), la afinidad con su perfil profesional, el principio de igualdad y al cumplimiento con las tareas docentes y la normativa universitaria relativa a la atención del alumnado. Estas razones les llevan a desarrollar acciones que favorecen una práctica docente inclusiva, es decir, basadas en los pilares de la educación inclusiva, que considera la diversidad como una oportunidad y defiende el derecho de todo estudiante a recibir una educación de calidad, tal como sostienen autores como Durán y Giné (2011) o Sapon-Shevin (2013).

Con respecto a las características que definen a los participantes como docentes, el profesorado entrevistado destaca, entre sus características personales, la empatía, la habilidad comunicativa y la vocación docente. Características que a su vez consideran que debe tener el profesor inclusivo ideal. Además, se describen a sí mismos como personas cercanas, comprometidas con su trabajo y flexibles, cualidades similares a las que encontraron en sus trabajos Fuller *et al.* (2004), Kioko y Makoelle (2014) y Reupert *et al.* (2010).

Los participantes, además, hacen hincapié en otras características que les definen como profesionales. Entre ellas, destacan la formación docente como un aspecto clave para poder desarrollar prácticas inclusivas. Igualmente, indican que es importante estar informados acerca de las características de su alumnado (tipo de discapacidad, necesidades y ajustes necesarios). Estos resultados van en la misma línea de lo que plantean Dalmau-Montalà *et al.* (2015), Kioko y Makoelle (2014), Molina *et al.* (2016) y Reupert *et al.* (2010), quienes afirman que tanto la formación docente como la información sobre las distintas discapacidades y necesidades del alumnado son elementos que deben estar presentes en el profesorado inclusivo ideal. Todo ello permite resaltar la necesidad de que las universidades ofrezcan programas de formación específicos para su profesorado, tal y como plantean Hopkins, Round y Barley (2018).

A modo de conclusión, e imaginando el perfil que caracteriza a un docente inclusivo, se subraya la presencia de características personales tales como la empatía, la comunicación (incluyendo un trato cercano y un proceso de escucha hacia el alumnado), la flexibilidad y el compromiso con el alumnado y con la docencia; y de características profesionales como la vocación docente, formación, utilización de ejemplos aplicados y adaptados a la realidad del alumnado, reflexión constante sobre su práctica docente y preocupación por el bienestar y felicidad de su alumnado. Se trata, por tanto, de un abanico de características que, sumadas a la concepción de la discapacidad basada en el modelo social y en la educación inclusiva, servirán para que tanto el alumnado con discapacidad como el resto de estudiantes se encuentren en un ambiente de aprendizaje

positivo, cómodo y agradable, que, en definitiva, favorezca la educación inclusiva en el ámbito de la educación superior.

Con respecto a las limitaciones de este estudio, una de ellas tiene que ver con la muestra, ya que los resultados se centran en conocer las concepciones y las características del profesorado universitario que imparte docencia en Ciencias de la Educación y que pertenecen a las áreas de Ciencias, Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud y Arte y Humanidades, sin estar representadas otras áreas de conocimiento. El proceso de recogida de datos ha sido un proceso lento y costoso, dado que hubo que contactar primero con el alumnado con discapacidad para solicitarles los datos del profesorado que les había facilitado su inclusión educativa. A pesar de ello, el proceso ha garantizado acceder a un profesorado que verdaderamente ejerce prácticas educativas inclusivas y, por tanto, permite conocer ejemplos de buenas prácticas para favorecer la educación inclusiva en el ámbito de la educación superior. Por esto, sería recomendable que en futuros estudios se contemplen las voces del profesorado de las diferentes áreas de conocimiento, así como que se incluya a otros informantes, tales como el propio alumnado con discapacidad e incluso a estudiantes de otros colectivos minoritarios. Igualmente, sería enriquecedor conocer la posible relación entre las prácticas inclusivas y otras variables como la edad, el género, la experiencia docente, los recursos existentes en las universidades o la formación en atención a la diversidad. Todo ello, permitiría obtener una visión más amplia y detallada sobre las prácticas docentes inclusivas en el ámbito de educación superior.

## 6. Referencias bibliográficas

- BECKER, S. y PALLADINO, J. (2016). Assessing faculty perspectives about teaching and working with students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 29(1), 65-82. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1107476.pdf>
- BINGHAM, C., CLARKE, L., MICHELENS, E. y VAN DE MEER, M. (2013). Towards a social model approach? British and Dutch disability policies in the health sector compared. *Personnel Review*, 42(5), 613-637. <https://doi.org/10.1108/PR-08-2011-0120>
- BLACK, R., WEINBERG, L. y BRODWIN, M. (2014). Universal Design for instruction and learning: a pilot study of faculty instructional methods and attitudes related to students with disabilities in Higher Education. *Exceptionality Education International*, 24(1), 48-64. Recuperado de <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1030&context=eei>
- BUNBURY, S. (2018). Disability in higher education-do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum? *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503347>
- CARBALLO, R., MORGADO, B. y CORTÉS-VEGA, M. D. (2019). Transforming faculty conceptions of disability and inclusive education through a training program. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1579874>
- CÉSPEDES, G. M. (2005). La nueva cultura de la discapacidad y los modelos de rehabilitación. *Aquichan*, 5(1), 108-113. Recuperado de <https://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/viewArticle/64/133&>
- CRESWELL, J. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.

- DALMAU-MONTALÀ, M., SALA-BARS, I. y LLINARES-FITÉ, M. (2015). Análisis de la formación universitaria recibida por los titulados universitarios españoles con discapacidad auditiva en la adquisición de las competencias profesionales. [Analysis of undergraduate training given to students with hearing impairment in their acquisition of professional competences]. *Siglo Cero*, 46(3), 255, 25-46. <http://dx.doi.org/10.14201/scero20154632746>
- DE LOS SANTOS, S. y MAXWELL, G. (2018). Meeting the needs of students with disabilities at Southern Texas University from a faculty perspective. *Research in Higher Education Journal*, 34, 1-11. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1178440.pdf>
- DURÁN, D. y GINÉ, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170. Recuperado de <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/07/DOC2-formacion-profesorado-educacion-inclusiva-1.pdf>
- DUSEK, G. A., YUROVA, V. y RUPPEL, C. P. (2015). Using social media and targeted snowball sampling to survey a hard-to-reach population: a case study. *International Journal of Doctoral Studies*, 10, 279-299. doi:10.28945/2296.
- FLORIAN, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- FULLARTON, S. y DUQUETTE, C. (2016). Experiences of students with learning disabilities in Ontario universities: a case study. *International Journal of Special Education*, 31(1), 55-66.
- FULLER, M., HEALEY, M., BRADLEY, A. y HALL, T. (2004). Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education*, 29(3), 303-318. <https://doi.org/10.1080/03075070410001682592>
- FULLER, M., RIDDELL, S. y WEEDON, E. (2009). What is the issue with disabled student's learning? En M. FULLER, J. GEORGESON, M. HEALEY, A. HURST, K. KELLY, S. RIDDELL, ... E. WEEDON (Eds.), *Improving disabled students' learning: experiences and outcomes* (pp. 3-19). New York: Routledge.
- FUNDACIÓN UNIVERSIA. (2018). *Discapacidad y Universidad. IV Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*. Recuperado de [https://www.fundacionuniversia.net/wp-content/uploads/2019/05/IVEstudio\\_UniversidadDiscapacidad\\_ACC.pdf](https://www.fundacionuniversia.net/wp-content/uploads/2019/05/IVEstudio_UniversidadDiscapacidad_ACC.pdf)
- GALE, N., HEATH, G., CAMERON, E., RASHID, S. y REDWOOD, S. (2013). Using the framework method for the analysis of qualitative data in multidisciplinary health research. *BMC Medical Research Methodology*, 13(117), 1-8. doi:10.1186/1471-2288-13-117
- GALE, T. y MILLS, C. (2013). Creating spaces in higher education for marginalized Australians: principles for socially inclusive pedagogies. *Enhancing Learning in the Social Sciences*, 5(2), 7-19. <https://doi.org/10.11120/elss.2013.00008>
- GALLAGHER, D., CONNOR, D. y FERRI, B. (2014). Beyond the far too incessant schism: special education and the social model of disability. *International Journal of Inclusive Education*, 18(11), 1120-1142. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.875599>
- GARABAL-BARBEIRA, J., POUSADA, T., ESPINOSA, P. C. y SALETA, J. L. (2018). Las actitudes como factor clave en la inclusión universitaria. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 181-198. doi:10.5569/2340-5104.06.01.09
- GIBSON, S. (2015). When rights are not enough: what is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK Universities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 875-886. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2015.1015177>

- HAMOUR, B. (2013). Faculty attitudes toward students with disabilities in a Public University in Jordan. *International Education Studies*, 6(12), 74-81. doi:10.5539/ies.v6n12p74
- HEWETT, R., DOUGLAS, G., MCLINDEN, M. y KEIL, S. (2018). Balancing inclusive design, adjustments and personal agency: progressive mutual accommodations and the experiences of university students with vision impairment in the United Kingdom. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2) 1-17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1492637>
- HOPKINS, S. L., ROUND, P. N. y BARLEY, K. D. (2018). Preparing beginning teachers for inclusion: designing and assessing supplementary fieldwork experiences. *Teachers and Teaching. Theory and practice*, 24(8), 915-930. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1495624>
- HUBER, G. L. (2004). The analysis of qualitative data as process of classification. En M. KIEGELMANN (Ed.), *Qualitative research in psychology* (pp. 206-216). Tübingen: Verlag Ingeborg Huber.
- KIOKO, V. y MAKOELLE, T. (2014). Inclusion in Higher Education: learning experiences of disabled students at Winchester University. *International Education Studies*, 7(6), 106-116. doi:10.5539/ies.v7n6p106
- LANGØRGEN, E. y MAGNUS, E. (2018). We are just ordinary people working hard to reach our goals! Disabled students' participation in Norwegian higher education. *Disability and Society*, 33(4), 598-617. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1436041>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de universidades. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 89, de 13 de abril de 2007, 16241-16260 . Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786>
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 294, de 6 de abril de 2018, 119788-119857. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2018-16673>
- LIPKA, O., FORKOSH, A. y MEER, Y. (2018). Academic support model for post-secondary school students with learning disabilities: student and instructor perceptions. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 142-157. doi:10.1080/13603116.2018.1427151
- LOMBARDI, A. R., MURRAY, C. y DALLAS, B. (2013). University faculty attitudes toward disability and inclusive instruction: Comparing two institutions. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 221-232. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1026882.pdf>
- LOMBARDI, A., VUKOVIC, B. y SALA-BARS, I. (2015). International comparisons of inclusive instruction among college faculty in Spain, Canada, and the United States. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(4), 447-460. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1093535.pdf>
- LÓPEZ-MELERO, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54. Recuperado de [https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg\\_039-056\\_in21\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg_039-056_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- MARTINS, H., BORGES, M. y GONÇALVES, T. (2018). Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 527-542. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377299>
- MOLINA, V., PERERA, V., MELERO, N., COTÁN, A. y MORIÑA, A. (2016). The role of lecturers and inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 1046-1049. doi:10.1111/1471-3802.12361

- MORIÑA, A. y CARBALLO, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología Escolar e Educacional, SP. Número Especial*, 87-95. doi:10.1590/2175-3539/2018/053
- MORIÑA, A., LÓPEZ-GAVIRA, R. y MOLINA, V. (2014). Students with disabilities in higher education: a biographical-narrative approach to the role of lecturers. *Higher Education Research and Development*, 34(1), 147-159. doi:10.1080/07294360.2014.934329
- MORIÑA, A. y MORGADO, B. (2018). University surroundings and infrastructures that are accessible and inclusive for all: listening to students with disabilities. *Journal of Further and Higher Education*, 42(1), 13-23. doi:10.1080/0309877X.2016.118890
- MORIÑA, A., SANDOVAL, M. y CARNERERO, F. (2020). Higher education inclusivity: when the disability enriches the university. *Higher Education Research and Development*. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1712676>
- MUTANGA, O. (2018) Inclusion of students with disabilities in South African Higher Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(2), 229-242. doi: 10.1080/1034912X.2017.1368460
- NACIONES UNIDAS. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)
- NACIONES UNIDAS. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- OLIVER, M. y BARNES, C. (2010). Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 547-560. doi:10.1080/01425692.2010.500088
- PALMER, M. y HARLEY, D. (2012). Models and measurement in disability: an international review. *Health Policy and Planning*, 27(5), 357-364. doi:10.1093/heapol/czr047
- PAZ, E. J. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 67-82. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5216/521654339004/html/index.html>
- Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal. *Boletín Oficial del Estado, núm. 17*, de 19 de enero de 2008. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2008-979>
- REUPERT, A., HEMMINGS, B. y CONNOR, J. (2010). Do we practice what we preach? The teaching practices of inclusive educators in tertiary settings. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(2), 120-132.
- RIDDELL, S., EDWARD, S., WEEDON, E. y AHLGREN, L. (2010). Disability and employment statistics. En S. RIDDELL, S. EDWARD, E. WEEDON y L. AHLGREN (Eds.), *Disability, skills and employment. A review of recent statistics and literature on policy and initiatives* (pp. 7-37). Manchester: Equality and Human Rights Commission.
- RIDDELL, S., TINKLIN, T. y WILSON, A. (2005). Setting the scene. Disabled students and multiple policy innovations in higher education. En S. RIDDELL, T. TINKLIN y A. WILSON, (Eds.), *Disabled students in Higher Education: perspectives on widening access and changing policy* (pp. 1-20). New York: Routledge.
- RIDDELL, S. y WEEDON, E. (2009). Disabled students and transitions in higher education. En K. ECCLESTONE, G. BIESTA y M. HUGHES (Eds.), *Transitions and learning through the life-course* (pp. 103-117). London: Routledge.

- ROJAS, S., HAYA, I. y SUSINOS, T. (2016). Growing student voice in curriculum decisions at the university. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 563-567. doi:10.1111/1471-3802.12186
- ROSA, N., BOGART, K., BONNETT, A., ESTILL, M. y COLTON, C. (2015). Teaching about disability in psychology: an analysis of disability curricula in U.S. *Undergraduate Psychology Programs. Teaching of Psychology*, 43(1), 59-63. doi:10.1177/0098628315620885
- SANAHUJA-GAVALDÀ, J. M., MUÑOZ-MORENO, J. L. y GAIRÍN-SALLÁN, J. (2020). Tutoring students with disabilities at the university. *Cultura y Educación*. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1709392>
- SAPON-SHEVIN, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
- WEEDON, E. y RIDDELL, S. (2016). Higher education in Europe: widening participation. En M. SHAH, A. BENNETT y E. SOUTHGATE (Eds.), *Widening higher education participation. A global perspective* (pp. 49-61). Oxford: Elsevier.
- WOLFE, B. y RIGGS, E. (2017). Macrosystem analysis of programs and strategies to increase underrepresented populations in the geosciences. *Journal of Geoscience Education*, 65, 577-593. <https://doi.org/10.5408/17-256.1>
- YSSEL, N., PAK, N. y BEILKE, J. (2016). A door must be opened: perceptions of students with disabilities in Higher Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(3), 384-394. <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2015.1123232>
- ZHANG, Y., ROSEN, S., CHENG, L. y LI, J. (2018). Inclusive Higher Education for students with disabilities in China: what do the university teachers think? *Higher Education Studies*, 8(4), 104-115. doi:10.5539/hes.v8n4p104



## EMPLOYABILITY SKILLS AND QUALITY OF LIFE AMONG EMPLOYEES WITH MILD AND MODERATE INTELLECTUAL DISABILITY WHO ATTEND OCCUPATION CENTRES IN CATALONIA (SPAIN)

*Competencias de empleabilidad y calidad de vida en usuarios con discapacidad intelectual leve y moderada de centros ocupacionales de Cataluña (España)*

Henar GONZÁLEZ FERNÁNDEZ

*Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada  
henar.gonzalez@uab.cat*

Cristina LABORDA MOLLA

*Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada*

Mercè JARIOT GARCÍA

*Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada*

Recepción: 6 de abril de 2020

Aceptación definitiva: 23 de septiembre de 2020

**ABSTRACT:** *Background:* The study explores the relationship between quality of life (QoL) and employability skills in a non-random sample of 100 employees of occupational centres (OCs) in Barcelona (Spain). The influence of gender, age and level of intellectual disability (ID) is also explored. *Method:* A quantitative approach was adopted to collect and examine data, gathered through two different instruments: the GENCAT SCALE (Verdugo *et al.*, 2008) (and the Employability Skills Scale (Jariot, Laborda and González, 2020). *Results:* A correlation between QoL and employability skills has been found. A relationship between age and employability skills was also found, in which younger individuals reported better in employability skills. Age was also found to have

an effect on some QoL domains. The ID level turned out to be a significant factor in the development of employability skills, as well as in some QoL domains. The crucial role of job placement in personal development is underlined, as well as the need for more inclusive procedures in occupancy services.

KEYWORDS: quality of life; employability skills; intellectual disabilities; occupational centres.

RESUMEN: *Introducción:* el estudio explora la relación entre calidad de vida y competencias de empleabilidad en una muestra no aleatoria de 100 empleados de centros ocupacionales en Barcelona (España). También se explora la influencia del género, la edad y el nivel de discapacidad intelectual en ambas variables. *Método:* se adoptó un enfoque cuantitativo para recopilar y examinar datos, reunidos a través de dos instrumentos diferentes: la Escala GENCAT (Verdugo *et al.*, 2008) y la Escala de Competencias de Empleabilidad (Jariot, Laborda y González, 2020). *Resultados:* existe una correlación entre la calidad de vida y las competencias de empleabilidad. También se encontró relación entre la edad y dichas competencias, en la cual las personas más jóvenes obtuvieron puntuaciones más altas. También se descubrió que la edad influye en algunos dominios de calidad de vida. El grado de discapacidad resultó ser un factor significativo en el desarrollo de competencias de empleabilidad, así como en algunos dominios de calidad de vida. Se subraya el papel crucial de la inserción laboral en el desarrollo personal, así como la necesidad de procedimientos más inclusivos en los servicios de ocupación.

PALABRAS CLAVE: calidad de vida; competencias de empleabilidad; discapacidad intelectual; centro ocupacional.

## 1. Introduction

THE CONCEPT OF INTELLECTUAL DISABILITY (ID) has been subjected to continual changes in response to the socio-political variations in our society. We have moved from a medical perspective, in which the differences between people were considered to be the cause of the problem, to a human perspective, in which the person is considered as a whole.

According to the AAIDD, disability is conceived of as a multi-sensorial fact that has a holistic effect on the person's life (AAIDD, 2011). This view places the difficulties in the interaction between the person and their context, implying that these alterations will affect the whole life of the person — which includes five dimensions: intellectual abilities, adaptive behaviour, participation, interaction and social values, health and context.

As well as in the theoretical bases, there have been changes in the practical scenario too, specifically in the educational and work fields. In Spain, for instance, several legislative changes (LISMI, 1982, Law 56/2003 and Royal Legislative Decree 3/2012 or Law 3/2015) have been applied following the path stated in the sixth article of the Sundberg Declaration, which affirmed that “Education, training, culture and information

programs must be aimed at integrating disabled persons into the ordinary working and living environment [...]. In order to bring this about, disabled persons must receive appropriate education and training, whatever their personal situation (in institutions, at home, in schools, etc.), for as long as necessary” (UNESCO, 1981, p. 2). This declaration generated the closure of some institutions for people with disabilities, and their inclusion in community and employment centres; this process was known as deinstitutionalization.

With the aim of achieving this deinstitutionalization, the regional social services from Catalonia (Spain) designed an itinerary with two employment options: sheltered employment in specialised centres and mainstream employment in ordinary companies.

Nowadays, employment options for people with intellectual disabilities in Catalonia are classified by the authors (2017) according to the type of labour placement, the grade of support needed, and the main purpose of the activity.

FIGURE 1. Classification of employment options in Catalonia



Laborda & González (2017). Employment options for people with intellectual disabilities in Catalonia.

As shown in Figure 1, the least inclusive option is the occupational centre (OC), in which the person receives the maximum support from educators in order to increase their personal development. Inside the occupational centres there are two different services: the occupational service therapy (OST) or the occupational placement service (OPS). The aim of OST is to develop basic skills related to the job placement. Specific training is focused on improving interpersonal relationships. This service is

meant for people with an intellectual disability of at least 65 %. Conversely, at the OPS, pre-labour activities are developed in order to prepare the person for a more inclusive job placement.

Moving on to more inclusive options, the special employment centre (SEC) has a productive aim that, at the same time, offers less support to workers. The next step is the work enclave (WE), in which the person is placed in an ordinary company but gets some supervision from the SEC educators. In terms of the mainstream options, normalised work (NW) offers support only occasionally, whilst in a supported employment (SE) this is constant.

As demonstrated, these options match the thesis by Olsen (2009) (quoted in Lövgren and Hamreby, 2011) that identifies the ambiguous relationship to work that people with intellectual disabilities often have because of the difficulty of finding a balance between their desire to work and their care needs in certain settings.

As several studies have outlined (Robertson, Hatton, Beyer, Emerson and Baines, 2019; Ellenkamp, Brouwers, Embregts, Joosen and van Weeghel, 2016; Lindstrom, Doren and Miesch, 2011; (Nota, Ginevra and Carrieri, 2010) (ID) having a job is crucial to the personal development of an adult with ID. As finding a workplace is seen as an important milestone in itself, it tends to be the first step towards the beginning of an independent life — as well as a symbol of citizenship and community participation.

Employment and personal development are directly related. Being employed contributes to a person's development in several ways: creating a daily routine, giving economic autonomy, involving the person in new unfamiliar contexts, and also predisposing the individual to some circumstances that contribute to their personal growth (Jahoda, Kemp, Riddell *et al.*, 2008). Employment also helps the development of social skills (Fillary and Pernice, 2005) —due to the fact that the person is placed in a work context and can interact and establish new relationships— and cognitive abilities, since the person is exposed to competitive situations (Stephens, Collins and Dooder, 2005). At the same time, it has been shown that development of the person's skills contributes to their successful work placement (Holmes and Fillary, 2000).

Gilson, Carter and Biggs (2017), stated that one of the key aspects for the successful employment of people with intellectual disabilities is employability skills development. Defined by Blas (2007), employability skills are those related to the applying of knowledge to professional activities, in order to achieve expected results and accomplish production and workplace standards. As Blanco (2008) shows, employability skills: (1) integrate knowledge, abilities, attitudes and values, (2) are only defined in the action, (3) are related to the context and (4) allow the person to give answers to problematic situations, helping the resolution of new or already known ones.

But as well as impacting on employment success, employability skills also have an effect on other personal aspects, such as Quality of Life (QoL). Quality of life is defined by Schalock, Keith, Verdugo and Gómez (2010) as a multidimensional phenomenon composed of eight domains that are influenced by personal and environmental characteristics, which are divided into three factors: independence (personal development, self-determination and interpersonal relationships), social participation (social

inclusion and rights) and well-being (emotional well-being, physical well-being and material well-being). These factors are the same for all people, although they may vary in value and importance according to each individual.

In this study, the quality of life and employment skills development of users of some OC in Barcelona will be evaluated. As it was part of a deeper study in which the employment situation in the different settlements were explored, the decision of the authors was to start the analysis in the most restrictive option, the OC. It is important to note that, in Spain, governmental responsibilities relating to education, social services and the professional inclusion of people with special educational needs (SEN) are transferred to autonomous regions, so the case of Catalonia will be different from other areas of the country. Our hypothesis are that (1) there are some variables (age, gender, ID level) that influence QoL and employability skills development and (2) QoL and employability skills development are interrelated.

