

**REVISTA ESPAÑOLA  
DE DISCAPACIDAD**

**12**

vol. 12, n° 2, diciembre 2024  
ISSN: 2340-5104  
doi: 10.5569/2340-5104.12.02

La *Revista Española de Discapacidad* (REDIS) es una revista electrónica de carácter científico orientada a la publicación de artículos de investigación y/o de reflexión académica, científica y profesional en el ámbito de la discapacidad, desde una perspectiva multidisciplinar y en consonancia con el modelo social de la discapacidad y la visión de esta como una cuestión de derechos humanos. Es una revista de acceso abierto, revisada por pares y dirigida a todas las personas y entidades que trabajan e investigan en el campo de la discapacidad. Su periodicidad es semestral y consta de un volumen anual, estructurado en dos números que salen, respectivamente, el 10 junio y el 10 de diciembre.

## Edita

Centro Español de Documentación e Investigación sobre Discapacidad (CEDID)  
Fundación Eguía Careaga – SIIS Servicio de Información e Investigación Social  
Real Patronato sobre Discapacidad  
© Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030  
C/ Serrano, 140. 28006 Madrid  
Tel. 91 745 24 46  
redis@cedid.es

## Director

Jesús Martín Blanco (director del Real Patronato sobre Discapacidad y director general de Derechos de las Personas con Discapacidad, Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030). España

## Coordinadora editorial

Carmen Márquez Vázquez (Centro Español de Documentación e Investigación sobre Discapacidad, CEDID). España

## Secretaría de redacción

Marta Ochoa Hueso (Centro Español de Documentación e Investigación sobre Discapacidad, CEDID). España

## Consejo de redacción

Agustín Huete García (Universidad de Salamanca). España.  
Antonio Jiménez Lara (Consultor social independiente). España.  
Carmen Márquez Vázquez (Centro Español de Documentación e Investigación sobre Discapacidad, CEDID). España.  
Eduardo Díaz Velázquez (Universidad de Alcalá). España.  
Gregorio Saravia Méndez (Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, CERMI). España.  
José Antonio Rueda Monroy (Universidad de Málaga). España.

Joseba Zalakain Hernández (SIIS Servicio de Información e Investigación Social). España.  
Laura Sanmiquel Molinero (Universitat Autònoma de Barcelona). España.  
Leonor Lidón Heras (Abogada experta en derechos humanos y discapacidad). España.  
Marta Ochoa Hueso (Centro Español de Documentación e Investigación sobre Discapacidad, CEDID). España.  
Melania Moscoso Pérez (Consejo Superior de investigaciones Científicas, CSIC). España.

## Consejo asesor

Agustina Palacios Rizzo (Universidad Nacional de Mar del Plata). Argentina.  
Almudena Cotán Fernández (Universidad de Cádiz). España.  
Ana Berástegui Pedro-Viejo (Cátedra de Familia y Discapacidad: Fundación Repsol-Down Madrid. Instituto Universitario de la Familia). España.  
Andrea García-Santasmases Fernández (Universidad Nacional de Educación a Distancia). España.  
Ángela María Lopera Murcia (Universidad de Antioquia). Colombia.  
Antonio León Aguado Díaz (Universidad de Oviedo, Sociedad Asturiana de Psicología de la Rehabilitación, SAPRE). España.  
Belén Ruiz Mezcuca (Universidad Carlos III de Madrid | Centro Español del Subtitulado y la Audiodescripción, CESYA). España.  
Carmen Miguel Vicente (Universidad Complutense de Madrid). España.  
Carolina Ferrante (Universidad de Buenos Aires | Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, CONICET). Argentina.  
Clarisa Ramos Feijóo (Universidad de Alicante). España.  
Climent Giné Giné (Universidad Ramón Llull). España.  
Cristina García García-Castro (Centro Español de Documentación e Investigación sobre Discapacidad, CEDID). España.  
Demetrio Casado Pérez (Seminario de Intervención y Políticas Sociales, SIPOSO). España.  
Elena Ortega Alonso (Ilunion). España.  
Esther Castellanos Torres (Universidad de Alicante). España.  
Eva Moral Cabrero (Universidad de Salamanca). España.  
Fernando Fantova Azcoaga (Consultor social independiente). España.  
Francisco Alcántud Marín (Universidad de Valencia). España.  
Gabriel Martínez-Rico (Universidad Católica de Valencia). España.  
Gerardo Echeita Sarrionandia (Universidad Autónoma de Madrid). España.  
Gregorio Rodríguez Cabrero (Universidad de Alcalá). España.  
Isabel Caballero Pérez (Fundación CERMI Mujeres). España.  
Isabel García Trigueros (Aspaym Málaga). España.  
Javier Tamarit Cuadrado (Plena inclusión España). España.  
Jesús Hernández Galán (Fundación ONCE). España.  
José Luis Cuesta Gómez (Universidad de Burgos). España.  
José Luis Espinosa Calabuig (Ilustre Colegio de Abogados de Valencia, ICAV). España.

Josefa Torres Martínez (FEACEM). España.  
Laura Fernández Cordero (Universidad Carlos III de Madrid). España.  
Laura Elisabeth Gómez Sánchez (Universidad de Oviedo). España.  
Lourdes González Perea (Fundación ONCE). España.  
Luis Miguel Bascones Serrano (Ilunion Accesibilidad). España.  
Margarita Cañadas Pérez (Universidad Católica de Valencia). España.  
María de las Mercedes Serrato Calero (Universidad de Huelva). España.  
María Luz Esteban Saiz (Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española, CNLSE). España.  
María Pallisera Díaz (Universidad de Girona). España.  
María Pía Venturiello (Universidad de Buenos Aires). Argentina.  
María Yolanda González Alonso (Universidad de Burgos). España.  
María Yolanda Muñoz Martínez (Universidad de Alcalá). España.  
Mario Toboso Martín (Consejo Superior de Investigaciones Científicas, CSIC). España.  
Marta Sandoval Mena (Universidad Autónoma de Madrid). España.  
Martha Yolanda Quezada García (Intersocial). España.  
Mercedes López Pérez (Universidad de Jaén). España.  
Miguel A. V. Ferreira (Universidad Complutense de Madrid). España.  
Miguel Ángel Valero Duboy (Universidad Politécnica de Madrid). España.  
Miguel Ángel Verdugo Alonso (Universidad de Salamanca). España.  
Mónica Otaola Barranquero (Universidad de Salamanca). España.  
Natxo Martínez Rueda (Universidad de Deusto). España.  
Noemí García Sanjuán (Universidad Internacional de la Rioja, UNIR). España.  
Noemí Pérez-Macías Martín (Universidad Pontificia Comillas). España.  
Paulino Azúa Berra (Instituto para la Calidad de las ONG, ICONG). España.  
Pilar Gómiz Pascual (Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED). España.  
Raúl Tárraga Mínguez (Universidad de Valencia). España.  
Ruth Vidriales Fernández (Confederación Autismo España). España.  
Sergio González Pérez (Universidad Complutense de Madrid). España.  
Sergio Sánchez Fuentes (Universidad Autónoma de Madrid). España.  
Tania Cuervo Rodríguez (Universidad del Atlántico Medio). España.  
Xavier Etxeberria Mauleón (Universidad de Deusto). España.  
Yolanda María de la Fuente Robles (Universidad de Jaén). España.

## Diseño

Estudio Lanzagorta

## Maquetación

Concetta Probanza

## Traducción

Vanessa Palmeri

ISSN: 2340-5104

DOI: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.12.02>>

NIPO: 234-24-013-9

Indexada en:



REDIS tiene una licencia Creative Commons: Reconocimiento - NoComercial - SinObrasDerivadas (BY-NC-ND). No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas. Está permitida la reproducción total o parcial por cualquier medio de los artículos de la revista, siempre que se cite la fuente y la autoría de los mismos.

Los textos publicados en esta revista con la firma de las personas autoras expresan la opinión de estas y no necesariamente la de REDIS o el equipo editor. Catálogo de Publicaciones Oficiales de la Administración General del Estado: <https://cpage.mpr.gob.es>

# Índice

## ARTÍCULOS

- 7 **¿Qué papel juegan los servicios de apoyo de las universidades en la promoción del DUA?**  
Mercé Barrera Ciurana  
Carmen Márquez Vázquez  
Sergio Sánchez Fuentes
- 27 **What role do university support services play in promoting UDL?**  
Mercé Barrera Ciurana  
Carmen Márquez Vázquez  
Sergio Sánchez Fuentes
- 43 **Aproximación a las políticas de la discapacidad durante el primer franquismo: control, rehabilitación y caridad**  
Emilia Martos Contreras
- 61 **Approach to disability policies during the first part of Franco's regime: control, rehabilitation and charity**  
Emilia Martos Contreras
- 77 **Educación superior inclusiva para personas con discapacidad en Colombia: desafiando el capacitismo**  
Bernardo Alfredo Hernández-Umaña  
Tatiana Hernández-Umaña
- 99 **Reforzando la competencia lectoescritora del alumnado con sordera hacia la inclusión. Implicaciones de la COVID**  
Idoia Legorburu Fernández  
Monike Gezuraga  
Amundarain  
Leire Darretxe-Urrutxi  
Esther Cruz-Iglesias
- 119 **La educación sexual y las familias de personas con discapacidad intelectual. Revisión de buenas prácticas**  
Juan-Antonio Posada-Corrales  
Alejandro Rodríguez-Martín  
María-Teresa Iglesias-García
- 141 **Una actualización del derecho al voto de las personas con discapacidad en la Unión Europea**  
Teresa Martínez Santiago
- 161 **La garantía del acceso a la justicia de personas con discapacidad en el Perú**  
Jainor Avellaneda-Vásquez  
Nuccia Seminario-Hurtado  
Manuel Bermúdez-Tapia
- 185 **Revisión sistemática de iniciativas que promueven la accesibilidad universal**  
José Patricio Muñoz  
Cordones

**TRIBUNAS**

- 217** Los incesantes desafíos de la discapacidad en el derecho sociolaboral: algunas reflexiones sobre cuestiones actuales

José Antonio Rueda Monroy

- 229** La incidencia de la reforma del Código Civil en materia de discapacidad en la normativa fiscal

Domingo Carbajo Vasco

- 241** La mirada rehabilitante en *Campeones y Mar adentro*: representación de la discapacidad desde la no-discapacidad

Silvia Maestre Limiñana

**RESEÑAS**

- 255** Salvador Cayuela Sánchez (2023): *La invención de la discapacidad. El gobierno de los cuerpos torcidos en España (1959-1986)*. Editorial CSIC

Andrea García-Santesmases  
Fernández

- 259** Gildas Brégain (2022): *Para una historia transnacional de la discapacidad. Argentina, Brasil y España. Siglo XX*. CLACSO

Antonella Romina Rapanelli

- 263** BREVES RESEÑAS BIOGRÁFICAS



# ARTÍCULOS



# ¿Qué papel juegan los servicios de apoyo de las universidades en la promoción del DUA?

What role do university support services play in promoting UDL?

## Resumen

El acceso del estudiantado con discapacidad en las universidades no es suficiente para garantizar su inclusión. Existe la necesidad de implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje para facilitar la participación y aprendizaje de estos y estas estudiantes. Sin embargo, su aplicación en la universidad todavía es un reto y, por ello, la labor de los servicios de apoyo resulta fundamental. Este trabajo explora qué conocen los servicios de apoyo sobre ese paradigma y cómo lo promocionan en la universidad. Desde el enfoque cualitativo, se han desarrollado entrevistas semiestructuradas en 14 servicios universitarios españoles que se han analizado por medio de un análisis de contenido. Los resultados apuntan que la mayoría poseen ideas sobre el DUA, sin embargo, desconocen cómo llevar sus principios a la práctica. Además, se encuentran resistencias en el profesorado para introducir mejoras desde el DUA por el desconocimiento o la sobrecarga de trabajo. En conclusión, existe un creciente interés por aplicar este paradigma, aunque es necesario cambiar la cultura sobre la discapacidad y articular las políticas necesarias para promoverlo y que se convierta en algo compartido por todos.

## Palabras clave

Servicios de apoyo, educación superior, discapacidad, Diseño Universal para el Aprendizaje, universidad.

## Abstract

Access for students with disabilities in universities is insufficient to guarantee their inclusion. There is a need to implement Universal Design for Learning to facilitate the participation and learning of these students. However, its application in the university is still a challenge and, therefore, the work of support services is essential. This paper explores what support services know about this paradigm and how they promote it in the university. From a qualitative approach, semi-structured interviews were carried out in 14 Spanish university services and analyzed employing a content analysis. The results show that most of them have ideas about UDL but do not know how to put its principles into practice. In addition, there is resistance among teachers to introduce improvements from the UDL due to a lack of knowledge or work overload. In conclusion, there is a growing interest in applying this paradigm. However, it is necessary to change the culture of disability and articulate the necessary policies to promote it so that it becomes something shared by all.

## Keywords

Support services, higher education, disability, Universal Design for Learning, university.

## Mercé Barrera Ciurana

<ciuranam@uji.es>

Universitat Jaume I. España

## Carmen Márquez Vázquez

<carmen.marquez@uam.es>

Universidad Autónoma de Madrid.  
España

## Sergio Sánchez Fuentes

<sergio.sanchezfuentes@uam.es>

Universidad Autónoma de Madrid.  
España



## Para citar:

Barrera Ciurana, M., Márquez Vázquez, C. y Sánchez Fuentes, S. (2024). ¿Qué papel juegan los servicios de apoyo de las universidades en la promoción del DUA? *Revista Española de Discapacidad*, 12(2), 7-25.

Doi: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.12.02.01>>

Fecha de recepción: 02-03-2024

Fecha de aceptación: 29-07-2024



## **Diseño Universal para el Aprendizaje en las universidades**

Que las personas con discapacidad estudien en la universidad no significa que estén incluidas.

Incluir significa que todas las personas tienen acceso, tienen la posibilidad de aprender y de participar.

El Diseño Universal para el Aprendizaje ayuda a que los alumnos y alumnas con discapacidad puedan aprender mejor.

DUA son las siglas de **D**iseño **U**niversal para el **A**prendizaje.

DUA es una forma de enseñar que tiene en cuenta desde el principio que hay estudiantes con diferentes capacidades.

Esto hace que desde el principio la educación sea inclusiva.



Este artículo estudia lo que saben los servicios de apoyo de las universidades sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje.

También estudia cómo aplican estas ideas en sus centros.

Han entrevistado a 14 servicios de apoyo en España.

Los resultados son:

- Conocen el Diseño Universal para el Aprendizaje, pero no saben usarlo bien.
- Las profesoras y los profesores tienen dificultades, como falta de tiempo y falta de formación.

Este artículo tiene 3 conclusiones:

1. Las universidades tienen que enseñar a sus profesoras y profesores para que sepan usar el Diseño Universal para el Aprendizaje.
2. También hay que hacer políticas para que todas las universidades usen el Diseño Universal para el Aprendizaje.
3. Hay que cambiar la manera de pensar sobre las personas con discapacidad.

---

## 1. Introducción<sup>1</sup>

Desde hace unos años la educación superior está abriéndose a una gran diversidad de estudiantes. Existe un creciente interés -y responsabilidad- por garantizar el acceso en igualdad de oportunidades para todas las personas y ofrecer una educación de calidad que fomente la participación y aprendizaje y permita el desarrollo profesional de todo el estudiantado de forma satisfactoria (CRUE, 2021). Este horizonte ha permitido que muchos/as estudiantes, sobre todo aquellos/as a menudo olvidados/as como es el alumnado con discapacidad, accedan a esta etapa educativa históricamente elitista. De hecho, según el último estudio sobre la inclusión de las personas con discapacidad en el sistema universitario español, se ha puesto en evidencia que la presencia de este colectivo está incrementando en estas instituciones, registrados ya más de veintidós mil (Fundación Universia, 2023). Esto supone que las universidades han de responsabilizarse de ofrecer entornos de aprendizaje accesibles y desafiantes para estos y estas estudiantes y establecer los mecanismos necesarios para ello.

A pesar del deber de estas instituciones por garantizar lo anterior, todavía se encuentran casos de estudiantes con discapacidad que han tenido que abandonar la educación superior (Fabri et al., 2022). A lo largo de los años se ha reiterado en la literatura nacional e internacional las numerosas barreras que encuentran estos/as estudiantes en la universidad. Esto ha motivado un esfuerzo continuo de las universidades para ofrecer respuestas que compensen las desigualdades existentes. Uno de los principales agentes encargados de ello son los servicios de atención a las personas con discapacidad (en adelante, SAPDU). Estos servicios son un pilar clave para el alumnado con discapacidad y necesidades específicas porque se encargan de acompañarlos a lo largo de su trayectoria universitaria. Además, se coordinan con el profesorado para informarles y asesorarles en la atención a estos estudiantes. Su principal objetivo es paliar cualquier obstáculo que pueda comprometer la participación y aprendizaje de estos/as estudiantes en la vida universitaria. Aun así, conseguir una educación universitaria más inclusiva es un proceso complejo que no depende únicamente de la labor de estos servicios.

De hecho, el profesorado universitario también influye significativamente en las vidas del alumnado con discapacidad (Aguirre et al., 2021). Frecuentemente se ha puesto de manifiesto que unas prácticas docentes inadecuadas podrían generar barreras para este colectivo (Barrera y Moliner García, 2023). En ese sentido, algunas evidencias aprecian que unas prácticas basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) benefician no sólo el desarrollo profesional docente, sino también el aprendizaje del alumnado, con o sin discapacidad (Díez y Sánchez-Fuentes, 2015; Moriña y Orozco, 2023). Sin embargo, todavía es necesaria la formación al profesorado en la implementación consciente del DUA, y para ello, conviene proporcionar los apoyos necesarios que guíen al personal docente en este proceso. Por tanto, adquiere relevancia explorar, desde la voz de los servicios al ser un apoyo para el profesorado en temas de diversidad, qué conocen sobre DUA y cómo lo promueven en la universidad.

---

<sup>1</sup> Agradecemos a todo el personal de los SAPDU su colaboración en este estudio y sus valiosos testimonios sobre los grandes retos que supone avanzar hacia una institución más inclusiva. Sin este personal, el camino sería todavía más difícil.

### 1.1. Los servicios de apoyo y la implementación del DUA en la universidad

A pesar del incremento del estudiantado con discapacidad en el contexto universitario, el acceso a este no es suficiente para asegurar el pleno desarrollo de estos/as estudiantes. Diversos trabajos han resaltado las numerosas barreras a las que se enfrenta diariamente este colectivo. Algunas se dan a nivel académico, por adquirir y demostrar sus conocimientos, aunque tampoco hay que olvidar las sociales y emocionales, por las complicadas relaciones con sus iguales y los altos niveles de estrés y ansiedad que les provoca estar en un entorno tan complejo como estas instituciones (Moriña et al., 2017; Palomero Sierra y Díez Villoria, 2022). Por ello, la presencia de los SAPDU en las universidades adquiere una importancia fundamental.

La necesidad de crear estos servicios se recoge en el *Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad*. En este se especifica que estas instituciones deben contar con ellos para garantizar apoyo y asesoramiento adecuados para el estudiantado con discapacidad o necesidades específicas. Algunas investigaciones han resaltado que la existencia de los SAPDU en la educación superior juega un papel clave en el proceso hacia una educación más inclusiva por todo su compromiso con la comunidad universitaria en cuestiones de diversidad (Aguirre et al., 2021; Moriña et al., 2017). Específicamente, el personal de los servicios realiza diversas funciones, desde la intervención directa con el estudiantado con necesidades específicas o discapacidad, la coordinación con el profesorado de este estudiantado para orientarlos sobre las medidas que deben realizar para ciertos/as estudiantes e incluso de sensibilización y formación de toda la comunidad universitaria (Moliner García et al., 2019). No obstante, lo cierto es que también existe cierta heterogeneidad entre cada servicio, no sólo en el nombre que adoptan según cada universidad, sino también en la cantidad de miembros que trabajan, los programas que ofrecen o la estructura organizacional en la que se sitúan. Todo ello repercute en el tipo de atención que se le ofrece a cada individuo y en la calidad de esta (Moriña et al., 2017).

A pesar de los esfuerzos de estos servicios por contribuir al desarrollo de una institución más inclusiva, lo cierto es que se enfrentan a numerosos desafíos que lo dificultan. Lo primero, el rechazo del profesorado por realizar los ajustes razonables al considerar, de forma sesgada, que se generan agravios comparativos (Palomero Sierra y Díez Villoria, 2022; Sandoval et al., 2019). Por otra parte, la interminable y criticada falta de recursos para atender a la diversidad de estudiantes, lo que termina sobrecargando a los servicios de apoyo y disminuyendo sus capacidades de respuesta ante las demandas que les llegan (López-Gavira et al., 2021). Esto también repercute en el profesorado porque consideran que la diversidad produce una sobrecarga de trabajo (Cotán Fernández, 2017; Palomero Sierra y Díez Villoria, 2022) y por ello muestran actitudes reacias a incorporar currículos y metodologías más flexibles pensadas para la gran diversidad de estudiantes (Márquez et al., 2021; Sánchez Díaz, 2021). De este modo, se pone de manifiesto el todavía imperante enfoque reactivo centrado en la discapacidad en lugar de responder con entornos heterogéneos capaces de acoger la gran variedad de estudiantes. Por tanto, las universidades tienen el deber de revisar las culturas, políticas y las prácticas para incorporar mecanismos que traten de eliminar todas esas barreras generadoras de exclusión y avanzar hacia un modelo más social (Booth y Ainscow, 2002).

En ese sentido, lo cierto es que poco a poco la mirada hacia la diversidad de estudiantes está cambiando, en parte, debido a que la filosofía del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) está impregnando paulatinamente el contexto universitario. Desde este paradigma se pretende dar respuesta a una gran variedad de estudiantes ofreciendo opciones flexibles y diversas para que todo individuo pueda escoger en función de sus preferencias o necesidades (Alba-Pastor, 2022). El DUA rompe con la tradicional y arraigada

visión dicotómica que considera, por un lado, al alumnado con discapacidad y, por otro, al resto. De este modo, se entiende que todo el estudiantado es diverso y que posee unas características y unas experiencias previas distintas y por ello hay que buscar vías para que puedan convertirse en aprendices expertos (Sánchez-Fuentes, 2023). Por tanto, se supera la idea de que existe un estudiante promedio y se entiende el concepto de diversidad desde una perspectiva más amplia. Así, desde el DUA las formas de comprometer al estudiantado en su aprendizaje, las vías con las que se presenta la información y las estrategias para demostrar sus aprendizajes, ingredientes clave para generar aprendizajes reales y significativos. Estas ideas se corresponden con los tres principios clave para su aplicación (CAST, 2024). A pesar del creciente interés por este paradigma y su notable presencia en los diferentes contextos educativos, todavía es necesario seguir explorando cómo se lleva a la práctica y los beneficios que tiene para el estudiantado y el profesorado (Díez y Sánchez-Fuentes, 2015).

Si revisamos la literatura existente sobre el DUA en el contexto universitario, algunas investigaciones exploran las preferencias del alumnado con respecto a su aprendizaje y las vinculan con los principios del DUA (Black et al., 2015; Griful-Freixenet et al., 2017). Otras focalizan en las prácticas docentes para observar en qué medida se aplica el DUA en las aulas universitarias y constatan sus beneficios, tanto para el alumnado, como para la acción docente (Kennette y Wilson, 2019; Sullivan, 2023). Algunas también aprecian que las prácticas docentes basadas en el DUA pueden ser un motor para la reflexión y la mejora de estas, además de ser beneficiosas en la participación y aprendizaje del alumnado universitario con discapacidad (Sandoval et al., 2019; Waisman et al., 2023). Cabe destacar también que ciertos trabajos, a pesar de estar centrados en la voz del alumnado con discapacidad, concluyen que la implementación de este paradigma ayuda tanto a este colectivo como al resto (Carrington et al., 2020; Li et al., 2020). Estas ideas refuerzan que la adopción del DUA en la universidad permite el desarrollo profesional y una respuesta más inclusiva al contexto tan diverso y presente en las universidades.

Sin embargo, la implementación de prácticas docentes inclusivas basadas en el DUA es todavía un reto porque el profesorado no está suficientemente preparado (Barrera y Moliner García, 2023). En ese sentido, es necesario un acompañamiento efectivo al profesorado en la planificación, desarrollo y evaluación de estas (Timuş et al., 2024; Yphantides, 2022). Ahí entra en juego el personal de los SAPDU, quien está en contacto con el profesorado para aconsejarles y ayudarles en el establecimiento de medidas que garanticen el pleno desarrollo del estudiantado (López-Gavira, 2021). Estos tienen numerosos conocimientos sobre la discapacidad y estrategias y herramientas para la eliminación de obstáculos, sin embargo, cabe preguntarse qué ideas y creencias poseen sobre DUA y cómo lo promueven en el sistema universitario. No obstante, las investigaciones que recogen la voz de los servicios de apoyo son realmente escasas, y menos aún cuando se relacionan con este paradigma. A nivel nacional, se han encontrado algunos trabajos que exploran las estrategias que desarrollan los SAPDU para fomentar la inclusión en la universidad y otros que analizan sus percepciones sobre las culturas, políticas y prácticas en relación al apoyo al estudiantado y al profesorado (Moliner García et al., 2019; Moríña et al., 2017). Por otra parte, se estudian los retos que encuentran estos servicios a la hora de garantizar una educación verdaderamente inclusiva en estas instituciones (Ferreira Villa et al., 2014; López-Gavira et al., 2021). A nivel internacional, la mayoría de los trabajos que existen sobre el tema se centran en explorar las adaptaciones y los procedimientos que siguen estos servicios para atender a los y las estudiantes universitarios/as (Fossey et al., 2017; Koca-Atabey; 2017; Tamjeed et al., 2021). Otros examinan las perspectivas del alumnado y el personal de los servicios sobre el trabajo que estos desarrollan, destacando que a menudo pueden generar barreras para el estudiantado (Burgstahler y Moore, 2009; Kalivoda y Totty, 2004). Por ello, las primeras autoras enfatizan en la importancia de que estos servicios integren el diseño universal en sus funciones con el fin de superar las barreras detectadas.