## 2. Methodology

### 2.1. *Sample and recruitment*

The statistics services database (IDESCAT) of the Generalitat de Catalunya was used to identify occupational centres for adults with intellectual disability. The search was focused on Barcelona, where there are 178 occupational therapy institutions. Of those, 161 centres were private (90.4 %) and 17 were public. Because of the difficulties of proceeding with an effective, random sampling that was representative, we decided to apply a non-probability sampling. We contacted 30 centres (close to 15 %) via email to inform them of the research and ask for their participation. Of those contacted, 16 centres (68 %) agreed to participate: 14 (88 %) were private and two (12 %) were public.

Regarding the individuals to be assessed, inclusion criteria were: (1) to be over 18 years old; (2) to have a diagnosed level of mild or moderate ID; and (3) to have been attending the centre for at least one year. To justify the second inclusion criteria, it is important to note that when focusing the study on the OCs, we expected to find people with severe or profound degrees of ID. The fact that the sample was totally composed of individuals with mild and moderate ID conflicts with the preconception that lower levels of ID were linked to more inclusive professional scenarios. Individuals with higher levels of ID were not employed in the OCs, despite it is the service designed to employ individuals with a deep need of support. Regarding supervisors, who were the ones who answered the questionnaires, requirements were to have been working at the centre for at least one year and to have been working directly with the assessed person for at least six months. Each supervisor was asked to complete two questionnaires about five different people. Two options were offered, either to self-complete the questionnaires or to complete it during face-to-face interviews. Most supervisors chose the former.

The final sample was composed of 100 people with intellectual disabilities (48 % men and 52 % women), aged between 20 and 60 years old, from 16 different OCs. Within the sample, 39 % had mild ID, while the other 61 % had moderate ID. It was also composed of 16 supervisors from what no demographical data were collected, as it was not relevant for our study.

## 2.2. Instruments

Two instruments, written in Catalan, were used in the study: the GENCAT scale (Verdugo, Arias, Gómez and Schalock, 2008) and the employability skills scale (Jariot, Laborda and González, 2020). Other information was gathered, such as gender, age and the degree of disability of each user, in order to analyse their relationship to the results.

### 2.2.1. QoL scale

The GENCAT QoL scale (Verdugo *et al.*, 2007, 2008) was designed to collect objective and observable data about the QoL of people with disabilities, based on the direct observation of a person's life. It is composed of eight scales, which correspond to the eight QoL domains of Schalock and Verdugo's multidimensional model – and 69 items. The answer format is a frequency scale with four options ('never or hardly ever', 'sometimes', 'often' and 'always or almost always'). The scale provides a score for each dimension, as well as a QoL global rate. It is designed to be answered by one user's supervisor in 10 minutes.

The GENCAT scale was selected due to the flexibility that the instrument offers, according to the purpose, content or respondent of the scale. Moreover, the scale offers the possibility to assess either the person's perceived well-being (self-report) or the person's life experiences (by an external observer). In this case, it was answered by the job supervisor who was in direct contact with the individual.

The GENCAT scale shows a good internal consistency ( $\alpha = .92$ ) and a low standard error of measurement (SEM = 6.92) (Verdugo *et al.*, 2008).

### 2.3. Employability skills scale

For this dimension, a structured questionnaire was developed for the purpose, based on Docampo and Morán (2014), who investigated the factors that influence the achievement and maintenance of a workplace, and Lucas, Arias and Ovejero (2005), who explore employability skills development through know-how and know how to be.

After composing a detailed list of 25 general skills, they were grouped into four categories: learning and cognitive skills; functional skills; social and attitudinal skills;

and communicative skills. Internal consistency of the scale was tested through Cronbach's alpha, which reported an index of .913. It was also explored for each subscale, giving the results shown in Table 1.

TABLE 1. Cronbach's Alpha Indexes for Each Subscale of the Employability Skills Scale		
Dimensions	Number of items	Cronbach's alpha
Total scale	25	.913
Learning and cognitive	4	.795
Functional	6	.718
Social and attitudinal	11	.855
Communicative	4	.729

As in the QoL scale, each item was to be valued by the job trainer on a scale of 1 to 4, where 4 was almost always, 3 often, 2 sometimes and 1 never or hardly ever.

This scale was also designed to be answered by a direct supervisor and took about five minutes to complete.

## 2.4. Procedure

### 2.4.1. Data collection

The OC procedure started with an initial email contact that gave a brief study explanation. After their acceptance to participate, a meeting was scheduled to present the aim of the research and to explain the methodology. A second meeting was then planned for data collection. Job trainers or supervisors were asked to fill in the QoL scale and the employability skills scale for each of the users they were in charge of (usually six — except in four cases, where they were in charge of seven).

One last meeting, once the data analysis was done, was offered to the centres in order to explain and discuss the results of the research.

### 2.4.2. Data analysis

Data management and analysis were performed using quantitative software. Descriptive analysis was performed (means and standard deviation), as well as a frequency distribution representation. Pearson's correlation coefficient analysis was used to analyse the correlation between QoL and employability skills development, QoL and age, age and employability skills level, and QoL and employability skills deve-

lopment through the ID level, as well as the different scores of the employment skill subscales. A two-sample T-test was employed to contrast the development of the employability skills and QoL between people with moderate and mild ID, and between men and women. This test was also used to contrast the general employability skills development and the score of each subscale from the employability skills scale between the two gender groups and the four ID level groups.

### 3. Results

Looking at the identifying variables, gender was not found to be statistically significant in either QoL or employability skills development.

Age did not influence the QoL general level either, but it did negatively influence the interpersonal relationship index ( $r = -.236$ ;  $p > .05$ ) and the personal development index

( $r = -.199$ ;  $p > .05$ ): the younger the age, the higher the personal and interpersonal development. In employability skills, age was found to have a negative but weak significant correlation ( $r = -.207$ ;  $p > .05$ ), so the younger the age, the higher the skills development. It was also found to have a correlation with the development of cognitive and learning skills ( $r = -.240$ ;  $p > .05$ ) and communicative skills ( $r = -.270$ ;  $p > .05$ ).

Taking ID degree as a factor, statistically significant differences were not found at the global QoL index, but some subscales showed differences between mild and moderate users: people with a mild ID had a higher level of self-determination ( $t = 2.713$ ;  $p > .05$ ;  $\bar{X}$  mild = 23.21;  $\bar{X}$  moderate = 20.67) and of rights ( $t = 2.162$ ;  $p > .05$ ;  $\bar{X}$  mild = 34.95;  $\bar{X}$  moderate = 33.48).

However, skills development revealed statistically significant differences in the main index: individuals with a mild ID had a higher level of skills than those with moderate ID ( $t = 2.453$ ;  $p > .05$ ;  $\bar{X}$  mild = 76.21;  $\bar{X}$  moderate = 70.60). Exploring the subscales, it was found that the cognitive, learning and communicative skills subscales were significantly influenced. People with mild ID have more communicative skills ( $t = 2.707$ ;  $p > .05$ ;  $\bar{X}$  mild = 11.74;  $SD = 2.73$ ;  $\bar{X}$  moderate = 10.34;  $SD = 2.38$ ), as well as cognitive and learning skills ( $t = 2.164$ ;  $p > .05$ ;  $\bar{X}$  mild = 11.85;  $SD = 2.146$ ;  $\bar{X}$  moderate = 10.90;  $SD = 2.11$ ). Although there was no significant relationship, people with mild ID tended to have higher scores than people with moderate intellectual disabilities in social, attitudinal and functional skills (see Table 2). To summarise, ID degree did influence skills development.

TABLE 2. Median Scores of Skills According to the Degree of Intellectual Disability			
Competency	User's disability	Mean	Standard Deviation
Social and attitudinal	low	33.4359	5.34492
	moderate	31.4262	5.18800
Functional	low	16.5897	3.04110
	moderate	15.6066	2.76453

Finally, the two domains (QoL and employability skills development) were cross-analysed in order to find intersections. There was a weak correlation ( $r = .248$ ;  $p > .05$ ) between the QoL general score and the global skills level. High scores in QoL corresponded to high scores in skills and vice versa. The group of people with mild ID had a low correlation ( $r = .347$ ;  $p > .05$ ) between QoL and general skills. High scores in wellness corresponded to high scores in general skills and vice versa. This did not happen with people with moderate ID; there was no relationship between QoL and general skills level.

When relating the global QoL index with skills subscales, there was just a moderate relationship between QoL and social-attitudinal skills ( $r = .367$ ;  $p > .05$ ). These results were recurrent with the moderate disability group, since there was a weak relationship between QoL and social-attitudinal skills ( $r = .255$ ;  $p > .05$ ).

#### 4. Discussion

First of all, the hypothesis that QoL and employability skills were related is weakly confirmed. There is a positive relationship between these two dimensions, which means that higher levels of employability skills contribute to a higher level of QoL and vice versa. This agrees with the statements presented by Fillyar and Pernice (2005), Stephens, Collins and Dodder (2005), and Holmes and Fillyar (2000), which suggest that job placement contributes to individual development and individual development contributes to successful work placement.

In accordance with the findings of previous studies (Sáiz and Santamaría-Vázquez, 2015), no significant differences were found in the QoL or employability skills development level caused by gender. Taking into account that the sample was reduced, but balanced in terms of gender, it could mean that it does not influence the development of these two domains.

Looking for differences caused by age, weak and negative correlations in the development of some subscales were found: interpersonal and personal development in the case of QoL, and cognitive and learning and communicative skills in the case of employability skills. Younger people showed more abilities to interact with others and had a greater knowledge of themselves, and at the same time had better skills to learn and to communicate. These results might seem logical for some parameters

(for example, in the case of cognitive and learning skills-being younger may be a facilitator) but not for interpersonal and personal development, where age is usually considered an enrichment factor. It is important to take into account that old age in this collective starts earlier, so their life cycle follows a different path. Another explanation may be the influence of schooling or apprenticeships on people with intellectual disabilities. As mentioned earlier, our society has experienced a change regarding the scope of ID conceptualization, and it has caused modifications in the educational process and in pre-employment training. This means that, progressively, the Catalan educational system has been moving towards more inclusive school placing, with the objective of promoting real, personal development possibilities. It may then be possible that those young employees who reported better results had participated in more inclusive scenarios (school, home, community) or in apprenticeships or traineeships programs, which were reported to be enhancers of QoL (Cocks, Thoresen and Lee, 2015).

When exploring the degree of ID, in the case of QoL significant differences were only found in two subscales: self-determination and rights. It is interesting to underline that self-determination is also one of the variables that employers evaluate before placing a user into an OST or into an OPS service. It means that it is a crucial skill for employment development (Peralta and Arellano, 2014), and it seems logical to argue that the less intellectual impairment there is, the greater the self-determination. Regarding rights, it makes sense that individuals with a lower ID level will have a higher consciousness of them. Intimacy, consciousness, privacy, and property rights were some of the elements evaluated in the rights sub-scale. So it was predictable to find better results for those employees with a mild ID.

Regarding employability skills development, it was found that the degree of ID causes significant differences-being indirectly related. It means that individuals with a lower ID degree have higher employability skills development than those with a moderate one. It is important to know that ID degree causes differences in skills development. In that respect, further analysis would be needed.

## 5. Limitations

For the relationship found between age and the development of some QoL aspects, in which youngsters reported better, it might be interesting to consider the new educational paradigm under which young people have been raised. Nowadays, most educational –as well as social– institutions, follow the Sundberg Declaration model, in which the idea is to achieve full inclusion for all. These people have a better development of life success key skills, which tends to have an effect on their QoL. In contrast, middle-aged people have probably been educated following the medical paradigm based on segregation. In the case that this hypothesis turned out to be true, it would be interesting to compare differences in QoL and in employment skills between those employees who attended institutions prior to the paradigm change and those who attended later. Several studies outlined the idea that work placement

directly influences QoL and employability skills scores (Kober *et al.*, 2005; Stephens *et al.*, 2005), showing higher scores in open employment. In this study, we only explored the dimensions for one type of employment (OC). Further research could be interesting in employment options other than the one already analysed.

Finally, this research used reports from supervisors to describe QoL and employability skills level of each participant. The time that the supervisor had been working with the participant was not registered, but it should be taken into account in future investigations as a key variable that should influence the data collected.

## 6. Conclusions and implications

Catalan legislation has been experiencing a change towards normalisation and inclusion during the last two decades. Nevertheless, it seems that some of these changes have not reached the employment services policies. It is important to bring to mind that an important number of subjects with mild and moderate ID were found working at the OC, which is a labour setting especially designed for people with deeper degrees of disability, that was unexpected. It could be suggested that guidance services might not be adopting the most inclusive approach, and it might be possible that criteria other than inclusion are taken into account to assign job placement. As West and Wehman identified (2005), the workplace becomes a crucial scenario in which people with intellectual disabilities have the opportunity to interact with others, in order to develop their personal skills. The workplace is also seen as a key aspect in the development of employability skills. The more inclusive the workplace is, the greater opportunities individuals have to develop their employability skills (Williams and Marvin, 2012), and the bigger the impact on their QoL (Cummins, 2016, p. 186) and job satisfaction. This objective must also be applied in social and community settings, so that all aspects of life will be taken into consideration. Professionals should have into account the relationship between employment skills development and quality of life; when exploring possible workplace scenarios for each employee; a deep analysis should be done in order to discover aptitudes and weaknesses so individual support to develop the skills needed to succeed could be offered.

## 7. Bibliographic references

- AAIDD. (2011). *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza.
- BLANCO, A. (2008). Formación universitaria basada en competencias [Skills based University education]. In L. PRIETO (Ed.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje [Learning-centred university education]* (pp. 31-59). Barcelona: Octaedro.
- BLAS, F. (2007). *Competencias profesionales en la formación profesional [Professional skills in vocational training]*. Madrid: Alianza Editorial.
- COCKS, E., THORESEN, S. and LEE, E. (2015). Pathways to employment and quality of life for apprenticeship and traineeship graduates with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(4), 422-437.

- CUMMINS, R. (2016). Quality of life. In N. SINGH, *Handbook of practices in intellectual and developmental disabilities* (pp. 169-228). Augusta: Springer.
- DOCAMPO, G. and MORÁN, M. C. (2014). Evaluación de la competencia profesional en personas con discapacidad intelectual: una propuesta de adaptación de la metodología e instrumentos INCUAL para la igualdad de oportunidades. [Professional skills evaluation in people with intellectual disability: a proposal of and adaptation of the INCUAL methodology and instruments for the equal opportunity]. *Revista Española de Discapacidad*, 2(1), 71-96.
- ELLENKAMP, J., BROUWERS, E., EMBREGTS, P., JOOSEN, M. and VAN WEEGHEL, J. (2016). Work environment-related factors in obtaining and maintaining work in a competitive employment setting for employees with intellectual disability: a systematic review. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 26, 56-69.
- FILLARY, R. and PERNICE, R. (2005). Workplace culture analysis where people with intellectual disabilities work: a case study approach. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 30(3), 176-180.
- GILSON, C., CARTER, E. and BIGGS, E. (2017). Systematic review of instructional methods to teach employment skills to secondary students with intellectual and developmental disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 42(2), 89-107.
- HOLMES, J. and FILLARY, R. (2000). Handling small talk at work: challenges for workers with intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(3), 273-291.
- JAHODA, A., KEMP, J., RIDDELL, S. and BANKS, P. (2008). Feelings about work: a review of the socio-emotional impact of supported employment on people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 21(1), 1-18.
- JARIOT, M., LABORDA, C. and GONZÁLEZ, H. (2020). El perfil competencial laboral de personas con discapacidad intelectual en centros ocupacionales. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 475-493. doi: 10.6018/rie.312241
- KOBER, R. and EGGLETON, I. (2005). The effect of different types of employment on quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 756-760.
- LABORDA, C. and GONZÁLEZ, H. (2017). Características diferenciales del empleo de personas con discapacidad intelectual. Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades. En *XIV Congreso Internacional de Educación Inclusiva. XXXIV Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva* (pp. 2621-2628). Oviedo: Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.
- LINDSTROM, L., DOREN, B. and MIESCH, J. (2011). Waging a living: career development and long-term employment outcomes for young adults with disabilities. *Exceptional Children*, 77(4), 423-434.
- LÖVGREN, V. and HAMREBY, K. (2011). Factors of importance in the world of work for young people with intellectual disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 13(2), 91-117.
- LUCAS, S., ARIAS, B. and OVEJERO, A. (2005). Orientación profesional e inserción sociolaboral de personas con discapacidad intelectual. [Career guidance and employability of people with intellectual disability]. *Revista Universitaria de Ciencias del Trabajo*, 6, 393-414.
- NOTA, L., GINEVRA, M. and CARRIERI, L. (2010). Career interests and self-efficacy beliefs among young adults with an intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7(4), 250-260.
- PERALTA, F. and ARELLANO, A. (2014). La autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual: situación actual en España. [Self-determination and autonomy of people with intellectual disability: the status of the issue in Spain]. *Revista CES Psicología*, 7(2), 59-77.

- ROBERTSON, J., HATTON, C., BEYER, S., EMERSON, E. and BAINES, S. (2019). The association between employment and the health of people with intellectual disabilities: a systematic review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32, 1335-1348. <https://doi.org/10.1111/jar.12632>
- SÁIZ, O. and SANTAMARÍA-VÁZQUEZ, M. (2015). La influencia de las variables sociodemográficas en la calidad de vida analizadas con el Whoqol-Bref. [The influence of sociodemographic variables in quality of life analysed with Whoqol-Bref]. *TOG*, 12(21).
- SCHALOCK, R., KEITH, K., VERDUGO, M. and GÓMEZ, L. (2010). Quality of life model development in the field of intellectual disability. In R. KOBER (Ed.), *Quality of life for people with intellectual disability* (pp. 17-32). New York: Springer.
- STEPHENS, D., COLLINS, M. and DODDER, R. (2005). A longitudinal study of employment and skill acquisition among individuals with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 26(5), 469-486.
- UNESCO. (1981). *The Sundberg Declaration*, available at [http://www.unesco.org/education/pdf/sundbe\\_e.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/sundbe_e.pdf)
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Available at [http://www.unesco.org/education/pdf/salama\\_e.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/salama_e.pdf)
- VERDUGO, M., ARIAS, B., GÓMEZ, L. and SCHALOCK, R. (2008). *Formulari de l'Escala Gencat de Qualitat de vida. Manual d'aplicació de l'Escala Gencat de Qualitat de vida. [Gencat's Quality of Life scale form: application manual of the Gencat's Quality of life scale]*. Barcelona: Departament de Acció Social i Ciudadania, Generalitat de Catalunya.
- VERDUGO, M., ARIAS, B., IBÁÑEZ, A. and SCHALOCK, R. (2010). Development of an objective instrument to assess quality of life in social services: reliability and validity in Spain. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 10, 105-123.
- VERDUGO, M. Á., SCHALOCK, R. L., GÓMEZ, L. E. and ARIAS, B. (2007). Construcción de escalas de calidad de vida multidimensionales centradas en el contexto; la escala Gencat. [Building process of the multidimensional centered in the context quality of life scales: the GENCAT scale]. *Siglo Cero*, 38, 57-72.
- WEST, M., WEHMAN, P. and WEHMAN, P. (2005). Competitive employment outcomes for persons with intellectual and developmental disabilities: the national impact of the Best Buddies Jobs Program. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 23(1), 51-63.
- WILLIAMS, J. and MAVIN, S. (2012). Disability as constructed difference: a literature review and research agenda for management and organization studies. *International Journal of Management Reviews*, 14, 159-179.



# INFLUENCIA DEL CONTEXTO EN PROBLEMAS DE MULTIPLICACIÓN Y DIVISIÓN: ESTUDIO DE CASO DE UN ALUMNO CON AUTISMO

## *Influence of the Context on Multiplication and Division Problems: A Case Study of a Student with Autism*

Irene POLO BLANCO

*Universidad de Cantabria. Departamento de Matemáticas, Estadística y Computación  
gonzalelm@unican.es*

María José GONZÁLEZ LÓPEZ

*Universidad de Cantabria. Departamento de Matemáticas, Estadística y Computación*

Alicia BRUNO

*Universidad de La Laguna. Departamento de Análisis Matemático*

Recepción: 23 de enero de 2020

Aceptación definitiva: 14 de marzo de 2020

RESUMEN: Los estudiantes diagnosticados con Trastornos del Espectro Autista (TEA) suelen desarrollar un interés especial sobre áreas que no son habituales en cuanto a su intensidad o temática. Este trabajo profundiza en comprender la influencia que tienen las áreas de interés especial en los procesos de resolución de problemas aritméticos verbales de multiplicación y división, mediante un estudio de caso único con un estudiante de 11 años diagnosticado con TEA y discapacidad intelectual. Se utiliza un cuestionario formado por 15 problemas enunciados en tres tipos de contextos: de interés especial, familiar y no familiar. Siguiendo una metodología cualitativa, se clasifican las estrategias informales y el éxito en la obtención de la solución. Los resultados muestran que las áreas de interés especial han supuesto una mayor implicación del estudiante, pero no han logrado una mejora efectiva respecto de los contextos familiares, ya que en ambos contextos el estudiante ha resuelto los problemas de multiplicación y de división-agrupamiento pero no ha logrado resolver los problemas de división-reparto. En

el contexto no familiar no ha resuelto ningún problema. Estos hallazgos contribuyen a completar la literatura existente sobre la utilidad educativa de las áreas de interés especial en estudiantes diagnosticados con TEA.

**PALABRAS CLAVE:** Trastorno del Espectro Autista; áreas de interés especial; contexto; problemas de multiplicación y división; estrategias informales de resolución de problemas.

**ABSTRACT:** Students diagnosed with Autism Spectrum Disorders (ASD) usually develop interest in areas that is unusual in its intensity or focus. This paper focuses on the influence of the special interest areas in the problem solving processes of multiplication and division word arithmetic problems, through a single case study with an 11-year-old student diagnosed with ASD and intellectual disability. A questionnaire consisting of 15 problems contextualized in three types of contexts –special interest context, a familiar context and an unfamiliar context– was applied. Following a qualitative method, informal strategies and success in obtaining the solution were registered. The results show that both, the special interest context and the familiar context, determined the success in obtaining the problem solution; the student did not solve any problem in the unfamiliar context; the special interest context led to a greater involvement of the student in the search of the solution, but it did not represent an effective improvement with respect to familiar contexts, since in both contexts the student solved the multiplication and division-grouping problems, but did not solve the partitive-division problems. These findings contribute to completing the existing literature on the educational potential of special interest areas in students diagnosed with ASD.

**KEYWORDS:** Autism Spectrum Disorder; special interest areas; context; multiplication and division problems; problem solving informal strategies.

## 1. Introducción

**D**ISTINTOS ESTUDIOS CONFIRMAN QUE EL CONOCIMIENTO de los estudiantes sobre el contexto que se presenta en el enunciado de un problema de matemáticas es un factor influyente a la hora de resolverlo (ver, por ejemplo, Almuna Salgado, 2017). Vicente y Orrantia (2007) llevaron a cabo una revisión de estudios en los que se analiza cómo la aplicación de conocimientos sobre el mundo real interviene en la resolución de problemas, concluyendo que, si bien la información situacional por sí misma no es útil para que los alumnos resuelvan con mayor acierto los problemas aritméticos verbales, cuando esta información permite hacer inferencias sobre la estructura matemática del problema, ayuda a los estudiantes a mejorar su rendimiento.