Como puede observarse, no existen muchas investigaciones que se centren en el enfoque DUA desde la voz de los servicios de apoyo de las universidades, por lo que este trabajo pretende abordar esta carencia y contribuir al avance del conocimiento en esta cuestión. Específicamente, el principal objetivo de este trabajo es detectar cuánto se conoce y promueve el Diseño Universal para el Aprendizaje desde los servicios de atención a la diversidad en distintas universidades españolas. Dos preguntas de investigación se formularon para dar respuesta al objetivo planteado.

- ¿Cuáles son los conocimientos de los SAPDU sobre el DUA?
- ¿Cómo se implican los SAPDU en la promoción del DUA en la universidad?

---

## 2. Metodología

El enfoque metodológico utilizado en este trabajo se corresponde con el paradigma cualitativo al tratar de explorar las percepciones de los individuos y generar conocimiento a través de sus experiencias (Miles y Huberman, 1994). Se trata de un estudio descriptivo que recoge las voces del personal de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad de 14 universidades españolas sobre qué conocimientos poseen sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje y cómo lo promueven en la universidad.

### 2.1. Contexto y participantes

La selección de las personas participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico e intencional al realizar la búsqueda de un perfil concreto que podía responder a los objetivos de investigación. Específicamente se estableció contacto con el personal de estos servicios en activo de las diferentes universidades españolas, tanto públicas como privadas, dada su labor en el campo de atención a la diversidad en la universidad. Para ello, inicialmente se envió un correo electrónico a través de la red SAPDU, un grupo de trabajo que reúne a técnicos de los servicios de 64 universidades para fomentar la coordinación entre estos, intercambiar buenas prácticas e impulsar mejoras en el contexto universitario. El correo contenía los detalles de la investigación, sus fines y la información de contacto por si surgía cualquier consulta. Se solicitó que desde la coordinación de esta red se reenviara correo a todas las universidades para asegurarnos de que llegaba desde un canal idóneo y sin errores. En el correo también se solicitó amablemente una respuesta en un periodo máximo de dos semanas dirigida a la investigadora principal para concretar las condiciones de participación o resolver cualquier duda al respecto. De todas las universidades participaron 14, las cuales representan ocho comunidades autónomas diferentes y representativas de las diferentes zonas geográficas, desde el norte al centro y sur de España (véase la tabla 1). En cuanto al personal técnico, participaron 17 profesionales (14 mujeres y 3 hombres) con diferentes perfiles y funciones (técnicos, responsables de políticas inclusivas y coordinadores). Una vez obtenidas las respuestas, se planificaron las sesiones para la recogida de datos con las personas interesadas en participar.

**Tabla 1. Universidades que han participado en la investigación**

Universidades	Comunidad autónoma	Titularidad
Universidad de Cádiz (UCA) Universidad Pablo Olavide (UPO)	Andalucía	Pública Pública
Universidad de Oviedo (UNIOVI)	Asturias	Pública
Universidad de Burgos (UBU)	Castilla y León	Pública
Universitat de Barcelona (UB) Universitat de Lleida (UdL) Universitat de Vic (UVIC)	Cataluña	Pública Pública Privada
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) Universidad de Alcalá (UAH)	Comunidad de Madrid	Pública Pública
Universitat Jaume I (UJI) Universitat Politècnica de València (UPV) Universitat de València (UV)	Comunidad Valenciana	Pública Pública Pública
Universidad de Murcia (UMU)	Murcia	Pública
Universidad Pública de Navarra (UNAV)	Navarra	Pública

Fuente: elaboración propia.

## 2.2. Recogida de datos

Para recoger la información se utilizaron entrevistas semiestructuradas, ya que permiten dialogar con las personas y explorar los significados que le otorgan a sus propias experiencias (Ibarra-Sáiz et al., 2023). Así, se diseñó un guion conformado por cuestiones organizadas en dos dimensiones, la primera relacionada con los conocimientos que estos servicios tienen sobre DUA y la segunda sobre su implicación en la promoción de este paradigma en la universidad. El guion estaba compuesto por 8 ítems (3 en la primera dimensión y 5 en la segunda). Véanse las cuestiones en la tabla 2.

**Tabla 2. Guion de las entrevistas**

Dimensión 1. Conocimiento sobre DUA
1. ¿Conocéis el Diseño Universal para el Aprendizaje? 2. ¿Os habéis formado sobre DUA? 3. ¿A través de qué canales?
Dimensión 2. Estrategias de promoción del DUA
4. ¿Consideráis que el paradigma del DUA podría facilitar más la participación y aprendizaje del alumnado? 5. ¿Creéis que la universidad promueve la implementación del DUA? 6. ¿En qué medida? 7. ¿Colaboráis en alguna de esas estrategias? 8. ¿Cuáles serían vuestras recomendaciones para la implementación del DUA en la universidad?

Fuente: elaboración propia.

Este guion permitió estructurar las sesiones e indagar sobre el objetivo de investigación, aunque la investigadora trató de adaptarse a las personas entrevistadas en todo momento. Por ejemplo, se aclararon algu-

nas preguntas, se incidió en algunas respuestas o se alteró el orden de las preguntas para ajustarse al discurso de la otra persona. Con el fin de asegurar una mayor participación, todas las entrevistas se llevaron a cabo virtualmente y, aunque variaron en la duración según cada participante, no excedieron la hora y cuarto. Todas ellas se realizaron mediante la plataforma *Google Meet* al ser una herramienta de fácil acceso y con posibilidades de grabación de las sesiones. Por elección de las personas participantes, las entrevistas en la Universidad de Valencia, la Universidad Jaume I, la Universidad de Alcalá y la de la Universidad de Murcia se realizaron de forma grupal porque consideraron que la presencia de diferentes personas de dentro del servicio podrían enriquecer la sesión y favorecer un mayor intercambio de información.

Con respecto a las cuestiones éticas, para garantizar la confidencialidad de los datos y su protección, todas las personas firmaron un consentimiento informado y el permiso de grabación en audio y vídeo para su posterior transcripción. En el consentimiento también se describía el carácter voluntario de la investigación y la posibilidad de retirarse en cualquier momento en caso de ser deseado. Una vez las personas tenían firmado el consentimiento, sea en papel o digital, todas lo devolvieron por correo electrónico a la investigadora principal en el momento previo a las entrevistas.

### 2.3. Análisis de los datos

Para el análisis de los datos, en un primer momento se procedió a transcribir cada entrevista y se volcó la información en un documento unificado. Para garantizar el anonimato de los datos la información se pseudonimizó mediante un sistema de codificación. Este consistió en especificar la técnica utilizada “E” y el número de la entrevista según el orden en el que se habían desarrollado, por ejemplo “E\_1; E\_2”. En los casos en los que se realizaron entrevistas grupales, a lo anterior se añadía el personal técnico al que se pretendía hacer referencia, por ejemplo “E\_4\_T2”.

Una vez se organizaron todos los datos se procedió a explorarlos siguiendo el proceso de un análisis de contenido. Es un método altamente sistemático regido por diferentes fases que permite reducir la información en base al objetivo planteado para su posterior interpretación (Schreier, 2014). Para seguir los pasos del método anterior nos ayudamos en la última versión del software *Atlasti.V24*. Así, se subieron los diferentes documentos en la plataforma para comenzar con el análisis. Seguidamente, todas las transcripciones se repitieron repetidas veces para tratar de comprender el significado de los testimonios de las personas participantes. Durante este proceso se fueron seleccionando las unidades de significado que respondían al objetivo de investigación y, a su vez, se fueron agrupando en distintas categorías. Se siguió una lógica deductiva, al clasificar las unidades de significado relevantes según las dos preguntas de investigación. El sistema de codificación, por tanto, se estructuró en dos categorías principales: conocimiento sobre DUA y estrategias de promoción del DUA. Para garantizar los criterios de confirmabilidad y credibilidad se devolvieron las transcripciones a las personas participantes para evitar posibles errores en las interpretaciones. Además, se discutió entre todos los investigadores el sistema de codificación hasta llegar al consenso (Guba y Lincoln, 1981).

---

### 3. Resultados

En el presente apartado se muestran los resultados obtenidos del estudio. A continuación, se describen los conocimientos que tienen los SAPDU sobre el DUA y las estrategias que desarrollan para su promoción en la universidad.

#### 3.1. Conocimientos sobre DUA por parte de los SAPDU

Nueve de los servicios participantes destacaron que el DUA es una filosofía que se caracteriza por la flexibilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje al ofrecer diversas opciones al alumnado con el fin de que escoja en función de sus preferencias o necesidades. De este modo, el personal que ha participado consideraba que el DUA pretende ir más allá de las etiquetas buscando beneficiar no sólo al estudiantado con discapacidad sino también al conjunto del alumnado.

Es un tipo de diseño que beneficia a todo el mundo y no sólo a los estudiantes con diversidad funcional. Que el contenido o el entorno sea accesible, al final se intenta que lo sea para todos los estudiantes sin focalizar en los déficits concretos de cada estudiante [E\_10].

En relación con lo anterior, siete servicios también matizaron que la mirada del DUA se integra desde el momento en que se planifica el proceso de enseñanza y aprendizaje, evitando así ajustes individuales que podrían estigmatizar a ciertos estudiantes.

Básicamente el hecho de planificar la docencia con la idea de que el diseño favorezca a todo el estudiantado para minimizar las medidas de apoyo especiales para algunos estudiantes [E\_11].

Por otro lado, cinco de los servicios aludieron a aspectos relacionados con los orígenes del DUA e incluso mencionaron otros conceptos vinculados a esta filosofía. Por ejemplo, algunos de ellos describieron que el DUA bebe de los principios de diversificación curricular de Tomlinson. Otros se centraron en sus orígenes en el ámbito de la arquitectura cuando se buscaba que todos los edificios y entornos acogieran a todas las personas, evitando adaptaciones costosas e inviables. También mencionaron cuestiones de accesibilidad universal y diseño para todas las personas no sólo a nivel arquitectónico sino también en la comunicación y, posteriormente, en el aprendizaje.

Más específicamente, en seis de las entrevistas con estas unidades emergieron ideas relacionadas con el compromiso del estudiantado, la comprensión de la información y la expresión de los conocimientos, los tres principios del DUA. Sin embargo, aludieron en menor medida al compromiso hacia el aprendizaje, a pesar de que en la versión más reciente del marco de implementación es un aspecto crucial a tener en consideración.

...permite dar respuesta a esa diversidad, que cada uno se exprese como mejor se sienta y que se le den a él también diferentes formas de para comprender esa información por diferentes vías [E\_6].

Aunque el personal de los servicios poseía diversas ideas sobre el DUA, lo cierto es que cinco de ellos afirmaron desconocer cómo llevarlo a la práctica. Esto les impedía, a su vez, ofrecer orientaciones al profe-

sorado afines a los principios del DUA. Además, dos servicios también consideraron que la implementación de este paradigma en la universidad era un objetivo utópico a causa del sistema establecido en estas instituciones. También añadieron que el profesorado a menudo muestra rechazo al desarrollo de prácticas más inclusivas basadas en el DUA si no se plantean orientaciones con una aplicación práctica real y viable en el contexto universitario. Por tanto, se observa que a pesar de que estos servicios aprecian los beneficios del DUA para todo el estudiantado, no confían que pueda implementarse en la universidad tal como se articula ahora. Estas ideas fueron comunes en 11 de los servicios.

...tenemos que dar soporte en cómo se aplica el DUA y tal cuando tampoco somos expertos, pues se me hace un poco grande [E\_5].

Debe de ser muy aplicado para la acción docente para tener en cuenta al estudiante con necesidades educativas, para cumplir ese gran objetivo y tan utópico de adaptar el sistema a los estudiantes con necesidades educativas, y no que ellos sean los que tengan que adaptarse [E\_2].

Según siete servicios, esos saberes sobre el tema procedían de su propia autoformación en foros académicos y plataformas divulgativas. En un total de seis entrevistas también se valoraron los encuentros de la Red SAPDU en la cual existe un grupo de trabajo que aborda cuestiones relacionadas con el DUA. Por el contrario, otras personas sí que mencionaron haberse formado en la universidad a partir de cursos gestionados por su propio servicio, por la unidad de formación a profesorado en la universidad o por entidades externas. Sin embargo, en algún caso han considerado que estas eran muy generalistas y con poco margen de aplicación en sus funciones. En ese sentido, 11 servicios demandaban una mayor oferta formativa en DUA que tenga un carácter práctico para poder compartir los conocimientos con el profesorado, quien interviene a diario con el estudiantado con discapacidad.

...es necesaria la formación, pero para mí también. Me gustaría que alguien me formara porque no he recibido formación. Entonces me gustaría recibir formación para luego poderla transmitir a los profesores, que van a ser los que tienen que aplicar de verdad ese DUA [E\_6].

### 3.2. Promoción del DUA en la universidad por parte de los SAPDU

Los servicios de atención a las personas con discapacidad en las universidades son un factor clave para la inclusión en estas instituciones al mediar con una amplia gama de agentes que colaboran en este proceso. Por ello, adquiere importancia conocer cómo promueven el DUA en la universidad.

El conjunto de las personas que han participado mencionó la promoción del DUA en las intervenciones individuales que realizan con el estudiantado adscrito al servicio, aunque no siempre se hacía de manera consciente. Por ejemplo, para el compromiso del estudiantado, seis de los servicios afirmaron poner a su disposición un programa de voluntariado para que entre iguales puedan ayudarse en cuestiones sociales y académicas. Además, ocho de ellos también proporcionan la figura del profesor o profesora tutor o tutora durante todo el grado para que el alumnado tenga a una persona de referencia que pueda acompañarle y ayudarle ante cualquier situación problemática. Recientemente, cinco servicios también están incorporando la figura de una persona que sea el enlace de la facultad con el servicio para estar siempre al corriente de lo que ocurre, de modo que se agiliza la coordinación entre las personas responsables de estos servicios y de las titulaciones, y se facilita una figura de referencia para el alumnado. Para los medios de representa-

ción, generalmente todos los servicios se encargan de la accesibilidad de los contenidos de las respectivas materias o les guían en la gestión y organización de la información, por ejemplo, formándoles en técnicas de estudio. Para la acción y expresión muchas veces se encargan de proporcionar los productos de apoyo necesarios para la realización de las pruebas de evaluación.

...necesitamos esa figura que hemos comenzado a trabajar, la persona de contacto de la titulación que de alguna manera sabe lo que ocurre y nos lo puede trasladar porque a veces el estudiante no viene a la unidad y entonces esa persona nos puede contar lo que pasa en el aula [E\_14].

Por otra parte, todos los servicios se encargan de ofrecer recomendaciones al profesorado para que responda adecuadamente a las necesidades del alumnado. Aunque mencionaron que intentaban integrar los principios del DUA en estas, las orientaciones se realizan pensando en colectivos específicos y no para el conjunto del alumnado. De hecho, se proporcionan puntualmente, cuando el profesorado tiene en clase a algún alumno u alumna que ha dado su consentimiento al servicio para proporcionar la información sobre su diagnóstico y, si es el caso, las adaptaciones que requiere. Esta idea difiere de la filosofía del DUA al contemplarse como medidas específicas para el colectivo con discapacidad en lugar de tomarse como orientaciones que beneficiarían a todo el estudiantado.

Al profesorado le das toda la información que va a necesitar para atender a ese alumno en clase, en el examen, en tutorías en el despacho, pero no a nivel global, nosotros no entramos global con todo el alumnado [E\_7].

Aunque estas recomendaciones se proporcionan para acompañar al profesorado en la mejora de las prácticas docentes para atender a la diversidad de estudiantes, no siempre son bien recibidas por parte del personal docente. De todos los servicios, 11 han destacado que, aunque informan sobre las medidas que han de realizarse para acompañar a ciertos estudiantes, no todo el profesorado está dispuesto a realizarlas. Aunque no se debe generalizar, algunos docentes se niegan a implementar las orientaciones por desconocimiento de cómo hacerlo, por considerarlo una carga de trabajo o por el miedo a generar agravios comparativos y corromper la evaluación y la adquisición de competencias necesarias para el grado o el máster en cuestión.

Hay algún profesor que te dice que no cree en eso de la diversidad, como si fuera cuestión de creer; Hay negociacionistas [E\_12\_T1\_/E\_12\_T2].

...a mí lo que me molesta es que me digan que le estoy dando beneficios. Estás eliminando las barreras que esas personas tienen, pero ellos están comprometiendo sus derechos. Dicen: 'es que tiene más tiempo para pensar', pues claro, es que lo necesita [E\_1].

Otras funciones que realizan estos servicios tienen que ver con la sensibilización y formación a la comunidad universitaria. Por ejemplo, tres servicios destacaron sus sesiones de sensibilización al profesorado, pero también al personal de administración y servicios (PAS) de las consejerías, secretarías y las bibliotecas de la universidad para que sepan cómo interactuar con ciertos estudiantes. Cinco de ellos también resaltaron la creación y difusión de materiales formativos dirigidos al profesorado universitario en su página web. Por ejemplo, publicaciones, materiales audiovisuales o guías sobre medidas específicas según el tipo de discapacidad o sobre generación de materiales accesibles. Específicamente sobre DUA, eran cinco los que promovían cursos de formación al profesorado en los que invitan a profesionales de entidades u otras universidades a impartirlas. Además, han organizado cursos más específicos virtuales sobre la creación de documentos accesibles, lo que es compartido por cinco servicios. Otro formato destacado por dos de los

servicios son las jornadas que se organizan por facultades para ofrecer información más personalizada. No obstante, las personas participantes mencionaron el poco éxito de estas iniciativas de formación entre el profesorado.

...cuando hemos hecho cosas el impacto es muy pequeño, es mínimo. Cada día es más difícil formar al profesor en cosas transversales [E\_2].

A pesar de su predisposición para lanzar estos cursos, lo cierto es que no es tan común que se ofrezcan por parte de las unidades responsables de formación. Las personas que han participado reportan que pocas veces han participado junto con estas unidades en el diseño y desarrollo de las formaciones a profesorado en cuestiones de diversidad e inclusión universitaria, siendo sólo cuatro servicios los que lo han podido hacer. Afortunadamente, esto está cambiando y se empiezan a coordinar ambos servicios para favorecer espacios formativos que mezclen los diferentes saberes y ofrezcan formaciones más completas.

Formación en la unidad siempre ha habido abierta para la comunidad, aunque para PAS siempre está muy reglada, pero para PDI no. Para PDI específicamente este ha sido el primer año que se nos ha permitido entrar en el programa de formación reglado [E\_8].

A nivel político, estos servicios también se implican en la promoción de la inclusión universitaria. Uno de ellos mencionó su participación en la revisión de los planes de estudio para que exista una formación transversal en discapacidad, y los específicos sobre atención a la diversidad e incluso los del acoso para que la universidad garantice la igualdad, la equidad y la no discriminación en el contexto universitario. Dos de los servicios están trabajando también en reformar las normativas de evaluación para garantizar los derechos de las personas con discapacidad a recibir los ajustes necesarios en las pruebas de evaluación sin que se generen agravios comparativos. Sin embargo, parece ser que la incorporación explícita del DUA en las normativas todavía es un aspecto que está en construcción y que depende, en cierta medida, de las personas que estén trabajando en ello, corriendo el riesgo de que no siempre se considere como algo de vital importancia.

La reforma de planes de estudio incorpora elementos en relación con la atención a la diversidad. Como lo encargaron a mí, le hemos dado una frasecita que esperemos que se apruebe, que es algo así como que todos los planes de estudio deberán incorporar el diseño universal de aprendizaje [E\_1].

Por otra parte, se ha observado que los servicios difieren en algunos aspectos relacionados con las funciones que realizan. Cuatro de ellos consideraron que la formación en DUA se debería de proporcionar desde las unidades de formación y no desde los servicios de atención al alumnado con discapacidad. Otro punto de discordia se genera a la hora de ofrecer orientaciones al profesorado sobre las prácticas docentes. Mientras algunas personas han considerado que deberían tenerse más en cuenta sus recomendaciones al poseer experiencia en el campo de diversidad y estrategias para la inclusión, cuatro servicios aludían a la libertad de cátedra de cada profesor y profesora y las escasas posibilidades de intervención en ese ámbito. Comunicar ciertas estrategias podría considerarse por el personal docente como una imposición y, por tanto, generar rechazo a la hora de implementarlas, lo que terminaría repercutiendo negativamente sobre el estudiantado.

Nosotros al profesorado no le decimos 'a esta persona la tienes que evaluar solo por trabajos' porque nos estamos metiendo en un montón de circunstancias a nivel de departamento, a nivel de estructura de la asignatura, a nivel de guía docente... [E\_9].

...eso sería entrar en su libertad de cátedra. Hay que tener mucho cuidado si no quieres que te rechacen. Entonces tienes que ir de una forma cauta [E\_13].

Otras contradicciones que se han identificado se relacionan con la existencia misma de estos servicios y la promoción de aspectos vinculados al principio de compromiso del DUA. Mientras un servicio consideró que si se implementara más la mirada DUA en la universidad su presencia terminaría por desaparecer y eso sería algo positivo porque estaríamos hablando de una institución verdaderamente inclusiva, otros tres afirmaron que se perdería la calidad de la atención al estudiante. Lo mismo ocurre con el principio de compromiso del DUA, pues dos consideran que debe recomendarse al profesorado para que lo tenga en cuenta, mientras que otros tres afirman que no forma parte de sus funciones al ser una temática más genérica que se da en todo el alumnado.

No sé hasta qué punto el profesorado debería compensarlo porque creo que se nos escaparía. Tiene mucha tarea y es que no lo pueden hacer o lo harían mal, se perdería la calidad de la atención, que para eso estamos nosotros [E\_4].

“Lo de captar el interés desde este servicio yo creo que no se hace. Eso ya caería fuera de nuestras competencias porque sería común a todos los estudiantes, no solamente los que tienen necesidades educativas específicas. Y entonces eso ya cae fuera de nuestras competencias [E\_6].

---

#### 4. Discusión y conclusiones

El creciente acceso de estudiantes con discapacidad en la universidad tambalea la inercia en las formas de enseñar y obliga a repensarlas para ofrecer respuestas más inclusivas. Cada vez más se está tratando de introducir mejoras acordes a los principios del DUA al ser un paradigma con respaldo científico que avala sus beneficios para todo tipo de estudiantes (Carrington et al., 2020; Li et al., 2020). En ese recorrido por integrar el DUA en la universidad, los SAPDU son un agente realmente importante al mediar tanto con el estudiantado como con el profesorado, proporcionando apoyo, recursos y asesoramiento para asegurar la inclusión en estas instituciones.

Como se muestra en nuestros resultados, la mayoría del personal de los servicios conocía el DUA y diversas ideas clave sobre el paradigma. En concreto, resaltaron sus orígenes en el ámbito de la arquitectura, algunos conceptos afines, el marco para su implementación y la idea de focalizar en la gran diversidad de estudiantes frente a la tradicional mirada sobre el déficit. No obstante, afirmaban desconocer cómo llevar conscientemente sus principios a la práctica, aspecto compartido con el profesorado universitario (Fossey et al., 2017; López-Gavira, 2021). Los escasos conocimientos a la hora de implementar el DUA y los esfuerzos de las universidades por caminar en esa dirección han provocado un creciente interés por parte del personal de los servicios para formarse en DUA. Ahora bien, las personas participantes del estudio mencionaron la falta de una oferta formativa acorde a sus demandas, pues han sido pocas, o inexistentes, las formaciones que han recibido sobre el paradigma. En otras universidades, tanto a nivel nacional como internacional, se han desarrollado formaciones mayoritariamente dirigidas al profesorado sobre la discapacidad, los servicios de apoyo o DUA, aunque lo cierto es que generalmente carecen de un seguimiento en la implementación

de mejoras basadas en el DUA y de una evaluación para conocer las implicaciones que han tenido (Davies et al., 2013; Moriña y Carballo, 2018; Sanahuja et al., 2023). Por tanto, todavía sigue siendo necesaria la formación del personal de los servicios en estas cuestiones para prevenir la aparición de obstáculos para la participación y aprendizaje del alumnado (Fossey et al., 2017; López-Gavira, 2021). Esto responsabiliza a las universidades a ofrecer respuestas y proporcionar ofertas formativas significativas y con un carácter práctico que permitan al personal técnico mejorar sus propias acciones acorde a los principios del DUA.

Por otra parte, los SAPDU participan en cierta medida en la promoción de este paradigma en la universidad. Sin embargo, se han identificado posicionamientos diferentes en algunas cuestiones. En concreto, los resultados ponen de manifiesto diferencias con respecto a la promoción del principio de compromiso. Algunas personas lo veían fundamental, ciertas compartían la idea, pero no lo promovían y otras no lo consideraban dentro de sus competencias. Revisiones como las de Bray et al. (2023), aunque exploran la presencia de los principios en el uso de la tecnología en las aulas de secundaria, también observaron un menor fomento de este principio. Esto se contradice con la versión más reciente del marco de implementación del DUA -versión 3.0- (CAST, 2024), donde este principio ha adquirido un mayor protagonismo por la importancia del contexto socioemocional del estudiantado en su aprendizaje y su identidad. De forma similar, también se generaron discrepancias sobre la función de formar al profesorado en DUA. Aunque algunas personas ponían en valor su capacidad para formar y orientar al personal docente en sus prácticas, la mayoría preferían no adentrarse en ese ámbito. De hecho, resaltaron que cuando han intentado que el profesorado incorpore nuevas medidas en beneficio de algunos estudiantes, ciertos docentes lo han recibido de forma negativa y se han mostrado reacios debido a que se sienten sobrepasados o poco preparados para ello. En relación con lo anterior, algunas investigaciones reportan que la falta de formación limita el sentimiento de autoeficacia del personal docente y, por tanto, también la implementación de metodologías y currículos más flexibles (Chao et al., 2017; Márquez et al., 2021). Por ello, es fundamental acompañar al profesorado en la mejora de sus prácticas docentes y superar el rechazo generalizado a la hora de probar nuevas estrategias pensadas para atender a la diversidad de estudiantes (López-Gavira, 2021; Timuş et al., 2024; Yphantides, 2022). No obstante, un acompañamiento de calidad implicaría una mayor personalización en los apoyos, la mentorización en el diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje y una coordinación deseada y efectiva entre los servicios (Benet-Gil, 2020; Moliner García et al., 2019), aspectos que en el actual sistema universitario parecen un sueño más que una realidad factible. Esto deja entrever la necesidad de generar un mayor consenso entre el personal de los SAPDU con respecto a sus funciones, además de reconocer formalmente espacios para la coordinación con otros servicios.