Los trabajos sobre resolución de problemas aritméticos verbales en estudiantes con Trastornos del Espectro Autista (TEA) han mostrado que estos estudiantes tienen dificultades para comprender el contexto al que hace referencia el enunciado (Bae, Chiang y Hickson, 2015), al tiempo que suelen desarrollar conocimiento profundo sobre algunos contextos particulares. Uno de los criterios que se tienen en cuenta para el diagnóstico de TEA es el interés especial que los sujetos desarrollan sobre algunas

cuestiones, denominadas áreas de interés especial (Giarelli *et al.*, 2010). Las áreas de interés especial se han utilizado como una herramienta eficaz en el desarrollo de habilidades sociales (Boyd, Conroy, Mancil, Nakao y Alter, 2007; Mancil y Pearl, 2008) y en el aprendizaje en ciertas áreas curriculares (Gunn y Delafield-Butt, 2016).

Este trabajo plantea un estudio de caso para determinar si las áreas de interés especial influyen en el proceso de resolución de problemas aritméticos verbales que lleva a cabo un estudiante de 11 años y 8 meses diagnosticado con TEA y discapacidad intelectual. Si bien la metodología de estudio de caso no permite establecer generalizaciones, es una de las pocas vías posibles para profundizar en la comprensión del aprendizaje en estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo debido a la gran variabilidad de características que presenta esta población. Además, el trabajo contribuye a completar un inventario de casos cada vez mayor, lo que proporciona una visión más global del tema analizado. Nos centramos en problemas aritméticos verbales de isomorfismo de medidas por ser los más habituales en el ámbito escolar cuando se aprende la estructura multiplicativa (Vicente, Manchado y Verschaffel, 2018). Nuestra contribución considera las operaciones de multiplicar y dividir, operaciones aritméticas que están poco analizadas en estudiantes diagnosticados con TEA. Adoptamos el proceso de modelización para problemas verbales de Verschaffel *et al.* (2000), según el cual los sujetos desarrollan un modelo de la situación a partir del enunciado verbal de un problema que sustenta sus estrategias de resolución e interactúa con el modelo matemático. El modelo de la situación representa los agentes, las acciones y las relaciones entre los acontecimientos que se describen en el enunciado del problema. En el caso de los problemas aritméticos verbales, este modelo explica el hecho de que, antes de haber recibido instrucción formal sobre las operaciones aritméticas, los estudiantes sean capaces de encontrar la solución numérica a un problema aritmético verbal utilizando estrategias informales basadas en las acciones que se describen en el problema. Dentro de las estrategias informales en los problemas aritméticos verbales de multiplicar y dividir se dan diferentes niveles de complejidad, dependiendo del método de conteo que utilicen los estudiantes y del uso que hagan de los objetos que se describen en el enunciado; el nivel más bajo es aquel en el que la técnica de cálculo se basa en el conteo de objetos concretos o dibujados y el nivel más alto es aquel en el que se emplean hechos numéricos (Mulligan, 1992; Kouba, 1989).

A través de las estrategias empleadas y del éxito en la obtención de la solución, analizamos el proceso de resolución de problemas de multiplicación y de división que lleva a cabo un estudiante diagnosticado con TEA y discapacidad intelectual cuando se le plantean problemas en tres tipos de contextos, que denominamos de interés especial, familiar y no familiar, diferenciados según los distintos grados de conocimiento que tiene el estudiante sobre la temática que se plantea en el enunciado. Los resultados obtenidos nos permiten dar respuesta a las cuestiones siguientes: ¿Se resuelve más fácilmente un problema aritmético verbal de multiplicar o dividir cuando el contexto del problema es un área de interés especial para el estudiante con TEA? ¿Qué diferencias hay en las estrategias de resolución según el tipo de contexto del problema? Las respuestas a estas cuestiones nos resultan útiles para ayudar a realizar diseños de instrucción que tomen en cuenta los tipos de contexto más adecuados para cada estudiante.

## 2. Referentes teóricos

Los referentes teóricos de este trabajo se sustentan en los modelos cognitivos de resolución de problemas que contemplan la comprensión del enunciado del problema como parte del proceso de resolución, en el contexto de un problema como factor influyente en el proceso de resolución y en los tipos de estrategias de resolución de problemas aritméticos verbales de multiplicación y división.

### 2.1. Modelos cognitivos de resolución de problemas

Entre los modelos que, desde la psicología cognitiva, explican cómo los estudiantes resuelven problemas matemáticos contextualizados, destacan los que contemplan la comprensión de la situación descrita en el enunciado como parte del proceso de resolución (Van Dijk y Kintsch, 1983; Reusser, 1989; Stern y Lehrndorfer, 1992; Verschaffel *et al.*, 2000). Estos modelos asumen que, a partir del enunciado de un problema, el sujeto desarrolla un modelo de la situación que representa los agentes, las acciones y las relaciones entre los acontecimientos que se describen en el enunciado del problema. El modelo de la situación juega un papel importante en el proceso de resolución del problema, interactúa con el modelo matemático y está asociado a la interpretación de las soluciones numéricas obtenidas. Antes de recibir instrucción formal sobre las operaciones aritméticas, los estudiantes pueden resolver una variedad de problemas mediante estrategias basadas en el modelo de la situación. Estas estrategias se ponen de manifiesto cuando, para encontrar la solución, los estudiantes hacen alguna simulación de la acción descrita en el problema junto con algún procedimiento de conteo (Carpenter *et al.*, 1993; Mulligan y Mitchelmore, 1997; Brissiaud y Sander, 2010). Por ejemplo, los estudiantes encuentran la solución a un problema de dividir mediante una acción de reparto. Estas estrategias suelen denominarse informales y se consideran esenciales en el proceso de aprendizaje de las operaciones aritméticas. Incluso después de haber recibido instrucción formal sobre operaciones aritméticas, los estudiantes siguen empleando estrategias informales (Brissiaud y Sander, 2010). En estos casos, el modelo de la situación actúa como principal referente durante el proceso de resolución de un problema y las acciones que aparecen en el enunciado permiten a los estudiantes realizar actividades con sentido para obtener la solución del problema. Brissiaud y Sander (*op. cit.*) demuestran que, solo cuando el modelo de la situación no resulta eficiente para proporcionar la solución a un problema, los estudiantes desarrollan otro tipo de estrategias, denominadas estrategias aritméticas, asociadas al modelo matemático, que se caracterizan por el uso de propiedades matemáticas de las operaciones aritméticas (como la inversión o la propiedad conmutativa) y con la ejecución explícita de los algoritmos de dichas operaciones. Por ejemplo, ante un problema de dividir con números grandes, los estudiantes ya no podrán hacer un reparto, sino que tendrán que reconocer la operación aritmética que resuelve el problema y efectuar el algoritmo de la división.

## 2.2. *El contexto del problema y las áreas de interés especial en TEA*

La expresión contexto del problema ha recibido significados muy diversos (Brown, 2019). En este estudio utilizamos problemas aritméticos verbales de una etapa en los que se proporcionan dos datos numéricos en una situación real o simulada sobre alguna temática, y se realiza una pregunta que puede responderse a partir de alguna acción o de alguna operación aritmética sobre dichos datos. Considerando estos problemas y el objetivo de este estudio, denominaremos contexto del problema a la temática de la situación que aparece en el enunciado.

Distinguiremos distintos tipos de contextos atendiendo al grado de proximidad de la temática a las experiencias del estudiante (Almuna Salgado, 2017). Utilizando este criterio, Huang (2004) define un problema en contexto familiar para un estudiante como aquel en el que los elementos y entornos reales presentados en el problema se extraen de las experiencias diarias y de las actividades escolares del estudiante, y un problema en contexto no familiar como aquel en el que los elementos presentados en el problema son desconocidos para el estudiante. En general, se ha observado que los contextos familiares facilitan el desarrollo de modelos de la situación eficaces (Stern y Lehrndorfer, 1992). Por ejemplo, si se pide a un estudiante “calcular la gasolina que consume un coche, sabiendo que se le pone gasolina 4 veces al mes, echando 15 litros cada vez”, resultará más complejo que si se le propone “calcular los minutos que tardará en leer 4 cuentos, sabiendo que tarda 15 minutos en cada cuento”. Los contextos no familiares pueden conllevar cambios en la demanda cognitiva de los problemas, aunque estos tengan la misma estructura semántica. Así, Fernández Bravo (2007) pone de manifiesto que el concepto de “veces”, junto con la expresión “cada uno”, son apoyos para realizar la multiplicación mediante estrategias informales. Pero cuando el contexto es desconocido para el estudiante, comprender una situación en términos del número de veces no resulta sencillo. La complejidad debida al conocimiento situacional engloba multitud de factores. Seguidamente nos centraremos en los estudiantes diagnosticados con TEA para profundizar en esta idea.

Los estudiantes diagnosticados con TEA suelen presentar dificultades para comprender situaciones en las que se describen temáticas desconocidas (Bae *et al.*, 2015). Merecen atención particular las situaciones en las que aparece, implícita o explícitamente, alguna norma o habilidad social. Por ejemplo, en las situaciones de manejo de dinero se requiere que el estudiante haya desarrollado un conocimiento con un componente social, como es la asignación de valor a los objetos. Por otro lado, en sentido positivo, los estudiantes con TEA pueden llegar a desarrollar conocimiento profundo sobre ciertas temáticas. Según el DSM-5 (APA, 2013), uno de los criterios que se utilizan para el diagnóstico del TEA es la presencia en el sujeto de áreas de interés especial, también llamado interés restringido. Este criterio se manifiesta cuando el sujeto tiene un interés acusado en cuestiones que no son habituales, ni en su temática ni en su intensidad (Giarelli *et al.*, 2010).

En los últimos años se está tratando de utilizar las áreas de interés especial como una herramienta para mejorar distintos aspectos del aprendizaje de los estudiantes diagnosticados con TEA (Boyd *et al.*, 2007; Mancil y Pearl, 2008). Gunn y Delafield-

Butt (2016) han examinado los estudios publicados sobre este tema entre 1990 y 2014, concluyendo que, cuando se utilizan adecuadamente las áreas de interés especial, se producen mejoras en el rendimiento académico y/o las habilidades sociales en la mayoría de los casos. Mancil y Pearl (2008) muestran un caso en el que un estudiante diagnosticado con TEA mejora su rendimiento en problemas de sumar cuando se contextualiza la operación en una de sus áreas de interés especial (trenes). Nuestro propósito es seguir profundizando en esta línea de investigación, focalizándola en problemas de multiplicar y dividir.

Asumiendo el planteamiento de Huang (2004), en este trabajo distinguimos el contexto familiar y no familiar, y añadimos otro tipo de contexto vinculado a las áreas de interés especial para los estudiantes diagnosticados con TEA. Así, se consideran en este trabajo los problemas siguientes:

- Problema en contexto de interés especial: la temática del problema no tiene por qué estar relacionada con las experiencias diarias y las actividades escolares del estudiante, pero constituye un ámbito sobre el que el sujeto se ha interesado de manera particular y ha desarrollado un conocimiento intenso e inusual.
- Problema en contexto familiar: la temática es conocida y cercana para el estudiante por estar relacionada con experiencias diarias y actividades escolares, pero no es un área de interés especial.
- Problema en contexto no familiar: la temática no es de interés especial ni familiar para el estudiante.

### 2.3. *Problemas de isomorfismo de medidas*

Puesto que nuestro propósito es determinar qué diferencias se perciben en el proceso de resolución de problemas según los tres tipos de contextos planteados, hemos evitado la influencia de otros factores fijando un tipo de problemas aritméticos verbales de una etapa que responden a la misma estructura semántica: los problemas de isomorfismo de medidas (Vergnaud, 1997). En estos problemas aparecen dos cantidades que se relacionan mediante una regla de proporcionalidad directa, por ejemplo, “Hay 5 estantes de libros en la habitación de Juan. Juan puso 8 libros en cada estante. Juan tiene 40 libros en su habitación”. Cuando la incógnita es el producto (40 libros) tenemos un problema de multiplicación, cuando la incógnita es el multiplicando (8 libros/estante) tenemos un problema de división-reparto y cuando la incógnita es el multiplicador (5 estantes) tenemos un problema de división-agrupamiento.

### 2.4. *Estrategias informales en problemas de isomorfismo de medidas*

Mulligan (1992) y Kouba (1989) han proporcionado clasificaciones detalladas de las estrategias informales que emplean los estudiantes al resolver problemas verbales de multiplicar y dividir basándose en dos criterios: el grado de abstracción del procedimiento empleado al calcular y el modo en que los objetos propios del enunciado de

los problemas se usan durante el proceso de resolución. Combinando estos criterios se describen los tipos de estrategias siguientes, que se presentan ordenadas desde un nivel bajo, en el que la técnica de cálculo se basa en el conteo de objetos concretos o dibujados, hasta un nivel alto, en el que la solución se obtiene mediante el uso de hechos numéricos sin el apoyo de objetos o dibujos:

- Modelización directa con conteo: el estudiante hace uso de objetos concretos o dibujos para representar la acción descrita en el problema. Obtiene la solución utilizando distintas técnicas de conteo. Por ejemplo, para calcular cuántas bombillas hay en 4 farolas sabiendo que cada farola tiene tres bombillas, el estudiante hace el dibujo de las 4 farolas, en cada farola dibuja 3 bombillas y finalmente hace un conteo del total de bombillas dibujadas (Ivars y Fernández, 2016).
- Conteo sin modelización: se realizan las mismas acciones que en el nivel anterior, pero sin utilización de objetos o dibujos, sino que el estudiante encuentra la respuesta mediante una acción mental. Estas estrategias incluyen la posibilidad de hacer conteos rítmicos ascendentes o descendentes. Por ejemplo, en el problema anterior, el estudiante encuentra la respuesta escribiendo: 3-6-9-12.
- Hechos numéricos conocidos o derivados: se utilizan hechos numéricos para alcanzar el resultado de la multiplicación o la división. Por ejemplo, en el problema anterior, el estudiante argumenta que  $3 \times 3$  son 9, y 3 más son 12.

Además, tomaremos la siguiente subclasificación de estrategias de modelización directa con conteo (Caballero, 2005 y Rodríguez *et al.*, 2008), por ser las más habituales para el nivel del estudiante objeto de este estudio. De nuevo, presentamos estas estrategias ordenadas según la complejidad de la técnica de cálculo implicada.

En problemas de multiplicación:

- Multiplicación por adición repetida
  - Con representación uno a uno (M-N1). Formar tantos grupos como indica el multiplicador y colocar, uno a uno en cada grupo, los elementos correspondientes al multiplicando. Finalizar contando todos los elementos.
  - Con representación por múltiplos (M-N2). Formar tantos grupos como indica el multiplicador y añadir a cada grupo los elementos que indica el multiplicando. No se pasa al siguiente grupo hasta que no se ha completado el anterior. Finalizar contando todos los elementos.
  - Con representación uno a uno sin recuento final (M-N3). Representar el multiplicando y añadir los elementos del multiplicador al tiempo que se van contando (no se necesita volver a contar al final).
  - Con representación de un único factor sin recuento final (M-N4). Representar solo el multiplicando y añadir mentalmente los elementos del multiplicador.

En problemas de división:

- División reparto. Representar el dividendo y repartir los elementos, formando los conjuntos que indica el divisor.
  - Por ensayo-error (DR-N1). Repartir al azar y redistribuir los elementos repartidos hasta igualar los conjuntos.
  - De uno en uno (DR-N2). Repartir asignando cada vez una unidad.

- Por múltiplos (DR-N3). Repartir asignando una cantidad fija mayor que uno y repetir el proceso si no se han agotado los elementos del dividendo.
- División adición repetida. Se forma un primer conjunto con la cantidad correspondiente al divisor y se añaden conjuntos equivalentes hasta alcanzar el dividendo. Estas estrategias se secuencian, a su vez, en los siguientes niveles:
  - De representar y contar (DA-N1). Representar grupos del tamaño del divisor y a continuación hacer un recuento para comprobar si se ha alcanzado el dividendo. Finalmente, contar el número de grupos formados.
  - De representar con doble conteo (DA-N2). Hacer grupos del tamaño del divisor hasta alcanzar el dividendo llevando la cuenta de los grupos que se forman.
  - De representar un único término y proseguir mentalmente (DA-N3). Comenzar representando el dividendo o el divisor y continuar el reparto mentalmente.

### 3. Metodología

Se utiliza una metodología cualitativa de estudio de caso único. Tiene un propósito descriptivo orientado a analizar en profundidad las características particulares de la resolución de problemas de matemáticas planteados en distintos contextos por alumnado diagnosticado con TEA.

#### 3.1. Participante

El sujeto de la investigación es un varón de 11 años y 8 meses. Fue diagnosticado con TEA a la edad de 6 años a partir de evaluaciones clínicas y según los criterios de diagnóstico del DSM-IV (López-Ibor Aliño y Valdés Miyar, 2002). Según la Escala de Evaluación de la Actividad Global presentó un nivel de afectación entre 41 y 50, que corresponde a sintomatología grave con alteración grave de la actividad social, laboral o escolar. Presenta un repertorio amplio de conductas estereotipadas, muestra tendencia a conductas repetitivas y tiene interés especial por ciertas áreas, dos de las cuales –aviones y molinos de viento– serán utilizadas en los problemas que se le van a plantear. Estuvo escolarizado en un colegio ordinario hasta 4.º de Primaria con una adaptación curricular individual significativa en las áreas de lengua y matemáticas. Desde los 10 años está escolarizado en un centro de educación especial. En matemáticas sigue un currículo adaptado al que dedica 4 horas semanales. Según el último informe del equipo de orientación del centro, dentro de la sociabilidad y los aspectos emocionales se muestra cercano con sus iguales, aunque con escasa integración en el juego o en la relación. Tiene buena reacción ante las rutinas establecidas y le tranquiliza prever con antelación lo que va a ocurrir. En la estructuración de su personalidad hay un estancamiento en el desarrollo emocional y cognitivo, con afectación del proceso simbólico. Se comunica por medio de frases cortas gramaticalmente correctas. Su

capacidad lectora es equiparable a un nivel de tercero de Primaria (8-9 años). Ello le permite leer y entender los enunciados de los problemas, aunque presenta dificultades de comprensión de determinadas palabras.

Presenta discapacidad intelectual, con CI de 54 según la escala WISC-V de inteligencia para niños, desglosado según se indica en la Tabla 1. Familiares del estudiante y profesores especialistas que han trabajado con él le describen como un *pensador visual* (Grandin, 2008), es decir, su razonamiento se apoya en imágenes fotográficas. Al comienzo del estudio se le aplicó el Test de Competencia Matemática Básica TEMA-3, dirigido a evaluar la competencia matemática evaluando aspectos matemáticos informales (numeración, comparación...) y formales (cálculo y hechos numéricos de suma y resta, principalmente). El participante obtuvo una puntuación directa de 56 (Tabla 1), equivalente a una edad matemática de 7 años y 8 meses. Tiene conocimientos de la serie numérica hasta el 100 y realiza el algoritmo de la suma y la resta sin llevadas de manera autónoma en casos sencillos. Ha trabajado la resolución de problemas de suma y resta de manera escrita (con dibujos y con algoritmos). Se ha iniciado en el aprendizaje de algunas multiplicaciones sencillas con números pequeños ( $2 \times 3$ ,  $3 \times 4$ , etc.), para lo cual ha desarrollado el significado de suma reiterada mediante esquemas dibujados y conteo, pero no ha memorizado las tablas de multiplicar ni ha recibido instrucción formal sobre los algoritmos de multiplicar y dividir. Se encuentra, por tanto, en un momento adecuado para utilizar distintos tipos de estrategias informales en problemas multiplicativos de multiplicar y dividir, lo que nos permitirá identificar si la familiaridad con el contexto y las temáticas de interés especial influyen en el tipo de estrategia informal que elige.

**TABLA 1. Características del sujeto. CI Cociente intelectual, WISC-V  
Escala de inteligencia de Wechsler para niños-V, TEMA-3  
Test de Competencia Matemática Básica**

CI (WISC-V)	
Escala completa	54
Comprensión verbal	55
Viso-espacial	67
Razonamiento fluido	64
Memoria de trabajo	79
Velocidad de procesamiento	45

Nivel de competencia matemática (TEMA-3)		
Pensamiento informal	Puntuación directa	56
	Edad matemática	7:8
	Numeración	100
	Comparación	50
	Cálculo	88
	Conceptos	75
Pensamiento formal	Convencionalismos	100
	Hechos numéricos	89
	Cálculo	11
	Conceptos	20

### 3.2. Instrumento de recogida de datos

Se diseñó un cuestionario formado por 15 problemas de isomorfismo de medidas de multiplicación y división de una etapa. Se emplearon números cuyo producto es máximo 40. El cuestionario se construyó utilizando las estructuras de enunciados y de cantidades de los problemas de Carpenter *et al.* (1993), adaptándolos a los tres tipos de contextos analizados en esta investigación. Más adelante se muestran varios de los problemas empleados.

Para saber los contextos que interesan a los estudiantes diagnosticados con TEA es necesaria una colaboración de los profesionales educativos y los padres (Bae *et al.*, 2015). Por ello, se pidió a los padres del participante que detallaran temas que eran de interés especial para su hijo y los temas para los que, claramente, no mostrase interés en su vida cotidiana ni escolar. A partir de esa información se seleccionaron dos contextos asociados a áreas de interés especial –aviones y molinos– y un contexto no familiar –dinero–. También se les preguntó si determinados temas eran conocidos para su hijo, sin situarse en los extremos anteriores, lo que ayudó a seleccionar dos contextos de tipo familiar –perros y mesas–.

Se aplicaron 5 problemas de multiplicar, 5 de división-agrupamiento y 5 de división-reparto. La Tabla 2 muestra las denominaciones que utilizamos para ellos.

TABLA 2. Clasificación de problemas según operación y contexto					
	Contextos				
	Interés especial		Familiar		No familiar
	Molinos	Aviones	Perros	Mesas	Dinero
Multiplicación	P1A	P2A	P3A	P4A	P5A
División-agrup.	P1B	P2B	P3B	P4B	P5B
División-reparto	P1C	P2C	P3C	P4C	P5C

Los dos profesores de apoyo escolar habituales y los padres del participante confirmaron que los contextos eran adecuados y la redacción de los enunciados comprensibles para el estudiante.

### 3.3. Procedimiento de recogida de datos

El estudiante resolvió el cuestionario en 5 sesiones de 1 hora, distribuidas a lo largo de dos meses, en una sala en la que se evitaron elementos de distracción. Se buscaron momentos en los que el estudiante estaba participativo y descansado. Cada sesión se dedicó a un contexto, comenzando por los temas de interés especial, siguiendo por los temas familiares y terminando por el tema no familiar. Así, en la sesión 1, el estudiante resolvió los problemas P1A, P1B y P1C sobre la temática de los molinos; en la sesión 2 resolvió los problemas P2A, P2B y P2C sobre los aviones; la sesión 3, con los problemas P3A, P3B y P3C, trató el tema de los perros; la sesión 4, con los problemas P4A, P4B y P4C, trató las mesas y los niños; y, por último, la sesión 5 trató el tema del dinero con los problemas P5A, P5B y P5C. Este orden nos pareció el más adecuado, debido a que comenzaba con temáticas motivadoras que darían pie al estudiante a buscar soluciones a los problemas. Cabía la posibilidad de que se produjese algún efecto de aprendizaje a lo largo de las sesiones, pero este efecto, precisamente, apoyaría la idea de que las áreas de interés especial podrían haber supuesto una ayuda para el progreso del estudiante. Veremos más adelante, cuando presentemos los resultados finalmente obtenidos, que no se observó dicho efecto de aprendizaje.

Las sesiones se grabaron en vídeo con el fin de observar los movimientos del estudiante y las comunicaciones verbales con la profesora. Esto complementó la información escrita y facilitó la identificación de las estrategias.

### 3.4. Análisis de datos y confiabilidad entre evaluadores

Se codificaron las respuestas del estudiante por dos investigadores de forma independiente. Registraron tipo de estrategia y éxito en la solución. La confiabilidad

(número de acuerdos entre número de acuerdos más desacuerdos) para la codificación de las estrategias fue del 93 % con *Kappa de Cohen* de 0,91. Los desacuerdos fueron resueltos mediante observación conjunta de los vídeos y registros escritos.

#### 4. Resultados

En la Tabla 3 se resumen los resultados del estudio agrupados por tipo de contexto y operación.

<b>TABLA 3. Resultados según contexto y operación: tipo de estrategia y éxito</b>					
Contexto	Operación	Prob.	Estrategia		Éxito
Interés especial	Multiplicar	P1A	Modelización directa con conteo	M-N2	E
		P2A	Modelización directa con conteo	M- N1	E
	Dividir-agrup.	P1B	Modelización directa con conteo	DA-N1	E
		P2B	Modelización directa con conteo	DA-N1	E
	Dividir-reparto	P1C	Modelización directa con conteo	DA-N1	F
		P2C	Modelización directa con conteo	-	F
Familiar	Multiplicar	P3A	Conteo sin modelización		E
		P4A	Modelización directa con conteo	M-N2	E
	Dividir-agrup.	P3B	Modelización directa con conteo	DA-N3	E
		P4B	Conteo sin modelización		E
	Dividir-reparto	P3C	-		B
		P4C	-		B
No familiar	Multiplicar	P5A	-		B
	Dividir-agrup.	P5B	-		B
	Dividir-reparto	P5C	-		B

M-N1: multiplicación por adición repetida representación uno a uno. M-N2: multiplicación por adición repetida representación por múltiplos. DA-N1: división por adición repetida, representar y contar. DA-N3: división por adición repetida, representar un término y proseguir mentalmente. E: Éxito. F: Fracaso. B: Blanco.

El estudiante tuvo éxito en los problemas de contexto de interés especial y familiar en los problemas de multiplicación y de división-agrupamiento. No resolvió correctamente los problemas de división-reparto en ninguno de los tres contextos. En relación con las estrategias que empleó, y comparando los contextos familiar y de interés especial, los contextos de interés especial no supusieron una ayuda para emplear estrategias más eficientes, sino que en ellos empleó estrategias de niveles más bajos que en los contextos de interés familiar. Seguidamente detallamos estos resultados según cuál sea la incógnita del problema (producto, multiplicando o multiplicador).

#### 4.1. Resultados en problemas de multiplicación

El alumno tuvo éxito en 4 de los 5 problemas de multiplicación, predominando las estrategias de modelización directa con conteo (P1A, P2A y P4A). En los problemas P1A y P4A (Figura 1) sigue la estrategia de adición repetida con representación por múltiplos (M-N2). Dibuja los elementos del multiplicando (bases de los molinos en P1A y mesas en P4A) y seguidamente dibuja el multiplicador en cada uno de los elementos (tres aspas por base y cuatro niños por mesa). Al finalizar el dibujo, realiza un recuento final de todos los objetos y escribe la respuesta.

<p>P1A: <i>En un campo hay 8 molinos y cada molino tiene 3 aspas, ¿cuántas aspas hay en total?</i></p>	<p>P4A: <i>En una clase hay 7 mesas y en cada mesa se sientan 4 niños. ¿Cuántos niños hay en total en la clase?</i></p>
<p>NOMBRE P1A (1) _____, FECHA _____</p> <p><b>Problema</b>                  En un campo hay 8 molinos y cada molino tiene 3 aspas, ¿cuántas aspas hay en total?</p>  <p>En total hay <u>24</u> aspas</p>	<p>NOMBRE P4A ANZA LEZ, FECHA 18 DE FEBRERO</p> <p><b>Problema</b>                  En una clase hay 7 mesas y en cada mesa se sientan 4 niños. ¿Cuántos niños hay en total en la clase?</p>  <p>En total hay <u>28</u> niños</p>

FIGURA 1. Resolución de los problemas P1A y P4A.

En el problema P2A (Figura 2) el estudiante comienza dibujando los 8 aviones, después coloca un motor a cada avión y sigue dibujando motores de forma aleatoria hasta que cada avión tiene 4 motores. Después realiza un conteo rítmico (1, 2, 3, 4, pausa, 5, 6, 7, 8, pausa...) hasta llegar a 32. Dice la respuesta correcta, escribe los números sobre cada motor y termina escribiendo la respuesta.



FIGURA 2. Ejemplo parcial de modelización directa con representación uno a uno y recuento final (M-N1) en problema P2A.

El estudiante resuelve el problema P3A (En una perrera hay 7 perros y cada perro ha dado 3 ladridos ¿cuántos ladridos han dado en total?) sin realizar ningún registro escrito hasta el final. Comienza realizando un conteo rítmico marcando tres movimientos en los dedos (1, 2, 3 - 4, 5, 6 - 7, 8, 9...). Al finalizar con el séptimo dedo escribe la respuesta correcta, 21. Así evidencia que es capaz de realizar estrategias de multiplicación más evolucionadas sin apoyo en dibujos, aunque solo lo ha hecho en un contexto que no forma parte de sus áreas de interés especial. En el área de interés especial (molinos y aviones) el estudiante se recrea dibujando detalles y emplea estrategias más rudimentarias en la multiplicación.

El estudiante no resuelve el problema P5A de contexto no familiar (He comprado 6 bombillas. Cada bombilla me ha costado 3 euros. ¿Cuántos euros me he gastado?). Tras leer el enunciado, se muestra confuso y comienza a decir números al azar, dejando finalmente la respuesta en blanco.

4.2. Resultados en problemas de división-agrupamiento

El alumno resolvió con éxito 4 de los 5 problemas de división por agrupamiento y dejó sin resolver el problema del contexto no familiar. Resolvió los 2 problemas planteados en áreas de interés especial utilizando una estrategia de modelización directa de primer nivel (DA-N1), mientras que en contexto familiar usó estrategias más avanzadas (DA-N3 y conteo sin modelización). Por ejemplo, en P1B (Figura 3, izda.) dibujó primero grupos de tres aspas de molino. Cuando llevaba dibujados 6 grupos, se detuvo y contó las aspas dibujadas (18 aspas). Continuó contando de nuevo todas las aspas cada vez que añadía un grupo de 3 aspas. Al terminar, dibujó las bases de los molinos. Cuando los 9 molinos estaban dibujados, los contó y escribió la respuesta correcta, 9 molinos. Utilizó, por tanto, la estrategia DA-N1.

<p>P1B: En un campo hay 27 aspas de molino, cada molino tiene 3 aspas. ¿Cuántos molinos hay?</p>	<p>P3B: En una perrera se han escuchado 15 ladridos. Si cada perro ha dado 3 ladridos ¿cuántos perros hay?</p>
	

FIGURA 3. Resolución de los problemas P1B y P3B.

En P3B, de contexto familiar (Figura 3, dcha.), manifestó una estrategia más avanzada. Comenzó escribiendo los 15 ladridos de tres en tres (representado cada uno por la onomatopeya “gau”) en diferentes filas. A continuación, dibujó uno de los perros englobando tres ladridos y escribió la respuesta correcta (5 perros). Interpretamos que hizo un recuento mental de los grupos de ladridos. Se manifiesta, en este caso, una estrategia de adición repetida de nivel 3, en la que representa un único múltiplo y

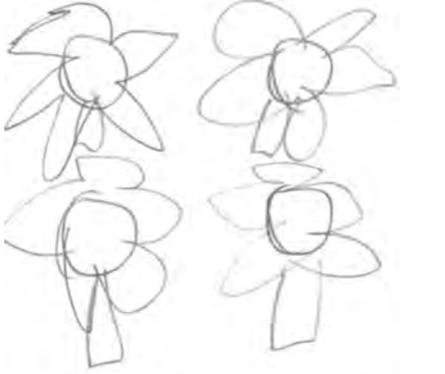
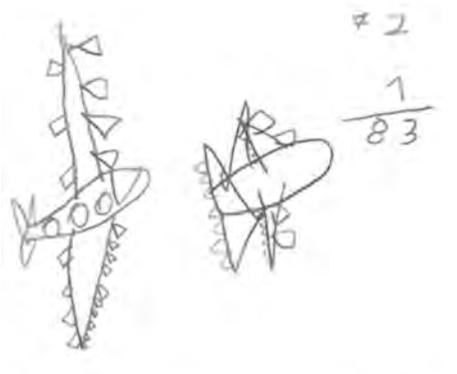
prosigue mentalmente (DA-N3). Este uso de una estrategia más evolucionada se confirma en el otro problema de contexto familiar, P4B (En una clase hay 16 niños y en cada mesa se sientan 4 niños. ¿Cuántas mesas hay en la clase?). El estudiante lo resolvió mediante una estrategia de conteo sin modelización, que se inició con un conteo rítmico con los dedos en grupos de 4 y continuó con el mismo recuento mentalmente. Al igual que en los problemas de multiplicación, en el área de interés especial el estudiante se ha recreado dibujando detalles y ha empleado estrategias más primarias.

El estudiante no resolvió el problema de contexto no familiar P5B (He comprado bombillas y me he gastado 24 euros. Cada bombilla cuesta 4 euros. ¿Cuántas bombillas he comprado?). Tras leerlo mostró confusión y dejó la respuesta en blanco.

#### 4.3. Resultados en problemas de división-reparto

Ninguno de los 5 problemas de división de reparto fue resuelto correctamente por el estudiante, pero se apreció una diferencia según el tipo de contexto: en los problemas de interés especial hizo dibujos y realizó recuentos, mientras que no intentó nada en los otros problemas.

En el problema P1C (molinos) dibujó grupos de 5 aspas hasta completar 20, y, a continuación, añadió las bases (Figura 4, izq.). Contestó: ‘20 aspas’. Interpretamos que llevó a cabo una estrategia de adición repetida, representar y contar (DA-N1), aunque confundió la cantidad inicial (número de molinos) con la cantidad que refleja la relación entre las cantidades (aspas por molino).

<p><i>P1C: En un campo hay 20 aspas y hemos contado 5 molinos. ¿Cuántas aspas tiene cada molino?</i></p>	<p><i>P2C: En Parayas hay 7 aviones y hemos contado 21 motores. ¿Cuántos motores tiene cada avión?</i></p>
 <p>Cada molino tiene <u>20</u> aspas</p>	 <p>Cada avión tiene <u>83</u> motores</p>

**FIGURA 4. Resolución de los problemas P1C y P2C.**

En P2C (aviones) dibujó un avión con 21 motores y a continuación otro avión con otros 21 motores (Figura 4, dcha.). Seguidamente dijo: ‘hay que sumar’, escribiendo primero el número 7 y luego el 21 en vertical. Finalizó aplicando un algoritmo erróneo de la suma. Hemos clasificado la estrategia de modelización directa con conteo. Los demás problemas de división-reparto (P3C, P4C y P5C) los dejó en blanco. Esto parece indicar que no desarrolló un modelo de la situación eficaz para estos problemas en ninguno de los tres contextos considerados. Sin embargo, en el contexto de interés especial realizó intentos de búsqueda de la solución basados en un modelo de la situación, aunque fuese erróneo, que puso de manifiesto mediante el dibujo de 2 aviones con 21 motores en cada uno. Incluso intentó hacer alguna operación aritmética, pero lo consideramos una reacción generada en su interés por encontrar la respuesta al problema totalmente desconectada del modelo de la situación y del modelo matemático.

## 5. Conclusiones

Se ha analizado la resolución de problemas de isomorfismo de medidas de multiplicar y dividir en contextos de interés especial, familiar y no familiar por parte de un estudiante diagnosticado con TEA en un momento inicial del aprendizaje de la multiplicación y la división. Los resultados muestran que el tipo de contexto del problema ha condicionado el proceso de resolución de problemas, pero también ha influido el tipo de cantidad desconocida en el enunciado (multiplicando, multiplicador o producto). En los contextos familiares y de interés especial, cuando el problema era de multiplicar o de división-agrupamiento, el estudiante ha tenido éxito al encontrar la solución; cuando el problema era de división-reparto, el estudiante no ha tenido éxito en la búsqueda de la solución en ninguno de los dos contextos. En los contextos no familiares, el estudiante ha dejado las respuestas en blanco.

El contexto de interés especial ha supuesto una mayor implicación del estudiante en la búsqueda de soluciones, ya que ha intentado estrategias de modelización directa con conteo, pero no ha sido suficiente para ayudarlo a tener éxito en los casos de división-agrupamiento. El contexto no familiar ha supuesto un obstáculo insalvable para el estudiante, que no ha intentado ninguna estrategia, por lo que interpretamos que no ha podido desarrollar un modelo de la situación en estos casos. El hecho de que la temática elegida como no familiar incluyese un componente social, como es el valor monetario, ha podido ser el factor determinante que haya impedido la comprensión del enunciado. Estudiar la complejidad de comprensión de las distintas temáticas es una cuestión muy relevante en el proceso de aprendizaje de cada estudiante con TEA en la que deseamos seguir profundizando en el futuro.

En relación con las estrategias empleadas, en general podemos afirmar que el estudiante ha utilizado estrategias de modelización directa de nivel bajo en los problemas de contexto de interés especial, mientras que ha seguido estrategias más evolucionadas en los problemas de contexto familiar, observación que coincide parcialmente con algunas conclusiones obtenidas con estudiantes de desarrollo típico. Por ejemplo, Huang (2004) o Mancil y Pearl (2008) concluyen que el conocimiento de la situación

propicia que los estudiantes se impliquen en la búsqueda de respuesta al tiempo que se recrean en detalles innecesarios. En el caso de nuestro estudiante, esto ha ocurrido de forma más explícita en los problemas de interés especial.

En términos de los modelos empleados, las áreas de interés especial han propiciado que el estudiante desarrollara un modelo de la situación eficaz solo cuando las acciones descritas en el enunciado estaban relacionadas con la reiteración de una cantidad o con el agrupamiento. Modelos intuitivos de resolución de problemas como los que describe Kouba (1989), centrados en distintos tipos de acciones asociadas a los significados de las operaciones aritméticas de multiplicar y dividir, podrían ser incompletos para los estudiantes con TEA pues, a la vista de los resultados de este trabajo, cabe la posibilidad de que las acciones solo tengan sentido vinculadas a las temáticas del problema. También observamos, al igual que Neshet (1988) para estudiantes de desarrollo típico, que la operación aritmética de multiplicación o de división no ha sido un factor influyente. Nuestros resultados también coinciden con hallazgos recientes sobre el orden de dificultad de los problemas de división-agrupamiento y de división-reparto, siendo los primeros más fáciles en los primeros momentos del aprendizaje, aunque con una inversión posterior (Ivars y Fernández, 2016).

Estos resultados pueden tener implicaciones para la enseñanza. Varios estudios recientes vienen analizando la eficacia de métodos de enseñanza de las matemáticas para estudiantes diagnosticados con TEA. Pero las revisiones sobre el tema que realizan autores como Gevarter *et al.* (2016) o Hart y Cleary (2015) muestran que son pocos los estudios que profundizan en las causas de las dificultades de aprendizaje que presentan estos estudiantes. Nuestro estudio se ha orientado a profundizar en la influencia de las áreas de interés especial. El hecho de que estas áreas hayan activado en el estudiante la búsqueda de soluciones a través de estrategias informales, previas a la formalización de la operación, podría utilizarse para diseñar situaciones de enseñanza en estas temáticas que ayuden al estudiante a superar la dificultad detectada, en este caso, la comprensión de la acción de reparto. Asimismo, sería necesario trabajar la transferencia del conocimiento de las acciones conocidas a situaciones no familiares. Y, por supuesto, guiar al estudiante hacia la utilización de estrategias aritméticas más abstractas y eficientes. En definitiva, estos hallazgos confirman la necesidad de seguir profundizando para comprender mejor el papel del contexto del problema en el desarrollo de modelos de la situación y modelos matemáticos eficaces en los estudiantes diagnosticados con TEA.

## 6. Referencias bibliográficas

- ALMUNA SALGADO, F. J. (2017). The role of context and context familiarity on mathematics problems. *Relime*, 20(3), 265-292.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. DSM-5. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- BAE, Y. S., CHIANG, H. M. y HICKSON, L. (2015). Mathematical word problem solving ability of children with autism spectrum disorder and their typically developing peers. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 45(7), 2200-2208.

- BOYD, B. A., CONROY, M. A., MANCIL, G. R., NAKAO, T. y ALTER, P. J. (2007). Effects of circumscribed interests on the social behaviors of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(8), 1550-1561.
- BROWN, J. P. (2019). Real-world task context: meanings and roles. En G. STILLMAN y J. BROWN (Eds.), *Lines of inquiry in mathematical modelling research in education. ICME-13 Monographs*. Springer, Cham.
- CABALLERO, S. (2005). *Un estudio transversal y longitudinal sobre los conocimientos informales de las operaciones aritméticas básicas en niños de Educación Infantil*. Tesis doctoral. Madrid: UCM.
- CARPENTER, T., ANSELL, E., FRANKE, M., FENNEMA, E. y WEISBECK, L. (1993). Models of problem solving: a study of kindergarten children's problem-solving processes. *Journal for Research in Mathematics Education*, 24(5), 428-441.
- FERNÁNDEZ BRAVO, J. A. (2007). La enseñanza de la multiplicación aritmética: una barrera epistemológica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 119-130.
- GEVARTER, C., BRYANT, D., BRYANT, B., WATKINS, L., ZAMORA, C. y SAMMARCO, N. (2016). Mathematics interventions for individuals with autism spectrum disorder: a systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 3, 224-238.
- GIARELLI, E., WIGGINS, L. D., RICE, C. E., LEVY, S. E., KIRBY, R. S. y PINTO-MARTIN, J. (2010). Sex differences in the evaluation and diagnosis of autism spectrum disorders among children. *Disability and Health Journal*, 3(2), 107-116.
- GRANDIN, T. (2008). *Thinking in pictures, expanded edition: my life with autism*. London: Vintage Books.
- GUNN, K. C. y DELAFIELD-BUTT, J. T. (2016). Teaching children with autism spectrum disorder with restricted interests: a review of evidence for best practice. *Review of Educational Research*, 86(2), 408-430.
- HART, J. E. y CLEARY, S. (2015). Review of evidence-based mathematics interventions for students with autism spectrum disorders. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50, 172-185.
- HUANG, H. M. E. (2004). The impact of context on children's performance in solving everyday mathematical problems with real-world settings. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(4), 278-292.
- IVARS, P. y FERNÁNDEZ, C. (2016). Problemas de estructura multiplicativa: evolución de niveles de éxito y estrategias en estudiantes de 6 a 12 años. *Educación Matemática*, 28(1), 9-38.
- KOUBA, V. L. (1989). Children's solution strategies for equivalent set multiplication and division word problems. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20(2), 147-158.
- LÓPEZ-IBOR ALIÑO, J. y VALDÉS MIYAR, M. (Dir.) (2002). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Texto revisado. Barcelona: Masson.
- MANCIL, G. R. y PEARL, C. E. (2008). Restricted interests as motivators: improving academic engagement and outcomes of children on the autism spectrum. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 4(6), Article 7.
- MULLIGAN, J. (1992). Children's solutions to partition problems. En B. SOUTHWELL, R. PERRY y K. OWENS (Eds.), *Proc. of the 15th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp. 410- 420). Sydney: MERGA.
- MULLIGAN, J. T. y MITCHELMORE, M. C. (1997). Young children's intuitive models of multiplication and division. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(3), 309-330.
- NESHER, P. A. (1988). Multiplicative school word problems. Theoretical approaches and empirical findings. En J. HIEBERT y M. BEHR (Eds.), *Number concepts and operations in the middle grades* (pp. 19-40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

EMPLOYABILITY SKILLS AND QUALITY OF LIFE AMONG EMPLOYEES  
WITH MILD AND MODERATE INTELLECTUAL DISABILITY  
WHO ATTEND OCCUPATION CENTRES IN CATALONIA (SPAIN)

- RODRÍGUEZ, P., LAGO, M. A. O., CABALLERO, S., DOPICO, C., JIMÉNEZ L. y SOLBES, I. (2008). El desarrollo de las estrategias infantiles. Un estudio sobre el razonamiento aditivo y multiplicativo. *Anales de Psicología*, 24(2), 240-252.
- STERN, E. y LEHRNDORFER, A. (1992). The role of situational context in solving word-problems. *Cognitive Development*, 7, 259-268.
- VERSCHAFFEL, L., GREER, B. y DE CORTE, E. (2000). *Making sense of word problems*. Lisse: Swets and Zeitlinger Publishers.
- VICENTE, S., MANCHADO, E. y VERSCHAFFEL, L. (2018). Solving arithmetic word problems. An analysis of Spanish textbooks. *Cultura y Educación*, 30(1), 71-104.
- VICENTE, S. y ORRANTIA, J. (2007). Resolución de problemas y comprensión situacional. *Cultura y Educación*, 19, 61-85.

# REVISIÓN DE GUÍAS PARA AVANZAR HACIA UNA EDUCACIÓN MÁS INCLUSIVA EN LOS CENTROS ESCOLARES

## *Review of Guidelines for moving towards more Inclusive Education in Schools*

Cecilia AZORÍN ABELLÁN  
Universidad de Murcia  
cmaria.azorin@um.es

Mónica del Mar GONZÁLEZ BOTÍA  
Universidad de Murcia

Recepción: 5 de junio de 2020  
Aceptación definitiva: 19 de octubre de 2020

**RESUMEN:** En los últimos años, ha habido un incremento exponencial en el número de guías, materiales e informes que se encuentran a disposición de los centros escolares para orientar su camino hacia la inclusión. Partiendo de esta realidad, se ha llevado a cabo un estudio de naturaleza cualitativa cuyo objetivo principal ha consistido en una selección de guías sobre inclusión que resultan de utilidad para iniciar procesos de reflexión-acción en la comunidad educativa. El análisis documental de contenido (de un total de 13 guías) ha permitido identificar los facilitadores/limitadores que posibilitan/dificultan el avance de la inclusión. Asimismo, se han especificado los recursos/instrumentos que ofrecen las guías para acompañar a los centros en el camino hacia una educación más inclusiva. Los resultados recogen la importancia que tiene la formación del profesorado en la atención a la diversidad, la puesta en marcha de redes de colaboración y la reformulación de barreras en facilitadores. Las conclusiones apuntan a la necesidad de iniciar/sostener procesos de mejora para una mayor inclusión dentro y fuera de las aulas y de dar a conocer este *corpus* de guías a los profesionales que están en la práctica.