Ahí es donde deben entrar en juego las culturas y políticas de estas instituciones. Gran parte de las personas participantes han incidido en transformar la cultura universitaria sobre la discapacidad, superando los estigmas predominantes y caminando hacia una educación más sensible con la diversidad y afín a los principios del DUA (Moriña y Orozco, 2023). Para ello, apreciaron que más que una cuestión de conocimiento es de convencimiento, de compartir los mismos valores y creencias sobre esta cuestión (Booth y Ainscow, 2002). Esto supone grandes retos para una institución tan grande como una universidad, pues tampoco se recoge en la normativa universitaria momentos para la coordinación, la reflexión y el intercambio de conocimiento (Benet-Gil, 2020). Así, las políticas universitarias deberían encaminarse a garantizar que toda la comunidad se rige por unos principios sólidos, inamovibles e incuestionables de equidad e inclusión.

En conclusión, avanzar en la inclusión universitaria no es una tarea fácil, aunque con la extraordinaria labor de los SAPDU seguimos caminando por ese recorrido. Este trabajo evidencia la necesidad de seguir explorando vías para aterrizar el DUA en las aulas universitarias. Precisamente, los resultados han ofrecido

algunas pistas para dirigirnos a ello, empezando por ampliar la oferta formativa para los servicios con el fin de asentar el DUA entre este colectivo y que, a su vez, estos puedan difundirlo entre el resto de la comunidad universitaria. Por otro lado, es necesaria la búsqueda de un mayor consenso en la visión que tienen los servicios sobre su labor en la atención directa al estudiantado y profesorado y sobre la colaboración con el ámbito político y formativo para la inclusión en la universidad. Sin duda, recorrer el camino de la inclusión universitaria es una cuestión de colaboración y construcción compartida del conocimiento, aspectos todavía hoy difusos en estas instituciones.

### Limitaciones y futuras líneas de investigación

Como en todas las investigaciones existen ciertas limitaciones en el presente estudio. Por una parte, habría sido pertinente contar con la participación de otros servicios para comprobar si existen discrepancias o similitudes con las perspectivas de las personas participantes. Esto ayudaría a seguir explorando los conocimientos y la promoción del DUA y extraer conclusiones de gran relevancia a nivel nacional. Asimismo, dado que se han hallado resultados relacionados con las culturas y políticas de las universidades, debería contarse con la voz del profesorado y de las personas encargadas de elaborar dichas políticas para explorar sus creencias y las acciones que desarrollan sobre el DUA, pudiendo obtener así una perspectiva más amplia de la implementación de este paradigma en las distintas universidades españolas. Como futura línea de investigación, es necesario conseguir un mayor alcance para explorar posibles mecanismos que integren la cultura, las políticas y las prácticas, además de las diferentes voces de la comunidad universitaria para favorecer la promoción y aplicación del DUA en estas instituciones. Para ello, el enfoque metodológico de la futura investigación debería adoptar el análisis temático de la información con el fin de poder profundizar más en las experiencias y las perspectivas de todos los agentes.

---

## Referencias bibliográficas

- Alba-Pastor, C. (2022). Entender la educación inclusiva con el DUA. En C. Alba-Pastor (Coord.), *Enseñar pensando en todos los estudiantes. El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)* (pp. 17-21). SM.
- Aguirre, A., Carballo, R. y López-Gavira, R. (2021). Improving the academic experience of students with disabilities in higher education: faculty members of social sciences and law speak out. *Innovation. The European Journal of Social Science Research*, 34(3), 305-320. <https://doi.org/10.1080/13511610.2020.1828047>.
- Barrera, M. y Moliner García, O. (2023). 'How does universal learning design help me to learn?': students with autism spectrum disorder voices in higher education. *Studies in Higher Education*, 49(6), 899-912. <http://doi.org/10.1080/03075079.2023.2259932>.
- Benet-Gil, A. (2020). Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 27, 1-31. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i82.11120>.
- Black, R. D., Weinberg, L. A. y Brodwin, M. G. (2015). Universal Design for Learning and Instruction: perspectives of students with disabilities in higher education. *Exceptionality Education International*, 25(2), 1-26. <https://doi.org/10.5206/eei.v25i2.7723>.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bray, A., Devitt, A., Banks, J., Sanchez-Fuentes, S., Sandoval, M., Riviou, K., Byrne, D., Flood, M., Reale, J. y Terrenzio, S. (2023). What next for Universal Design for Learning? A systematic literature review of technology in UDL implementations at the second level. *British Journal of Educational Technology*, 55(1), 1-26. <https://doi.org/10.1111/bjet.13328>.
- Burgstahler, S. y Moore, E. (2009). Making student services welcoming and accessible through accommodations and universal design. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21(3), 155-174.
- Carrington, S., Saggars, B., Webster, A., Harper-Hill, K. y Nickerson, J. (2020). What Universal Design for Learning principles, guidelines, and checkpoints are evident in educators' descriptions of their practice when supporting students on the autism spectrum? *International Journal of Educational Research*, 102(101583). <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101583>.
- Center for Applied Special Technology- CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0* [organizador gráfico]. <https://udlguidelines.cast.org/static/udlg3-graphicorganizer-digital-numbers-a11y.pdf>.
- Chao C. N., Wing Sze, E. C., Forlin, C. y Ho, F. C. (2017). Improving teachers' self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 66, 360-369. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.004>.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2021). *Universidad 2030. Propuesta para el debate*. CRUE. [https://www.crue.org/wp-content/uploads/2021/11/CRUE\\_UNIVERSIDAD2030\\_VERSION-DIGITAL.pdf](https://www.crue.org/wp-content/uploads/2021/11/CRUE_UNIVERSIDAD2030_VERSION-DIGITAL.pdf).
- Cotán Fernández, A. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1), 43-61. <http://hdl.handle.net/11181/5234>.
- Davies, P. L., Schelly, C. L. y Spooner, S. L. (2013). Measuring the effectiveness of Universal Design for Learning intervention in postsecondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 195-220. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1026883.pdf>.

- Díez, E. y Sánchez-Fuentes, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43(2), 87-98. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>.
- España. Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de septiembre de 2021, núm. 233, pp. 119537-119578.
- Fabri, M., Fenton, G., Andrews, P. y Beaton, M. (2022). Experiences of higher education students on the autism spectrum: stories of low mood and high resilience. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(4), 1411-1429. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1767764>.
- Ferreira Villa, C., Vieira Aller, M. J. y Vidal García, J. (2014). La atención a los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior. El caso de Cataluña. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 139-157. <https://doi.org/10.6018/rie.32.1.171711>.
- Fossey, E., Chaffey, L., Venville, A., Ennals, P., Douglas, J. y Bigby, C. (2017). Navigating the complexity of disability support in tertiary education: perspectives of students and disability service staff. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 822-832. <http://doi.org/10.1080/13603116.2017.1278798>.
- Fundación Universia (2023). *VI Estudio sobre la inclusión de personas con discapacidad en el sistema universitario español*. Fundación Universia. <https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/VI%20Estudio%20Universidad%20y%20Discapacidad%20ACCESIBLE.pdf>.
- Griful-Freixenet, J., Struvyen, K., Verstichele, M. y Andreis, C. (2017). Higher education students with disabilities speaking out: perceived barriers and opportunities of the Universal Design for Learning framework. *Disability & Society*, 32(10), 1627-1649. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1365695>.
- Guba E. G. y Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.
- Ibarra-Sáiz, M. S., González-Elorza, A. y Rodríguez Gómez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 501-522. <https://doi.org/10.6018/rie.546401>.
- Kalivoda, K. S. y Totty, M. C. (2004). Disability services as a resource: advancing universal design. En J. L. Higbee (Ed.), *Curriculum transformation and disability: implementing universal design in higher education* (pp. 187-202). University of Minnesota.
- Kennette, L. N. y Wilson, N. A. (2019). Universal Design for Learning (UDL): student and faculty perceptions. *Journal of Effective Teaching in Higher Education*, 2(1), 1-26. <http://doi.org/10.36021/jethe.v2i1.17>.
- Koca-Atabey, M. (2017). Re-visiting the role of disability coordinators: the changing needs of disabled students and current support strategies from a UK university. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 137-145. <http://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254969>.
- Li, Y. F., Zhang, D. y Zhang, Q. (2020). University faculty attitudes and actions toward universal design: a literature review. *Journal of Inclusive Postsecondary Education*, 2(1), 1-20. <https://doi.org/10.13021/jipe.2020.2531>.
- Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez-Fuentes, S., Simón, C., Moraña, A., Morgado, B., Moreno-Medina, I., García, J. A., Díaz-Gandasegui, V. y Elizalde-San Miguel, B. (2021). Evaluación de la inclusión en educación superior mediante indicadores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 33-51. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.003>.
- López-Gavira, R., Moraña, A. y Morgado, B. (2021). Challenges to inclusive education at the university: the perspective of students and disability support service staff. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 34(3), 292-304. <http://doi.org.10.1080/13511610.2019.1578198>.

- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. 2nd ed. Sage.
- Moliner García, O., Yazzo Zambrano, M. A., Niclot, D. y Philippot, T. (2019). Universidad inclusiva: percepciones de los responsables de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21, 1-10. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e20.1972>.
- Moriña, A., López-Gavira, R. y Morgado, B. (2017). How do Spanish disability support offices contribute to inclusive education in the university? *Disability & Society*, 32(10), 1608-1626. <http://doi.org/10.1080/09687599.2017.1361812>.
- Moriña, A. y Carballo, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología Escolar e Educativa*, 22(spe), 87-95. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018053>.
- Moriña, A. y Orozco, I. (2023). Facilitadores para la inclusión: claves para el éxito universitario. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 31-45. <https://doi.org/10.15366/riee2022.16.1.002>.
- Palomero Sierra, B. y Díez Villoria, E. (2022). Requisitos inherentes en la inclusión del alumnado universitario con discapacidad: una revisión de alcance. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 53-68. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.02.04>.
- Sanahuja, A., Barrera, M., Moliner, O. y Sales, A. (2023). *Tema 2. Diseño Universal para el Aprendizaje: implicaciones prácticas a través de las TIC*. Universitat Jaume I. <http://doi.org/10.6035/DUARDM.2024.6>.
- Sánchez-Fuentes, S. (2023). *El diseño universal para el aprendizaje: guía práctica para el profesorado*. Narcea Ediciones.
- Sánchez Díaz, M. N. (2021). Ajustes razonables en la universidad. Creencias, prácticas y dificultades para llevarlos a cabo desde la voz de docentes inclusivos. *Revista de Fomento Social*, (299), 60-89. <https://revistas.uoyola.es/rfs/article/view/4581>.
- Sandoval, M., Simón, C. y Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261-276. <https://doi.org/10.5209/RCED.57266>.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.
- Sullivan, J. (2023). 'Pioneers of Professional Frontiers': The experiences of autistic students and professional work based learning. *Disability & Society*, 38(7), 1209-1230. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1983414>.
- Tamjeed, M., Tibdewal, V., Russel, M., McQuaid, M., Oh, T. y Shinohara, K. (18-22 de octubre 2021). *Understanding disability services toward improving graduate student support* [Conferencia]. The 23rd International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility (ASSETS '21), Virtual Event, New York, USA. <https://doi.org/10.1145/3441852.3471231>.
- Timuş, N., Barlett, M. E., Barlet, J. E., Ehrlich, S. y Babutsidze, Z. (2024). Fostering inclusive higher education through universal design for learning and inclusive pedagogy – EU and US faculty perceptions. *Higher Education Research & Development*, 43(2), 473-487. <http://doi.org/10.1080/07294360.2023.2234314>.
- Waisman, T. C., Williams, Z. J., Cage, E., Santhanam, S. P., Magiati, I., Dwyer, P., Stockwell, K. M., Kofner, B., Brown, H., Davidson, D., Herrell, J., Shore, S. M., Caudel, D., Gurbuz, E. y Gillespie-Lynch, K. (2023). Learning from the experts: evaluating participatory autism and universal design training for university educators. *Autism*, 27(2), 356-370. <https://doi.org/10.1177/13623613221097207>.
- Yphantides, J. (2022). EFL teachers' experiences with neurodiverse students and self-efficacy for inclusive practice in Japanese universities. *European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 11(2), 125-139.



---

# What role do university support services play in promoting UDL?

---

## Abstract

Access for students with disabilities in universities is insufficient to guarantee their inclusion. There is a need to implement Universal Design for Learning to facilitate the participation and learning of these students. However, its application in the university is still a challenge and, therefore, the work of support services is essential. This paper explores what support services know about this paradigm and how they promote it in the university. From a qualitative approach, semi-structured interviews were carried out in 14 Spanish university services and analyzed employing a content analysis. The results show that most of them have ideas about UDL but do not know how to put its principles into practice. In addition, there is resistance among faculty to introduce improvements from the UDL due to a lack of knowledge or work overload. In conclusion, there is a growing interest in applying this paradigm. However, it is necessary to change the culture of disability and articulate the necessary policies to promote it so that it becomes something shared by all.

## Keywords

Support services, higher education, disability, Universal Design for Learning, university.

## Mercé Barrera Ciurana

<ciuranam@uji.es>

Universitat Jaume I. España

## Carmen Márquez Vázquez

<carmen.marquez@uam.es>

Universidad Autónoma de Madrid.  
España

## Sergio Sánchez Fuentes

<sergio.sanchezfuentes@uam.es>

Universidad Autónoma de Madrid.  
España



## Para citar:

Barrera Ciurana, M., Márquez Vázquez, C. y Sánchez Fuentes, S. (2024). What role do university support services play in promoting UDL? *Revista Española de Discapacidad*, 12(2), 27-42.

**Doi:** <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.12.02.02>>

**Fecha de recepción:** 02-03-2024

**Fecha de aceptación:** 29-07-2024



---

## 1. Introduction<sup>1</sup>

In recent years, higher education institutions have been welcoming a more diverse and inclusive range of students. There is a growing interest -and responsibility- to guarantee equal access for all and to offer a quality education that promotes participation and learning and allows the professional development of all students satisfactorily (CRUE, 2021). This horizon has allowed many students, particularly those who have historically been marginalised, such as students with disabilities, to access this historically elitist stage of education to gain access to this traditionally elitist stage of education. Indeed, the latest study on the inclusion of people with disabilities in the Spanish university system has revealed a notable increase in the presence of this group in these institutions, with over twenty-two thousand registered (Fundación Universia, 2023). This underscores the necessity for universities to assume responsibility for providing accessible and rigorous learning environments for these students and to implement the requisite mechanisms to achieve this.

Despite the obligation of these institutions to ensure this, there are still instances of students with disabilities who have been compelled to withdraw from higher education (Fabri et al., 2022). A review of the literature from both national and international research reveals a consistent pattern of obstacles encountered by these students in higher education. This has prompted universities to pursue a sustained commitment to developing responses that address existing inequalities. One of the principal entities responsible for this is the services for people with disabilities (hereinafter, SAPDU). These services represent a crucial support system for students with disabilities and specific needs, as they are responsible for providing comprehensive assistance throughout their university studies. Additionally, they collaborate closely with teaching staff to ensure they are equipped with the necessary knowledge and guidance to effectively support these students. Their primary objective is to remove any potential barriers that might impede the participation and learning of these students in university life. Nevertheless, achieving a more inclusive university education is a complex process that cannot be solely attributed to the efforts of these services.

The teaching staff at universities also exert a substantial influence on the lives of students with disabilities (Aguirre et al., 2021). It has been frequently highlighted that inadequate teaching practices could generate barriers for this group (Barrera & Moliner García, 2023). In this regard, evidence indicates that practices aligned with the principles of Universal Design for Learning (UDL) not only facilitate the professional growth of faculty but also enhance the learning outcomes of students with and without disabilities (Díez & Sánchez-Fuentes, 2015; Moríña & Orozco, 2023). Nevertheless, it remains essential to provide training for faculty in the deliberate integration of UDL. To this end, it is advisable to offer the requisite support to guide faculty through this process. It is therefore important to investigate, from the perspective of the services provided to support teaching staff on diversity issues, their knowledge of UDL and the ways in which they promote it at the university.

---

<sup>1</sup> We thank all the SAPDU staff for their collaboration in this study and their valuable testimonies about the great challenges involved in moving towards a more inclusive institution. Without this staff, the journey would be even more difficult.

### 1.1. Support services and the implementation of UDL in universities

Despite an increase in the number of students with disabilities in higher education, access to universities is not sufficient to ensure the full development of these students. Several studies have identified the various obstacles faced by this group daily. Some of these barriers are academic, pertaining to the acquisition and demonstration of knowledge. However, it is important not to overlook the social and emotional barriers, given the complex relationships with peers and the elevated stress and anxiety levels associated with navigating such a challenging environment (Moriña et al., 2017; Palomero Sierra & Díez Villoria, 2022). It is therefore of the highest importance that SAPDUs are present in universities.

The requirement to establish these services is set forth in *Royal Decree 822/2021 of 28 September, which establishes the organisation of university education and the procedure for quality assurance*. The decree stipulates that these institutions must implement the services to guarantee adequate support and counselling for students with disabilities or specific needs. Some research has indicated that the establishment of SAPDUs in higher education institutions is a crucial step towards the advancement of inclusive education practices. These services engage with the university community on matters pertaining to diversity, thereby fostering a more inclusive environment (Aguirre et al., 2021; Moriña et al., 2017). The staff of the services perform a variety of functions, including direct intervention with students with specific needs or disabilities, coordination with the teaching staff of these students to guide them on the measures to be taken for certain students, and even awareness-raising and training for the entire university community (Moliner García et al., 2019). However, it should be noted that there is also considerable heterogeneity between each service, not only in the nomenclature adopted by each university, but also in the number of members of staff, the programmes offered and the organisational structure in which they are located. These factors influence the type of support provided to each individual and its quality (Moriña et al., 2017).

Despite the laudable efforts of these services to contribute to the development of a more inclusive institution, they are confronted with a multitude of challenges that render this a challenging and arduous task. Firstly, there is a refusal among faculty to make reasonable accommodations, which is driven by a biased perception that comparative grievances are generated (Palomero Sierra & Díez Villoria, 2022; Sandoval et al., 2019). Conversely, the persistent and criticised dearth of resources to meet the diverse needs of students ultimately overloads support services, thereby reducing their capacity to respond to the demands placed upon them (López-Gavira et al., 2021). This also has implications for faculty, who perceive diversity as a significant additional workload (Cotán Fernández, 2017; Palomero Sierra & Díez Villoria, 2022). Consequently, there is a notable resistance to the integration of more flexible curricula and methodologies tailored to the considerable diversity of students (Márquez et al., 2021; Sánchez Díaz, 2021). The prevailing approach remains reactive, focusing on disability rather than on the creation of heterogeneous environments capable of accommodating the wide variety of students. Universities must therefore review their cultures, policies and practices to incorporate mechanisms that seek to remove all those barriers that generate exclusion and move towards a more social model (Booth & Ainscow, 2002).

In this sense, it can be observed that there is a gradual shift in perspective regarding student diversity, which can be attributed, at least in part, to the increasing influence of the philosophy of Universal Design for Learning (UDL) within the university context. This paradigm seeks to respond to the heterogeneous nature of the student population by offering flexible and diverse options, thereby enabling all individuals to select the option that aligns with their preferences or needs (Alba-Pastor, 2022). The UDL breaks with the traditional and deep-rooted dichotomous view that considers students with disabilities on the one hand, and the rest

on the other. In this way, it is understood that all students are diverse and have different characteristics and previous experiences, and therefore, it is essential to facilitate their development as expert learners (Sánchez-Fuentes, 2023). Consequently, the notion of an average student is rejected, and the concept of diversity is considered from a more expansive viewpoint. Accordingly, the UDL emphasises the importance of engaging students in their learning, the presentation of information and the demonstration of learning outcomes as fundamental elements in the generation of meaningful and authentic learning experiences. These ideas align with the three fundamental principles for implementation as outlined by CAST (2024). Despite the growing interest in this paradigm and its notable presence in different educational contexts, further research is required to ascertain how it is effectively implemented and to identify the benefits it offers to students and faculty (Díez & Sánchez-Fuentes, 2015).

A review of the existing literature on UDL in the university context reveals research exploring student learning preferences and their alignment with UDL principles (Black et al., 2015; Griful-Freixenet et al., 2017). Others concentrate on teaching practices to ascertain the extent to which UDL is implemented in university classrooms and to identify its advantages for both students and teaching (Kennette & Wilson, 2019; Sullivan, 2023). Furthermore, it is acknowledged that UDL-based teaching practices can facilitate reflection and improvement and are beneficial for the participation and learning of university students with disabilities (Sandoval et al., 2019; Waisman et al., 2023). It is also noteworthy that some studies, despite focusing on the perspective of students with disabilities, have concluded that the implementation of this paradigm is beneficial for students with disabilities to the same extent as for others (Carrington et al., 2020; Li et al., 2020). These findings reinforce the argument that the adoption of UDL in universities facilitates professional development and a more inclusive response to the diverse context present in universities.

Nevertheless, the implementation of inclusive teaching practices based on UDL remains a significant challenge, largely due to the insufficient preparation of faculty members (Barrera & Moliner García, 2023). It is therefore evident that faculty members require effective support in the planning, development and evaluation of these practices (Timuş et al., 2024; Yphantides, 2022). It is at this stage that SAPDU staff become involved, liaising with teaching staff to provide guidance and assistance in the implementation of measures designed to facilitate the comprehensive development of students (López-Gavira, 2021). They display considerable expertise in the field of disability, demonstrating a comprehensive understanding of strategies and tools for barrier removal. However, there is a need to ascertain their perspectives on the UDL and the extent to which they promote it within the university system. Nevertheless, research that captures the voice of support services is scarce, and even less so when it relates to this paradigm. At the national level, some studies have been conducted that examine the strategies developed by SAPDUs to promote inclusion in higher education, while others analyse their perceptions of the cultures, policies and practices concerning student and faculty support (Moliner García et al., 2019; Moríña et al., 2017). Conversely, the obstacles encountered by these services in guaranteeing comprehensive inclusion in these academic institutions are examined (Ferreira Villa et al., 2014; López-Gavira et al., 2021). At the international level, the predominant focus of existing research on this topic is the exploration of the accommodations and procedures employed by these services to facilitate the inclusion of university students (Fossey et al., 2017; Koca-Atabey, 2017; Tamjeed et al., 2021). Others examine the perspectives of students and staff on the work of these services, noting that they can often create barriers for students (Burgstahler & Moore, 2009; Kalivoda & Totty, 2004). Considering these findings, the aforementioned authors highlight the necessity for these services to integrate universal design principles into their functions, with the aim of overcoming the barriers identified.

It is notable that there is a lack of research focusing on the UDL approach from the perspective of university support services. This paper aims to address this gap in the literature and contribute to the advancement of knowledge on this issue. The main objective of this study is to detect how much Universal Design for Learning is known and promoted by the diversity services in different Spanish universities. To achieve this objective, two research questions were formulated.

- What is the current level of awareness among SAPDUs regarding UDL?
- How are SAPDUs involved in promoting UDL at the university?

---

## 2. Methodology

The methodological approach employed in this study aligns with the qualitative paradigm, which aims to examine individuals' perceptions and generate knowledge through their experiences (Miles & Huberman, 1994). This descriptive study collects the voices of staff members from support services for people with disabilities in 14 Spanish universities regarding their knowledge of Universal Design for Learning and the promotion of this approach within their respective universities.

### 2.1. Context and participants

The participants were selected employing non-probabilistic and intentional sampling method in the search for a specific profile that could respond to the research objectives. Specifically, contact was established with the active staff of these services in the different Spanish universities, both public and private, given their work in the field of attention to diversity in the university. To this end, an e-mail was initially sent through the SAPDU network, a working group that brings together technicians from the services of 64 universities to promote coordination between them, exchange good practices and promote improvements in the university context. The email detailed the objectives of the research project and provided contact information for queries. It was requested that the coordination of this network forward the email to all the universities to ensure that it arrived from a suitable channel and without errors. Furthermore, the email requested a response within a maximum period of two weeks, addressed to the principal investigator, to specify the conditions of participation or to resolve any doubts in this regard. A total of 14 universities participated in the study, representing eight different autonomous communities and reflecting the diversity of geographical areas within Spain, from the north to the centre and south (see table 1). Regarding the technical staff, 17 professionals (14 women and 3 men) with diverse profiles and functions (technicians, those responsible for inclusive policies and coordinators) participated. Following the receipt of responses, data collection sessions were scheduled with those who had expressed an interest in participating.

**Table 1. Universities that have participated in the research**

Universities	Autonomous Community	Ownership
University of Cadiz (UCA) Pablo Olavide University (UPO)	Andalusia	Public Public
University of Oviedo (UNIOVI)	Asturias	Public
University of Burgos (UBU)	Castilla & León	Public
University of Barcelona (UB) University of Lleida (UdL) University of Vic (UVIC)	Catalonia	Public Public Private
National University of Distance Education (UNED) University of Alcalá (UAH)	Community of Madrid	Public Public
Jaume I University (UJI) Polytechnic University of Valencia (UPV) University of Valencia (UV)	Valencian Community	Public Public Public
University of Murcia (UMU)	Murcia	Public
Public University of Navarra (UNAV)	Navarre	Public

Source: own elaboration.

## 2.2. Data collection

Semi-structured interviews were conducted to collect the information, as this method allows for a dialogue with participants and an exploration of the meanings they ascribe to their own experiences (Ibarra-Sáiz et al., 2023). Accordingly, a script was devised comprising questions organised into two dimensions: the first pertaining to the knowledge these services possess regarding UDL, and the second concerning their involvement in the promotion of this paradigm at the university. The script comprised eight items, distributed across two dimensions: three items in the first dimension and five items in the second. Please consult table 2 for a detailed list of the questions.

**Table 2. Interview script**

Dimension 1. Knowledge of UDL
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Do you know about Universal Design for Learning?</li> <li>2. Have you been trained on UDL?</li> <li>3. Through which channels?</li> </ol>
Dimension 2. UDL promotion strategies
<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Do you think that the UDL paradigm could facilitate more student participation and learning?</li> <li>5. Do you think the university promotes the implementation of the UDL?</li> <li>6. To what extent?</li> <li>7. Do you collaborate in any of these strategies?</li> <li>8. What would be your recommendations for the implementation of the UDL at the university?</li> </ol>

Source: own elaboration.

The script facilitated the structuring of sessions and the exploration of the research objective, although the researcher endeavoured to adapt to the interviewees' preferences. As an illustration, some inquiries were elucidated, certain responses were shaped, and the sequence of questions was adapted to align with the other interviewee's discourse. To enhance participation, all interviews were conducted virtually. While the duration of each interview varied based on the participant, it was limited to an hour and a quarter. All interviews were conducted via the Google Meet platform, as it is a readily accessible tool with the capability of recording the sessions. The participants elected to conduct the interviews at the University of Valencia, the University Jaume I, the University of Alcalá and the University of Murcia in a group setting, as they believed that the presence of different staff from within the service would enhance the session and facilitate a more comprehensive exchange of information.

Regarding ethical issues, to ensure data confidentiality and data protection, all subjects signed an informed consent form and permission for audio and video recording for later transcription. Furthermore, the consent form outlined the voluntary nature of the research and the option for participants to withdraw from the study at any time. Following the completion of the informed consent process, either in paper format or digitally, all participants returned the signed document to the principal investigator via email prior to the interviews.

### 2.3. Data analysis

For the analysis of the data, each interview was first transcribed, and the information was then entered into a unified document. To guarantee the anonymity of the data, the information was pseudonymised using a coding system. This consisted of specifying the technique used "E" and the number of the interview according to the order in which they were conducted, for example "E\_1; E\_2". In cases where group interviews were conducted, the technical staff to be referred to was added to the above, e.g. "E\_4\_T2".

Once all the data had been organised, it was subjected to a process of content analysis. It is a highly systematic method, comprising different phases, which enables the reduction of information based on the objective set for its subsequent interpretation (Schreier, 2014). To adhere to the prescribed methodology, the most recent iteration of the Atlasti.V24 software was employed to upload the assorted documents to the digital platform, thereby initiating the analytical process. Subsequently, the transcripts were subjected to multiple readings with the objective of elucidating the import of the participants' testimonies. During this process, the units of meaning that were responsive to the research objective were selected and, in turn, grouped into different categories. A deductive approach was employed to classify the pertinent meaning units in accordance with the two research questions. The coding system was thus structured into two principal categories. The knowledge base surrounding UDL and the promotional strategies employed in its treatment. To guarantee the standards of confirmability and credibility, the transcripts were presented to the participants for their review and feedback, thus preventing any potential misinterpretations. Furthermore, the coding system was subjected to rigorous discussion and analysis among all researchers until a consensus was reached (Guba & Lincoln, 1981).

---

### 3. Results

This section presents the study's findings on SAPDUs' knowledge of UDL and their strategies for promoting it within the university.

#### 3.1. UDL knowledge of SAPDUs

Nine of the participating services described UDL as a philosophy characterised by flexibility in teaching and learning, providing diverse options for students to select based on their preferences or needs. Staff members viewed UDL as a framework that transcends labels, aiming to support not only students with disabilities but the entire class.

It is a type of design that benefits everyone and not only students with disabilities. The fact that the content or the environment is accessible, in the end we try to make it accessible to all students without focusing on the specific deficits of each student [E\_10].

Additionally, seven services highlighted that UDL is best integrated during the planning stages of teaching and learning, which helps to avoid individual adjustments that might otherwise stigmatize certain students.

Basically, the fact of planning teaching with the idea that the design favours the whole student body in order to minimise special support measures for some students [E\_11].

Conversely, five of the services referred to factors pertaining to the origin of UDL and even alluded to other concepts associated with this paradigm. For instance, some of them described UDL as drawing on Tomlinson's principles of curriculum diversification. Others focused on its origins in the field of architecture, where the aim was to make all buildings and environments welcoming for all people, avoiding costly and unfeasible adaptations. They also mentioned issues of universal accessibility and design for all people not only at the architectural level but also in communication and, subsequently, in learning.

More specifically, in six of the interviews, ideas related to student engagement, understanding of information and expression of knowledge. Thus, the three UDL principles emerged. However, less reference was made to engagement in learning, even though in the most recent version of the implementation framework, it is a crucial aspect to be taken into consideration.

...it allows us to respond to this diversity so that everyone can express themselves as they feel best and that they can also be given different ways of understanding this information through different channels [E\_6].

Service staff expressed varied perspectives on the UDL approach, with five staff members indicating they were unsure how to implement it in practice, which limited their ability to guide faculty in applying UDL principles. Additionally, two services viewed implementing UDL at the university level as an unrealistic goal due to institutional structures. They noted that faculty are often hesitant to adopt more inclusive practices rooted in UDL without practical, context-specific guidelines. Thus, while these services recognize the potential benefits this paradigm for all students, they are uncertain about its feasibility within the current university framework. These ideas were common to 11 of the services.

...we have to give support on how to apply UDL and so on when we are not experts either, so it's a bit big for me [E\_5].

It should be very much applied to the teaching action to take into account the student with educational needs, to fulfil that great and utopian objective of adapting the system to students with educational needs, and not that they are the ones who have to adapt [E\_2].

Seven services reported that their understanding of UDL largely came from self-directed learning through academic forums and dissemination platforms. Additionally, in six interviews was highlighted the value of SAPDU network meetings, which include a working group dedicated to UDL-related issues. Some staff also mentioned receiving training at the university, provided by their departments, the university's faculty training unit, or external organizations. However, some found these sessions too general, lacking practical relevance for their roles. In this context, 11 services expressed the need for more practical UDL training to effectively share this knowledge with faculty, who regularly work with students with disabilities.

...training is necessary, but for me too. I would like someone to train me because I have not received training. So, I would like to receive training so that I can then pass it on to the faculty, who are going to be the ones who really must apply this UDL [E\_6].

### 3.2. Promotion of the UDL at the university by SAPDUs

University disability services play a critical role in promoting inclusion by acting as intermediaries among the various agents involved in this process. Understanding how these services promote the principles of UDL within universities is therefore essential.

All participants reported incorporating UDL principles into their work with students, though not always explicitly. For instance, to support student engagement, six services offered a peer volunteer program to facilitate both social and academic support. Additionally, eight services assigned a faculty tutor throughout a student's degree program to provide a consistent point of contact for any challenges that arise. Recently, five services introduced a liaison role between faculty and the disability service, aiming to streamline communication and coordination between service staff and academic programs, providing students with a designated contact. To support diverse means of representation, all services focused on ensuring accessible course materials and guiding students in organizing and managing information, such as through study technique training. In terms of action and expression, disability services frequently coordinated the provision of assistive products necessary for assessment, ensuring that all students could fully engage in evaluations.

...we need this figure that we have started to work on, the contact person for the degree programme who somehow knows what is happening and can pass it on to us because sometimes the student does not come to the unit and so this person can tell us what is happening in the classroom [E\_14].

University disability services were also tasked with providing recommendations to faculty on addressing students' needs effectively. Although these recommendations aimed to incorporate UDL principles, they were generally targeted to specific groups rather than the entire class. Typically, guidance was provided on an individual basis, activated when a student consented to share their diagnosis and necessary accommodations with faculty. This approach diverges from the UDL philosophy, which emphasizes inclusive practices benefiting all students rather than tailored accommodations solely for students with disabilities.

You give faculty all the information they will need to attend to that student in class, in the exam, in tutorials in the office, but not at a global level, we do not enter globally with all the students [E\_7].

While these recommendations aimed to enhance inclusive teaching practices, not all faculty members welcomed them. Of all the services, 11 reported that although they communicated the necessary support measures for certain students, some faculty members were reluctant to adopt these strategies. Reasons cited include lack of training, concern about added workload, and fears of creating perceived inequities or affecting the rigor and integrity of required competencies for degrees.

There are some faculty who tell you that they don't believe in diversity as if it were a matter of belief; There are denialists" [E\_12\_T1\_/E\_12\_T2]; "There are some faculty who tell you that they don't believe in diversity [E\_12\_T1\_/E\_12\_T2].

...what bothers me is being told that I'm giving them benefits. You are removing the barriers that these people have, but they are compromising their rights. They say: 'he has more time to think', of course, he needs it [E\_1].

Disability services also engaged in awareness-raising and training activities for the wider university community. For instance, three services conducted awareness sessions not only for teaching staff but also for administrative and service staff (PAS) in departments, secretariats, and libraries, to improve interactions with students with disabilities. Five services created and shared online training materials specifically for university teaching staff, including publications, audiovisual resources, and guidelines on accessibility measures tailored to different disabilities. In addition, five services offered UDL-specific training sessions for faculty, often featuring professionals from relevant organizations or other universities. These services also organized specialized virtual courses on creating accessible documents, highlighted by five participants. Additionally, two services hosted faculty-led workshops to provide more customized guidance. However, participants noted that these training initiatives had seen limited engagement and success among teaching staff.

...when we have done things, the impact is very small, it is minimal. Every day it is more and more difficult to train faculty members in transversal things [E\_2].

Although there was willingness to initiate these training courses, they were not frequently offered by the units responsible for professional development. Those services that had engaged with training reported infrequent collaboration with these units in designing and implementing courses for faculty on diversity and inclusion; only four services had been able to do so. Fortunately, this is beginning to change, with both services and training units starting to coordinate to create spaces that integrate diverse knowledge areas, resulting in more comprehensive training programs.

Training in the unit has always been open to the community, although for the administrative and service staff it is always very regulated, but not for the teaching and research staff. For teaching and research staff specifically, this has been the first year that we have been allowed to enter the regulated training programme [E\_8].

At the policy level, these services also worked to advance university inclusion. One service, for instance, has participated in curriculum reviews to ensure that there is foundational training on disability, inclusive practices, and even harassment prevention, helping to foster equality and non-discrimination across campus. Additionally, two services were working on revising assessment regulations to ensure that students with disabilities received appropriate accommodations without facing comparative disadvantages. However, the explicit inclusion of UDL principles within institutional policies is still a work in progress and may depend significantly on the commitment of those involved in policy revisions.

The curriculum reform incorporates elements concerning attention to diversity. As I was commissioned to do it, we have given it a little phrase that hopefully will be approved, which is something like all curricula will have to incorporate universal learning design [E\_1].

Discrepancies also emerged among these services concerning their functions. Four services, for example, believed that training on UDL should be the responsibility of faculty development units, not the disability support services. Another point of divergence concerned guidance for teaching staff. While some staff believed that their recommendations should carry weight due to their expertise in diversity and inclusion strategies, four services emphasized the academic freedom of individual instructors, which can limit intervention. Some felt that presenting strategies to faculty could be perceived as intrusive or prescriptive, potentially causing resistance and negatively impacting students.

We don't say to the teaching staff 'you have to assess this person only for assignments' because we are getting into a lot of circumstances at department level, at the level of the structure of the subject, at the level of the teaching guide... [E\_9].

...that would be trespassing on their academic freedom. You have to be very careful if you don't want to be rejected. So, you must cautiously [E\_13].

Further contradictions raised around the role of these services and UDL's principle of engagement. One service suggested that if UDL principles were fully implemented, the need for these specialized services would eventually diminish, an outcome they viewed positively, as it would signify true inclusivity. Conversely, three other services argued that reducing the role of these support services could undermine the quality of student support. The same debate applied to promoting engagement: while two services felt that recommending UDL's engagement principles to faculty was important, three others argued that engagement was a broader issue relevant to all students and therefore outside the scope of their duties.

I don't know to what extent the teaching staff should compensate for it because I think it would get away from us. They have a lot of work to do and they can't do it or they would do it badly, they would lose the quality of care, which is what we are there for [E\_4].

I don't think it is possible to capture the interest of this service. That would fall outside our competencies because it would be common to all students, not only those with specific educational needs. And then that falls outside our competencies [E\_6].

---

#### 4. Discussion and conclusions

The increasing access of students with disabilities at university is challenging the traditional approaches to teaching and prompting a re-evaluation of current practices to promote more inclusive strategies. There is a growing emphasis on implementing enhancements in alignment with the UDL principles, a framework that has gained scientific recognition for its benefit for all students (Carrington et al., 2020; Li et al., 2020). In the process of integrating UDL into universities, SAPDUs play a pivotal role as mediators between students and faculty, providing support, resources and guidance to facilitate inclusion in these academic settings.

As evidenced by our findings, many service staff demonstrated a comprehensive understanding of UDL and its underlying principles. The participants identified the field of architecture as the origin of the paradigm, delineated related concepts, described the implementation framework, and emphasised the importance of considering the diverse needs of learners, diverging from the traditional deficit-focused approach. However, they asserted a lack of awareness regarding the practical application of its principles, a finding that aligns with faculty members (Fossey et al., 2017; López-Gavira, 2021). The dearth of knowledge regarding the implementation of UDL, coupled with the efforts of universities to advance this endeavour, has given rise to a growing interest among service staff in receiving training in UDL. Nevertheless, the participants in the study highlighted the absence of training opportunities aligned with their needs, noting that they had received minimal or no training on the paradigm. In other universities, both nationally and internationally, training courses have been developed, primarily for teaching staff on disability, support services, or UDL. However, it is notable that these courses often lack a follow-up component to assess the implementation of UDL-related improvements and evaluate their impact (Davies et al., 2013; Moriña & Carballo, 2018; Sanahuja et al., 2023). It is therefore necessary to provide further training for staff to prevent the emergence of barriers to student participation and learning (Fossey et al., 2017; López-Gavira, 2021). This places the responsibility on universities to provide solutions and meaningful, practical training opportunities that enable technical staff to enhance their actions in alignment with the principles of UDL.

Conversely, SAPDUs are, to a certain extent, engaged in the promotion of this paradigm within the university. However, different views emerged with implications for the subject. In particular, the results indicate discrepancies in the promotion of the principle of engagement. Some participants regarded it as a fundamental principle, while others expressed support for the idea without actively promoting it. Still others indicated that they did not consider it to align with their professional responsibilities. In their review of the use of technology in secondary classrooms, Bray et al. (2023) also observed a lack of promotion of this principle. This contradicts the latest version of the UDL framework -version 3.0- (CAST, 2024) where this principle has gained emphasis due to the crucial role that students' social-emotional context plays in their learning and identity. There was also disagreement about the role of faculty training in UDL. While some valued their ability to provide training and guidance for faculty members in applying UDL practices, most preferred to avoid this area. In fact, they noted that when they have encouraged faculty to adopt new measures to benefit certain students, some faculty members have reacted negatively, feeling overwhelmed or unprepared. Supporting this, research indicates that a lack of training limits teachers' self-efficacy, thereby restricting their ability to implement more flexible methodologies and curricula (Chao et al., 2017; Márquez et al., 2021). Therefore, it is essential to support faculty in enhancing their teaching practices and to address the general reluctance toward trying new strategies that accommodate student diversity (López-Gavira, 2021; Timuş et al., 2024; Yphantides, 2022). However, quality support would require more personalized assistance, mentoring in instructional design, and effective coordination between services (Benet-Gil, 2020; Moliner García et al., 2019), aspects that, within the current university system, seem more idealistic than feasible. This highlights the need for greater consensus among SAPDU staff on their roles, as well as formal recognition of coordination spaces with other services.

This is where institutional culture and policy must play a central role. Many participants have contributed to transforming the university's culture regarding disability, challenging prevailing stigmas and progressing toward a more diversity-sensitive education aligned with UDL principles (Moriña & Orozco, 2023). They emphasized that this shift relies not only on knowledge but on a shared conviction, common values and beliefs around inclusion (Booth & Ainscow, 2002). This presents significant challenges for large institutions

like universities, where current policies often lack provisions for coordination, reflection, and knowledge exchange (Benet-Gil, 2020). Thus, university policies should work to ensure that the entire community operates on firm, unwavering principles of equity and inclusion.

In conclusion, advancing inclusion in universities is a challenging task, yet with the dedicated work of SAPDUs, progress continues. This study highlights the need to further explore strategies for implementing UDL in university classrooms. The findings suggest some starting points, such as expanding training for SAPDUs to deepen their understanding of UDL, enabling them to share these practices across the university community. Additionally, greater consensus is needed on how SAPDUs view their roles in supporting students and faculty, and on the importance of collaborating with university policymakers and educators to promote inclusion. Ultimately, building a more inclusive university requires collaboration and shared knowledge—a vision that remains somewhat fragmented within these institutions.

#### **Limitations and future lines of research**

As with any research, this study has limitations. Including additional university services could have enriched the findings by revealing potential discrepancies or similarities in perspectives, helping to deepen our understanding of UDL knowledge and advocacy and drawing nationally relevant conclusions. Additionally, given the results' connections to university cultures and policies, incorporating the perspectives of faculty and policymakers would offer a broader view of their beliefs and actions regarding UDL, enhancing our understanding of how this paradigm is implemented across Spanish universities. Future research should aim for a more comprehensive scope, exploring mechanisms that integrate culture, policies, and practices, as well as incorporating diverse voices within the university community to better promote and implement UDL. For this purpose, future studies should consider thematic analysis as a methodological approach to delve more deeply into the experiences and perspectives of all stakeholders involved.

---

## Bibliographical references

- Alba-Pastor, C. (2022). Entender la educación inclusiva con el DUA. In C. Alba-Pastor (Coord.), *Enseñar pensando en todos los estudiantes. El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)* (pp. 17-21). SM.
- Aguirre, A., Carballo, R. & López-Gavira, R. (2021). Improving the academic experience of students with disabilities in higher education: faculty members of social sciences and law speak out. *Innovation. The European Journal of Social Science Research*, 34(3), 305-320. <https://doi.org/10.1080/13511610.2020.1828047>.
- Barrera, M. & Moliner García, O. (2023). 'How does universal learning design help me to learn?': students with autism spectrum disorder voices in higher education. *Studies in Higher Education*, 49(6), 899-912. <http://doi.org/10.1080/03075079.2023.2259932>.
- Benet-Gil, A. (2020). Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 27, 1-31. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i82.11120>.
- Black, R. D., Weinberg, L. A. & Brodwin, M. G. (2015). Universal Design for Learning and Instruction: perspectives of students with disabilities in higher education. *Exceptionality Education International*, 25(2), 1-26. <https://doi.org/10.5206/eei.v25i2.7723>.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bray, A., Devitt, A., Banks, J., Sanchez-Fuentes, S., Sandoval, M., Riviou, K., Byrne, D., Flood, M., Reale, J. & Terrenzio, S. (2023). What next for Universal Design for Learning? A systematic literature review of technology in UDL implementations at the second level. *British Journal of Educational Technology*, 55(1), 1-26. <https://doi.org/10.1111/bjet.13328>.
- Burgstahler, S. & Moore, E. (2009). Making student services welcoming and accessible through accommodations and universal design. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21(3), 155-174.
- Carrington, S., Saggars, B., Webster, A., Harper-Hill, K. & Nickerson, J. (2020). What Universal Design for Learning principles, guidelines, and checkpoints are evident in educators' descriptions of their practice when supporting students on the autism spectrum? *International Journal of Educational Research*, 102(101583). <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101583>.
- Center for Applied Special Technology- CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0* [organizador gráfico]. <https://udlguidelines.cast.org/static/udlg3-graphicorganizer-digital-numbers-a11y.pdf>.
- Chao C. N., Wing Sze, E. C., Forlin, C. & Ho, F. C. (2017). Improving teachers' self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 66, 360-369. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.004>.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2021). *Universidad 2030. Propuesta para el debate*. CRUE. [https://www.crue.org/wp-content/uploads/2021/11/CRUE\\_UNIVERSIDAD2030\\_VERSION-DIGITAL.pdf](https://www.crue.org/wp-content/uploads/2021/11/CRUE_UNIVERSIDAD2030_VERSION-DIGITAL.pdf).
- Cotán Fernández, A. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1), 43-61. <http://hdl.handle.net/11181/5234>.
- Davies, P. L., Schelly, C. L. & Spooner, S. L. (2013). Measuring the effectiveness of Universal Design for Learning intervention in postsecondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 195-220. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1026883.pdf>.

- Díez, E. & Sánchez-Fuentes, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43(2), 87-98. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>.
- España. Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de septiembre de 2021, núm. 233, pp. 119537-119578.
- Fabri, M., Fenton, G., Andrews, P. & Beaton, M. (2022). Experiences of higher education students on the autism spectrum: stories of low mood and high resilience. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(4), 1411-1429. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1767764>.
- Ferreira Villa, C., Vieira Aller, M. J. & Vidal García, J. (2014). La atención a los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior. El caso de Cataluña. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 139-157. <https://doi.org/10.6018/rie.32.1.171711>.
- Fossey, E., Chaffey, L., Venville, A., Ennals, P., Douglas, J. & Bigby, C. (2017). Navigating the complexity of disability support in tertiary education: perspectives of students and disability service staff. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 822-832. <http://doi.org/10.1080/13603116.2017.1278798>.
- Fundación Universia (2023). *VI Estudio sobre la inclusión de personas con discapacidad en el sistema universitario español*. Fundación Universia. <https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/VI%20Estudio%20Universidad%20y%20Discapacidad%20ACCESIBLE.pdf>.
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Verstichele, M. & Andreis, C. (2017). Higher education students with disabilities speaking out: perceived barriers and opportunities of the Universal Design for Learning framework. *Disability & Society*, 32(10), 1627-1649. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1365695>.
- Guba E. G. & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.
- Ibarra-Sáiz, M. S., González-Elorza, A. & Rodríguez Gómez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 501-522. <https://doi.org/10.6018/rie.546401>.
- Kalivoda, K. S. & Totty, M. C. (2004). Disability services as a resource: advancing universal design. In J. L. Higbee (Ed.), *Curriculum transformation and disability: implementing universal design in higher education* (pp. 187-202). University of Minnesota.
- Kennette, L. N. & Wilson, N. A. (2019). Universal Design for Learning (UDL): student and faculty perceptions. *Journal of Effective Teaching in Higher Education*, 2(1), 1-26. <http://doi.org/10.36021/jethe.v2i1.17>.
- Koca-Atabey, M. (2017). Re-visiting the role of disability coordinators: the changing needs of disabled students and current support strategies from a UK university. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 137-145. <http://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254969>.
- Li, Y. F., Zhang, D. & Zhang, Q. (2020). University faculty attitudes and actions toward universal design: a literature review. *Journal of Inclusive Postsecondary Education*, 2(1), 1-20. <https://doi.org/10.13021/jipe.2020.2531>.
- Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez-Fuentes, S., Simón, C., Moríña, A., Morgado, B., Moreno-Medina, I., García, J. A., Díaz-Gandasegui, V. & Elizalde-San Miguel, B. (2021). Evaluación de la inclusión en educación superior mediante indicadores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 33-51. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.003>.
- López-Gavira, R., Moríña, A. & Morgado, B. (2021). Challenges to inclusive education at the university: the perspective of students and disability support service staff. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 34(3), 292-304. <http://doi.org/10.1080/13511610.2019.1578198>.