**PALABRAS CLAVE:** educación inclusiva; análisis documental; investigación educativa; mejora escolar.

**ABSTRACT:** In recent years, a growing number of guides and reports have become available for schools to guide them on their paths towards inclusion. A qualitative study has been carried out, whose main aim was to select guides on inclusion that are useful for initiating reflection-action processes within educational community. The documentary analysis (of 13 guides in all) led to the identification of the facilitators/barriers that favor/hinder the advance of inclusion. Likewise, the resources/instruments offered by the guides have been specified in order to support schools on their journeys towards a more inclusive education. The results reflect the importance of teacher training in dealing with diversity, the implementation of collaborative networks and the reformulation of barriers into facilitators. The conclusions point to the need to initiate/sustain improvement processes for greater inclusion within and outside the classroom, and to make this corpus of guidance known to practitioners.

**KEYWORDS:** inclusive education; documentary analysis; educational research; school improvement.

## 1. Todo por la inclusión, pero sin la inclusión

**L**A INCLUSIÓN TIENE QUE VER CON LA ELIMINACIÓN de los procesos excluyentes manifiestos en determinadas actitudes y respuestas hacia la diversidad, en ocasiones, motivadas por razón de género, logro, etnia, clase social, religión, orientación sexual y discapacidad, entre otros (Ainscow, 2015). Asimismo, la inclusión es un proceso que aspira a mejorar la respuesta a la diversidad del alumnado (con y sin necesidades educativas especiales) y se compromete también con el alumnado en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar (Ainscow, 2017). Por consiguiente, como aclara Echeita (2017), la inclusión no trata de responder exclusivamente al alumnado en situación de riesgo o discapacidad, sino que se dirige a todas las personas, con independencia de sus características culturales, sociales, biológicas, afectivas, intelectuales o de cualquier otra índole.

La Agenda 2030 (UNESCO, 2015) ha abanderado el compromiso de proporcionar una educación más eficaz, eficiente, inclusiva y equitativa. Sin embargo, Calderón (2018) advierte que en la mayoría de las escuelas españolas existe una exclusión institucionalizada, lo que descarta la idea de inclusión real en este país. Desde una panorámica de análisis crítico, Azorín y Sandoval (2019) han acuñado el término “despotismo inclusivo” para referirse a la teoría sobre la inclusión que cabalga por un lado y a la realidad de la práctica que lo hace por otro muy diferente, adoptando así el enfoque del todo por la inclusión (teoría), pero sin una inclusión aparentemente tangible en las aulas (práctica).

En este contexto, Ainscow (2020) afirma que los centros educativos han de ser capaces de iniciar y sostener procesos de mejora e innovación para que la inclusión realmente se materialice. Así pues, adquiere gran relevancia el reconocimiento de las barreras que limitan el desarrollo de la inclusión y la identificación de los facilitadores que favorecen una respuesta más ajustada a la diversidad del alumnado. En consecuencia, debe ponerse en valor la pertinencia de iniciar procesos de reflexión en los

centros educativos que permitan indagar sobre las prácticas que en ellos se realizan, así como reconocer, prevenir y eliminar las posibles barreras existentes en las instituciones escolares.

En este sentido, urge conocer las barreras y los factores que actúan como limitadores de la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado (Echeita, 2017) y que, por tanto, frenan sus procesos de aprendizaje (Forteza, Fuster y Moreno-Tallón, 2019). De igual modo, hay que identificar e impulsar los facilitadores que promueven el desarrollo de una educación más inclusiva (Echeita, Fernández-Blázquez y Simón, 2019; González-Gil *et al.*, 2019).

Este artículo aborda, precisamente, una de las preocupaciones más complejas que en los últimos años viene manifestando la comunidad educativa (profesorado, equipos directivos, familias, alumnado), que no es otra que conocer el verdadero alcance que está teniendo el avance hacia la escuela inclusiva. Una escuela en la que todos los niños y niñas son bienvenidos y encuentran oportunidades para participar, ser valorados y aprender.

La fundamentación teórica que se presenta a continuación trata de alumbrar en qué medida la utilización de las guías que están apareciendo en la literatura como soporte para apoyar el desarrollo de la inclusión en las escuelas puede ayudar en la transformación educativa y social que subyace a este fin. Paralelamente, a lo largo del artículo se reflexiona sobre si estas guías pueden actuar como elementos propulsores (catalizadores) de cambios sustanciales y si cabe esperar que su uso impulse el desarrollo de prácticas educativas orientadas al avance de la inclusión dentro y fuera de las aulas.

## 2. ¿Se puede medir la inclusión en los centros educativos?

El *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo para 2020*, cuyo *leitmotiv* son la inclusión y la educación, alude a la importancia de “medir la inclusión en la educación”, con objeto de valorar si los diferentes países están avanzando camino en esta dirección (UNESCO, 2020).

La medición del grado de inclusión se puede y se debe hacer en los centros educativos, aunque ciertamente es un aspecto que no está exento de controversia. Investigaciones previas en este campo han identificado en una misma área geográfica centros poco inclusivos, centros que caminan hacia la inclusión y centros inclusivos (Azorín, 2018). Es importante que los centros educativos hagan una reflexión acerca del estado en el que se encuentra la inclusión en el seno de sus instituciones. Este proceso les permitirá posteriormente elaborar planes de acción contextualizados y abordar las barreras que pueden estar obstaculizando el camino a una educación más inclusiva (Azorín y Ainscow, 2020).

Un aspecto que está empezando a plantearse cada vez con más fuerza desde los diferentes sectores educativos y sociales es en qué medida los centros educativos llevan a cabo la inclusión. De ahí que aparezcan nuevas herramientas e instrumentos para la estimación/valoración de la inclusión. Etxabe, López-Vélez y Soria (2018) en

su guía *Por una escuela que responda a las particularidades del alumnado y reconozca la capacidad de cada persona para aprender* proponen un proceso de evaluación de la inclusión mediante un “inclusionómetro”. En esta misma línea, Echeita *et al.* (2019) apuestan por medir la temperatura de la inclusión a través de un “termómetro”. Estos medidores ayudan a los centros educativos a obtener información sobre cómo están desarrollando el proceso de inclusión y si necesitan acometer cambios para mejorarlo.

En definitiva, la comunidad educativa debe estar al día de los instrumentos que tiene a su alcance para evaluar, mejorar y avanzar en el ámbito de la educación inclusiva. Es en esta intersección de caminos donde adquiere relevancia el uso de una serie de guías que están a disposición de los centros escolares para aproximarse al estado de la inclusión y para acompañar a los profesionales que se dedican a la enseñanza durante su particular recorrido, no exento de obstáculos, hacia la inclusión.

### 3. ¿Qué entendemos por “guías” y para qué sirven?

El concepto educativo de “guías” que proponen Azorín y Sandoval (2019, p. 11) contempla todos aquellos documentos que cuentan con materiales, recursos y herramientas cuya finalidad es “apoyar a las escuelas para ponerse en acción en lo que a cuestiones de inclusión se refiere”.

Generalmente, puede afirmarse que estas guías formulan acciones encaminadas a avanzar en la temática que profundizan. En educación, las guías suelen utilizarse para apoyar acciones, orientar prácticas, acompañar al colectivo al que se dirigen y estimular procesos de formación y mejora. En particular, su uso permite a los centros educativos realizar un análisis pormenorizado de las debilidades/fortalezas sobre el contenido que en ellas se aborda.

Tal y como se expone en este artículo, son numerosas las guías que están dirigidas a la acción educativa y, más concretamente, a la consecución y el avance de la educación inclusiva. Recientemente, se han diseñado multitud de guías que proporcionan pautas para reflexionar y analizar la realidad de la que parten los centros educativos que quieren emprender el desarrollo de prácticas más inclusivas.

Con respecto a los estudios previos que han realizado con anterioridad investigaciones y análisis sobre este tema, cabe destacar: *Instrumentos para la autoevaluación y la mejora de la atención a la diversidad en centros educativos* (Guirao y Arnaiz, 2014), *Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad* (Azorín, Arnaiz y Maquilón, 2017), *Algunas propiedades psicométricas de las guías para evaluar prácticas inclusivas en el aula* (García, Romero, Escalante y Flores, 2018), *Promoviendo la participación del alumnado en la escuela. Análisis de materiales y guías internacionales para docentes que desarrollan experiencias de voz del alumnado* (Ceballos y Saiz, 2019) y *Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: análisis de guías para la acción* (Azorín y Sandoval, 2019).

Con el propósito de continuar la línea de investigación emprendida por los citados estudios previos, en este artículo serán objeto de revisión y análisis otras guías sobre inclusión (distintas a las ya revisadas anteriormente) que están en uso hoy, lo que

permitirá conocer los aspectos que estos documentos proponen para progresar en la inclusión, por un lado, y para contribuir con un contenido original a este campo de conocimiento, por otro.

#### 4. Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es *llevar a cabo una selección de guías sobre inclusión que resulten de utilidad para iniciar procesos de reflexión-acción en los centros educativos*. Durante esta primera fase del estudio, se pondrá especial atención a la finalidad y propósito que tiene la guía, el concepto de inclusión del que parte, el colectivo al que se dirige y la etapa en la que tiene mayor funcionalidad. Asimismo, los objetivos específicos que se formulan a este respecto son:

1. *Identificar las barreras que obstaculizan la inclusión y los aspectos facilitadores que la posibilitan*. En este sentido, se tendrán en cuenta los principios de presencia, participación y éxito de todo el alumnado.
2. *Concretar los recursos/instrumentos que ofrecen las guías para acompañar a los centros educativos en la planificación del viaje hacia una educación más inclusiva*. Teniendo en mente este propósito, se va a profundizar en las orientaciones, las estrategias y, más particularmente, en los recursos e instrumentos que aportan las guías.

El siguiente apartado presenta el método utilizado en este estudio.

#### 5. Método

Se ha llevado a cabo un estudio de carácter cualitativo sobre una selección de “guías” cuya temática principal es la inclusión. Para ello, se ha hecho uso del análisis documental de contenido (Abela, 2003; Barbosa, Barbosa y Rodríguez, 2013; Bernal, 2006; López, 2002; Rojas, 2011). En el campo de la investigación educativa, este tipo de análisis permite incidir en los aspectos de naturaleza cualitativa que presentan determinadas herramientas, guías o instrumentos. Diferentes estudios respaldan la utilización del análisis documental de contenido para recabar información sobre guías e instrumentos en el campo de la educación inclusiva (Azorín, 2016; Azorín y Sandoval, 2019; Castro, 2017). A este respecto, García-Sanz y Martínez (2012, p. 172) indican que:

Los trabajos documentales pueden definirse como un conjunto de informaciones precisas en relación con un tema determinado que, para poder comunicar una serie de resultados de forma sistemática y organizada, necesitan de un proceso de búsqueda e interpretación exhaustiva de las diversas fuentes documentales.

Partiendo de esta premisa, se expone a continuación: 1) cómo se ha llevado a cabo el proceso de selección de fuentes documentales (guías) atendiendo principalmente al criterio temático escogido; 2) cuáles han sido las guías seleccionadas; 3) cómo se ha rea-

lizado la construcción del instrumento (hoja/cuadro de registro), y 4) qué procedimiento se ha seguido, haciendo especial incidencia en las diferentes etapas/fases del estudio.

### 5.1. Fuentes documentales

Las fuentes documentales fueron las propias guías seleccionadas para la revisión/ análisis de contenido. Durante la fase de preselección se realizó una adaptación de los criterios ya propuestos anteriormente por Azorín y Sandoval (2019), quedando matizados para este trabajo de la siguiente manera:

- a) *Guías que anteriormente no han sido analizadas en otros estudios.* No se han revisado las guías que ya fueron investigadas en los citados estudios previos, puesto que la intencionalidad es construir un conocimiento original sobre otras guías que se encuentran en uso hoy dentro del ámbito de la inclusión.
- b) *Temática de las guías vinculada a la inclusión.* Esto favorece una aproximación al concepto y significado que particularmente estas guías aportan sobre la inclusión, los facilitadores que potencian/posibilitan el desarrollo de buenas prácticas para atender a la diversidad del alumnado y los recursos que están al alcance de los centros escolares para la valoración de sus prácticas.
- c) *Actualidad.* El intervalo/horquilla de tiempo que se ha recogido en las guías va de 2015 a 2019 (últimos cinco años). Precisamente, esta recopilación ofrece un *corpus* de guías que incorporan una visión actualizada sobre las tendencias que se consideran útiles para responder a la diversidad en los centros educativos contemporáneos.
- d) *Visión nacional e internacional.* La mayoría de las guías seleccionadas se dirigen a la comunidad de habla hispana. Si bien, conviene aclarar que la revisión realizada por Azorín y Sandoval (2019) contiene un amplio abanico de guías, todas ellas escritas en lengua inglesa, de ahí que se haya optado mayoritariamente por la selección de guías en español, aunque también se incluyen algunas en inglés.
- e) *Utilidad.* Se ha realizado una primera criba escogiendo prioritariamente aquellas guías que incorporan recursos para que los centros educativos puedan valorar y conocer sus puntos de partida a la hora de emprender el camino hacia la inclusión.
- f) *Finalidad (informativa, formativa y evaluativa).* Se ha especificado si se trata de guías que aportan información acerca de cuestiones generales relacionadas con la inclusión; guías que tienen un carácter formativo sobre contenidos asociados a la atención a la diversidad y a la educación inclusiva; y/o guías cuya función es evaluativa, por lo que permiten a los centros escolares desarrollar procesos de evaluación/autoevaluación de prácticas.

La tabla que se muestra a continuación presenta por orden cronológico las guías objeto de estudio (Tabla 1):

TABLA 1. <i>Guías seleccionadas</i>					
Guías	Autoría	Organismo	Colectivo	Etapa	Dirección URL
<i>Guía informativa para familias de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales</i>	Comisión de Familias en Inclusión de FEAPS (2015)	Plena Inclusión	Familias y otros agentes educativos y sociales	Infantil, Primaria y Secundaria	<a href="https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/guiafamiliarescolar.pdf">https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/guiafamiliarescolar.pdf</a>
<i>A Guide to Planning an Inclusion Project</i>	Yarbrough, Brandt y Moore (2016)	Virginia Department of Education	*Comunidad educativa	Primaria, Secundaria y Bachillerato	<a href="http://www.doe.virginia.gov/special_ed/transition_svcs/inclusion-project.pdf">http://www.doe.virginia.gov/special_ed/transition_svcs/inclusion-project.pdf</a>
<i>Guía rápida para promover la participación en las escuelas</i>	Ceballos (2017)	Universidad de Cantabria: Inclusiónlab	Profesorado y alumnado	Infantil y Primaria	<a href="https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/13273">https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/13273</a>
<i>Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos</i>	Cobeñas et al. (2017)	COPIDIS y Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva	Comunidad educativa	Infantil, Primaria y Secundaria	<a href="https://grupoart24.org/downloads/publicaciones/manual_educacion_inclusiva.pdf">https://grupoart24.org/downloads/publicaciones/manual_educacion_inclusiva.pdf</a>
<i>El camino hacia la Educación Inclusiva. Un análisis desde la perspectiva de los profesionales de la Educación</i>	Plena inclusión (2018)	Plena Inclusión Madrid	Comunidad educativa	Infantil, Primaria y Secundaria	<a href="https://plenainclusionmadrid.org/wp-content/uploads/2018/06/CaminoEduInclusiva.pdf">https://plenainclusionmadrid.org/wp-content/uploads/2018/06/CaminoEduInclusiva.pdf</a>
<i>Escuela inclusiva. Por una escuela que responda a las particularidades del alumnado y reconozca la capacidad de cada persona para aprender</i>	Etxabe et al. (2018)	FEVAS Plena Inclusión Euskadi	Profesorado	Infantil, Primaria y Secundaria	<a href="https://fevas.org/?wpfb_dl=146">https://fevas.org/?wpfb_dl=146</a>

REVISIÓN DE GUÍAS PARA AVANZAR HACIA UNA EDUCACIÓN MÁS INCLUSIVA  
EN LOS CENTROS EDUCATIVOS  
CECILIA AZORÍN ABELLÁN Y MÓNICA DEL MAR GONZÁLEZ BOTÍA

<i>Guía metodológica para el tránsito educativo de estudiantes con discapacidad a la universidad</i>	Medina y Alcaín (2018)	Fundación ONCE	Comunidad educativa	Secundaria, Bachillerato y Superior	<a href="https://blogs.comillas.edu/fei/wp-content/uploads/sites/7/2018/11/guia_metodologica_para_el_transito_educativo_de_estudiantes_con_discapacidad_a_la_universidad_1.pdf">https://blogs.comillas.edu/fei/wp-content/uploads/sites/7/2018/11/guia_metodologica_para_el_transito_educativo_de_estudiantes_con_discapacidad_a_la_universidad_1.pdf</a>
<i>Inclusión y universidad. Guía de orientaciones, adaptaciones y recursos para la comunidad universitaria</i>	Bretones, Flórez y Rodríguez-Martín (2018)	Universidad de Oviedo	Comunidad educativa	Educación Superior	<a href="https://dptoccedu.uniovi.es/noticias/-/asset_publisher/HhG3/content/inclusion-y-universidad-guia-de-orientaciones-uniovi?jsessionid=D8C3AEF90A06688A8944AC7F1C6663C3?redirect=%2F">https://dptoccedu.uniovi.es/noticias/-/asset_publisher/HhG3/content/inclusion-y-universidad-guia-de-orientaciones-uniovi?jsessionid=D8C3AEF90A06688A8944AC7F1C6663C3?redirect=%2F</a>
<i>Implementing inclusive education: a guide for schools</i>	Knowledge and Human Development Authority (2019)	KHDA	Comunidad educativa	Infantil, Primaria, Secundaria y Superior	<a href="https://islamiceducationbymuqet.files.wordpress.com/2019/01/implementing-inclusive-education_a-guide-for-schools_khda.pdf">https://islamiceducationbymuqet.files.wordpress.com/2019/01/implementing-inclusive-education_a-guide-for-schools_khda.pdf</a>
<i>Implementando la inclusión en las escuelas. Guía sobre cómo empezar a dirigir e implementar vuestro desarrollo escolar hacia la inclusión</i>	Fundación Plataforma Educativa (2019a)	Consortio del proyecto IIIS	Comunidad educativa	Primaria y Secundaria	<a href="https://cdn.website-editor.net/7719483231fe4883a9297404e957bcce/files/uploaded/Guia%2520IIIS%2520Espa%25C3%25B1ol.pdf">https://cdn.website-editor.net/7719483231fe4883a9297404e957bcce/files/uploaded/Guia%2520IIIS%2520Espa%25C3%25B1ol.pdf</a>

REVISIÓN DE GUÍAS PARA AVANZAR HACIA UNA EDUCACIÓN MÁS INCLUSIVA  
EN LOS CENTROS EDUCATIVOS  
CECILIA AZORÍN ABELLÁN Y MÓNICA DEL MAR GONZÁLEZ BOTÍA

<i>Implementando la inclusión en las escuelas. Módulos de Capacitación para apoyar el desarrollo escolar inclusivo</i>	Fundación Plataforma Educativa (2019b)	Consortio del proyecto IIIS	Profesorado	Primaria y Secundaria	<a href="https://cdn.website-editor.net/7719483231fe4883a9297404e957b-ccc/files/uploaded/Training%2520Mod%2520espv5.pdf">https://cdn.website-editor.net/7719483231fe4883a9297404e957b-ccc/files/uploaded/Training%2520Mod%2520espv5.pdf</a>
<i>La ruta hacia la escuela inclusiva. Avanzando con la transformación escolar desde adentro</i>	Porter y Towell (2019)	Inclusive Education Canada	Comunidad educativa	Infantil, Primaria y Secundaria	<a href="https://www.centreforwelfare-reform.org/uploads/attachment/662/la-ruta-hacia-la-escuela-inclusiva.pdf">https://www.centreforwelfare-reform.org/uploads/attachment/662/la-ruta-hacia-la-escuela-inclusiva.pdf</a>
<i>Termómetro para la valoración de la educación inclusiva en un centro escolar. Programa Red para la Educación Inclusiva</i>	Echeita et al. (2019)	Plena inclusión	Profesorado	Primaria y Secundaria	<a href="https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/termometro-edu.pdf">https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/termometro-edu.pdf</a>

\*El concepto de “comunidad educativa” al que se refiere esta clasificación engloba al profesorado, al alumnado, a las familias y a otros agentes educativos y sociales.

En el siguiente apartado se hace alusión al instrumento elaborado para la recogida de información de las guías.

## 5.2. Instrumento

Se ha construido una *hoja/cuadro de registro* (Tabla 2) que ha permitido recopilar información de las fuentes documentales (guías), considerando los siguientes aspectos:

TABLA 2. Cuadro de registro	
<i>Finalidad de la guía</i>	En este apartado se indica si la finalidad de la guía es formativa, informativa y/o evaluativa.
<i>Objetivo</i>	Aquí se recoge el propósito por el que se crea la guía.
<i>Concepto de inclusión que plantea</i>	El concepto de inclusión tiene diferentes acepciones y es por ello que resulta interesante conocer la postura que cada guía ofrece a este respecto.
<i>Colectivo para el que se crea</i>	Entre los posibles colectivos destacan el profesorado, el alumnado, las familias y la comunidad educativa en general. El concepto de “comunidad educativa” al que se refiere esta clasificación engloba al profesorado, al alumnado, a las familias y a otros agentes educativos y sociales.
<i>Etapas escolares a las que se dirige</i>	Hace referencia al nivel educativo donde tiene mayor funcionalidad la guía: Educación Infantil, Primaria, Secundaria y/o Superior.
<i>Barreras/limitadores que obstaculizan la inclusión</i>	Se analiza el conjunto de factores que entorpecen/impiden/limitan el establecimiento de prácticas inclusivas desde el punto de vista de la guía.
<i>Facilitadores que potencian y favorecen el desarrollo de prácticas inclusivas</i>	Se exponen las condiciones y prácticas que promueven las guías para mejorar el proceso de inclusión en los centros.
<i>Presencia, participación y logro (éxito escolar)</i>	En esta parte se concreta si las guías establecen estas tres dimensiones (presencia, participación y logro) como prioridades para la materialización de una verdadera educación inclusiva.
<i>Orientaciones que propone la guía para avanzar hacia una educación más inclusiva</i>	Se revisan las propuestas que aporta cada guía en el acompañamiento y la orientación hacia una mayor inclusión en los centros educativos. Se expone un breve resumen de los planes de acción, intervenciones, estrategias o recomendaciones a los que cada guía hace mención.
<i>Elementos/ingredientes/equipaje clave en materia de inclusión sobre los que se reflexiona</i>	Se identifican los elementos que en todas las guías son comunes y que no pueden faltar en la maleta cuando hacemos el equipaje para emprender el denominado “viaje a la inclusión”.
<i>Recursos/instrumentos que aporta para la revisión práctica</i>	En este apartado se realiza una recogida de los instrumentos/materiales/recursos que las guías aportan para valorar/medir/provocar una reflexión sobre el estado de la inclusión en los centros educativos.

Seguidamente, se expone una breve síntesis sobre las diferentes fases acometidas en este estudio.

### 5.3. Procedimiento

En este apartado se explica con mayor detalle el proceso seguido para la selección de las guías, así como los aspectos relacionados con la procedencia de estos documentos.