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. 2nd ed. Sage.
- Moliner García, O., Yazzo Zambrano, M. A., Niclot, D. & Philippot, T. (2019). Universidad inclusiva: percepciones de los responsables de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21, 1-10. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e20.1972>.
- Moriña, A., López-Gavira, R. & Morgado, B. (2017). How do Spanish disability support offices contribute to inclusive education in the university? *Disability & Society*, 32(10), 1608-1626. <http://doi.org/10.1080/09687599.2017.1361812>.
- Moriña, A. & Carballo, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología Escolar e Educativa*, 22(spe), 87-95. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018053>.
- Moriña, A. & Orozco, I. (2023). Facilitadores para la inclusión: claves para el éxito universitario. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 31-45. <https://doi.org/10.15366/riee2022.16.1.002>.
- Palomero Sierra, B. & Díez Villoria, E. (2022). Requisitos inherentes en la inclusión del alumnado universitario con discapacidad: una revisión de alcance. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 53-68. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.02.04>.
- Sanahuja, A., Barrera, M., Moliner, O. & Sales, A. (2023). *Tema 2. Diseño Universal para el Aprendizaje: implicaciones prácticas a través de las TIC*. Universitat Jaume I. <http://doi.org/10.6035/DUARDM.2024.6>.
- Sánchez-Fuentes, S. (2023). *El diseño universal para el aprendizaje: guía práctica para el profesorado*. Narcea Ediciones.
- Sánchez Díaz, M. N. (2021). Ajustes razonables en la universidad. Creencias, prácticas y dificultades para llevarlos a cabo desde la voz de docentes inclusivos. *Revista de Fomento Social*, (299), 60-89. <https://revistas.uoyola.es/rfs/article/view/4581>.
- Sandoval, M., Simón, C. & Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261-276. <https://doi.org/10.5209/RCED.57266>.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.
- Sullivan, J. (2023). 'Pioneers of Professional Frontiers': The experiences of autistic students and professional work based learning. *Disability & Society*, 38(7), 1209-1230. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1983414>.
- Tamjeed, M., Tibdewal, V., Russel, M., McQuaid, M., Oh, T. & Shinohara, K. (18-22 October 2021). *Understanding disability services toward improving graduate student support* [Conferencia]. The 23rd International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility (ASSETS '21), Virtual Event, New York, USA. <https://doi.org/10.1145/3441852.3471231>.
- Timuş, N., Barlett, M. E., Barlet, J. E., Ehrlich, S. & Babutsidze, Z. (2024). Fostering inclusive higher education through universal design for learning and inclusive pedagogy – EU and US faculty perceptions. *Higher Education Research & Development*, 43(2), 473-487. <http://doi.org/10.1080/07294360.2023.2234314>.
- Waisman, T. C., Williams, Z. J., Cage, E., Santhanam, S. P., Magiati, I., Dwyer, P., Stockwell, K. M., Kofner, B., Brown, H., Davidson, D., Herrell, J., Shore, S. M., Caudel, D., Gurbuz, E. & Gillespie-Lynch, K. (2023). Learning from the experts: evaluating participatory autism and universal design training for university educators. *Autism*, 27(2), 356-370. <https://doi.org/10.1177/13623613221097207>.
- Yphantides, J. (2022). EFL teachers' experiences with neurodiverse students and self-efficacy for inclusive practice in Japanese universities. *European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 11(2), 125-139.

---

# Aproximación a las políticas de la discapacidad durante el primer franquismo: control, rehabilitación y caridad

Approach to disability policies during the first part of Franco's regime: control, rehabilitation and charity

---

## Resumen

Este artículo repasa las políticas relacionadas con la discapacidad que desarrolló el estado dictatorial franquista durante su primera etapa, hasta mediados de los años cincuenta, cuando diferentes condicionantes cambiaron el rumbo sociopolítico y económico del país. Para ello, se ha usado una bibliografía paulatinamente en aumento, centrada, en su mayoría, en aspectos concretos de la historia de la discapacidad. Además, se han repasado las diferentes normativas, con el fin de ofrecer un relato que, aun siendo sintético, pretende apuntar la complejidad política-ideológica subyacente. Las conclusiones subrayan que la implantación de la dictadura interfirió en el desarrollo de los derechos de las personas con discapacidad, tanto por la consolidación de los paradigmas tradicionales, como por la falta de apoyo real, más allá de la propagandística. Sin embargo, es incorrecto hablar de una mera involución, no solamente por el desarrollo de las interpretaciones internacionales, sino, también, por las estrategias organizativas de unas personas afectadas acorraladas por el control y el paternalismo.

## Palabras clave

Historia de la discapacidad, dictadura franquista, políticas de la discapacidad, movimientos asociativos.

---

## Abstract

This article reviews the policies related to disability that the Franco dictatorial state developed during its first stage, until the mid-1950s, when different conditions changed the sociopolitical and economic course of the country. For this purpose, a gradually increasing bibliography has been used, mostly focused on specific aspects of the History of Disability. Furthermore, the different regulations have been reviewed, in order to offer a story that, although synthetic, aims to point out the underlying political-ideological complexity. The conclusions highlight that the implementation of the dictatorship interfered with the development of the rights of people with disabilities, both due to the consolidation of traditional paradigms and due to the lack of real support, beyond propaganda. However, it is incorrect to speak of a mere involution, not only due to the development of international interpretations, but also due to the organizational strategies of those affected cornered by control and paternalism.

## Keywords

Disability history, Franco dictatorship, disability policies, associative movements.

**Emilia Martos Contreras**

<emc318@ual.es>

Universidad de Almería. España



## Para citar:

Martos Contreras, E. (2024). Aproximación a las políticas de la discapacidad durante el primer franquismo: control, rehabilitación y caridad. *Revista Española de Discapacidad*, 12(2), 43-59.

**Doi:** <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.12.02.03>>

**Fecha de recepción:** 17-09-2023

**Fecha de aceptación:** 31-03-2024



Hace ya más de dos décadas que la historia de la discapacidad se consolidó como una disciplina independiente en el ámbito académico anglosajón, dentro de lo que se conoce como *Disability Studies*. Esta línea historiográfica señaló el rédito que se podía obtener al poner la discapacidad en el centro del estudio, no solamente como vía para rescatar historias de vida fascinantes, sino, sobre todo, para aproximarnos mejor al conocimiento de la compleja, y contradictoria, evolución de nuestras sociedades (Longmore y Godberg, 2000; Baynton, 2001, Kudlick, 2003). Desde entonces, la evolución de la historia de la discapacidad ha sido lenta, pero decidida ante al vasto desierto historiográfico al que se enfrenta (Nielsen, 2012).

En España también nos encontramos en estos momentos iniciales, aunque con una clara tendencia al alza, encabezada por los estudios centrados en los periodos contemporáneos. Las áreas de historia de la educación e historia de la medicina, pioneras en estas investigaciones, continúan teniendo una presencia fundamental en este desarrollo historiográfico, aunque, en los últimos años, también se han empezado a realizar acercamientos desde otras perspectivas (Grau Rubio, 1991; Molina, 1992; Aguado Díaz, 1995; Garvía Soto, 1992; Martínez Pérez y Porras Gallo, 2006; del Cura González, 2010, Martos Contreras, 2014; Cayuela Sánchez, 2014). Sin embargo, a pesar de este avance, los trabajos sobre historia de la discapacidad siguen siendo anecdóticos dentro de la historiografía general. En realidad, aún queda mucho camino por recorrer, tanto en cuanto a estudios locales y de casos, donde la microhistoria podrá ser un gran aliado, como en ejercicios de síntesis y reflexiones generales.

En ese sentido se debe entender este trabajo, con el que pretendemos hacer un repaso y reflexión sobre las políticas de la discapacidad del primer franquismo, entendiendo con ello el periodo que va desde la Guerra Civil hasta principios de los años cincuenta. A partir de ese momento, y sobre todo en los años sesenta, la historia española de la discapacidad entrará en una fase diferente, la de la “eclosión de la discapacidad”, gracias a la irrupción de las corrientes internacionales y al nuevo contexto sociopolítico. En este artículo, sin embargo, nos vamos a ocupar de la situación previa a este periodo de cambio, pues la consideramos fundamental para entender la evaluación política posterior.

Sin duda, nuestro objetivo no es ofrecer resultados reveladores, pues existen algunos estudios previos que han enfocado la temática de la discapacidad en estos años. Entre ellos podemos citar los trabajos que han reflexionado sobre la evolución médica y la comprensión de la discapacidad (Martínez Pérez, 2009), siendo destacables los estudios realizados en torno a la polio (Porras Gallo et al., 2013) o aquellos que se han centrado en alguna de las organizaciones (Vega, 1981; Garvía Soto, 1992; Wright, 2016; Brégain, 2013; del Cura González y Martínez Pérez, 2016; Martos Contreras, 2016, 2021). Las políticas que afectan la discapacidad también han sido trabajadas de forma colateral en la profusa bibliografía que hay sobre el desarrollo de la medicina y la previsión social de la dictadura (Guillén Rodríguez, 2000; Porras Gallo, 2006; Pons Pons, 2009; Molinero Ruiz, 2005; Pons Pons y Vilar Rodríguez, 2014; Cayuela Sánchez, 2014; Galán García, 2016; Marín Casado, 2016) y, por supuesto, desde el ámbito de la educación (Vicente Guillén y Vicente Villena, 2001; Berrueto Albéniz y Conejero López, 2009).

En cambio, el trabajo que aquí aportamos es un ejercicio de compilación y síntesis, con el que pretendemos hacer un acercamiento global a las políticas de la discapacidad de ese primer franquismo, con el objetivo de poder ofrecer una visión general y actualizada. Para ello vamos a enfocar las políticas relacionadas con la discapacidad desde tres líneas: las políticas de previsión, las medidas educativas y el movimiento asociativo. Por la necesidad de concreción, lógica en este tipo de aportaciones, vamos a centrarnos exclusivamente en las disposiciones políticas, sin dedicar espacio al origen de la discapacidad y sin poder entrar a detallar la desoladora realidad en la que vivían las personas afectadas, algo que requeriría una atención

exclusiva. Tampoco es objetivo del trabajo entrar en los detalles de la evolución del concepto de la discapacidad o en las diferencias, y similitudes, de comprensión de las diferentes familias que conformaban el régimen, aunque sería imposible adentrarse en las políticas del periodo sin hacer algunas referencias, que aclararemos esencialmente en el siguiente apartado, de carácter introductorio.

---

## 1. Algunos apuntes sobre la discapacidad en el primer franquismo

En la España de la posguerra, como había ocurrido desde siempre, la “anormalidad” corporal, intelectual o sensorial condenaba a las personas afectadas a la mendicidad, a la exclusión o incluso al encierro. Aunque la guerra dio durante un tiempo un significado especial a quienes conservaron marcas físicas, nos referimos a los del bando vencedor, en la práctica, esta lectura heroica se diluyó en la tradicional concepción negativa (Martos Contreras, 2016; Wright, 2016, 2022). El “inválido”, como la nomenclatura de la época lo señalaba, era asumido como una persona “no válida”, un calificativo especialmente negativo en un contexto de construcción de una “Nueva España”, donde la masculinidad era un valor imprescindible que se medía por la participación social a través del empleo laboral (Jiménez Aguilar, 2021). Este discurso, con claras sinergias internacionales, se consolidó en España con el fascismo predominante de los primeros años de la dictadura, aunque fue fácilmente asumido por el resto de las familias políticas del franquismo. A partir de esa visión, las mujeres con discapacidad sufrieron una doble marginación, pues su validez o su implicación en la construcción de la nueva patria, no pasaba por el empleo remunerado, sino por la capacidad de procrear, aunque, por supuesto, siempre dentro de las reglas establecidas (Prieto Borrego, 2018). Las mujeres que no eran “aptas” para esta labor quedaban recluidas en el hogar, dedicadas a las faenas familiares y, por supuesto, a las tareas del cuidado. La marginación a las personas con discapacidad las condenó a la pobreza y el aislamiento, social y físico, ya fuese en los propios hogares o, incluso, en instituciones psiquiátricas y carcelarias (Mínguez Álvarez, 2004). A ello hay que sumar el trato vejatorio y violento propio de la época, empoderado por una sociedad extremadamente jerárquica y patriarcal, y que tan solo se contrarrestó con la atención paternalista y condescendiente de la piedad lastimosa. Esta realidad se mantuvo durante todo el franquismo e incluso años después.

Sin embargo, no podemos afirmar que la llegada de la dictadura supusiera un empeoramiento directo de las condiciones de vida de las personas con discapacidad, ya que, en realidad, estas ya vivían en la exclusión explícita, a pesar de los tímidos avances del siglo XIX y principios del XX (Pozo, 1980; Molina Roldán, 2009; del Cura González, 2012; Alcina Madueño y Navarro Juárez, 2014). No obstante, dicho esto, también es una realidad que la Guerra Civil y, sobre todo, la implantación de un sistema dictatorial, tuvieron una indiscutible influencia negativa, pues significaron una ralentización, o más bien un desvío, en el lento camino hacia la justicia social. Un ejemplo que lo clarifica es el fin del florecimiento asociativo de los años de la República y su sustitución por organizaciones verticales en las que las personas afectadas tuvieron escasa representación. La falta de derechos, el control social, la verticalidad de las organizaciones y la concepción benéfica y propagandística de la atención fueron algunas de las características propias del franquismo, que incidieron directamente en la situación de las personas con discapacidad.

Por otra parte, aunque la situación de las personas con discapacidad no mejorase mucho durante la dictadura, es erróneo pensar que el Estado franquista no desarrolló políticas relacionadas. De hecho, aunque

las más conocidas corresponden con el segundo periodo de los sesenta, ya desde los años de guerra, el bando sublevado aprobó las primeras medidas, como ejemplifica la aprobación de la Organización Nacional de Ciegos en 1938. Estas normas tempranas se entienden dentro de la estrategia de la dictadura de usar las políticas sociales como vía de consolidación de su poder, supeditada, por supuesto, a la dura represión del periodo. La acción social, que se apoyó en el discurso caritativo católico y de “justicia social” del falangismo, fue una de las principales estrategias propagandísticas del régimen (Molinero Ruiz, 2013). En el caso concreto de la discapacidad, las políticas se movieron en el terreno ambiguo de la caridad, la propaganda y la búsqueda de una solución de “reintegración” laboral de las personas afectadas, tan necesaria en la construcción del Nuevo Estado.

Esta estrategia de “reinserción laboral” bebía de las nuevas corrientes médicas y sociales internacionales desarrolladas tras las grandes guerras, y que habían consolidado disciplinas como la fisioterapia. La importancia de estas líneas de actuación fueron tales, que hablamos de la llegada de un nuevo modelo de comprensión de la discapacidad, el llamado modelo “médico” o “rehabilitador”. Dicho modelo ponía el foco en la atención médica y su capacidad de guiar al afectado hacia la “adaptación e inserción en la normalidad”, refiriéndose con ello, esencialmente, a la “normalidad laboral” (Barnes et al., 2002). Hay que señalar que las políticas de la discapacidad de gran parte del siglo XX se deben entender dentro de la estrategia económica de unos Estados que, por una parte, estaban recuperándose de las grandes guerras y, por otro, estaban en un proceso de ampliación de la previsión social (Lassiter et al., 1987). Esta nueva etapa de la comprensión de la discapacidad vino a desplazar, aunque nunca a sustituir completamente, el acercamiento tradicional, que se movía entre el rechazo y la caridad, y que había marcado la vida de las personas afectadas desde la antigüedad.

Este modelo rehabilitador supuso una importante evolución en la historia de la discapacidad, tanto por los avances médicos que lo acompañaron como por poner en tela de juicio el término “invalidéz”, apoyando la inserción laboral de, al menos una parte, de las personas afectadas. Sin embargo, el modelo demostró tener importantes carencias, que ralentizaron el camino hacia la igualdad. Entre los aspectos negativos podemos destacar, esencialmente, la obsesión por la “normalización” frente a la “funcionalidad”, tal como ejemplificó la preferencia de prótesis frente al uso de sillas de ruedas, y que, en muchos casos, supuso una rémora para las personas afectadas (Martínez Pérez, 2009). Otra consecuencia negativa fue la responsabilización excesiva de las personas afectadas en el proceso de “reinserción”, obviando los diferentes condicionantes sociales, así como la focalización de la atención en los “hombres con discapacidad física”. No obstante, también, hay que señalar que, en realidad, una de las principales carencias del paradigma fue la falta de apoyo político y presupuestario para desarrollar sus principios, por lo que la incluso discutible “inserción laboral” no llegó a ser una realidad en ninguno de esos estados de bienestar que se estaban construyendo en esos años; menos aún en una España limitada por la represión, el totalitarismo y el retraso económico.

---

## 2. La previsión social y las políticas de rehabilitación

Las primeras medidas específicas sobre la discapacidad de la dictadura se tomaron en la retaguardia y tuvieron como objetivo prioritario a los soldados heridos en la guerra. En ese sentido se entiende la creación del Cuerpo de Caballeros Mutilados o la aprobación de la Organización Nacional de Ciegos. No obstante, la

discapacidad también se referenció, aunque de forma indirecta, en la temprana normativa relacionada con la previsión social, cuyos principios se adelantaron en el Fuero del Trabajo decretado en marzo de 1938: “La previsión proporcionará al trabajador la seguridad de su amparo por el infortunio (...) se incrementarán los seguros de vejez, invalidez, maternidad, accidentes de trabajo, enfermedades profesionales, tuberculosis y paro forzoso, tendiendo a la implantación de un seguro total” (p. 6180).

Estos principios se desarrollaron en los siguientes años, en una normativa abundante y descoordinada que, a pesar de las mejoras en el tiempo, nunca llegaría a cumplir el objetivo del “seguro total”. En 1940, el reglamento que reguló el subsidio de vejez incorporó la posibilidad de percibir una pensión anticipada en los “casos de invalidez absoluta para todo trabajo”. Un año después se aprobó el primer seguro de enfermedades profesionales, que fue el Seguro de Enfermedad de Silicosis (Molero Mesa, 1994). En 1942 se instauró el Seguro Obligatorio de Enfermedades, una aprobación significativa, al ser el primer régimen de protección de la enfermedad de carácter obligatorio en España (Pons Pons, 2009). Entre sus novedades, para la cuestión que aquí nos ocupa, cabe señalar la referencia a los servicios de “prótesis, baños y ortopedia”, aunque se aclaraba que sólo se prestarían “por prescripción facultativa” (Ley de 14 de diciembre de 1942, p. 10593). Por otro lado, en la reglamentación laboral se pusieron las bases para la reserva de puestos de trabajo en empresas de más de cincuenta trabajadores, aunque las reiteradas disposiciones dieron cuenta de su constante incumplimiento (Ley de 16 de octubre de 1942).

En 1947 se aprobó el Seguro Obligatorio de Vejez e Invalidez (SOVI), una norma que significó una importante novedad por contemplar, por primera vez, la “protección de invalidez con carácter general”, incluyendo la protección en caso de accidentes no laborales y enfermedades no profesionales y creando una protección de invalidez temporal, para aquellos periodos que superaban la cobertura del Seguro de Enfermedad. El sistema de previsión del franquismo se completó con las mutualidades laborales, que englobaban, en realidad, una pluralidad de instituciones organizadas de forma profesional o territorial (Campos Egozcue, 1996). Las pensiones de estas mutualidades, que también convivieron con las Cajas de Empresa, eran complementarias y llegaron a tener una importancia tal que, algunos llegaron a considerarlas “en realidad, la básica” (Alegre, 1963, p. 36).

En general, la previsión social que desarrolló la dictadura fue un sistema muy complejo y atomizado, desigual en cuanto a profesiones y rentas, y muy poco eficaz debido a su desorganización. Es cierto que a lo largo de la primera década el número de asegurados creció notablemente, superando los 4 millones en 1947, una cifra que, sin embargo, estaba muy lejos de los datos propagandísticos del régimen. En cuanto al número de subsidiados por “vejez o invalidez” debemos remarcar un incremento que pasó de los aproximadamente 167mil en 1941 a un poco más de 817mil en 1957 (González Murillo, 1997, pp. 738 y 822). No obstante, si tenemos en cuenta que España tenía a finales de los cincuenta casi 30 millones de habitantes y superaba ampliamente los 3 millones de personas mayores de 65 años, podemos entender la escasa influencia de la previsión de vejez e invalidez. Efectivamente, las condiciones para acceder a las pensiones de invalidez eran, en la práctica, bastante restrictivas, habiéndose denunciado, incluso, dentro del propio franquismo:

Salta inmediatamente a la vista la muy rudimentaria y escasa protección que el seguro otorga a la invalidez, solo ampara casos extremos y, lo que es de un absurdo manifiesto tratándose de la protección de una invalidez, se hace entrar en juego el factor de la edad. (Olea, 1959, p. 124, como se citó en González Murillo, 1997)

Por otro lado, debemos señalar la escasa cuantía de estas prestaciones, que a principios de los sesenta rondaban entre las 225 y 400 pesetas mensuales (García Padilla, 1990, p. 490). Si tenemos en cuenta que el

salario mínimo interprofesional de 1963 era de 1800 pesetas, podemos hacernos una idea del nivel de vida de los beneficiarios (Carreras y Tafunell, 2005, p. 1229).

La previsión social de los primeros años franquistas se centró esencialmente en las contribuciones económicas, aunque encontramos un incipiente desarrollo de los servicios. En el caso de la discapacidad, estas propuestas se centraron en la prevención y, poco después, rehabilitación, esencialmente de las personas afectadas físicamente. La aprobación de estas medidas se entiende en un contexto en el que la incidencia de la discapacidad era creciente, no sólo por los efectos de la Guerra Civil, sino también por los brotes epidémicos de los años posteriores y las graves carencias sociosanitarias. De hecho, uno de los detonantes directos de discapacidad eran las carencias asistenciales materno-infantiles, una realidad que el propio Gobierno señaló en su Ley de Sanidad Infantil y Maternal de 1941, con la que pretendió reducir al “mínimo la mortalidad maternal e infantil”, al estar “deseoso el Gobierno de mejorar en lo posible los factores demográficos positivos” (p. 5650). Aunque la norma no mejoró a corto plazo la problemática, tenemos que señalar, como novedad para lo que nos ocupa, la referencia a “dispensarios y centros de tratamiento especializado (...) para la recuperación de niños inválidos y deformes, así como los anormales mentales” (p. 5653).

Como muestra la normativa, la dictadura abrazó el discurso de la “recuperación” de las personas con discapacidad, aunque, en realidad, se refería a una “reinserción laboral” que seguía la filosofía de las tendencias políticas y médicas del momento, como la medicina social y la medicina preventiva laboral (González, 1982). Estas estrategias sanitarias tuvieron una especial acogida, aunque no fue exclusiva, en los sectores fascistas del régimen, quienes intentaron ponerlas en práctica en sus espacios de influencia, como fue el caso del Ministerio de Trabajo, dirigido por el falangista José Antonio Girón de Velasco. Desde este ministerio, aparte de las políticas de previsión social que hemos visto, se aprobó, en 1944, la creación del Instituto Nacional de Medicina, Higiene y Seguridad del Trabajo, que impulsaría algunas instituciones orientadas a la rehabilitación de trabajadores. El preámbulo de la normativa señaló como objetivo del instituto:

El estudio y la investigación en lo relativo a la fisiología, patología, higiene y seguridad del trabajo (...) una importante misión en la esfera laboral, pues con él se lograría, a la par que una efectiva elevación en la producción nacional, algo más importante y trascendental, cual es un mejoramiento en las condiciones de vida de los trabajadores (...) con lo que se cumpliría la doctrina de nuestro Movimiento, que considera como esencial el factor hombre. (p. 5707)

A finales de la década, el Ministerio de Gobernación, más concretamente la Dirección General Sanidad de José Alberto Palanca y Martínez-Fortún, lanzó la “Lucha Sanitaria Nacional contra la invalidez”. El proyecto se planteó en desconexión con las estrategias del Ministerio de Trabajo, una tendencia constante de la normativa franquista, desorganizada y duplicada, como consecuencia de los enfrentamientos y sectores de influencia de las distintas familias del régimen (Molero Mesa, 1994). De hecho, según el preámbulo del plan, se reconocía como objetivo fundamental acabar con esa “desconexión” entre los distintos agentes, erigiéndose la Dirección General de Sanidad como principal organizador de esa tarea:

Es muy elevado el número de estos inválidos en la infancia y juventud, que con un tratamiento inmediato y vigilancia constante podrían ser recuperados, con gran ventaja para los intereses económicos de la nación y personal de los enfermos y familiares (...) Los informes técnicos sobre las diferentes causas (...) demuestran que existe en la actualidad una evidente desconexión entre las Instituciones Públicas y Privadas (...) como con las fundaciones benéficas, Órdenes religiosas, Hospitales, Patronato Nacional Antituberculoso, Servicio de Higiene Infantil de la Dirección General de Sanidad y demás. (Decreto de 6 de junio de 1949, pp. 3227-3228)

De este plan nació el Patronato Nacional de Lucha contra la Invalidez, convertido en la década siguiente en Patronato Nacional de Rehabilitación y Recuperación de Inválidos. Según el decreto, su objetivo principal era racionalizar y fomentar los centros especializados de asistencia, con el fin último de “reeducar y colocar los inválidos”, con lo cual, duplicaba, en gran medida, la labor del Instituto del Ministerio de Trabajo. No obstante, a pesar de esta duplicación y enfrentamiento, podemos destacar las sinergias en los planteamientos, pues como vimos en el preámbulo de la “Lucha Sanitaria Nacional contra la invalidez”, la estrategia se enmarcaba en la “gran ventaja para los intereses económicos de la nación”. Otro aspecto en el que coincidió el patronato con el instituto fue en su escasísima interferencia práctica en la materia (Águila Maturana, 2000). A finales de los años cincuenta, el informe generado por los visitantes de la Organización Mundial de la Salud señalaba las múltiples carencias en el ámbito de la prevención y rehabilitación (Safford y Jansson, 1957). En las “Primeras Jornadas Técnicas de Estudio sobre el problema de los niños subnormales” se achacaron las insuficiencias del Patronato Nacional de Rehabilitación y Recuperación de Inválidos:

...por la insuficiencia de los recursos con que cuenta para atender a tan amplio campo de necesidades como le corresponde, poco puede hacer para cumplir con su misión; a causa de esa escasez de medios ni siquiera ha podido estructurarse debidamente a nivel periférico, y menos aún atender a los 96.200 inválidos afiliados a la misma, ni por supuesto hacer nada por los 300.000 que se estima existen en España. (Rubio Nombela, 1964, p. 9)

Esta tendencia del franquismo, la de aprobar medidas que luego no se respaldaban con fondos, fue una constante que marcó el desarrollo de todas sus políticas sociales, cuya efectividad distó siempre mucho de sus planteamientos propagandísticos. Esa falta de presupuesto, que se podía entender en el contexto de crisis, también era una clara demostración de la falta de un apoyo real, así como un constatado desinterés, que justifica que la mayoría de los organismos que se crearon durante el franquismo, encabezados por figuras políticas, apenas celebraban reuniones. No obstante, es lógico que las templadas críticas que hemos rescatado del periodo prefiriesen centrar el problema exclusivamente en la perspectiva económica.