*Fase 1. Búsqueda de fuentes documentales.* En esta primera fase se establecieron los criterios para la selección de las guías (a los que se hace mención en el apartado de “Fuentes documentales”), lo que permitió determinar los parámetros a tener en cuenta para la estimación/desestimación de las mismas. Esta búsqueda de información se realizó en las siguientes bases de datos: Dialnet, Researchgate, SciELO y Google Académico. Los descriptores o palabras clave fueron: “guías inclusión”, “guías educación inclusiva” y “guías atención diversidad” en español e inglés. Además, se realizó una búsqueda pormenorizada en diferentes portales web que pertenecen a organizaciones como *Plena inclusión* (<https://www.plenainclusion.org>), la *ONCE* (<https://www.once.es>) y el *Consortio de Educación Inclusiva* (<https://www.consortio-educacion-inclusiva.es>), en los que se hallaron interesantes materiales en línea asociados con la temática objeto de estudio. La Tabla 1 pone a disposición del lector las direcciones web donde se alojan las diferentes guías para su consulta y descarga.

*Fase 2. Uso del cuadro de registro para determinar la estimación/desestimación de guías (fuentes documentales).* En esta segunda etapa se escogieron aquellas guías que mejor se ajustaban a los criterios establecidos con anterioridad.

*Fase 3. En esta última fase, una vez delimitadas las guías para la revisión, se procedió al análisis documental de contenido y se dio respuesta a los objetivos específicos planteados al inicio.* Finalmente, se procedió a la identificación de las barreras (limitadores) y de los aspectos facilitadores que se proponen a modo de respuesta, así como a la concreción de los recursos que están a disposición de los centros educativos para la valoración de la inclusión.

## 6. Resultados

A continuación, se presentan los resultados atendiendo a los objetivos formulados al inicio:

- Objetivo principal. *Llevar a cabo una selección de guías sobre inclusión que resulten de utilidad para iniciar procesos de reflexión-acción en los centros educativos.*

Este artículo gira en torno a la selección de un total de 13 guías. En líneas generales, todas ellas apuntan a la necesidad de poner en marcha procesos de reflexión-acción en los centros educativos que permitan conocer su punto de partida en lo que a términos de inclusión se refiere.

Con respecto a las *finalidades*, en su mayoría, se trata de *guías formativas* que aportan propuestas de formación para el desarrollo de escuelas más inclusivas (Etxabe *et al.*, 2018; Fundación Plataforma Educativa, 2019a y b; Knowledge and Human Development Authority, 2019; Medina y Alcain, 2018; Plena inclusión, 2018; Porter y Towell, 2019). Si bien, hay dos guías de naturaleza *informativa* (Cobeñas *et al.*, 2017;

Comisión de Familias en Inclusión de FEAPS, 2015) que incorporan un amplio marco teórico e informan al lector acerca de la inclusión en el sistema educativo actual. Además, se ha comprobado que la guía elaborada por Bretones *et al.* (2018) tiene una doble finalidad (informativa y formativa), pues contiene adaptaciones y recursos para profundizar/reflexionar sobre las diferentes casuísticas que presentan los estudiantes. Por último, hay tres guías cuya finalidad es *evaluativa* (Ceballos, 2017; Echeita *et al.*, 2019; Yarbrough *et al.*, 2016). Estos documentos centran la atención en cómo se pueden mejorar las escuelas para hacer que sean más inclusivas mediante el uso de recursos/instrumentos para la evaluación/autoevaluación de prácticas.

En relación con el *objetivo/propósito* que tienen las guías, puede afirmarse que la mayoría pretenden acompañar/guiar a la comunidad educativa en su camino hacia la inclusión, fomentando prácticas y acciones tendentes a generar una mejora. Particularmente, las guías de Etxabe *et al.* (2018) y Fundación Plataforma Educativa (2019b) tienen como objetivo común fomentar una actitud positiva del profesorado hacia la inclusión. Lo mismo ocurre con las guías de Ceballos (2017) y Medina y Alcaín (2018), que coinciden en aumentar la participación de los estudiantes y ponen especial atención en la eliminación de los procesos de exclusión del alumnado con discapacidad. El resto de guías tienen objetivos distintos, entre ellos: reflexionar sobre el importante papel que desempeñan las familias en el campo de la inclusión y describir aspectos generales de la escuela inclusiva (Comisión de Familias en Inclusión de FEAPS, 2015); mostrar experiencias (buenas prácticas) de centros educativos que desarrollan proyectos inclusivos (Fundación Plataforma Educativa, 2019a); así como aportar instrumentos para valorar la inclusión y crear una red de alianzas entre centros (Echeita *et al.*, 2019).

Del análisis de la información se desprende que hay un conjunto de aspectos comunes sobre el *concepto de inclusión* en la mayoría de las guías revisadas: *la respuesta a la diversidad del alumnado*, debe darse una respuesta a las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes. Para ello, es imprescindible contar con los medios y el apoyo necesarios; *la inclusión como lucha contra la exclusión*, la sociedad precisa de un cambio de paradigma para que sea más justa y sin discriminaciones. La inclusión abandera una educación para todas y todos, con especial énfasis en las personas que son más vulnerables. Dentro de esta categoría, la clasificación y el etiquetado se encuentran en el punto de mira; *la igualdad de condiciones hacia el aprendizaje*, se debe ajustar el aprendizaje a las necesidades, los intereses y las capacidades del alumnado. Esto ha de hacerse de forma equitativa para que todas y todos cuenten con las mismas oportunidades; *la participación del alumnado*, es importante que el alumnado participe en su proceso de aprendizaje. En este sentido, los fundamentos que sostienen esta participación tienen que ver con el acceso/presencia y el aprendizaje/logro de los estudiantes; *proceso de transformación de la escuela*, se tiene que dar una reforma en el sistema que promueva el cambio estructural para garantizar el proceso hacia la inclusión; *derecho a una educación que verdaderamente incluya a todo el alumnado*, la inclusión es un derecho. Derecho a tener las mismas oportunidades. La escuela requiere de una transformación para que la educación que llegue a todo el alumnado sea equitativa. Esta afirmación se apoya en el principio de “no dejar a nadie atrás”

que sustenta el pensamiento y la práctica de la Agenda 2030; y *educación de calidad*, que la enseñanza favorezca aprendizajes relevantes, pertinentes y adecuados para una formación integral. Se considera como garante de dicha calidad el máximo desarrollo de las potencialidades del alumnado, independientemente de sus puntos de partida.

En relación con el *colectivo* al que se dirigen las guías predomina en la mayoría la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familias y otros agentes educativos y sociales). Asimismo, las guías de Echeita *et al.* (2019), Etxabe *et al.* (2018) y Fundación Plataforma Educativa (2019b) van dirigidas al profesorado; la guía de Ceballos (2017) se dirige al alumnado; y la guía de la Comisión de Familias en Inclusión de FEAPS (2015) está orientada a las familias y a otros agentes educativos y sociales.

Sobre la *etapa educativa* donde tienen mayor funcionalidad las guías, cinco de ellas están contextualizadas en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria (Cobeñas *et al.*, 2017; Comisión de Familias en Inclusión de FEAPS, 2015; Etxabe *et al.*, 2018; Plena Inclusión, 2018; Porter y Towell, 2019) y cuatro para la etapa de Educación Primaria y Educación Secundaria (Echeita *et al.*, 2019; Fundación Plataforma Educativa, 2019a y b; Yarbrough *et al.*, 2016). Las guías de Echeita *et al.* (2019) y Yarbrough *et al.* (2016) introducen la etapa de Bachillerato; la guía de Ceballos (2017) va dirigida a las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria; la guía de Medina y Alcain (2018) se ha creado para las etapas de Educación Secundaria, Bachillerato y Educación Superior; y la guía de Bretones *et al.* (2018) para la etapa de Educación Superior. Por último, hay una guía que se dirige a todas las etapas (Knowledge and Human Development Authority, 2019).

Se presentan seguidamente los resultados derivados de los objetivos específicos.

- Objetivo específico 1. *Identificar las barreras que obstaculizan la inclusión y los aspectos facilitadores que la posibilitan.*

Existe todo un conjunto de barreras que obstaculizan el logro de la inclusión, así como de facilitadores que posibilitan el desarrollo de prácticas más inclusivas en los centros educativos. La tabla que se presenta a continuación incluye una recopilación de los obstáculos más representativos que aparecen en las guías y de las respuestas facilitadoras que se formulan para cada una de estas barreras (Tabla 3):

TABLA 3. Barreras y facilitadores	
BARRERAS	FACILITADORES
<i>La falta de recursos, personal y formación</i>	Algunos elementos facilitadores a este respecto tienen que ver con la capacitación del profesorado en metodologías que favorezcan la inclusión, el incremento de su formación y un mayor ajuste de los recursos que están a disposición del profesorado para trabajar con los diferentes ritmos de aprendizaje. Precisamente, las guías insisten en la relevancia de construir apoyos y propiciar una acción de coordinación, planificación y seguimiento de las actuaciones que se ponen en marcha desde el centro escolar.

REVISIÓN DE GUÍAS PARA AVANZAR HACIA UNA EDUCACIÓN MÁS INCLUSIVA  
EN LOS CENTROS EDUCATIVOS  
CECILIA AZORÍN ABELLÁN Y MÓNICA DEL MAR GONZÁLEZ BOTÍA

<i>No hay una cultura de trabajo colaborativa entre el profesorado ni redes de colaboración entre centros educativos</i>	Las guías analizadas insisten en la necesidad de promover redes de colaboración con otros profesionales y agentes externos. Estrechar relaciones entre el personal docente y desarrollar procesos de colaboración, coplanificación y coenseñanza son algunas de las propuestas facilitadoras que barajan estos documentos.
<i>No se cumple el principio de accesibilidad universal</i>	Es importante crear espacios educativos que favorezcan ambientes acogedores donde se potencien e intercambien experiencias de enriquecimiento. Estos espacios tienen que ser accesibles para todas y todos, creando entornos educativos inclusivos, aspecto que evidentemente facilitará una mayor inclusión.
<i>Barreras a las que se enfrenta el alumnado con necesidades educativas especiales en las aulas</i>	Algunos de los elementos facilitadores que proponen las guías son los siguientes: agrupamientos heterogéneos; cooperación, apoyo e igualdad de oportunidades; un currículo más abierto y flexible; la participación del alumnado en la toma de decisiones educativas; la tutorización y el desarrollo de habilidades personales.
<i>Falta de conciencia y valoración de la diversidad, que se materializa en actos de discriminación, segregación y fracaso escolar</i>	Las guías apuestan por contrarrestar estas limitaciones a través de la formación, información y comprensión sobre los desafíos a los que se enfrentan los colectivos más vulnerables. Es necesario que la comunidad educativa aprecie las diferencias, cree un clima de respeto, promueva un sentimiento de empatía, entendimiento y aprendizaje conjunto. El fin último es que todas las personas se sientan valoradas, respetadas y reconocidas.
<i>Escasa relación y colaboración entre familia-centro</i>	La coordinación y colaboración entre familia-escuela es vital para la eficiente transmisión de la información del alumnado. En este sentido, es importante que la familia se implique en los procedimientos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de sus hijas e hijos. Además, los centros educativos (los profesionales que trabajan en ellos) tienen que brindar nexos de unión y construir puentes para la comunicación y la colaboración con las familias. Los padres y las madres deben disponer de oportunidades que les permitan formar parte del día a día de los centros escolares e involucrarse en ellos de una manera activa.
<i>No se escucha la voz del alumnado</i>	La opinión del alumnado también es relevante. Hay que acomodar los contextos educativos para potenciar el diálogo, aprender a escuchar y llegar a acuerdos para que los estudiantes se sientan representados como colectivo.
<i>Problemas vinculados con el tránsito entre etapas educativas</i>	Hay que promover un tránsito bien articulado entre etapas educativas para facilitar la progresión del alumnado, con especial atención en aquellos que presentan mayor vulnerabilidad/dificultades.

<i>Normativa desactualizada</i>	Se necesita poner en marcha políticas educativas que se ajusten a necesidades de la escuela del siglo XXI. Algunas guías exponen las políticas. Esto implica un mayor esfuerzo e incremento de recursos para que el sistema educativo pueda mejorar la atención y la respuesta a la diversidad de necesidades/metas del alumnado.
<i>Etiquetaje propio del modelo clínico</i>	Entre los facilitadores que proponen las guías a este respecto destaca la eliminación del diagnóstico para no etiquetar a los estudiantes y la apuesta por un proceso de evaluación más inclusivo.
<i>Sociedad con prejuicios y rechazo a la discapacidad</i>	El principal facilitador que se plantea para lograr un cambio a este respecto es sensibilizar e implicar a toda la sociedad para aprender a celebrar la diferencia como rasgo propio de la diversidad humana.
<i>Incumplimiento del derecho a la inclusión</i>	El elemento facilitador aquí es el reconocimiento del derecho de todos los estudiantes a acceder a una educación de calidad, eliminando los procesos excluyentes que se producen por motivos que se relacionan con la diversidad de las personas.

Por último, doce de las trece guías analizadas relacionan la inclusión con los principios de *presencia, participación y logro/éxito escolar*. A este respecto, tanto las barreras como los facilitadores giran en torno a estos principios, que son fundamentales para que exista una verdadera inclusión educativa. Particularmente, la guía elaborada por Porter y Towell (2019) concreta que la escuela necesita poner en práctica sistemas y medidas apropiadas para monitorear (realizar un seguimiento) la presencia, la participación y el progreso de todos los estudiantes.

- Objetivo específico 2. *Concretar los recursos/instrumentos que ofrecen las guías para acompañar a los centros educativos en la planificación del viaje hacia una educación más inclusiva.*

Cada guía tiene su propia idiosincrasia y fórmula para la educación inclusiva. Entre las propuestas más destacadas se encuentran las siguientes: promover proyectos y planes de acción para la inclusión; ofrecer diferentes estrategias inclusivas para la implementación en el aula/centro; y recomendar recursos de utilidad, así como orientaciones para el desarrollo de prácticas de naturaleza inclusiva.

Hay guías que aportan instrumentos para la evaluación/valoración de prácticas en los centros educativos. Concretamente, la guía elaborada por Yarbrough *et al.* (2016) ofrece una evaluación pretest/postest, dos encuestas y un formulario. La guía desarrollada por Ceballos (2017) contiene un mapa conceptual con una serie de preguntas para que los centros midan su puesta en marcha; y la guía creada por Echeita *et al.* (2019) aporta un “termómetro” para medir la temperatura de la inclusión e identificar los ámbitos en los que necesitan mejorar los centros educativos.

Sin embargo, otras guías no ofrecen instrumentos para la valoración de prácticas, aunque debe reconocerse que la guía propuesta por la Comisión de Familias en Inclusión de FEAPS (2015) sí proporciona recomendaciones y orientaciones que pueden

resultar útiles para la intervención. Además, la guía desarrollada por Bretones *et al.* (2018) contiene recursos y enlaces de interés que indudablemente pueden resultar útiles a la hora de plantearse procesos de autoevaluación de prácticas.

El resto de guías analizadas no disponen de instrumentos de valoración. La guía de la Fundación Plataforma Educativa (2019b) utiliza módulos de capacitación como recursos para la formación del profesorado; al igual que la guía elaborada por la Knowledge and Human Development Authority (2019), que aporta una serie de medidas que las escuelas pueden adoptar como recursos para reducir la discriminación. En esta línea, se establecen también consideraciones finales a tener en cuenta (Bretones *et al.*, 2018); reflexiones/preguntas (Etxabe *et al.*, 2018); y ejemplos prácticos de profesionales que intervienen en el día a día de los centros educativos (Fundación Plataforma Educativa, 2019a; Medina y Alcaín, 2018; Plena inclusión, 2018; Porter y Towell, 2019).

## 7. Discusión y conclusiones

Este artículo presenta una selección de guías sobre inclusión que posibilitan el inicio de procesos de reflexión-acción en los centros educativos. Debe reconocerse el potencial que tienen estas guías, en tanto instrumentos que favorecen la autoevaluación de los centros educativos y la puesta en marcha de procesos de cambio y mejora (Arnaiz, De Haro y Azorín, 2018; Guirao y Arnaiz, 2014).

En términos generales, el objetivo/propósito que tienen las guías es el de orientar/guiar/acompañar a la comunidad educativa en el viaje hacia la inclusión, favoreciendo procesos de apoyo y asesoramiento en sus prácticas.

En relación con el concepto de inclusión, *grosso modo*, la mayoría de las guías coinciden con la definición que aporta Ainscow (2015) como proceso de lucha contra la exclusión. Los centros educativos tienen que reformular sus prácticas y acciones para mejorar la atención a la diversidad del alumnado siguiendo los fundamentos de la inclusión. En esta línea, todas las guías analizadas abordan la definición de inclusión permitiendo al lector construir una idea detallada de lo que significa este concepto. Del conjunto de guías se puede extraer que el término más generalizado se refiere al que integra y reconoce a la diversidad del alumnado teniendo en cuenta las características propias de cada persona, eliminando los procesos excluyentes y ofreciendo de forma equitativa las mismas oportunidades hacia el aprendizaje. Adicionalmente, las guías analizadas ponen de manifiesto la importancia de la participación del alumnado y la necesidad de que se produzcan cambios y reformas en las políticas, culturas y prácticas, tal como indica el propio *Index for Inclusion* de Booth y Ainscow (2011).

Por otro lado, la mayoría de las guías han sido diseñadas para su uso por parte de toda la comunidad educativa, por lo que se remarca el decisivo rol que tienen los diferentes agentes para la transformación del cambio hacia la inclusión. Es importante que todos se involucren y que adquieran el compromiso e implicación que se necesita para progresar hacia un sistema verdaderamente inclusivo (Ainscow, 2017).

En lo que respecta a las etapas educativas, se han hallado semejanzas con la investigación realizada por Azorín y Sandoval (2019). En ambos trabajos, la mayoría de las guías se dirigen a las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria, quedando en un segundo plano las etapas de Educación Infantil y de Educación Superior.

Desde el punto de vista de los facilitadores, las guías recogen la relevancia que tienen las redes de colaboración por parte de los diferentes miembros de la comunidad educativa, así como la importancia del liderazgo distribuido, lo que coincide con investigaciones recientes que ponen en alza estas nuevas tendencias en el campo de la educación (Azorín, Harris y Jones, 2020). En los últimos años, la literatura especializada en la inclusión ha destacado que las redes de colaboración juegan un papel determinante (Azorín, 2020b; Azorín y Arnaiz, 2018). De hecho, cada vez son más los centros educativos que crean redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva (Arnaiz *et al.*, 2018). En suma, las redes son cruciales para apoyar prácticas inclusivas que permitan hacer frente al desafío de la diversidad (Harris y Jones, 2020; UNESCO, 2020).

Echeita (2013) insiste en la importancia de identificar las barreras para focalizar los esfuerzos y convertir las debilidades en fortalezas. Precisamente, las guías tienen un gran potencial como elementos de apoyo en los centros educativos. Con respecto a la utilidad de las guías, puede afirmarse que:

- *La planificación del camino hacia una educación más inclusiva requiere de una serie de orientaciones para avanzar en esta dirección.* Las diferentes guías revisadas presentan un conjunto de propuestas de acompañamiento que incorporan acciones, estrategias, planes, proyectos y orientaciones concretas para la eliminación de los procesos excluyentes en los centros educativos.
- *Las guías aportan recursos/instrumentos que facilitan la evaluación de la inclusión.* Estos instrumentos/materiales/recursos adoptan forma de cuestionarios, escalas, rúbricas, entrevistas, grupos de discusión y preguntas de reflexión, entre otros. Todos ellos favorecen la puesta en marcha de procesos de autoevaluación; actúan como recursos para la mejora de la atención a la diversidad; generan una mayor comprensión y escucha de los diferentes colectivos; evalúan prácticas inclusivas del profesorado dentro y fuera de las aulas, y apoyan a los centros escolares en el desarrollo de prácticas más inclusivas.
- *Los profesionales de los centros educativos desconocen el importante apoyo que pueden brindar los recursos y guías que en este trabajo se han analizado y, en ocasiones, carecen de la suficiente formación e información para responder de manera inclusiva a la diversidad del alumnado.* En síntesis, el conocimiento de estos recursos facilita al profesorado la posibilidad de formarse autónomamente y brinda a los equipos directivos pautas acerca de cómo hacer que sus centros educativos sean más inclusivos (Ceballos y Saiz, 2019).

Resulta, pues, esencial contar con herramientas y estrategias que permitan acometer una enseñanza más eficaz e inclusiva. Por tanto, la utilización de estas guías en los centros educativos es, sin lugar a dudas, un aspecto que marca la diferencia.

Unido a ello, hay que reconocer que de poco o nada sirven las guías si finalmente estos documentos acaban ocupando un espacio más en las estanterías de los centros

educativos o en los repositorios de información digital. Para que estos documentos sean efectivos, se necesita de un equipo humano comprometido con la atención a la diversidad, con capacidad de autocrítica y con ganas de mejorar. Profesionales preparados para mirarse en el espejo educativo y emprender procesos de reflexión-acción.

Más allá de los debates en torno a las diferencias humanas, dentro de las generaciones actuales y futuras, hay toda una infancia y una juventud que espera a ser atendida, visibilizada y correspondida como merece. La inclusión impuesta desde instancias externas nunca funcionará. En realidad, cabría preguntarse si los profesionales de la educación están preparados para acometer el desafío de la diversidad y proporcionar una educación inclusiva, sin excepciones. Una educación que vaya más allá de la mentalidad propia del estigma y del etiquetaje, que salvaguarde simplemente el derecho a la inclusión y emane de una voluntad firme de cambio (UNESCO, 2020).

Finalmente, este artículo resulta útil en tanto que puede ayudar a los profesionales de la educación y de la orientación escolar a discernir y escoger la guía que mejor se adapte a sus intereses y necesidades. Es importante que los centros y, en definitiva, las personas que trabajan en ellos, se embarquen en procesos de cambio e innovación que les ayuden a mejorar sus prácticas educativas (Azorín, 2020a). La plena inclusión que lleva décadas reclamándose en España, y en otros países del mundo, inexorablemente llegará cuando se empodere a toda la comunidad educativa para conquistar este logro.

A modo de cierre, puede concluirse que la oportunidad que otorgan las guías para repensar otra forma de hacer educación genera la sinergia que se precisa para que el cambio hacia la inclusión sea posible.

## 8. Referencias bibliográficas

- ABELA, J. (2003). *Las técnicas de Análisis de Contenido: una revisión actualizada*. Recuperado de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- AINSCOW, M. (2015). Struggling for equity in education: the legacy of Salamanca. En F. KIUPPIS y R. S. HAUSSTÄTTER (Eds.), *Inclusive education twenty years after Salamanca* (pp. 41-55). New York: Peter Lang.
- AINSCOW, M. (2017). *Pasos para la inclusión en las escuelas*. Recuperado de <http://www.eduforics.com/es/pasos-la-inclusion-las-escuelas/>
- AINSCOW, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. doi: 10.1080/20020317.2020.1729587
- ARNAIZ, P., DE HARO, R. y AZORÍN, C. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 29-49. doi: 10.30827/profesoradov22i2.7713
- AZORÍN, C. (2016). La respuesta a la diversidad del alumnado en el contexto inglés: un estudio de casos. *Enseñanza and Teaching*, 34(2), 77-91. doi: 10.14201/et20163427791
- AZORÍN, C. (2018). The journey towards inclusion: exploring the response of teachers to the challenge of diversity in schools. *Revista Colombiana de Educación*, 75, 39-58.

- AZORÍN, C. (2020a). Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3). doi: 10.1108/JPCC-05-2020-0019
- AZORÍN, C. (2020b). Leading networks. *School Leadership and Management*, 40(2-3), 105-110. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1745396>
- AZORÍN, C. y AINSCOW, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusión. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58-76. doi: 10.1080/13603116.2018.14500900
- AZORÍN C. y ARNAIZ, P. (2018). Editorial: Redes de Colaboración en educación. Nuevas formas de participación y transformación social. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 1-6. doi: 10.30827/profesorado.v22i2.7846
- AZORÍN, C., ARNAIZ, P. y MAQUILÓN, J. J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1021-1045.
- AZORÍN, C., HARRIS, A. y JONES, M. (2020). Taking a distributed perspective on leading professional learning networks. *School Leadership and Management*, 40(2-3), 111-127. doi: 10.1080/13632434.2019.1647418
- AZORÍN, C. y SANDOVAL, M. (2019). Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: análisis de guías para la acción. *Siglo Cero*, 50(3), 7. doi: 10.14201/scero2019503727
- BARBOSA, J. W., BARBOSA, J. C. y RODRÍGUEZ, M. (2013). Revisión y análisis documental para el estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación Bibliotecológica: Archivología, Bibliotecología e Información*, 27(61), 83-105. doi: 10.1016/s0187-358x(13)72555-3
- BERNAL, C. A. (2006). *Metodología de la investigación para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Naucalpan: Pearson Educación.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- BRETONES, M., FLÓREZ, M. A. y RODRÍGUEZ-MARTÍN, A. (2018). *Inclusión y universidad. Guía de orientaciones, adaptaciones y recursos para la comunidad universitaria*. Recuperado de: <https://www.uniovi.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Inclusión-y-Universidad.-Gu%C3%ADa-de-orientaciones....pdf>
- CALDERÓN, I. (2018). Deprived of human rights. *Disability and Society*, 33(10), 1666-1671. doi: 10.1080/09687599.2018.1529260
- CASTRO, R. (2017). Revisión y análisis documental para estados del arte: imaginarios sociales sobre inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 183-297.
- CEBALLOS, N. (2017). *Guía rápida para promover la participación en las escuelas*. Recuperado de: <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/13273>
- CEBALLOS, N. y SAIZ, A. (2019). Promoviendo la participación del alumnado en la escuela. Análisis de materiales y guías internacionales para docentes que desarrollan experiencias de voz del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 330-350. doi: 10.30827/profesorado.v23i1.9157
- COBEÑAS, P., FERNÁNDEZ, C., GALEAZZI, M., NOZIGLIA, J., SANTUCCIONE, G. y SCHNEK, A. (2017). *Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos*. Recuperado de: [https://grupoart24.org/downloads/publicaciones/manual\\_educacion\\_inclusiva.pdf](https://grupoart24.org/downloads/publicaciones/manual_educacion_inclusiva.pdf)
- COMISIÓN DE FAMILIAS EN INCLUSIÓN DE FEAPS. (2015). *Guía informativa para familiares de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales*. Madrid: Plena inclusión España.
- ECHETA, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, “voz y quebranto”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.

- ECHEITA, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24. doi: 10.17811/rifie.46.2017.17-24
- ECHEITA, G., FERNÁNDEZ-BLÁZQUEZ, M. L. y SIMÓN, C. (2019). *Termómetro para la valoración de la educación inclusiva en un centro escolar*. Madrid: Plena inclusión España.
- ETXABE, E., LÓPEZ-VÉLEZ, A. L. y SORIA, L. (2018). *Por una escuela que responda a las particularidades del alumnado y reconozca la capacidad de cada persona para aprender*. Bilbao: FEVAS Plena Inclusión Euskadi.
- FORTEZA, D., FUSTER, L. y MORENO-TALLÓN, F. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación en la escuela del alumnado con dislexia: voces de familias. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 113-130. doi: 10.15366/riejs2019.8.2.006.
- FUNDACIÓN PLATAFORMA EDUCATIVA. (2019a). *Implementando la inclusión en las escuelas. Guía sobre cómo empezar a dirigir e implementar vuestro desarrollo escolar hacia la inclusión*. Recuperado de: <https://cdn.website-editor.net/7719483231fe4883a9297404e957bcce/files/uploaded/Guia%2520IIIS%2520Espa%25C3%25B1ol.pdf>
- FUNDACIÓN PLATAFORMA EDUCATIVA. (2019b). *Implementando la inclusión en las escuelas. Módulos de Capacitación para apoyar el desarrollo escolar inclusivo*. Recuperado de: <https://cdn.website-editor.net/7719483231fe4883a9297404e957bcce/files/uploaded/Training%2520Mod%2520espv5.pdf>
- GARCÍA, I., ROMERO, S., SANZ, M. P. y MARTÍNEZ, P. (2012). *Guía Práctica para la realización de Trabajos Fin de Grado y Trabajos Fin de Máster*. EDITUM. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- GARCÍA-SANZ, M. P. (2018). Algunas propiedades psicométricas de las guías para evaluar prácticas inclusivas en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 8-28. doi: 10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23150
- GONZÁLEZ-GIL, F., MARTÍN-PASTOR, E. y POY, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243-263. doi: 10.30827/profesorado.v23i1.9153
- GUIRAO, J. M. y ARNAIZ, P. (2014). Instrumentos para la autoevaluación y la mejora de la atención a la diversidad en centros educativos. *Siglo Cero*, 45(4), 22-47.
- HARRIS, A. y JONES, M. (2020). *System Recall. Leading for equity and excellence in education*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- KNOWLEDGE AND HUMAN DEVELOPMENT AUTHORITY. (2019). *Implementing inclusive education: a guide for schools*. Recuperado de: [https://www.khda.gov.ae/Areas/Administration/Content/FileUploads/Publication/Documents/English/20190123084554\\_SENDPOLICY\\_SCHOOLS\\_EN.pdf](https://www.khda.gov.ae/Areas/Administration/Content/FileUploads/Publication/Documents/English/20190123084554_SENDPOLICY_SCHOOLS_EN.pdf)
- LÓPEZ, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, 4, 167-179.
- MEDINA, M. y ALCAÍN, E. (2018). *Guía metodológica para el tránsito educativo de estudiantes con discapacidad a la universidad*. Recuperado de: [https://blogs.comillas.edu/fei/wp-content/uploads/sites/7/2018/11/guia\\_metodologica\\_para\\_el\\_transito\\_educativo\\_de\\_estudiantes\\_con\\_discapacidad\\_a\\_la\\_universidad\\_1.pdf](https://blogs.comillas.edu/fei/wp-content/uploads/sites/7/2018/11/guia_metodologica_para_el_transito_educativo_de_estudiantes_con_discapacidad_a_la_universidad_1.pdf)
- PLENA INCLUSIÓN. (2018). *El camino hacia la Educación Inclusiva. Un análisis desde la perspectiva de los profesionales de la educación*. Madrid: Plena inclusión.
- PORTER, G. y TOWELL, D. (2019). *La ruta hacia la escuela inclusiva. Avanzando con la transformación escolar desde adentro*. Recuperado de: <https://www.centreforwelfarereform.org/uploads/attachment/662/la-ruta-hacia-la-escuela-inclusiva.pdf>
- ROJAS, I. R. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Tiempo de Educar*, 12(24), 227-297.

- UNESCO. (2015). *Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report. Inclusion and education: All means all*. París: UNESCO.
- YARBROUGH, D., BRANDT, J. y MOORE, M. (2016). *A Guide to Planning an Inclusion Project*. Recuperado de: [http://www.doe.virginia.gov/special\\_ed/transition\\_svcs/inclusion-project.pdf](http://www.doe.virginia.gov/special_ed/transition_svcs/inclusion-project.pdf)



## RESEÑA

FLÓREZ, J. y ORTEGA, M.<sup>a</sup> C. (2020). *Regresión de origen desconocido en el síndrome de Down. Una nueva entidad*. Madrid: Fundación Iberoamericana Down21, 98 pp. ISBN: 978-84-09-23295-6

La tercera acepción que recoge la RAE para regresión hace referencia al término del ámbito de la psicología y lo define como: “Retroceso a estados psicológicos o formas de conducta propios de etapas anteriores, a causa de tensiones o conflictos no resueltos”.

Ya en la presentación, Jesús Flórez y María del Carmen Ortega nos avisan de que la “Regresión de origen desconocido en el síndrome de Down” es una entidad patológica reconocida en el ámbito internacional que afecta a adolescentes y jóvenes adultos con síndrome de Down, quienes ven cómo la evolución hacia una vida adulta rica en contenido y calidad que estaban desarrollando se ve interrumpida de forma repentina, sin que se conozcan las causas.

Se analiza el trabajo realizado por el Down Syndrome Medical Interest Group-USA porque, aunque el número de casos reportados en España es limitado, es conveniente que las familias y profesionales se mantengan alerta y dispongan de una herramienta que permita identificar este cuadro regresivo para abordarlo lo antes posible ya que, según la experiencia conocida, los tratamientos son más efectivos si se inician al co-

mienzo de la aparición de la patología.

Se detalla la evolución, diagnóstico y aplicación de medidas terapéuticas de un caso clínico de un varón de 23 años. También se profundiza en las posibles causas neurobiológicas y psiquiátricas que pueden estar implicadas en la aparición de la RODSD, especialmente en los procesos neuroinflamatorios y los factores estresantes que destacan en los comienzos y permanencia de algunos trastornos mentales.

Se señala la importancia de realizar un diagnóstico diferencial con otros cuadros psiquiátricos y, por tanto, la necesidad de aplicar y utilizar con rigor las escalas diagnósticas correctas, al tiempo que se dedica un capítulo completo a los diferentes tratamientos: benzodiazepinas, antipsicóticos, terapia electroconvulsiva, fármacos antiepilépticos, psicoterapia, etc.

Si bien se conocen casos de evolución positiva mediante la aplicación de diversos tratamientos que restablecen, en la medida de lo posible, la normalidad (especialmente en aquellos casos con componente catatónico evidente), lo cierto es que son tristemente evidentes las dificultades para corregir y restaurar íntegramente la capacidad de la persona con síndrome de Down que experimenta la RODSD. De ahí también la importancia de la difusión de esta entidad patológica para avanzar en su investigación.

La monografía muestra una visión actualizada centrada en el problema de la RODSD al tiempo que alerta sobre su presencia y ofrece un abordaje terapéutico que modere la crudeza que la regresión implica en las personas con síndrome de Down y su entorno.

David APARICIO SÁNCHEZ  
Universidad de Salamanca  
INICO



## RELACIÓN DE CONTENIDOS Y AUTORES EN SIGLO CERO EN 2020

Vol. 51 (1), 273, enero-marzo, 2020

Índice .....	3-4
Presentación.....	5-6

### ARTÍCULOS Y EXPERIENCIAS

<i>Marco de referencia para orientar los programas educativos dirigidos a la Transición a la Vida Adulta de jóvenes con discapacidad intelectual y del desarrollo: una revisión de la literatura</i> YURREBASO ATUTXA, G., MARTÍNEZ-RUEDA, N. y GALARRETA LASA, J.....	7-30
<i>Avanzando en autodeterminación: estudio sobre las autopercepciones de personas adultas con discapacidad intelectual desde una perspectiva de investigación inclusiva</i> VEGA CÓRDOBA, V., ÁLVAREZ-AGUADO, I., SPENCER, H. y GONZÁLEZ CARRASCO, F..	31-52
<i>Prevalencia y niveles de exposición a factores y riesgos psicosociales a través del ISTAS-21</i> MONTALVO SÁNCHEZ, E., GUERRERO BARONA, E., RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, M., AGUDO OSUNA, J., MORENO MANSO, J. M. y PAREDES GÓMEZ, D.....	53-72
<i>Representación del TEA en los medios de comunicación: análisis de un periódico generalista</i> LACRUZ PÉREZ, I., TÁRRAGA MÍNGUEZ, R., PASTOR CEREZUELA, G., FERNÁNDEZ ANDRÉS, M. <sup>a</sup> I. y SANZ CERVERA, P. ....	73-87
<i>Experiencias de apego en madres de niños con retraso madurativo: análisis de contenido</i> GARCÍA TORO, M. y SÁNCHEZ GÓMEZ, M. <sup>a</sup> C. ....	89-109

### RESEÑAS

VERDUGO, M. Á., GALVÁN, E., CRESPO, M. y TAMARIT, J. (Eds.) (2019). <i>Siglo Cero 1995-2019: 25 años más de ciencia y compromiso</i> . Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca y Plena inclusión.....	111-112
TRONCOSO, M. V. (2019). <i>Síndrome de Down. Mi visión y presencia</i> . Madrid: Fundación Iberoamericana Down21 y CEPE Editorial .....	113

### INFORMACIÓN

XI Jornadas Científicas Internacionales sobre Investigación en Personas con Discapacidad “Calidad de vida y apoyos: el poder de la evidencia” .....	115
Relación de contenidos y autores en <i>Siglo Cero</i> en 2019.....	117-124
Listado anual de los revisores empleados en la evaluación de los artículos .....	125-126

Vol. 51 (2), 274, abril-junio, 2020

Índice.....	3-4
Presentación.....	5-6

### ARTÍCULOS Y EXPERIENCIAS

<i>Revisión de evidencias de las técnicas de DIR/Floortime™ para la intervención en niños y niñas con Trastornos del Espectro del Autismo</i> ROJAS TORRES, L., ALONSO ESTEBAN, Y. y ALCANTUD-MARÍN, F.....	7-32
<i>Expresión sexual de las personas con TEA: percepción de los profesionales de la educación</i> LANCHA VILLAMAYO, V.....	33-53
<i>Una experiencia inclusiva de aprendizaje cooperativo: fomentando habilidades para el empleo en la universidad</i> CASTILLO RECHE, I. S. y SUÁREZ LANTARÓN, B.....	55-72
<i>Narrativas sobre inclusión-exclusión en estudiantes universitarios en situación de discapacidad en la ciudad de Temuco (Chile)</i> MONROY FLORES, V. E. y MAYORGA ROJEL, J. ....	73-98
<i>Diseño de un modelo de asistencia personal breve para personas con discapacidad intelectual en Chile</i> MINOLETTI, A., GUTIÉRREZ, P., POBLETE, M.ª J., LÓPEZ, B., BUSTOS, J., MUÑOZ, C. y ENCINA, E.....	99-117

Vol. 51 (3), 275, julio-septiembre, 2020

Índice.....	3-4
Presentación.....	5-6

### ARTÍCULOS Y EXPERIENCIAS

<i>La inclusión laboral de las personas con discapacidad desde la administración pública responsable en la Comunidad Valenciana</i> AGUADO HERNÁNDEZ, J. A. y MARÍN TRAURA, S. ....	7-26
<i>Percepción familiar y actuaciones en las situaciones de final de la vida de personas con discapacidad intelectual</i> MENDIZABAL AGIRRE, P., MERINO LACA, A., MARTÍNEZ ALONSO, J., CORRALES RECIO, A. y CAZÓN DEL CANTO, P.....	27-46
<i>Análisis cuantitativo de mayor impacto acerca del duelo y la pérdida en personas con discapacidad intelectual</i> MARTÍNEZ HEREDIA, N.....	47-60
<i>Resultados personales: una perspectiva longitudinal de la calidad de vida</i> AJA RAMOS, R. E., ARÚS FORONDA, J. A., EZQUERRO MARTÍNEZ, A., GEROLIN PELUCCI, M., ILLERA MARTÍNEZ, A., MARTÍNEZ TORRES, S., MONTES BENEDICTE, C. y PERNÍA VELA, G. ....	61-82
<i>La incidencia del apoyo social comunitario en la calidad de vida de personas con discapacidad</i> GONZÁLEZ CASAS, D., DUCCA CISNEROS, L. V. y GARCÍA ROMÁN, C.....	83-103

### RESEÑA

SEGARRA, J. A., FONTRDONA, J., PALENCIA, L., CARRILLO, J. y POBLETE, M. J. (2019). <i>Libro Blanco para la formación, ocupación y empleo de las personas con discapacidad y especiales dificultades en los centros especiales de trabajo de Cataluña</i> . IESE y Dincat.....	105
---	-----

### INFORMACIÓN

<i>Siglo Cero</i> en lectura fácil.....	107
XI Jornadas Científicas Internacionales sobre Investigación en Personas con Discapacidad “Calidad de vida y apoyos: el poder de la evidencia” .....	107

	Vol. 51 (4), 276, octubre-diciembre, 2020	
Índice.....		3-4
Presentación.....		5-6

### ARTÍCULOS Y EXPERIENCIAS

<i>Autodeterminación en adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual: perspectiva de los padres</i> SABEH, E. N., SOTELO AGUILAR, L. M. y PAULA CARRERAS, M. ....	7-24
<i>Inclusión social de las personas con discapacidad: estudio piloto en el contexto laboral del papel mediador de la autodeterminación entre el conflicto de rol y la inclusión social</i> SALVADOR-FERRER, C. M. <sup>a</sup> .....	25-37
<i>La “ventaja del síndrome de Down” en la calidad de vida de jóvenes con discapacidad intelectual</i> BERÁSTEGUI, A. y CORRAL, S.....	39-51
<i>Efectos de un programa de Educación Física en el aprendizaje de alumnado universitario con discapacidad intelectual</i> CAÑADAS, L. y CALLE-MOLINA, M. <sup>a</sup> T.....	53-68
<i>Evidencias y retos de la Atención Temprana: el modelo centrado en la familia</i> BAGUR PONS, S. y VERGER GELABERT, S.....	69-92

## ÍNDICE DE AUTORES 2020

- Aguado Hernández, J. A. y Marín Traura, S. (2020). La inclusión laboral de las personas con discapacidad desde la administración pública responsable en la Comunidad Valenciana. *Siglo Cero*, 51(3), 7-26.
- Aja Ramos, R. E., Arús Foronda, J. A., Ezquerro Martínez, A., Gerolin Pelucci, M., Illera Martínez, A., Martínez Torres, S., Montes Benedicte, C. y Pernía Vela, G. (2020). Resultados personales: una perspectiva longitudinal de la calidad de vida. *Siglo Cero*, 51(3), 61-82.
- Bagur Pons, S. y Verger Gelabert, S. (2020). Evidencias y retos de la Atención Temprana: el modelo centrado en la familia. *Siglo Cero*, 51(4), 69-92.
- Berástegui, A. y Corral, S. (2020). La “ventaja del síndrome de Down” en la calidad de vida de jóvenes con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 51(4), 39-51.
- Cañadas, L. y Calle-Molina, M.<sup>a</sup> T. (2020). Efectos de un programa de Educación Física en el aprendizaje de alumnado universitario con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 51(4), 53-68.
- Castillo Reche, I. S. y Suárez Lantarón, B. (2020). Una experiencia inclusiva de aprendizaje cooperativo: fomentando habilidades para el empleo en la universidad. *Siglo Cero*, 51(2), 55-72.
- García Toro, M. y Sánchez Gómez, M.<sup>a</sup> C. (2020). Experiencias de apego en madres de niños con retraso madurativo: análisis de contenido. *Siglo Cero*, 51(1), 89-109.
- González Casas, D., Ducca Cisneros, L. V. y García Román, C. (2020). La incidencia del apoyo social comunitario en la calidad de vida de personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 51(3), 83-103.
- Lacruz Pérez, I., Tárraga Mínguez, R., Pastor Cerezuela, G., Fernández Andrés, M.<sup>a</sup> I. y Sanz Cervera, P. (2020). Representación del TEA en los medios de comunicación: análisis de un periódico generalista. *Siglo Cero*, 51(1), 73-87.
- Lancha Villamayor, V. (2020). Expresión sexual de las personas con TEA: percepción de los profesionales de la educación. *Siglo Cero*, 51(2), 33-53.
- Martínez Heredia, N. (2020). Análisis cuantitativo de mayor impacto acerca del duelo y la pérdida en personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 51(3), 47-60.
- Mendizabal Agirre, P., Merino Laca, A., Martínez Alonso, J., Corrales Recio, A. y Cazón del Canto, P. (2020). Percepción familiar y actuaciones en las situaciones de final de la vida de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 51(3), 27-46.
- Minoletti, A., Gutiérrez, P., Poblete, M.<sup>a</sup> J., López, B., Bustos, J., Muñoz, C. y Encina, E. (2020). Diseño de un modelo de asistencia personal breve para personas con discapacidad intelectual en Chile. *Siglo Cero*, 51(2), 99-117.
- Monroy Flores, V. E. y Mayorga Rojel, J. (2020). Narrativas sobre inclusión-exclusión en estudiantes universitarios en situación de discapacidad en la ciudad de Temuco (Chile). *Siglo Cero*, 51(2), 73-98.
- Montalvo Sánchez, E., Guerrero Barona, E., Rodríguez Jiménez, M., Agudo Osuna, J., Moreno Manso, J. M. y Paredes Gómez, D. (2020). Prevalencia y niveles de exposición a factores y riesgos psicosociales a través del ISTAS-21. *Siglo Cero*, 51(1), 53-72.

- Rojas Torres, L., Alonso Esteban, Y. y Alcantud-Marín, F. (2020). Revisión de evidencias de las técnicas de DIR/Floortime™ para la intervención en niños y niñas con Trastornos del Espectro del Autismo. *Siglo Cero*, 51(2), 7-32.
- Sabeh, E. N., Sotelo Aguilar, L. M. y Paula Carreras, M. (2020). Autodeterminación en adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual: perspectiva de los padres. *Siglo Cero*, 51(4), 7-24.
- Salvador-Ferrer, C. M.<sup>a</sup> (2020). Inclusión social de las personas con discapacidad: estudio piloto en el contexto laboral del papel mediador de la autodeterminación entre el conflicto de rol y la inclusión social. *Siglo Cero*, 51(4), 25-37.
- Vega Córdova, V., Álvarez-Aguado, I., Spencer González, H. y González Carrasco, 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.
- Yurrebaso Atutxa, G., Martínez-Rueda, N. y Galarreta Lasa, J. (2020). Marco de referencia para orientar los programas educativos dirigidos a la Transición a la Vida Adulta de jóvenes con discapacidad intelectual y del desarrollo: una revisión de la literatura. *Siglo Cero*, 51(1), 7-30.