---

### 3. La educación de la “niñez desvalida”

La instauración de la dictadura, con su acérrimo conservadurismo y la depuración del magisterio, supuso el fin de la efervescencia pedagógica de la República. La educación jugó un papel importante en la estrategia propagandística y de consolidación del régimen, que en 1945 aprobó su Ley de Educación Primaria (Puelles Benítez, 2002). La norma, impulsada por el Ministerio de Educación de José Ibáñez Martín, estaba regida por sus ideas nacionalcatólicas, articuladas entorno al patriotismo, la Iglesia y el rechazo del “materialismo ateo” de la etapa republicana, que había llevado “una radical subversión de valores” a las escuelas. La ley, en su enaltecimiento de la “gloriosa tradición pedagógica hispana”, recordó que era también “creación española (...) el primer sistema de educación de los sordomudos, que inventa nuestro Ponce de León” (p. 385).

Fuera de la retórica y de la clara intención de encuadramiento y propaganda, la norma marcó un nuevo episodio en la historia nacional de la educación y, específicamente, en el tema que aquí nos ocupa (Molina, 1992; Berrueto Albéniz y Conejero López, 2009). Mientras que la llamada Ley Moyano de 1857 (Ley de Instrucción pública) había hecho referencia a la educación de los “sordomudos y los ciegos”, la de 1945 era testigo de los avances del periodo, ampliando la educación a los “niños anormales y deficientes mentales”

e incluso “deficientes físicos”, regulando los llamados “colegios especiales” y sentando las bases de la profesionalización en el ámbito:

El Estado, para atender a la niñez desvalida y proporcionarle educación adecuada, establecerá escuelas especiales para niños anormales y deficientes mentales y fomentará la iniciativa privada. Asimismo, creará y fomentará escuelas, igualmente especiales, para niños sordomudos, ciegos y deficientes físicos. Todas se regirán por reglamentos peculiares. Su profesorado formará parte del escalafón nacional y disfrutará la gratificación que se fije. Todo él habrá de ser titulado, además, en la especialidad que regente. En su formación, que se realizará en determinadas escuelas del Magisterio, se continuará, de acuerdo con los procedimientos científicos modernos, la peculiar tradición pedagógica española. (p. 394)

La principal aportación de esta ley fue, por tanto, el reconocimiento expreso de las diversidades, la asunción de la educación de este alumnado y la profesionalización de sus docentes. Como vemos, la normativa proponía un sistema de segregación, distinguiendo entre los colegios “normales” y “especiales”, que estarían destinados a atender estudiantes en función de un listado de etiologías bastante impreciso (Lledó Carreres, 2012). En cuanto al desarrollo y gestión de estos colegios, la ley apuntó directamente hacia las instituciones privadas, quienes tradicionalmente ya habían regido alguno de ellos, creando una serie de vías legales para la subvención y codirección. Esta estrategia, que tenía claramente en cuenta las limitaciones presupuestarias del momento, mostraba, a su vez, la confianza puesta en los sectores sociales privados, esencialmente religiosos. En realidad, las congregaciones, esencialmente femeninas, serían durante todo el franquismo las encargadas de atender los colectivos más vulnerables y ejecutar la acción social del régimen, quien se apoyó en la dedicación voluntariosa de sus componentes.

Tras la aprobación de la ley empezaron a proliferar los llamados colegios de educación especial, la mayoría de ellos en manos de diferentes organizaciones religiosas, aunque también hubo entidades regidas por el Auxilio Social quien, a finales de los cuarenta, empezó a dirigir su atención hacia las personas mayores y la discapacidad. Las estrategias educativas en estos colegios fueron bastante irregulares y dependieron mucho de la sensibilidad o conocimientos de sus gestores y profesionales, aunque en general, como se denunció algunos años después, su funcionamiento tuvo más que ver con el concepto de “asilo” que de “escuela” (López Rosat, 1964). Será a partir de los años sesenta, cuando parte de estos centros empezaron a profesionalizarse y a poner en práctica alguna de las novedades de la llamada pedagogía terapéutica (Ortiz y Martín, 2008).

Otra de las medidas relacionadas con la discapacidad del Ministerio de Educación fue el restablecimiento parcial de los tres colegios nacionales de “sordomudos”, de “ciegos” y de “anormales”. La guerra había acabado con su funcionamiento y, aún a mediados de los años cuarenta, no parecían haber recuperado la normalidad, como reconocía, por ejemplo, una normativa presupuestaria del Colegio Nacional de Sordomudos, donde trascendió el claro desinterés del régimen:

Teniendo en cuenta las circunstancias excepcionales de índole docente, económica y administrativa por que ha atravesado el Colegio, por la falta de local adecuado, ha sido causa de que dicho Centro no funcione con la normalidad debida, por lo que no es posible la admisión de alumnos en número igual al existente en la época en que el expresado centro funcionaba con regularidad y hasta tanto (...) recobre su normal funcionamiento (...) se libre trimestralmente el treinta por ciento de las asignaciones consignadas. (Orden de 13 de abril de 1946, p. 3970)

A finales de la década, cuando el Colegio Nacional de Ciegos ya había pasado a la ONCE, estos centros continuaban sin haber recuperado su actividad, manteniéndose, además, estancados en un sistema educativo arcaico que no se modernizaría hasta mediados de los sesenta (Alcina Madueño, 2014).

En todo caso, el máximo paradigma de la ralentización en este campo lo representó la trayectoria del Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales que, tras su desaparición durante la Guerra Civil, tendría que esperar hasta los años cincuenta para su recuperación (del Cura González, 2012 y Alcina Madueño y Navarro Juárez, 2014). El centro se retomó en 1953, estando el Ministerio de Educación dirigido por el falangista Joaquín Ruíz Giménez, con una norma que proclamaba:

La realización de una labor acertada en este aspecto permitirá dar una solución cristiana al problema que estos niños originan y recuperar para la sociedad y para la vida del trabajo a multitud de muchachos que, de otro modo, constituyen una carga o entrañan un peligro para el orden social. (Decreto de 6 de marzo de 1953, p. 1486).

En el fragmento anterior vemos la clara permanencia de la visión más tradicional de la discapacidad, en la que las personas afectadas eran consideradas como “sujetos-problema” (Puig de la Bellacasa, 1990). En ese sentido, las problemáticas que se pretendían resolver con el patronato no eran las que tenían que afrontar las personas afectadas, sino las que ellas “ocasionaban”. Además, hay una clara asociación entre las personas con discapacidad con la “ruptura del orden público”, un discurso que estaba a la base de la decimonónica tendencia al encierro. Por otro lado, podemos señalar que, a pesar de las sinergias con el discurso caritativo religioso, tuvo un importante peso la interpretación económica, con la búsqueda de limitar la “carga”, incorporando a los “muchachos”, por supuesto, a la escena laboral. Igual que en las otras normativas de la época, se descubre la preocupación por la “dimensión que ha adquirido el problema”, así como un cierto intento de acabar con la descoordinación. En ese sentido, el patronato se propuso como un eje organizador entre los Ministerios de Educación, Justicia y Gobernación, lo cual redundaba en la clara estrategia de control y el carácter benéfico de sus principios.

No obstante, hay que señalar que las carencias de sus planteamientos pronto quedaron en evidencia, pues en los años cincuenta ya se estaba entrando en una nueva etapa en la comprensión y atención de la discapacidad. En consecuencia, el patronato se vería obligado a una modernización paulatina, como simbolizó su cambio de nomenclatura en 1956 a Patronato Nacional de Educación Especial. Del desarrollo de este centro, al igual que el del Patronato Nacional de Asistencia Psiquiátrica creado en 1955, no nos vamos a ocupar en este artículo, pues sobrepasa el marco temporal que nos interesa. No obstante, podemos adelantar que su repercusión fue, como en todos los casos que estamos viendo, reducida, siendo, de nuevo, la falta de financiación una de las principales justificaciones:

Desde su creación hasta fecha reciente, este patronato, por la insuficiencia de los recursos puestos a su disposición para el cumplimiento de sus amplios fines, solamente se ha podido ocupar de su estructuración interna, del planeamiento de su acción futura y de ir ensayando métodos relativos a la misma susceptibles de generalización, si la experiencia lo aconseja, una vez que sus recursos puedan incrementarse. (Rubio Nombela, 1964, p. 209)

---

#### 4. Organizaciones de personas afectadas

La instauración de un estado totalitario y dictatorial puso fin al florecimiento asociativo de los años de la República, que había tenido una influencia positiva en el ámbito de la discapacidad, especialmente entre las personas afectadas de tipo sensorial. El Estado de postguerra se construyó sobre las directivas de represión

y control, lo que conllevó, siguiendo las propuestas fascistas, la creación de organizaciones paraestatales y verticales para encuadrar la sociedad. En esa dirección se entiende la aprobación de la Organización Nacional de Ciegos (ONCE) en la temprana fecha de 1938. Un grupo de personas afectadas había estado trabajando, en los años previos, en la creación de una organización autogestionada, con la que pretendían abordar el problema laboral y de subsistencia del colectivo. Gracias a la afinidad con el bando sublevado, los dirigentes del proyecto consiguieron la aprobación de la organización, aunque es cierto que, tuvieron que hacer una adaptación de su propuesta a las directrices ideológicas y de control estatal. Aun así, la institución consiguió algunas de sus reivindicaciones, como una relativa autogestión e independencia económica, gracias a la concesión de la exclusividad de la venta del cupón (Garvía Soto, 1992). Aun sin llegar a los propósitos planteados en su fundación, la ONCE conseguiría sobrevivir a lo largo de la dictadura franquista, ofertando a las personas con discapacidad visual una formación y unas oportunidades que, aun siendo deficitarias, eran envidiadas por otros colectivos.

En cuanto a las ideas de base de la organización, cabe destacar su lucha por abandonar el espacio de la beneficencia, la histórica mendicidad de las personas con discapacidad visual, y su incorporación como agentes “activos” de la sociedad. Este discurso casó perfectamente con la interpretación de la discapacidad abrazada por el falangismo, un movimiento político al que eran afines los primeros dirigentes de la ONCE. El falangista Javier Martínez de Bedoya, director general de beneficencia en estos primeros años, señaló en el primer consejo de la organización:

Hemos querido dar al problema un sentido de hermandad nacional, sin mezcla de inadecuada misericordia. El ciego (...) viene clamando por una atención del poder público que lo considere, no como algo fatalmente desgraciado, sino como otro cualquier elemento de la sociedad cuyas actividades pueden ser utilizadas en provecho de la vida colectiva. (Gutiérrez de Tovar, 1988, p. 46)

La primera actividad que desarrolló la ONCE fue la rehabilitación de las personas afectadas por la Guerra Civil, tanto de soldados como de los llamados “mutilados civiles”, colectivo en el que se incluyó a los soldados republicanos, si seguimos la información de Montoro Martínez (1998, p. 60). La ONCE se extendió rápidamente por todas las provincias, a la par que avanzaba la sublevación, absorbiendo a su paso las asociaciones preexistentes y monopolizando la estrategia de financiación a través de la rifa. Ciertamente es que, en los primeros años, las ganancias de este cupón eran ínfimas y coexistió con la mendicidad. Sin embargo, a partir de los años cincuenta se convertiría en una fuente de ingresos relativamente estable. En realidad, el objetivo de la ONCE era que este empleo protegido fuese temporal y transicional hacia una incorporación ordinaria en el mercado laboral. Sin embargo, ocurrió todo lo contrario, pues el cupón se convirtió, prácticamente, en la única salida laboral. En realidad, la ONCE terminó configurando un sistema de atención que aislaba a sus afiliados del resto de la sociedad, tal como simbolizó su proyecto educativo, ejecutado a través de cuatro colegios-internados. Ciertamente, este desarrollo de la enseñanza en colegios de educación especial se correspondía con los planteamientos educativos de la época, aunque la gratuidad y las becas de la ONCE ofrecieron a sus estudiantes una importante ventaja comparativa con respecto a otros menores con discapacidad. La organización también desarrolló diferentes estrategias de previsión social, aunque su implementación corresponde más bien a décadas posteriores (Garvía Soto, 1992).

El mismo año de aprobación de la ONCE, en 1938, y siguiendo modelos previos, se creó el Benemérito Cuerpo de Mutilados de Guerra por la Patria, dirigido por el general Millán Astray, y que durante la posguerra representó la concepción más simbólica y particular de la discapacidad. Este cuerpo se creó para ejercer como sinónimo de valentía y lucha por la nueva España, como demostraba su “medalla de sufrimientos por

la Patria”, y sus componentes se expusieron en los actos propagandísticos como auténticos mártires vivientes. Con respecto a las ventajas prácticas, el gobierno franquista reglamentó algunas normas específicas de reinserción laboral, ofreciéndoles puestos en la Administración pública, lo que colaboró con la exposición social de estos excombatientes. Sin embargo, fuera de su papel simbólico, el reducido alcance práctico de esta organización pronto se deterioró, sobre todo tras la caída de los fascismos y el cambio propagandístico del régimen (Aguilar, 1999; Martos Contreras, 2016; Wright, 2016, 2022).

El resto de las personas con discapacidad física, ya fuesen civiles o soldados del bando republicano, apenas tuvieron posibilidades de organización durante las primeras décadas franquistas. Es cierto que sí hubo diferentes movimientos locales que intentaron continuar con la tendencia asociativa previa, y que se insertaron legislativamente dentro de la temprana Orden del Ministerio de Gobernación de 8 de noviembre de 1940, sobre regulación de Asociaciones de Inválidos del Trabajo. Esta normativa nos deja claro la intención del Estado, que con estas organizaciones no pretendía la unión de las personas afectadas, sino su concentración para la ejecución efectiva del control. Además, la normativa sirvió para blindar la exclusividad del proyecto económico de la ONCE:

No cabe dentro de los principios jurídicos informadores del nuevo Estado español que la acción del Poder Público sobre las Asociaciones revestidas de interés social se limite a medidas de vigilancia (...) Las funciones que al Estado competen sobre el conjunto de las actividades benéficas, obligan a organizar en debida forma dichas Asociaciones, con objeto de evitar que su actuación se interfiera mutuamente o dañe otras organizaciones de análoga importancia (...) que al amparo de la libertad actual se creen abusos o desigualdades injustas entre los asociados; y que la excesiva floración del espíritu asociativo produzca la debilidad de todo el conjunto. (Orden de 8 de noviembre de 1940, p. 7746)

El alcance de estas primeras asociaciones locales fue muy reducido, por lo que, desde el principio, se movilizaron para constituirse en una organización superior. La ejecución de este proyecto fue muy lenta, no carente de enfrentamientos entre los ministerios interesados, y no sería hasta 1958 que nacería, por fin, la Asociación Nacional de Inválidos Civiles, conocida como ANIC (Brégain, 2013 y Martos Contreras, 2017). El tardío nacimiento de la ANIC coincidirá con el surgimiento de otras instituciones, de carácter caritativo y cristiano, como Auxilia y Fraternidad Católica de Enfermos y que serán fundamentales en la transición hacia un nuevo modelo asociativo (Díaz Casanova, 1985; Vilà i Mancebo, 1994).

En el ámbito de la discapacidad auditiva tenemos que señalar que poco antes del estallido de la Guerra Civil, en 1935, diferentes asociaciones habían conseguido fundar la Federación Nacional de Sociedades de Sordomudos de España (Marroquín Cabiedas, 1986, p. 63). La Guerra Civil suspendió el proyecto, que tardaría más de una década en volver a retomarse. Durante los años cuarenta, las diferentes asociaciones locales intentaron, con poco éxito, continuar su labor de forma independiente (Bernal, 1994). La federación retomó por fin su labor en 1949, con la celebración del I Congreso Nacional de Sordomudos. Juan Luis Marroquín, referente del movimiento asociativo que ya había sido presidente en 1935, recibió de nuevo el encargo de dirigir la federación. La entidad, si la comparamos con la ONCE, nació con un claro distanciamiento con respecto al Gobierno, fácilmente comprensible si recordamos que Marroquín había luchado en el bando republicano. Este enfrentamiento se simbolizó en los intentos de la federación de mantener su sede en Barcelona, algo que el régimen impidió, obligando su traslado a Madrid (Rodríguez Márquez, 1994, p. 119).

A diferencia de las otras organizaciones que hemos visto, esta federación no se puede entender como una entidad paraestatal, aunque, evidentemente, su dependencia del Gobierno fue absoluta. Tampoco llegó a

conseguir los privilegios de la ONCE, aunque sí se le concedió, desde mediados de los años cincuenta, una rifa anual (BOE, 23 de noviembre de 1955, p. 7057). En cuanto a sus objetivos, compartió con el resto de las instituciones la lucha por el empleo, aunque en la práctica sus resultados que fueron escasos. En general, durante su primera época, la federación tendría muy poca presencia, aunque hay que reconocerle su vocación internacional y la recuperación de la trayectoria deportiva del colectivo (Gascón Risco, 2004).

En cuanto a la diversidad intelectual, no encontramos a lo largo de estas primeras décadas ninguna vía organizativa. Sería ya a finales de los años cincuenta, con el creciente interés por la discapacidad intelectual, que empezaría a formarse el germen de las primeras Asociaciones de Padres y Protectores de Subnormales, destinadas a convertirse en el motor modernizador de los últimos años del franquismo (Ferrer, 2003; Martos Contreras, 2014; del Cura González y Martínez Pérez, 2016).

---

## 5. Conclusiones

La Guerra Civil y el fin de la República marcó decisivamente la historia de la discapacidad en España. Aunque la situación de las personas afectadas no empeoró directamente por el cambio de gobierno, ya que la indiscutible realidad de la mayoría era la pobreza y la marginación, sí es obvio el estancamiento, e incluso retroceso, en el largo camino hacia la inclusión. Esta realidad se vio especialmente reflejada en la suerte que corrió el incipiente asociacionismo, que se tuvo que adaptar a la estrategia de control y verticalidad del estado totalitario, impidiendo a las personas afectadas tener una participación directa en el planteamiento de sus necesidades. Ciertamente es que el dirigismo del Estado permitió la consolidación de organismos como la ONCE, que a pesar de constituir un modelo que afianzó las diferencias, supuso, a medio plazo, una mejora indiscutible en las condiciones de vida de sus afiliados/as. No obstante, fuera del caso de la ONCE, en cuyo éxito jugó un papel fundamental la autofinanciación y la relativa autogestión, no encontramos en el primer franquismo ninguna organización que realmente mejorase la vida de las personas afiliadas. Incluso las importantes ventajas reconocidas a los “Caballeros Mutilados” no llegaron a tener un verdadero impacto sobre el grueso de sus bases y, por supuesto, tampoco supusieron un avance en la concepción de la discapacidad.

El desinterés del Estado por el ámbito de la discapacidad quedó especialmente reflejado en el espacio educativo, donde se dejó en suspensión, durante más de una década, la labor de los llamados colegios nacionales y del patronato. Efectivamente, en el contexto de pobreza y destrucción de la posguerra, la atención educativa de los menores con discapacidad no era considerada una necesidad primordial. Aun así, la Ley de Educación de 1945 incluyó en sus principios la preocupación por este sector, asumiendo la evolución de la época y fomentando la creación de los colegios de educación especial, aunque relegando la responsabilidad al sector privado.

En ese contexto de crisis económica, mayor interés atrajeron las personas adultas con discapacidad, esencialmente física, pues la nueva “patria” estaba necesitada de mano de obra adherida que participase en la reconstrucción. En realidad, la rehabilitación de las personas afectadas fue una estrategia política que se consolidó en la mayoría de los países de posguerra, esencialmente aquellos que estaban implementando un sistema de previsión social. De hecho, el primer franquismo, influenciado por el falangismo, concentró

su política social en el desarrollo de esta previsión, siendo una de las principales bazas propagandísticas del régimen para aplacar el discurso obrerista y asentar la fidelidad de las masas. En el desarrollo de esa previsión, asistimos a un avance en la protección de las personas con discapacidad, aunque su valor se debe entender más bien a nivel normativo que a nivel práctico.

En cuanto a la consolidación del modelo médico rehabilitador, vemos la creación de instituciones específicas, aunque estas fueron descoordinadas e ineficaces en la práctica, a pesar del esfuerzo de modernización impulsado por los profesionales de la época. Esta ineficacia organizativa del régimen, la preponderancia del componente propagandístico y la esencia caritativa propia de un Estado sin derecho configuraron la esencia de unas políticas sociales que, en la práctica, nunca llegaron a cumplir, ni de lejos, las expectativas que difundía el ejecutivo. En todos los casos, el espacio menos beneficiado fue la extensa España rural, aislada y desconectada, donde sus habitantes con discapacidad vivirían ajenos a las mínimas mejoras, incluso en las décadas posteriores. En los márgenes de los márgenes se encontraban las mujeres con discapacidad, quienes, sin ser excluidas explícitamente, tardarían mucho en poder beneficiarse de unos avances pensados para los hombres.

En cuanto a la comprensión de la discapacidad, vemos que especialmente la política falangista asumió de buen grado la teoría médica que apostaba por la “normalización” de los sujetos y su incorporación como agentes activos al mercado laboral, aunque fuese como vía para eliminar su “carga”. Esta asunción supuso un factor de empoderamiento para el colectivo, o más bien una parte de él, al alejarlo de la visión caritativa tradicional y normalizar un discurso en el que empleo para las personas con discapacidad era una cuestión de “justicia social”. De hecho, la retórica propagandística e incongruente del régimen consolidó el uso de este concepto de “justicia social” y el de “derecho”, exponiéndolo en sus políticas de previsión donde afirmó la responsabilidad del Estado sobre las personas incapacitadas laboralmente. Aunque en la práctica el franquismo no lo cumpliese, debemos asumir la importancia de esta asunción y la consideramos fundamental para entender la evolución del discurso reivindicativo de las personas afectadas.

En todo caso, la normativa del primer franquismo también dio cuenta de la clara continuidad de los conceptos más arcaicos, tanto en la vertiente paternalista y caritativa, como en la visión “demonizadora” que asociaba esencialmente a las personas con discapacidad intelectual con la violencia y el desorden público. Esta asimilación tuvo una clara continuidad en la mayoría de los centros benéficos religiosos, quienes habían sido los tradicionales asistentes de las minorías marginadas y que, ahora, veían reforzada su implicación con la delegación de la dictadura. No obstante, hay que recordar que, en décadas posteriores, algunos de estos centros privados, impulsados por las familias asociadas, apostarán por la modernización y profesionalización, convirtiéndose en referentes de renovación asistencial y pedagógica.

Por lo tanto, como hemos pretendido demostrar en este ejercicio de síntesis, la implantación de la dictadura franquista dio al ámbito de la discapacidad una impronta particular, que a grandes rasgos supuso un estancamiento, aunque sea imprescindible entrar en sus excepciones y matices para entender el tortuoso camino de los derechos de las personas afectadas. La nueva percepción de la discapacidad se fusionó con la visión más tradicional, encajando perfectamente, al menos desde un punto de vista teórico, en los preceptos del Nuevo Estado. Esta aproximación a la discapacidad se consolidó en la política y sociedad franquista y, aunque sería el caldo de cultivo de la importante modernización de los años sesenta-setenta, su influencia será rastreable hasta la actualidad.

---

## Referencias bibliográficas

- Aguado Díaz, A. L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Fundación Once.
- Águila Maturana, A. M. (2000). *El debate médico en torno a la Rehabilitación en España (1949-1969)* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Docta Complutense.
- Aguilar, P. (1999). Agents of memory: Spanish Civil War veterans and disabled soldiers. En J. Winter y E. Sivan (Coords.), *War and remembrance in the Twentieth Century* (pp. 84-103). Cambridge University Press.
- Alcina Madueño, A. (2014). *La política educativa de las enseñanzas de sordomudos en España a través del Colegio Nacional de Sordomudos de Madrid: (1875-2000)* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. E-spacio UNED.
- Alcina Madueño, A. y Navarro Juárez, L. (2014). La incidencia de los patronatos nacionales en la política educativa de las enseñanzas de sordos (1910-1978). *Revista Española de Discapacidad*, 3(1), 141-160.
- Alegre, S. (1963). Recursos de la vejez. *Revista de Documentación Social*, 20, 33-42.
- Barnes, C., Mercer, G. y Shakespeare, T. (2002). *Exploring disability. A social introduction*. Polity Press.
- Baynton, D. C. (2001). Disability and the justification of inequality in american history. *The New Disability History: American Perspectives*, 52, 33-57.
- Bernal, J. (1994). El asociacionismo de personas sordas. El movimiento asociativo de los disminuidos sensoriales auditivos. En A. Vilà i Mancebo, *Crónica de una lucha por la igualdad: apuntes para la historia del movimiento asociativo de las personas con discapacidad física y sensorial en Catalunya* (pp. 144-152). Fundación Institut Guttmann.
- Berruezo Albéniz, M. R. y Conejero López, S. (Coords.) (2009). *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*. Universidad de Navarra.
- Brégain, G. (2013). "Nous ne demandons pas la charité. Nous voulons du travail!" La politique franquiste d'assistance aux invalides. *ALTER. European Journal of Disability Research*, 7(3), 206-221.
- Campos Egozcue, B. (1996). La construcción de una política social de vejez en España: del franquismo a la normalización democrática. *Revista española de Estudios Sociológicos*, 73, 243-244.
- Carreras, A. y Tafunell, X. (Coords.) (2005). *Estadísticas históricas de España*. Fundación BBVA.
- Cayuela Sánchez, S. (2014). *Por la grandeza de la patria: la biopolítica en la España de Franco (1939-1975)*. Fondo de Cultura Económica.
- del Cura González, M. (2010). *Entre lo biológico y lo social: la influencia de la medicina en el discurso sobre la «infancia anormal» en España (1900-1939)* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Castilla-La Mancha.
- del Cura González, M. (2012). Un patronato para los «anormales»: primeros pasos en la protección pública a los niños con discapacidad intelectual en España (1919-1936). *Asclepio*, 64(2), 541-564.
- del Cura González, M. y Martínez Pérez, J. (2016). De la resignación al inconformismo: movimiento asociativo, familia y discapacidad intelectual en la España de Franco (1957-1975). *Asclepio*, 68(2), 149-161.
- Díaz Casanova, M. (1985). *El asociacionismo de los minusválidos entre organización y movimiento social* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- España. Autorización al presidente de la Federación Nacional de Sociedades de Sordomudos de España para celebrar una rifa en combinación con la Lotería Nacional. *Boletín Oficial del Estado*, 23 de noviembre de 1955, núm. 327, p. 7057.

- España. Decreto aprobando el Fuero del Trabajo formulado por el Consejo Nacional de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de marzo de 1938, núm. 505, pp. 6178-6181.
- España. Decreto de 6 de junio de 1949 por el que se establece la Lucha Sanitaria Nacional contra la invalidez. *Boletín Oficial del Estado*, 20 de julio de 1949, núm. 201, pp. 3227-3229.
- España. Decreto de 6 de marzo de 1953 por el que se crea el Patronato Nacional de Educación de la Infancia Anormal. *Boletín Oficial del Estado*, 21 de marzo de 1953, núm. 80, pp. 1486-1487.
- España. Decreto de 7 de julio de 1944 por el que se crea el Instituto Nacional de Medicina, Higiene y Seguridad del Trabajo. *Boletín Oficial del Estado*, 26 de julio de 1944, núm. 208, pp. 5707-5709.
- España. Decreto de 18 de abril de 1947 por el que se crea la Caja Nacional del Seguro de Vejez e Invalidez, y preparando un sistema de protección para este último riesgo. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de mayo de 1947, núm. 125, pp. 2674-2676.
- España. Ley de 14 de diciembre de 1942 por la que se crea el seguro obligatorio de enfermedad. *Boletín Oficial del Estado*, 27 de diciembre de 1942, núm. 361, pp. 10592-10597.
- España. Ley de 16 de octubre de 1942 por la que se establecen normas para regular la elaboración de reglamentación del trabajo. *Boletín Oficial del Estado*, 23 de octubre de 1942, núm. 296, pp. 8462-8465.
- España. Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 18 de julio de 1945, núm. 199, pp. 385-416.
- España. Ley de Instrucción pública. *Gaceta de Madrid*, 10 de septiembre de 1857, pp. 1-3.
- España. Ley de Sanidad Infantil y Maternal. *Boletín Oficial del Estado*, 28 de julio de 1941, núm. 209, pp. 5650-5655.
- España. Orden de 8 de noviembre de 1940 por la que se dictan normas sobre las Asociaciones de Inválidos que no gocen de una protección especial concedida. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de noviembre de 1940, núm. 315, pp. 7746-7747.
- España. Orden de 13 de abril de 1946 por la que se dispone el libramiento de las cantidades consignadas en presupuesto para atenciones del Colegio Nacional de Sordomudos. *Boletín Oficial del Estado*, 9 de mayo de 1946, núm. 129, p. 3970.
- Ferrer, A. (2003). *25 años dando Voces*. FEAPS.
- Galán García, A. (2016). *La siniestralidad laboral en España, 1900-2010: un relato entre lo evidente y lo prioritario* [Tesis de doctorado, Universidad de Huelva]. Arias Montano. Repositorio Institucional de la Universidad de Huelva.
- García Padilla, M. (1990). Historia de la acción social: seguridad social y asistencia (1939-1975). En Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, *Historia de la acción social pública en España. Beneficencia y Previsión* (pp. 397-448). Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Garvía Soto, R. (1992). *La Organización Nacional de Ciegos: un estudio institucional* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Biblos-e.
- Gascón Risco, A. (2004). *Memorias de Juan Luis Marroquín: la lucha por el derecho de los sordos*. Ramón Areces.
- González, L. M. (1982). Encuadramiento y significación de la medicina preventiva laboral. *Salud y trabajo*, 35, 58-62.
- González Murillo, P. (1997). *La política social franquista: el Ministerio de José Antonio Girón de Velasco (1941-1957)* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Docta Complutense.
- Grau Rubio, C. (1991). *La educación especial: su evolución histórica y fundamentación científica*. Antic Regne de Valencia.

- Guillén Rodríguez, A. M. (2000). *La construcción política del sistema sanitario español: de la postguerra a la democracia*. Exlibris.
- Gutiérrez de Tovar, J. (1988). *La creación de la Organización Nacional de Ciegos a través de mis vivencias*. ONCE.
- Jiménez Aguilar, F. J. (2021) *Las masculinidades en el primer franquismo (1936-1959) discursos y subjetividades* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. Digibug.
- Kudlick, C. J. (2003). Disability history: why we need another «other». *American Historical Review*, 108, 763-793.
- Lassiter, R. A., Hardy, R. E. y Davis Martin Jr., E. (Coords.) (1987). *Rehabilitation counseling and services. Profession and process*. Charles C. Thomas.
- Lledó Carreres, A. (2012). *Luces y sombras en la educación especial: hacia una educación inclusiva*. Editorial CCS.
- Longmore, P. K. y Goldberg, D. (2000). The league of the physically handicapped and the Great Depression: a case study in the new disability history. *The Journal of American History*, 87(3), 888-922.
- López Rosat, V. (1964). Coordinación de las fundaciones benéficas y religiosas existentes dedicadas a este problema –con aire de asilo las más– para que se renueven en los sistemas técnicos. En Servicio Nacional de Asociaciones de Familiares, *El problema de los niños subnormales* (pp.187-192). Comercial Española de Ediciones.
- Marín Casado, G. (2016). La perla de la justicia social. El franquismo y el seguro obligatorio de enfermedad. En F. Luengo Teixidor y F. Molina Aparicio (Coords.), *Los caminos de la nación. Factores de nacionalización en la España contemporánea* (pp. 499-517). Comares.
- Marroquín Cabiedas, J. L. (1986). Fundación- primera etapa 1936/49. En Confederación Nacional de Sordos de España, *Resumen histórico de la CNSE en sus Bodas de Oro (1936-1986)* (pp. 60-65). CNSE.
- Martínez Pérez, J. (2009). Consolidando el modelo médico de discapacidad: sobre la poliomielitis y la constitución de la traumatología y ortopedia como especialidad en España (1930-1950). *Asclepio*, 61(1), 117-142.
- Martínez Pérez, J. y Porras Gallo, M. I. (2006). Hacia una nueva percepción social de las personas con discapacidades: legislación, medicina y los inválidos del trabajo en España (1900-1936). *Dynamis*, 26, 195-219.
- Martos Contreras, E. (2014). *Personas mayores y diversidad funcional física e intelectual durante la transición a la democracia* [Tesis de doctorado, Universidad de Almería]. Teseo.
- Martos Contreras, E. (2016). Sobrevivir la guerra y sus consecuencias: el asociacionismo de militares heridos. En M. Fernández Amador (Coord.), *La guerra civil española, 80 años después. Las investigaciones en la provincia de Almería* (pp. 149-164). Universidad de Almería.
- Martos Contreras, E. (2017). Trabajo y minusvalía durante el primer franquismo: la Asociación Nacional de Inválidos Civiles. En A. D. González Madrid, M. Ortiz Heras y J. S. Pérez Garzón (Coords.), *La Historia, Lost in translation?* Universidad de Castilla-La Mancha.
- Martos Contreras, E. (2021). Los no-válidos en la construcción de una nueva España: dictadura, discapacidad y la Organización Nacional de Ciegos. *Historia del Presente*, 38, 127-142.
- Mínguez Álvarez, C. (2004). Evolución del encierro de personas discapacitadas o historia de la institucionalización en educación especial. En R. Pérez Galán y J. F. Guerrero López (Coords.), *La pizarra mágica: una visión diferente de la historia de la educación* (pp. 131-156). Aljibe.
- Molero Mesa, J. (1994). Enfermedad y previsión social en España durante el primer franquismo (1936-1951). El frustrado seguro obligatorio contra la tuberculosis. *Dynamis*, 14, 199-225.
- Molina, S. (Coord.) (1992). *La educación de los deficientes mentales en España. Análisis histórico a través de un hilo conductor*. CEPE.

- Molina Roldán, R. M. (2009). La Escuela Central de Anormales de Madrid. En M. R. Berrueto Albéniz y S. Conejero López (Coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva* (pp. 297-310). Universidad Pública de Navarra.
- Molinero Ruiz, C. (2005). *La captación de las masas: política social y propaganda en el régimen franquista*. Cátedra.
- Molinero Ruiz, C. (2013). Falange y la construcción del régimen, 1939-1945. La búsqueda de unas bases sociales. En M.A. Ruiz (Coord.), *Falange, las culturas políticas del fascismo en la España de Franco (1936-1975)* (pp. 181-198). Instituto Fernando el Católico.
- Montoro Martínez, J. (1998). *Los ciegos en la historia*. ONCE.
- Nielsen, K. E. (2012). *A disability history of the United States*. Beacon Press.
- Ortiz, M. C. y Martín, P. (2008). De la pedagogía terapéutica a la educación especial (desde la óptica profesional). *Ethos Educativo*, 41, 57-75.
- Pons Pons, J. (5 y 6 de febrero de 2009). *Los inicios del seguro social de salud en España, 1923-1949. Del seguro de maternidad al seguro obligatorio de enfermedad* [Ponencia]. XVI Encuentro de Economía Pública, Palacio de Congresos de Granada.
- Pons Pons, P. y Vilar Rodríguez, M. (2014). *El seguro de salud privado y público en España: su análisis en perspectiva histórica*. Universidad de Zaragoza.
- Porras Gallo, M. I. (2006). La medicina y los seguros en el abordaje del problema de los inválidos del trabajo en España en la primera mitad del siglo XX. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 13(2), 393-410.
- Porras Gallo, M. I., Ayarzagüena Sanz, M., de las Heras Salord, J. y Báguena, M. J. (2013). *El drama de la polio: un problema social y familiar en la España franquista*. Catarata.
- del Pozo, A. (1980). La educación de deficientes mentales en España: los cincuenta primeros años de su desarrollo (1875-1925). *Revista Española de Pedagogía*, 148, 3-26.
- Prieto Borrego, L. (2018). *Mujer, moral y franquismo: del velo al bikini*. Universidad de Málaga.
- Puelles Benítez, M. (2002). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Tecnos.
- Puig de la Bellacasa, R. (1990). Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad. En Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía, *Discapacidad e información* (pp. 63-69). Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- Rodríguez Márquez, I. (1994). *Tú puedes: la azarosa historia de ellos minusválidos en el deporte*. Ediciones Morata.
- Rubio Nombela, G. (1964). La organización administrativa española relacionada con los niños subnormales: su situación, problemática y perspectivas. En Servicio Nacional de Asociaciones Familiares (Coord.), *El problema de los niños subnormales*. Comercial Española de Ediciones.
- Safford, F. J. y Jansson, K. (1957). *Programa Nacional de rehabilitación de niños físicamente disminuidos (Informe de una misión en España)*. Ministerio de la Gobernación, Dirección General de Sanidad.
- Vega, P. (1981). *Historia de la liga de los mutilados*. Liga de Mutilados e Inválidos de la Guerra de España.
- Vicente Guillén, A. y Vicente Villena, M. P. (2001). *Una aproximación a la historia de la educación especial*. DM.
- Vilà i Mancebo, A. (Coord.) (1994). *Crónica de una lucha por la igualdad: apuntes para la historia del movimiento asociativo de las personas con discapacidad física y sensorial en Catalunya*. Fundación Institut Guttmann.
- Wright, S. (2016). Los mutilados de Franco: el Benemérito Cuerpo y la política social en la España franquista. *Revista Universitaria de Historia Militar*, 5(9), 75-92.
- Wright, S. (2022). “Caballeros mutilados” y mujeres “deshonradas”: cuerpo, género y privilegio en la posguerra española. *Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, 47, 163-192.



---

# Approach to disability policies during the first part of Franco's regime: control, rehabilitation and charity

---

## Abstract

This article reviews the disability policies implemented during the early years of Franco's dictatorship, up until the mid-1950s, when different conditions changed the sociopolitical and economic course of the country. For this purpose, a gradually increasing bibliography has been used, mostly focused on specific aspects of the History of Disability. Furthermore, the different regulations have been reviewed in order to offer a story that, although synthetic, aims to point out the underlying political-ideological complexity. The conclusions highlight that the implementation of the dictatorship interfered with the development of the rights of people with disabilities, both due to the consolidation of traditional paradigms and due to the lack of real support, beyond propaganda. However, characterizing this period as a simple regression would be inaccurate, not only due to the development of international interpretations but also due to the organizational strategies of those affected cornered by control and paternalism.

---

## Keywords

Disability history, Franco dictatorship, disability policies, associative movements.

**Emilia Martos Contreras**

<emc318@ual.es>

Universidad de Almería. España



## Para citar:

Martos Contreras, E. (2024). Approach to disability policies during the first part of Franco's regime: control, rehabilitation and charity. *Revista Española de Discapacidad*, 12(2), 61-76.

**Doi:** <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.12.02.04>>

**Fecha de recepción:** 17-09-2023

**Fecha de aceptación:** 31-03-2024



More than two decades ago, the history of disability consolidated itself as an independent discipline in the Anglo-Saxon academic sphere, within what is known as Disability Studies. This historiographical line pointed out the benefits making disability a focal point of investigation, not only as a way to rescue fascinating life stories but, above all, to better approach the understanding of the complex and contradictory evolution of our societies (Longmore & Goldberg, 2000; Baynton, 2001; Kudlick, 2003). Since then, the evolution of disability history has been slow but determined in the face of the vast historiographical desert it confronts (Nielsen, 2012).

Spain also finds itself at the early stages of this journey, but with a noticeable upward trajectory, particularly in contemporary studies. While the fields of educational and medical history have spearheaded these efforts, recent years have witnessed a diversification of perspectives (Grau Rubio, 1991; Molina, 1992; Aguado Díaz, 1995; Garvía Soto, 1992; Martínez Pérez and Porras Gallo, 2006; del Cura González, 2010; Martos Contreras, 2014; Cayuela Sánchez, 2014). Yet, despite this progress, disability history remains a peripheral focus within the broader historiographical landscape. There is still much ground to cover, both in local case studies, where microhistory can offer valuable insights and in broader syntheses and reflections.

In this way, our work aims to revisit and reflect on disability policies during the early Franco era, spanning from the Civil War to the early 1950s. Even though subsequent decades witnessed a transformative “emergence of disability,” catalyzed by international influences and shifting sociopolitical dynamics, our focus remains on the preceding period, crucial for understanding subsequent political evaluations.

Our goal is not to offer groundbreaking results, as some previous studies have focused on the topic of disability in these years. Among them, we can mention works that have reflected on medical evolution and the understanding of disability (Martínez Pérez, 2009), with notable studies conducted around polio (Porras Gallo et al., 2013) or those that have focused on some of the organizations (Vega, 1981; Garvía Soto, 1992; Wright, 2016; Brégain, 2013; del Cura González and Martínez Pérez, 2016; Martos Contreras, 2016, 2021). Policies affecting disability have also been worked on collaterally in the extensive bibliography on the development of medicine and social provision during the dictatorship (Guillén Rodríguez, 2000; Porras Gallo, 2006; Pons Pons, 2009; Molinero Ruiz, 2005; Pons Pons & Vilar Rodríguez, 2014; Cayuela Sánchez, 2014; Galán García, 2016; Marín Casado, 2016), and of course, within the field of education (Vicente Guillén & Vicente Villena, 2001; Berrueto Albéniz & Conejero López, 2009).

Our aim with this work is to compile and synthesize information, providing a comprehensive understanding of disability policies during the early Franco regime. Our goal is to offer an updated and overarching perspective. To accomplish this, we will examine disability-related policies through three lenses: provision, education, and the associative movement. In the interest of brevity, a necessity in this type of discourse, we will only focus on political provisions, omitting discussions on the origins of disability and the harsh realities faced by affected individuals, topics that warrant dedicated exploration. Furthermore, we will not delve into the evolution of the disability concept or the nuanced understandings within the regime’s different factions. However, while discussing the period’s policies, we will make occasional references to these aspects, primarily in the subsequent introductory section.

---

## 1. Some notes on disability in early Francoism

In post-war Spain, as throughout history, individuals with bodily, intellectual, or sensory differences often faced lives of begging, exclusion, or even imprisonment. Though the war briefly elevated those with physical scars, particularly those aligned with the victorious faction, the reality was that prevailing negative perceptions overshadowed this heroic narrative (Martos Contreras, 2016; Wright, 2016, 2022). Referred to as “invalid” during that era, individuals were considered “non-valid,” a deeply derogatory label in the context of constructing a “New Spain,” where masculinity was a pivotal value measured by social engagement primarily through gainful employment (Jiménez Aguilar, 2021). This discourse, influenced by international currents, took root in Spain alongside the prevailing fascism of the early Franco years, readily embraced by other political factions within the regime. Consequently, women with disabilities faced double marginalization, as their contribution to nation-building was not evaluated based on paid employment but rather on their capacity for procreation, although within the established rules (Prieto Borrego, 2018). Those considered unsuitable for this role found themselves confined to domestic duties, reinforcing traditional gender roles. The marginalization of people with disabilities consigned them to lives of poverty and isolation, both socially and physically, whether within their own homes or institutionalized settings such as psychiatric facilities or prisons (Mínguez Álvarez, 2004). This grim reality persisted throughout the Franco era and beyond.

However, it is inaccurate to assert that the advent of the dictatorship directly exacerbated the living conditions of people with disabilities, as they were already marginalized despite modest advancements in the 19th and early 20th centuries (Pozo, 1980; Molina Roldán, 2009; del Cura González, 2012; Alcina Madueño & Navarro Juárez, 2014). Nonetheless, the Spanish Civil War and the subsequent establishment of a dictatorial regime unquestionably had a detrimental impact, representing a setback in the gradual journey toward social justice. An illustrative example of this regression is the decline of the vibrant associative landscape of the Republican era, supplanted by top-down organizations in which affected individuals had little representation. Francoism was characterized by a lack of rights, social control, hierarchical organizations, and a paternalistic approach to care, all of which directly affected the situation of people with disabilities.

Moreover, while the condition of people with disabilities did not significantly improve during the dictatorship, it is incorrect to assume that the Francoist State did not enact related policies. Indeed, although the most well-known initiatives emerged in the 1960s, early measures were implemented during the war years, exemplified by the establishment of the National Organization for the Blind in 1938. These early regulations were part of the dictatorship's strategy to use social policies as a means of consolidating power, although under the shadow of severe repression. Social action, influenced by Catholic charity and Falangist rhetoric of “social justice,” served as a primary propaganda tool for the regime (Molinero Ruiz, 2013). In the realm of disability, policies operated within the ambiguous realm of charity, propaganda, and the pursuit of a “reintegration” solution for affected individuals into the workforce, a crucial element in constructing the New State.

This “workforce reintegration” strategy drew inspiration from new international medical and social trends developed post-World War periods, which had given rise to disciplines such as physiotherapy. This heralded a new understanding of disability, often referred to as the “medical” or “rehabilitative” model. This approach emphasized medical care and its role in guiding affected individuals toward “adaptation and integration into normalcy,” primarily referring to workplace integration (Barnes et al., 2002). Disability policies throughout much of the 20th century must be understood within the economic context of states recovering from major

conflicts and expanding social welfare systems (Lassiter et al., 1987). This new phase in understanding disability gradually supplanted the traditional approach, oscillating between rejection and charity, which had shaped the lives of affected individuals for centuries.

This rehabilitative model represented a significant evolution in disability history, both due to the medical advances it accompanied and for challenging the term “invalidity,” advocating for the labor integration of at least some affected individuals. However, the model proved to have significant shortcomings, hindering progress toward equality. Among the negative aspects, the obsession with “normalization” over “functionality” stands out, exemplified by the preference for prosthetics over wheelchairs, which often proved detrimental to affected individuals (Martínez Pérez, 2009). Another negative consequence was the excessive individual responsibility placed on affected individuals in the “reintegration” process, overlooking various social determinants, as well as the focus on “men with physical disabilities.” Nevertheless, it must also be acknowledged that one of the main shortcomings of the paradigm was the lack of political and budgetary support to implement its principles, meaning that even the questionable “workforce integration” failed to materialize in any of the welfare states being constructed during those years; even less so in a Spain limited by repression, totalitarianism, and economic backwardness.

---

## 2. Social provision and rehabilitation policies

The dictatorship’s first specific measures regarding disability were implemented in the rear echelon and primarily targeted soldiers wounded in the war. This rationale underpins the establishment of the Corps of Mutilated Gentlemen and the approval of the National Organization of the Blind. However, disability found an indirect mention in the initial regulations for social provisions, as outlined in the Labour Charter decreed in March 1938: “Social provision will provide workers with the security of protection from misfortune (...) pensions for old age, disability, maternity, work accidents, occupational diseases, tuberculosis, and unemployment will be increased, aiming for the implementation of comprehensive insurance” (p. 6180).

These principles were further developed in subsequent years through a plethora of disjointed regulations that, despite incremental improvements over time, never achieved the goal of “comprehensive insurance.” In 1940, the regulations governing old age benefits introduced the possibility of an early pension for those “permanently incapacitated for any work.” A year later, the first occupational disease insurance was approved, namely the Silicosis Health Insurance (Molero Mesa, 1994). In 1942, the Mandatory Health Insurance was established, a significant development as the first compulsory health protection scheme in Spain (Pons Pons, 2009). Notably, regarding our topic, this legislation referred to services such as “prosthetics, baths, and orthopedics,” although specifying that they would only be provided “by medical prescription” (Law of December 14, 1942, p. 10593). Furthermore, labor regulations laid the groundwork for job reservation in companies with over fifty employees, although repeated provisions highlighted their consistent non-compliance (Law of October 16, 1942).

In 1947, the Mandatory Old Age, Survivors, and Disability Insurance (OASDI) was enacted, a significant development as it included, for the first time, “disability protection on a general basis,” covering non-work-related accidents and non-professional illnesses, and introduced temporary disability coverage for periods exceeding the scope of Health Insurance. The Francoist social provision system was supplemented by labor

mutual societies, which essentially comprised a variety of professionally or territorially organized institutions (Campos Egozcue, 1996). The pensions offered by these mutual societies, in conjunction with Company Funds, were initially supplementary but eventually became so crucial that some viewed them as “fundamentally essential” (Alegre, 1963, p. 36).

Overall, the social provision system developed by the dictatorship was highly complex and fragmented, unequal across professions and incomes, and ineffective due to its disorganization. While the number of insured individuals grew significantly in the first decade, surpassing 4 million in 1947, this figure fell far short of regime propaganda. Regarding the number of recipients of “old age or disability” benefits, there was a notable increase from approximately 167,000 in 1941 to just over 817,000 in 1957 (González Murillo, 1997, pp. 738 and 822). However, considering that Spain had nearly 30 million inhabitants by the late 1950s, with over 3 million aged over 65, the impact of old age and disability provision was minimal. Indeed, the eligibility criteria for disability pensions were quite restrictive, and even within Francoism itself, it had been alleged that:

The extremely rudimentary and limited protection that the insurance provides for disability is immediately apparent; it only covers extreme cases, and, in a manifest absurdity for disability protection, age is a determining factor. (Olea, 1959, p. 124, as cited in González Murillo, 1997)

Moreover, these benefits were meager, ranging from 225 to 400 pesetas per month in the early 1960s (García Padilla, 1990, p. 490). Considering that the minimum interprofessional wage in 1963 was 1800 pesetas, we can get an idea of the standard of living of the beneficiaries (Carreras & Tafunell, 2005, p. 1229).

The social provision of the early Franco years primarily focused on financial contributions, with limited development of services. Regarding disability, these proposals centered on prevention and, shortly thereafter, rehabilitation, primarily for physically affected individuals. The approval of these measures occurred in a context where the incidence of disability was increasing, not only due to the effects of the Civil War but also due to post-war epidemics and severe socio-sanitary deficiencies. One direct contributor to disability was maternal and child healthcare deficiencies, a reality acknowledged by the government in its Maternal and Child Health Act of 1941, aimed at reducing “maternal and infant mortality to a minimum,” as the government was “eager to improve positive demographic factors” (p. 5650). Although the law did not immediately alleviate the issue, it introduced, for our purposes, references to “dispensaries and specialized treatment centers (...) for the recovery of children with disabilities and deformities, as well as those with mental abnormalities” (p. 5653).