## ÍNDICE ALFABÉTICO DE TÍTULOS, 2020

- Análisis cuantitativo de mayor impacto acerca del duelo y la pérdida en personas con discapacidad intelectual. Martínez Heredia, N. *Siglo Cero*, 51(3), 47-60.
- Autodeterminación en adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual: perspectiva de los padres. Sabeh, E. N., Sotelo Aguilar, L. M. y Paula Carreras, M. *Siglo Cero*, 51(4), 7-24.
- Avanzando en autodeterminación: estudio sobre las autopercepciones de personas adultas con discapacidad intelectual desde una perspectiva de investigación inclusiva. Vega Córdova, V., Álvarez-Aguado, I., Spencer González, H. y González Carrasco, F. *Siglo Cero*, 51(1), 31-52.
- Diseño de un modelo de asistencia personal breve para personas con discapacidad intelectual en Chile. Minoletti, A., Gutiérrez, P., Poblete, M.ª J., López, B., Bustos, J., Muñoz, C. y Encina, E. *Siglo Cero*, 51(2), 99-117.
- Efectos de un programa de Educación Física en el aprendizaje de alumnado universitario con discapacidad intelectual. Cañadas, L. y Calle-Molina, M.ª T. *Siglo Cero*, 51(4), 53-68.
- Evidencias y retos de la Atención Temprana: el modelo centrado en la familia. Bagur Pons, S. y Verger Gelabert, S. *Siglo Cero*, 51(4), 69-92.
- Experiencias de apego en madres de niños con retraso madurativo: análisis de contenido. García Toro, M. y Sánchez Gómez, M.ª C. *Siglo Cero*, 51(1), 89-109.
- Expresión sexual de las personas con TEA: percepción de los profesionales de la educación. Lancha Villamayo, V. *Siglo Cero*, 51(2), 33-53.
- Inclusión social de las personas con discapacidad: estudio piloto en el contexto laboral del papel mediador de la autodeterminación entre el conflicto de rol y la inclusión social. Salvador-Ferrer, C. M.ª. *Siglo Cero*, 51(4), 25-37.
- La incidencia del apoyo social comunitario en la calidad de vida de personas con discapacidad. González Casas, D., Ducca Cisneros, L. V. y García Román, C. *Siglo Cero*, 51(3), 83-103.
- La inclusión laboral de las personas con discapacidad desde la administración pública responsable en la Comunidad Valenciana. Aguado Hernández, J. A. y Marín Traura, S. *Siglo Cero*, 51(3), 7-26.
- La “ventaja del síndrome de Down” en la calidad de vida de jóvenes con discapacidad intelectual. Berástegui, A. y Corral, S. *Siglo Cero*, 51(4), 39-51.
- Marco de referencia para orientar los programas educativos dirigidos a la Transición a la Vida Adulta de jóvenes con discapacidad intelectual y del desarrollo: una revisión de la literatura. Yurrebaso Atutxa, G., Martínez-Rueda, N. y Galarreta Lasa, J. *Siglo Cero*, 51(1), 7-30.
- Narrativas sobre inclusión-exclusión en estudiantes universitarios en situación de discapacidad en la ciudad de Temuco (Chile). Monroy Flores, V. E. y Mayorga Rojel, J. *Siglo Cero*, 51(2), 73-98.
- Percepción familiar y actuaciones en las situaciones de final de la vida de personas con discapacidad intelectual. Mendizabal Agirre, P., Merino Laca, A., Martínez Alonso, J., Corrales Recio, A. y Cazón del Canto, P. *Siglo Cero*, 51(3), 27-46.
- Prevalencia y niveles de exposición a factores y riesgos psicosociales a través del ISTAS-21. Montalvo Sánchez, E., Guerrero Barona, E., Rodríguez Jiménez, M., Agudo Osuna, J., Moreno Manso, J. M. y Paredes Gómez, D. *Siglo Cero*, 51(1), 53-72.

- Representación del TEA en los medios de comunicación: análisis de un periódico generalista. Lacruz Pérez, I., Tárraga Mínguez, R., Pastor Cerezuela, G., Fernández Andrés, M.<sup>a</sup> I. y Sanz Cervera, P. *Siglo Cero*, 51(1), 73-87.
- Resultados personales: una perspectiva longitudinal de la calidad de vida. Aja Ramos, R. E., Arús Foronda, J. A., Ezquerro Martínez, A., Gerolin Pelucci, M., Illera Martínez, A., Martínez Torres, S., Montes Benedicte, C. y Pernía Vela, G. *Siglo Cero*, 51(3), 61-82.
- Revisión de evidencias de las técnicas de DIR/Floortime™ para la intervención en niños y niñas con Trastornos del Espectro del Autismo. Rojas Torres, L., Alonso Esteban, Y. y Alcantud-Marín, F. *Siglo Cero*, 51(2), 7-32.
- Una experiencia inclusiva de aprendizaje cooperativo: fomentando habilidades para el empleo en la universidad. Castillo Reche, I. S. y Suárez Lantarón, B. *Siglo Cero*, 51(2), 55-72.

## LISTADO ANUAL DE LOS REVISORES EMPLEADOS

La Revista *Siglo Cero* agradece la colaboración prestada en el proceso de revisión de los artículos a todos los profesionales que han participado como evaluadores en los trabajos recibidos a lo largo del año 2020, cuyo listado se incluye a continuación:

### Miembros del Consejo de Redacción de *Siglo Cero*

- 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)

### Miembros del Comité Editorial de *Siglo Cero*

- Antonio L. Aguado Díaz (Universidad de Oviedo)
- Francisco Alcantud Marín (Universitat de Valencia)
- M.<sup>a</sup> Ángeles Alcedo Rodríguez (Universidad de Oviedo)
- Leandro Almeida (Universidade do Minho)
- Víctor Benito Arias González (Universidad de Salamanca)
- Pilar Arnaiz Sánchez (Universidad de Murcia)
- Rafael de Asís Roig (Universidad Carlos III de Madrid)
- Andrea Silvana Aznar (Fundación Itineris. Argentina)
- Marta Badía Corbella (Universidad de Salamanca)
- José Antonio del Barrio del Campo (Universidad de Cantabria)
- Mercedes Belinchón Carmona (Universidad Autónoma de Madrid)
- Cristina Caballo Escribano (Universidad de Salamanca)
- María Isabel Calvo Álvarez (Universidad de Salamanca)
- Ruth Campos García (Universidad Autónoma de Madrid)
- Ricardo Canal Bedia (Universidad de Salamanca)
- Margarita Cañadas Pérez (Universidad Católica de Valencia)
- Carlos Conte (Universidad Favaloro / Fundación QUALIS / Universidad Isalud. Argentina)
- Leonor Córdoba Andrade (Universidad del Tolima. Colombia)
- Gerardo Echeita Sarrionandia (Universidad Autónoma de Madrid)
- Ángel Fernández Ramos (Universidad de Salamanca)
- Jesús Flórez Beledo (Universidad de Cantabria / Fundación Iberoamericana Down21)
- Pau García Grau (Universidad de Alabama / Universidad Católica de Valencia)

- Francisco Alberto García Sánchez (Universidad de Murcia)
- Climent Giné Giné (Universidad Ramón Llull)
- Francisco Javier Gómez González (Universidad de Valladolid)
- Laura E. Gómez Sánchez (Universidad de Oviedo)
- Diego González Castañón (Fundación Itineris. Argentina)
- Giampiero Emilio Aristidde Griffo (University of Suor Orsola Benincasa. Nápoles)
- Joan Guardia Olmos (Universitat de Barcelona)
- Verónica Marina Guillén Martín (Universidad de Cantabria)
- Claudia Patricia Henao Lema (Universidad Autónoma de Manizales. Colombia)
- Santos Hernández Domínguez (Plena inclusión Extremadura)
- Agustín Huete García (Universidad de Salamanca)
- Cristina Jenaro Río (Universidad de Salamanca)
- Borja Jordán de Urrís (Universidad de Salamanca)
- Juan José Lacasta Reoyo (Asociación de Desarrollo Humano y Organizacional)
- Yves Lachapelle (Université du Québec à Trois-Trivières. Canadá)
- Marco Lombardi (HoGent University College. Bélgica)
- Natxo Martínez Rueda (Universidad de Deusto)
- Vicente Martínez Tur (Universidad de Valencia)
- M.ª Inés Monjas Casares (Universidad de Valladolid)
- Delfín Montero (Universidad de Deusto)
- Joan Jordi Muntaner Guasp (Universitat de les Illes Balears)
- Javier Muñoz Bravo (Instituto de Salud Carlos III. Madrid)
- Patricia Navas Macho (Universidad de Salamanca)
- M.ª Begoña Orgaz Baz (Universidad de Salamanca)
- Agustina Palacios (Universidad Nacional del Mar del Plata. Argentina)
- M.ª Isabel Pérez Sánchez (Universidad Pontificia de Salamanca)
- Lidia Rodríguez García (Universidad de Castilla-La Mancha)
- Pablo Rodríguez Herrero (Universidad Autónoma de Madrid)
- Víctor J. Rubio Franco (Universidad Autónoma de Madrid)
- M.ª Cruz Sánchez Gómez (Universidad de Salamanca)
- José Antonio Seoane Rodríguez (Universidade da Coruña)
- Daniel Valdez (Universidad de Buenos Aires. Argentina)
- Eva Vicente Sánchez (Universidad de Zaragoza)
- M.ª Eugenia Yadarola (Universidad Católica de Córdoba / Fundación Síndrome de Down para su Apoyo e Integración. Argentina)

### Revisores externos

- Virginia Aguayo (Universidad de Salamanca)
- Antonio Amor (Universidad de Salamanca)
- Alba Aza (Universidad de Salamanca)
- Maribel Campo (Universidad de Salamanca)
- María Fernández (Universidad de Salamanca)
- Noelia Flores (Universidad de Salamanca)
- Virginia González (Universidad de Salamanca)

## LISTADO ANUAL DE LOS REVISORES

- Alfonso Gutiérrez (Asociación Laborvalía)
- Almudena Martorell (Fundación A LA PAR)
- Eliana Sabeh (Universidad del Norte de Santo Tomás de Aquino)
- Fabián Sainz (Universidad de Salamanca)
- Mónica Santamaría (Universidad Pontificia de Salamanca)

## ALGUNAS ESTADÍSTICAS DEL PROCESO EDITORIAL

A lo largo de 2020, se han recibido 110 artículos y se han publicado 20 artículos. La tasa de aceptación de trabajos ha sido de un 24% la media de trabajos evaluados por revisor ha sido de 3 artículos.



## NORMAS PARA LOS AUTORES

1. **Siglo Cero** es una revista trimestral publicada por Ediciones Universidad de Salamanca en colaboración con Plena Inclusión España. Publica trabajos originales en español o inglés, de carácter empírico o teórico, cuya temática se centra en la discapacidad, y de manera preferente en la discapacidad intelectual y del desarrollo. Los artículos a publicar han de tener rigor metodológico y aportar conclusiones de utilidad para la mejora de los apoyos y la atención a las personas con discapacidad y sus familias. Se parte de una perspectiva multidisciplinar por lo que los trabajos pueden provenir de la psicología, la educación, la sociología, la medicina, el derecho, el trabajo social y otros campos del conocimiento.
2. Los trabajos deben ser originales, inéditos y no se admitirán aquellos que están siendo evaluados simultáneamente en otra revista o publicación ni aquellos que hayan sido publicados parcial o totalmente.
3. Para enviar un trabajo para su posible publicación se deberá seguir el procedimiento indicado en la página <http://revistas.usal.es/index.php/0210-1696/index>
4. El texto se elaborará en formato Word, no superará las 25-30 páginas (incluyendo título, resumen, referencias bibliográficas, tablas, figuras, apéndices e ilustraciones) y estará escrito a doble espacio y por una sola cara en DIN A4. El resumen, en español e inglés, será entre 150-200 palabras y en él se hará referencia a los puntos principales del trabajo: planteamiento del problema, objetivos del estudio, método, principales resultados y conclusiones. Las palabras clave, también en español e inglés y que según el autor describen el trabajo, serán 4-5.
5. Las tablas y figuras se incluirán siempre al final del texto y una en cada página. Deberán ser elaboradas por los autores del modo definitivo en que quieren que aparezcan, estar enumeradas correlativamente e ir acompañadas de un pie de texto. Además, se indicará el lugar en el que deben ser ubicadas en el texto.
6. Cada trabajo será revisado de manera anónima, al menos, por dos miembros del Consejo Editorial, pudiendo recurrir a un tercero en caso de discrepancia, así como a un experto en metodología. Los autores podrán sugerir un posible revisor que consideren idóneo para evaluar su trabajo, indicando su correo electrónico y también podrán indicar alguna persona que no desean que se involucre en el proceso de revisión de su trabajo. En cualquier caso, corresponderá a la dirección de la revista la decisión final. En las ocasiones que así lo requieran se recurrirá a evaluadores externos ajenos al Consejo Editorial.

7. Como criterio general, se seguirán las normas de la Asociación Americana de Psicología (A.P.A., 2010, 6.<sup>a</sup> edición). En todo caso se adaptarán a los apartados habituales: introducción (con una revisión histórica si procede y el estado actual del tema), método (sujetos, diseño, procedimiento), resultados y discusión o conclusiones. Las referencias se ordenarán alfabéticamente y se incluirán todos los trabajos citados en el texto, incluyendo todos los autores:
- *Libros*: Autor (apellido, coma e iniciales del nombre y punto; si son varios autores, se separan con una coma, poniendo una “y” antes del último); año (entre paréntesis) y punto; título completo del libro (en cursiva) y punto; lugar de edición y dos puntos; y editorial.
  - *Capítulos de libro*: Autor/es del capítulo; año (entre paréntesis) y punto; título del capítulo y punto; nombre de los directores/compiladores del libro (iniciales del nombre y punto, apellido, y anteponiendo a esto “En”); abreviatura “Ed.” O “Eds.” (entre paréntesis); título del libro (cursiva); página inicial y final del capítulo (entre paréntesis y separadas por un guion, anteponiendo la abreviatura “pp.”); ciudad de edición y dos puntos; y editorial.
  - *Artículos de revistas*: Autor/es; año (entre paréntesis) y punto; título del artículo y punto; nombre completo de la revista (en cursiva) y coma; volumen y/o número de la revista y coma; y página inicial y final del artículo (separadas por un guion).
  - *Citas bibliográficas en el texto*: se harán con el apellido del autor y el año de publicación (entre paréntesis y separadas por una coma). Si el autor forma parte de la narración, solo se pondrá el año entre paréntesis. Si hay dos autores, siempre se citarán ambos. Si son más de dos y menos de seis, la primera vez se citan todos y en las siguientes citas se pone sólo el apellido del primer autor seguido de “et al.” y el año, con la excepción de que haya otro apellido igual y del mismo año, en cuyo caso se pondrá la cita completa. Si son seis o más autores, se cita el primero seguido de “et al.” y, si hay confusión, se añaden los autores siguientes hasta que resulten bien identificados. En cualquier caso, la referencia será completa en el listado bibliográfico. Si se citan diferentes autores dentro del mismo paréntesis, se ordenarán alfabéticamente. Cuando se citen trabajos del mismo autor o autores y de la misma fecha, se añadirán al año las letras a, b, c, hasta donde sea necesario, repitiendo el año.
  - Si se acepta un trabajo para su publicación, los derechos de impresión y reproducción por cualquier forma y medio son de *Siglo Cero*, que no rechazará cualquier petición razonable de los autores para obtener el permiso de reproducción de su trabajo. Por otra parte, las opiniones expresadas en los trabajos son única y exclusivamente responsabilidad de los autores y no comprometen la opinión y política científica de la revista. De la misma manera, las actividades descritas en los trabajos publicados estarán de acuerdo con los criterios generalmente aceptados de ética y de deontología profesional.

8. Para incluir referencias de la revista *Siglo Cero* los autores, tanto en esta revista como en otras, deben unificar el sistema de identificación de la revista utilizando solamente el nombre de *Siglo Cero*, como se puede observar en los ejemplos siguientes.

Arias, V., Arias, B., Verdugo, M. Á., Rubia, M. y Jenaro, C. (2016). Evaluación de actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad [Assesment of staff attitudes towards people with disability]. *Siglo Cero*, 47(2), 258, 7-41. <http://dx.doi.org/10.14201/scero2016472741>

Navas, P., Gómez, L. E., Verdugo, M. Á. y Schalock, R. L. (2012). Derechos de las personas con discapacidad intelectual: Implicaciones de la Convención de Naciones Unidas [Rights of People with Intellectual Disabilities: Implications of the United Nations Convention]. *Siglo Cero*, 43(3), 7-28.



## INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

1. **Siglo Cero** is a quarterly journal published by Ediciones Universidad de Salamanca in collaboration with *Plena inclusión España*. It publishes—in Spanish or in English—original empirical and theoretical articles focusing on the theme of disability, with preference given to articles on intellectual and developmental disability. Articles for publication must demonstrate methodological rigor and contribute useful findings that serve to improve supports and care provided to people with disabilities and their families. Based on a multidisciplinary approach, the journal welcomes papers from psychology, education, sociology, medicine, law, social work, and other fields of knowledge.
2. Papers must be original and unpublished; *Siglo Cero* will not accept papers that are being simultaneously reviewed by another journal or publication, nor will it accept papers that have previously been published in whole or in part.
3. To submit a paper to be considered for publication, please follow the procedure outlined here <http://revistas.usal.es/index.php/0210-1696/index>
4. The manuscript should be in Word and should not exceed 25–30 pages (including title, abstract, references, tables, figures, appendices, and illustrations); it should be prepared using double spacing on single-sided A4. The abstract—in Spanish and in English—should be between 150 and 200 words and should refer to the main elements of the paper: definition of the research problem, objectives of the study, method, main findings, and conclusions. The author should also include—in Spanish and in English—between 4 and 5 keywords that describe the work.
5. Tables and figures should be included on separate pages at the end of the manuscript. They should be prepared by the authors in the format they wish them to appear; they should also be numbered consecutively and be accompanied by a caption. In addition, authors should indicate where they should be placed in the article.
6. Each paper will be reviewed anonymously by at least two members of the Editorial Board. If the reviews differ widely, the Editorial Board may appoint a third reviewer or an expert in methodology. Authors may suggest a possible reviewer they consider suitable to assess their paper, and should provide an email address; they may also indicate the names of people they do not wish to be involved in the review process. In all cases, the journal editor has responsibility for the final decision. Where necessary, the journal may invite external reviewers who are not part of the Editorial Board.

7. As a general rule, authors should follow the guidelines of the American Psychological Association (APA, 2010, Sixth Edition). The manuscript should be structured around the usual sections: introduction (with a historical overview where applicable and an overview of current research on the subject), method (study subjects, design, procedure), results, and discussion or conclusions. References should be arranged alphabetically, and should list all the works cited in the text, including all authors:
- *Books*: Author (surname, a comma, initials of first name(s), and a period; if there are multiple authors, separate each one with a comma, and insert “and” before the last-listed author); year (in parentheses) and a period; full title of book (in italics) and a period; place of publication and a colon; and publisher.
  - *Book chapters*: Chapter author(s); year (in parentheses) and a period; chapter title and a period; “In” followed by names of book editors/compiler(s) (initials of first names, a period, surname); the abbreviation “Ed.” or “Eds.” (in parentheses); title of book (in italics); first and last page numbers of chapter (in parentheses and separated by an en dash, preceded by the abbreviation “pp.”); place of publication and a colon; and publisher.
  - *Journal articles*: Author(s); year (in parentheses) and a period; title of article and a period; full name of journal (in italics) and a comma; first and last page numbers of article (separated by an en dash).
  - *In-text bibliographical citations*: give the author’s surname and the year of publication (in parentheses and separated by a comma). Where the author’s name appears in the main text, give only the year in parentheses. Where there are two authors, both should be cited. Where there are more than two but fewer than six authors, cite all at the first mention; in subsequent citations, give only the surname of the first author followed by “et al.” and then the year. The only exception is where the same surname and year used together may correspond to more than one work, in which case the full citation should be given. Where there are six or more authors, cite only the first followed by “et al.”; where there may be confusion, add the names of the other authors until the citation is clearly identifiable. In all cases, the reference should be given in full in the reference list. Where different authors are cited within the same parentheses, they should be arranged alphabetically. Works by the same author(s) from the same year should be differentiated by the addition of the letters a, b, c, and so forth, repeating the year each time.
  - If a paper is accepted for publication, the printing and reproduction rights in any form or medium belong to *Siglo Cero*. *Siglo Cero* will reject no reasonable request from the authors to obtain permission for the reproduction of their work. Furthermore, the opinions expressed in the articles are solely those of the authors and do not compromise the opinion and scientific policy of the journal. Likewise, the activities described in the articles published in the journal must be in accordance with generally accepted ethical standards and professional codes of conduct.

8. For references to *Siglo Cero*, in this journal or in other publications, authors must use a standardized means of identification for the journal, using only the name *Siglo Cero*, as shown in the examples below.

Arias, V., Arias, B., Verdugo, M.A., Rubia, M. y Jenaro, C. (2016). Evaluación de actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad [Assessment of staff attitudes towards people with disability]. *Siglo Cero*, 47(2), no. 258, 7-41. <https://doi.org/10.14201/scero2016472741>

Navas, P., Gómez, L. E., Verdugo, M. A., & Schalock, R. L. (2012). Derechos de las personas con discapacidad intelectual: Implicaciones de la Convención de Naciones Unidas [Rights of People with Intellectual Disabilities: Implications of the United Nations Convention]. *Siglo Cero*, 43(3), 7-28.





# *La editorial más antigua de España*

Hace ya más de 500 años que, en 1486, la Universidad de Salamanca publicó su primer libro de la mano del maestro gramático Antonio de Nebrija. La creación de nuestro actual Servicio de Publicaciones tuvo lugar, sin embargo, en 1943, cuando en virtud de la Ley de Ordenación de la Universidad española de 29 de julio de 1943 la Universidad de Salamanca estableció un «Secretariado de Publicaciones, Intercambio Científico y Extensión Universitaria», cuya dirección quedó encomendada al catedrático de la Facultad de Filosofía y Letras D. Antonio Tovar. El 15 de mayo de 1944 se constituyó además una Comisión Universitaria de Publicaciones, que tendría a su cargo la coordinación de las publicaciones que la Universidad realizase, previo examen de las características de los trabajos presentados a su conocimiento. Finalmente, en 1945 vieron la luz los primeros volúmenes de la «colección de memorias y trabajos científicos editados por la Universidad de Salamanca» Acta Salmanticensia, organizados en cuatro series: «Filosofía y Letras», «Ciencias», «Derecho» y «Medicina».

Ediciones Universidad  
**Salamanca**

## ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b> .....	5-6
<b>ARTÍCULOS Y EXPERIENCIAS</b>	
<b>Las personas con discapacidad intelectual como víctimas de delitos contra la libertad sexual: una realidad invisible</b> ARÁNZAZU VELLAZ ZAMORAÑO, PATRICIA NAVAS MACHO e INÉS DE ARAOZ SÁNCHEZ DOPICO.....	7-26
<b>Docentes universitarios inclusivos: qué les caracteriza y cómo conciben la discapacidad</b> MARÍA NIEVES SÁNCHEZ DÍAZ y BEATRIZ MORGADO CAMACHO.....	27-43
<b>Employability skills and quality of life among employees with mild and moderate intellectual disability who attend occupation centres in Catalonia (Spain)</b> HENAR GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, CRISTINA LABORDA MOLLA y MERCÉ JARIOT GARCÍA .....	45-57
<b>Influencia del contexto en problemas de multiplicación y división: estudio de caso de un alumno con autismo</b> IRENE POLO BLANCO, MARÍA JOSÉ GONZÁLEZ LÓPEZ y ALICIA BRUNO.....	59-78
<b>Revisión de guías para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares</b> CECILIA AZORÍN ABELLÁN y MÓNICA DEL MAR GONZÁLEZ BOTÍA .....	79-99
<b>RESEÑAS</b>	
FLÓREZ, J. y ORTEGA, M <sup>a</sup> . C. (2020). <b>Regresión de Origen Desconocido en el Síndrome de Down. Una nueva entidad.</b> Madrid: Fundación Iberoamericana Down21.....	101
<b>Relación de contenidos y autores en Siglo Cero en 2020</b> .....	103-110
<b>Listado anual de los revisores</b> .....	111-113
<b>NORMAS PARA LOS AUTORES</b> .....	115-121

Fecha de publicación: Marzo de 2021