As evidenced by the regulations, the dictatorship embraced the discourse of “recovery” for people with disabilities, although referring to a “return to work” philosophy aligned with the prevailing political and medical trends, such as social medicine and preventive occupational medicine (González, 1982). These healthcare strategies found favor, though not exclusively, among the fascist sectors of the regime, who sought to implement them within their spheres of influence, such as the Ministry of Labour, headed by Falangist José Antonio Girón de Velasco. Apart from the social provision policies we have discussed, this ministry approved the creation of the National Institute for Occupational Safety and Health in 1944, aimed at promoting institutions focused on worker rehabilitation. The preamble of the regulation stated the institute’s goal:

The study and research concerning the physiology, pathology, hygiene, and safety of work (...) has an important role in the labor sphere, as it would lead not only to a significant increase in national production but, more importantly, to an improvement in the living conditions of workers (...) thereby fulfilling the doctrine of our movement, which considers the human factor essential. (p. 5707)

Towards the end of the decade, the Ministry of Interior, specifically the Health Directorate of José Alberto Palanca y Martínez-Fortún, launched the “National Health Campaign against Disability.” The project was pursued independently of the Ministry of Labour’s strategies, a consistent trend in Francoist regulations characterized by disorganization and duplication resulting from internal conflicts and competing factions within the regime (Molero Mesa, 1994). In fact, according to the preamble of the plan, it was recognized as a fundamental objective to eliminate this “disconnection” between the actors, with the Directorate-General for Health as the main organizer of this task:

The number of individuals with disabilities in childhood and youth is very high, and with immediate treatment and constant vigilance, many could be recovered, benefiting the nation’s economic interests and the personal well-being of patients and their families (...) Technical reports on various causes (...) indicate a noticeable gap between Public and Private Institutions (...) as well as charitable foundations, religious orders, hospitals, the National Antituberculosis Board, the Child Hygiene Service of the General Directorate of Health, and others. (Decree of June 6, 1949, pp. 3227-3228)

From this plan emerged the National Board for Disability Prevention, which later became the National Board for Rehabilitation and Disabled Recovery. According to the decree, its main goal was to rationalize and promote specialized assistance centers, aiming to “re-educate and reintegrate people with disabilities,” thus duplicating, to a large extent, the work of the Ministry of Labour’s Institute. Despite potential duplication and friction, there were notable synergies in their approaches. As outlined in the preamble of the “National Health Campaign against Disability,” the strategy was framed as being of “great advantage for the nation’s economic interests.” Another shared aspect between the board and the institute was their minimal practical involvement in the field (Águila Maturana, 2000). By the late 1950s, the report generated by visitors from the World Health Organization highlighted multiple deficiencies in the field of prevention and rehabilitation (Safford & Jansson, 1957). The «First Technical Study Conference on the Problem of Subnormal Children» attributed the shortcomings of the National Board for Rehabilitation and Disabled Recovery to:

... the lack of adequate resources to meet the wide range of needs it is responsible for. This scarcity has hindered its ability to establish a strong presence at the peripheral level and to effectively serve the 96,200 individuals with disabilities affiliated with it, not to mention the estimated 300,000 individuals in Spain. (Rubio Nombela, 1964, p. 9)

This Francoist tendency to pass measures without providing adequate funding was a consistent feature that characterized the development of all its social policies, whose effectiveness always fell far short of its propagandistic claims. This lack of budget, understandable in the context of the crisis, also demonstrated a clear lack of genuine support and a pronounced disinterest, justifying the fact that most of the agencies created during Francoism, led by political figures, rarely held meetings. However, it is logical that the tempered criticisms from that period preferred to focus exclusively on the economic perspective.

---

### 3. The education of the “deprived childhood”

The establishment of the dictatorship, with its staunch conservatism and purging of the teaching profession, marked the end of the pedagogical fervor of the Republic. Education played a significant role in the regime’s

propaganda and consolidation strategy, which in 1945 approved its Primary Education Law (Puelles Benítez, 2002). The regulation, driven by the Ministry of Education under José Ibáñez Martín, was guided by its national-Catholic ideas, articulated around patriotism, the Church, and the rejection of the “atheist materialism” of the republican era, which led to “a radical subversion of values” in schools. The law, in its exaltation of the “glorious Spanish pedagogical tradition,” reminded that it was also “a Spanish creation (...) the first system of education for the deaf and dumb, invented by our Ponce de León” (p. 385).

Beyond rhetoric and the clear intention of framing and propaganda, the regulation marked a new episode in the national history of education and, specifically, in the subject at hand (Molina, 1992; Berruezo Albéniz & Conejero López, 2009). While the so-called Moyano Law of 1857 (Public Instruction Law) had referred to the education of “deaf mutes and blind people,” the 1945 legislation marked advancements of the era by extending education to include “children with abnormalities and cognitive disabilities” and even the ones with “mental disabilities”, regulating the so-called “special schools” and laying the foundations for professionalization in the field:

The State, to attend to deprived childhood and provide adequate education, will establish special schools for children with abnormalities and cognitive disabilities, and will promote private initiative. In the same way, it will create and promote, equally special schools for deaf-mute, blind, and children with mental disabilities. All will be governed by peculiar regulations. Their teaching staff will be part of the national scale and will enjoy the stipulated remuneration. All of them must also be qualified in the specialty they teach. In their training, which will take place in certain schools of Teaching, the Spanish pedagogical tradition will continue, integrating modern scientific procedures. (p. 394)

The main contribution of this law is the explicit acknowledgment of diversity, the commitment to educate students, and the professionalization of teachers. Essentially, the legislation proposed a system of segregation by distinguishing between “regular” and “special” schools, tailored to accommodate students based on a somewhat vague list of conditions (Lledó Carreres, 2012). Regarding the establishment and management of these schools, the law directly targeted private institutions, which had traditionally overseen some of them, creating legal avenues for subsidies and shared governance. This strategy, mindful of the financial limitations of the time, also demonstrated confidence in private social sectors, particularly religious ones. In practice, female congregations would predominantly be tasked with caring for the most vulnerable groups throughout the Francoist era, actively involved in implementing the regime’s social initiatives through their voluntary contributions.

After the approval of the law, there was a noticeable increase in the establishment of special education schools, many of which were operated by various religious organizations. However, there were also institutions overseen by Social Aid, which, toward the end of the 1940s, shifted their focus to the elderly and those with disabilities. The educational approaches in these schools varied widely and often depended on the sensibilities and expertise of their administrators and educators. However, it was later criticized that, in general, their functioning resembled more of an “asylum” than a “school” (López Rosat, 1964). It was not until the 1960s that some of these institutions began to professionalize and implement aspects of what became known as therapeutic pedagogy (Ortiz & Martín, 2008).

Another initiative concerning disability by the Ministry of Education involved partially reopening three national schools for “deaf-mutes”, “blind”, and “children with abnormalities”. The war ended, and by the mid-1940s, they did not fully return to normal functioning, as evidenced by budgetary regulations of the National School for the Deaf and Mute, which highlighted the regime’s apparent lack of interest stating:

Given the exceptional teaching, economic, and administrative circumstances that the school has faced due to the lack of suitable premises, it has been unable to function normally. Therefore, it is not feasible to admit the same number of students as when the aforementioned center was operating regularly. Until the School restores its normal functioning (...) thirty percent of the allocated funds will be released quarterly. (Order of April 13, 1946, p. 3970).

By the end of the decade, when the National School for the Blind had already passed to the ONCE (Spanish National Organization of the Blind), these centers continued without having recovered their activity, also remaining stagnant in an archaic educational system that would not modernize until the mid-1960s (Alcina Madueño, 2014).

In any case, the maximum paradigm of the slowdown in this field was represented by the trajectory of the National Board for Deaf-Mutes, Blind, and People with Abnormalities, the first historical antecedent of the current Board for Disability, which, after its disappearance during the Civil War, would have to wait until the fifties for its recovery (del Cura González, 2012 and Alcina Madueño & Navarro Juárez, 2014). The center was resumed in 1953, with the Ministry of Education led by the Falangist Joaquín Ruíz Giménez, with a regulation that proclaimed:

The realization of an accurate work in this aspect will allow for a Christian solution to be provided for the issue presented by these children, as well as for the reintegration into society and the workforce of many young individuals who, otherwise, would constitute a burden or pose a threat to social order. (Decree of March 6, 1953, p. 1486).

In the above excerpt, we see the clear permanence of the most traditional vision of disability, in which affected individuals were considered “problem subjects” (Puig de la Bellacasa, 1990). In that sense, the problems that the board intended to solve were not those faced by the affected individuals, but those they “caused”. Additionally, there is a clear association between people with disabilities and the “breakdown of public order,” a discourse that was at the basis of the nineteenth-century trend towards confinement. On the other hand, we can point out that, despite synergies with religious charitable discourse, there was a significant economic interpretation, intending to limit the “burden,” incorporating the “boys” into the labor scene. As in the other regulations of the time, concern is expressed for the “dimension that the problem has acquired,” as well as a certain attempt to end the lack of coordination. In that sense, the board proposed itself as an organizing axis between the Ministries of Education, Justice, and Governance, which reinforced the clear strategy of control and the benevolent nature of its principles.

However, it must be noted that the shortcomings of its approaches soon became evident, as in the fifties, a new stage in understanding and addressing disability was emerging. Consequently, the board would be forced into a gradual modernization, as symbolized by its name change in 1956 to the National Board for Special Education. The development of this center, like that of the National Board for Psychiatric Assistance, created in 1955, will not be addressed in this article, as it goes beyond the temporal framework of interest. However, we can anticipate that its impact was, as in all the cases we have seen, limited, with once again, insufficient funding serving as one of the primary justifications.

Since its creation until recently, this board has faced limitations due to the inadequate resources available to fulfill its broad objectives. Consequently, its efforts have primarily focused on internal organization, strategic planning for future endeavors, and experimenting with methods that could be scaled up once sufficient resources are obtained, based on the lessons learned from the experience. (Rubio Nombela, 1964, p. 209)

---

#### 4. Organizations for affected individuals

The establishment of a totalitarian and dictatorial state brought an end to the associative flourishing of the Republican years, which had had a positive influence in the realm of disability, especially among sensory-impaired individuals. The post-war State was built on directives of repression and control, leading, following fascist proposals, to the creation of para-state and vertical organizations to regiment society. In this context, the approval of the National Organization of the Blind (ONCE) in the early date of 1938 stands out. Before this, a group of affected individuals worked on establishing a self-managed organization to address the labor and subsistence issues of the collective. Thanks to their alignment with the insurgent side, the project leaders obtained approval for the organization, although it is true that they had to adapt their proposal to ideological and state control guidelines. Nevertheless, the institution achieved some of its demands, such as relative self-management and economic independence, thanks to the concession of exclusivity in the sale of lottery tickets (Garvía Soto, 1992). Despite its shortcomings, the ONCE managed to survive throughout the Franco dictatorship, offering visually impaired individuals training and opportunities that, while limited, were enviable by other groups.

Regarding the organization's basic ideas, it is worth highlighting their push to depart from charity and the historical begging of individuals with visual impairments, and their incorporation as "active" agents of society. This discourse aligned perfectly with the interpretation of disability embraced by Falangism, a political movement that shared ideological similarities with the early leaders of ONCE. The Falangist Javier Martínez de Bedoya, director general of charity in these early years, stated in the organization's first council:

We aimed to approach the issue with a sense of national unity, devoid of inappropriate pity. The visually impaired (...) are calling for public recognition that regards them not as inherently unfortunate, but as ordinary members of society whose contributions can benefit collective life. (Gutiérrez de Tovar, 1988, p. 46)

The first activity developed by ONCE was the rehabilitation of those affected by the Civil War, both soldiers and so-called "civilian mutilated," a collective that included Republican soldiers, according to Montoro Martínez (1998, p. 60). ONCE quickly spread throughout all provinces, absorbing existing associations and monopolizing funding through lotteries. Although the earnings from these lotteries were meager in the early years and coexisted with begging, by the 1950s, they became a relatively stable income source. Initially, ONCE aimed for this protected employment to be temporary, transitioning individuals to regular integration into the job market. However, the opposite happened, as the lottery tickets practically became the only employment opportunity. In essence, ONCE ended up creating a support system that separated its members from the rest of society, exemplified by its educational initiative carried out through four residential schools. While this approach to special education aligned with contemporary educational practices, ONCE's provision of free education and scholarships gave its students a notable advantage over other children with disabilities. The organization also developed various social security strategies, though most of their implementation occurred in subsequent decades (Garvía Soto, 1992).

In the same year as ONCE's approval, in 1938, and following previous models, the Meritorious Corps of War Mutilated for the Homeland was created, directed by General Millán Astray, and during the post-war period, it represented the most symbolic and particular conception of disability. This corps was created to serve as a synonym for bravery and struggle for the new Spain, as demonstrated by its "medal of

sufferings for the Homeland,” and its members were exhibited in propagandistic events as genuine living martyrs. Regarding practical advantages, the Francoist government regulated some specific rules for labor reintegration, offering them positions in public administration, which contributed to the social exposure of these former combatants. However, beyond its symbolic role, the limited practical scope of this organization soon deteriorated, especially after the fall of fascism and the regime’s propagandistic shift (Aguilar, 1999; Martos Contreras, 2016; Wright, 2016, 2022).

The rest of the individuals with physical disabilities, whether civilians or soldiers from the Republican side, had limited opportunities for organization during the early Francoist years. Although various local initiatives were attempting to continue the previous trend of association, they were effectively absorbed into the early Order issued by the Ministry of Governance on November 8, 1940, which regulated Disabled Workers Associations. This legislation makes clear the government’s intention, which was not to promote unity among the affected individuals through these associations, but rather to centralize them for effective control. Additionally, the regulation served to protect the ONCE’s exclusive economic project:

According to the legal principles guiding the new Spanish State, it is inappropriate for the Public Authority’s involvement with socially significant Associations to be limited to surveillance measures (...) The State’s responsibilities over charitable activities demand the proper organization of these Associations to prevent mutual interference or harm to other similarly important organizations (...) It seeks to prevent abuses or unjust inequalities among members under current freedoms and to avoid an excessive proliferation of associational spirit leading to overall weakness. (Order of November 8, 1940, p. 7746)

The initial local associations had limited impact, prompting early efforts to consolidate into a larger organization. Progress was slow and marked by conflicts between involved ministries. It was not until 1958 that the National Association for Invalid Civilians was finally established (Brégain, 2013; Martos Contreras, 2017). The belated formation of this association coincided with the emergence of other charitable and Christian institutions, such as “Auxilia y Fraternidad Católica de Enfermos”, which played a crucial role in transitioning towards a new associative model (Díaz Casanova, 1985; Vilà i Mancebo, 1994).

Regarding hearing disabilities, it is important to point out that shortly before the outbreak of the Civil War, in 1935, different associations managed to establish the National Association of Deaf and Mute Societies of Spain (Marroquín Cabiedas, 1986, p. 63). The Civil War interrupted the project, which would not be resumed for over a decade. During the forties, the different local associations tried, with little success, to continue their work independently (Bernal, 1994). The association finally resumed its activities in 1949, with the celebration of the First National Congress of Deaf and Mute People. Juan Luis Marroquín, a prominent figure in the associative movement who had previously served as president in 1935, was once again appointed to lead the association. Unlike the ONCE, the association was established with a clear distance from the government, which was understandable given Marroquín’s involvement in the Republican faction. This divergence was exemplified by the federation’s attempts to maintain its headquarters in Barcelona, which were blocked by the regime, resulting in its relocation to Madrid (Rodríguez Márquez, 1994, p. 119).

In contrast to the other organizations discussed, this federation was not a quasi-state entity, but its complete dependence on the government was evident. However, it did not attain the same privileges as ONCE. Instead, it was granted an annual lottery from the mid-1950s onwards (BOE, November 23, 1955, p. 7057). Regarding its objectives, it shared the common goal of promoting employment with other institutions, but its practical achievements were limited. Overall, during its initial years, the federation had minimal impact,

yet it should be recognized for its international outreach and the revival of the collective's sports activities (Gascón Risco, 2004).

Regarding intellectual diversity, there were no organized initiatives during these initial decades. It was not until the late 1950s, with the growing concern for intellectual disability, that the first Spanish Federations of Societies for the Protection of the Subnormal began to take shape. These federations would later emerge as key drivers of modernization efforts during the latter years of Franco's regime (Ferrer, 2003; Martos Contreras, 2014; del Cura González & Martínez Pérez, 2016).

---

## 5. Conclusions

The Spanish Civil War and the end of the Republic decisively marked the history of disability in Spain. Although the situation of affected individuals did not directly get worse due to the change of government, since the undeniable reality for the majority was poverty and marginalization, stagnation, and even regression, in the long road towards inclusion is evident. This reality was especially reflected in the efforts of associations, which had to adapt to the state's strategy of control and verticality, hindering the direct involvement of affected individuals in addressing their own needs. Although state intervention facilitated the establishment of organizations like ONCE, which, despite accentuating differences, brought about undeniable improvements in the living conditions of its members over time, similar successes were not replicated elsewhere during the early Franco era. Even initiatives like the recognition of benefits for the "Mutilated Knights" failed to have a significant impact on the broader population, and did not represent progress in the conception of disability.

The State's disregard for disability issues was notably reflected in the educational sector, where the operation of the so-called national schools and oversight by the board was put on hold for over a decade. Indeed, in the context of post-war poverty and devastation, addressing the educational needs of children with disabilities was not considered a top priority. Nonetheless, the 1945 Education Law included considerations for this sector in its principles, recognizing the changing times and encouraging the establishment of special education schools, although relegating responsibility to the private sector.

During the economic crisis, adults with disabilities, mainly physical ones, drew greater interest. The new "homeland" sought a labor force committed to participating in reconstruction efforts. Rehabilitation of affected individuals emerged as a political strategy embraced by numerous post-war nations, especially those rolling out social security systems. During the early Francoist era, influenced by Falangism, social security development became a focal point of propaganda efforts to pacify labor discourse and solidify mass allegiance. In the development of this social security, we witnessed progress in the protection of people with disabilities, although its value should be understood more at a normative level than at a practical level.

Regarding the consolidation of the medical rehabilitation model, we observe the emergence of specific institutions. However, these were characterized by disorganization and inefficiency in practice, despite efforts by professionals of the era to modernize them. The regime's administrative shortcomings, coupled with a focus on propaganda and a charitable approach typical of a state lacking in rights, defined the essence of social policies that fell far short of the expectations promoted by the government. In all cases, the least

benefited area was the extensive rural Spain, isolated and disconnected, where inhabitants with disabilities would remain oblivious to even the slightest improvements, even in the subsequent decades. In addition, women with disabilities faced significant delays in benefiting from advancements primarily designed for men.

Regarding the understanding of disability, there was a clear embrace of the medical theory advocating for the “normalization” of individuals and their integration into the workforce, but as a means to alleviate their perceived “burden”. This adoption served as an empowering factor for a segment of the community, moving away from traditional charitable perspectives and normalizing discourse around employment as a matter of “social justice” for people with disabilities. Despite the Franco regime’s failure to fully implement these ideals in practice, acknowledging the importance of this adoption is crucial for understanding the evolving advocacy discourse among affected individuals.

In any case, the regulations of early Francoism also reflected the clear continuity of more archaic concepts, both in the paternalistic and charitable aspects, as well as in the “demonizing” view that essentially associated individuals with intellectual disabilities with violence and public disorder. This assimilation had a clear continuation in most religious charitable institutions, which had traditionally been the primary caregivers for marginalized minorities and now saw their involvement reinforced by the dictatorship’s delegation. However, it is worth noting that in later decades, some of these private institutions, driven by associated families, would advocate for modernization and professionalization, becoming leaders in assistance and pedagogical renewal.

Therefore, as we have sought to demonstrate in this condensed overview, the establishment of the Franco dictatorship left a distinct mark on the field of disability. Broadly speaking, it led to a state of stagnation, though delving into its exceptions and nuances is essential for understanding the complex trajectory of the rights of those affected. The new perception of disability merged with traditional views, fitting theoretically within the tenets of the New State. This approach became ingrained in Francoist policies and society, setting the stage for significant modernization in the 1960s and 1970s, with its impact lingering to the present day.

---

## Bibliographic references

- Aguado Díaz, A. L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Fundación Once.
- Águila Maturana, A. M. (2000). *El debate médico en torno a la Rehabilitación en España (1949-1969)* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Docta Complutense.
- Aguilar, P. (1999). Agents of memory: Spanish Civil War veterans and disabled soldiers. In J. Winter & E. Sivan (Coords.), *War and remembrance in the Twentieth Century* (pp. 84-103). Cambridge University Press.
- Alcina Madueño, A. (2014). *La política educativa de las enseñanzas de sordomudos en España a través del Colegio Nacional de Sordomudos de Madrid: (1875-2000)* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. E-spacio UNED.
- Alcina Madueño, A. & Navarro Juárez, L. (2014). La incidencia de los patronatos nacionales en la política educativa de las enseñanzas de sordos (1910-1978). *Revista Española de Discapacidad*, 3(1), 141-160.
- Alegre, S. (1963). Recursos de la vejez. *Revista de Documentación Social*, 20, 33-42.
- Barnes, C., Mercer, G. & Shakespeare, T. (2002). *Exploring disability. A social introduction*. Polity Press.
- Baynton, D. C. (2001). Disability and the justification of inequality in american history. *The New Disability History: American Perspectives*, 52, 33-57.
- Bernal, J. (1994). El asociacionismo de personas sordas. El movimiento asociativo de los disminuidos sensoriales auditivos. In A. Vilà i Mancebo, *Crónica de una lucha por la igualdad: apuntes para la historia del movimiento asociativo de las personas con discapacidad física y sensorial en Catalunya* (pp. 144-152). Fundación Institut Guttmann.
- Berruezo Albéniz, M. R. & Conejero López, S. (Coords.) (2009). *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*. Universidad de Navarra.
- Brégain, G. (2013). "Nous ne demandons pas la charité. Nous voulons du travail!" La politique franquiste d'assistance aux invalides. *ALTER. European Journal of Disability Research*, 7(3), 206-221.
- Campos Egozcue, B. (1996). La construcción de una política social de vejez en España: del franquismo a la normalización democrática. *Revista española de Estudios Sociológicos*, 73, 243-244.
- Carreras, A. & Tafunell, X. (Coords.) (2005). *Estadísticas históricas de España*. Fundación BBVA.
- Cayuela Sánchez, S. (2014). *Por la grandeza de la patria: la biopolítica en la España de Franco (1939-1975)*. Fondo de Cultura Económica.
- del Cura González, M. (2010). *Entre lo biológico y lo social: la influencia de la medicina en el discurso sobre la «infancia anormal» en España (1900-1939)* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Castilla-La Mancha.
- del Cura González, M. (2012). Un patronato para los «anormales»: primeros pasos en la protección pública a los niños con discapacidad intelectual en España (1919-1936). *Asclepio*, 64(2), 541-564.
- del Cura González, M. & Martínez Pérez, J. (2016). De la resignación al inconformismo: movimiento asociativo, familia y discapacidad intelectual en la España de Franco (1957-1975). *Asclepio*, 68(2), 149-161.
- Díaz Casanova, M. (1985). *El asociacionismo de los minusválidos entre organización y movimiento social* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- España. Autorización al presidente de la Federación Nacional de Sociedades de Sordomudos de España para celebrar una rifa en combinación con la Lotería Nacional. *Boletín Oficial del Estado*, 23 de noviembre de 1955, núm. 327, p. 7057.

- España. Decreto aprobando el Fuero del Trabajo formulado por el Consejo Nacional de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de marzo de 1938, núm. 505, pp. 6178-6181.
- España. Decreto de 6 de junio de 1949 por el que se establece la Lucha Sanitaria Nacional contra la invalidez. *Boletín Oficial del Estado*, 20 de julio de 1949, núm. 201, pp. 3227-3229.
- España. Decreto de 6 de marzo de 1953 por el que se crea el Patronato Nacional de Educación de la Infancia Anormal. *Boletín Oficial del Estado*, 21 de marzo de 1953, núm. 80, pp. 1486-1487.
- España. Decreto de 7 de julio de 1944 por el que se crea el Instituto Nacional de Medicina, Higiene y Seguridad del Trabajo. *Boletín Oficial del Estado*, 26 de julio de 1944, núm. 208, pp. 5707-5709.
- España. Decreto de 18 de abril de 1947 por el que se crea la Caja Nacional del Seguro de Vejez e Invalidez, y preparando un sistema de protección para este último riesgo. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de mayo de 1947, núm. 125, pp. 2674-2676.
- España. Ley de 14 de diciembre de 1942 por la que se crea el seguro obligatorio de enfermedad. *Boletín Oficial del Estado*, 27 de diciembre de 1942, núm. 361, pp. 10592-10597.
- España. Ley de 16 de octubre de 1942 por la que se establecen normas para regular la elaboración de reglamentación del trabajo. *Boletín Oficial del Estado*, 23 de octubre de 1942, núm. 296, pp. 8462-8465.
- España. Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 18 de julio de 1945, núm. 199, pp. 385-416.
- España. Ley de Instrucción pública. *Gaceta de Madrid*, 10 de septiembre de 1857, pp. 1-3.
- España. Ley de Sanidad Infantil y Maternal. *Boletín Oficial del Estado*, 28 de julio de 1941, núm. 209, pp. 5650-5655.
- España. Orden de 8 de noviembre de 1940 por la que se dictan normas sobre las Asociaciones de Inválidos que no gocen de una protección especial concedida. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de noviembre de 1940, núm. 315, pp. 7746-7747.
- España. Orden de 13 de abril de 1946 por la que se dispone el libramiento de las cantidades consignadas en presupuesto para atenciones del Colegio Nacional de Sordomudos. *Boletín Oficial del Estado*, 9 de mayo de 1946, núm. 129, p. 3970.
- Ferrer, A. (2003). *25 años dando Voces*. FEAPS.
- Galán García, A. (2016). *La siniestralidad laboral en España, 1900-2010: un relato entre lo evidente y lo prioritario* [Tesis de doctorado, Universidad de Huelva]. Arias Montano. Repositorio Institucional de la Universidad de Huelva.
- García Padilla, M. (1990). Historia de la acción social: seguridad social y asistencia (1939-1975). In Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, *Historia de la acción social pública en España. Beneficencia y Previsión* (pp. 397-448). Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Garvía Soto, R. (1992). *La Organización Nacional de Ciegos: un estudio institucional* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Biblos-e.
- Gascón Risco, A. (2004). *Memorias de Juan Luis Marroquín: la lucha por el derecho de los sordos*. Ramón Areces.
- González, L. M. (1982). Encuadramiento y significación de la medicina preventiva laboral. *Salud y trabajo*, 35, 58-62.
- González Murillo, P. (1997). *La política social franquista: el Ministerio de José Antonio Girón de Velasco (1941-1957)* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Docta Complutense.
- Grau Rubio, C. (1991). *La educación especial: su evolución histórica y fundamentación científica*. Antic Regne de Valencia.

- Guillén Rodríguez, A. M. (2000). *La construcción política del sistema sanitario español: de la postguerra a la democracia*. Exlibris.
- Gutiérrez de Tovar, J. (1988). *La creación de la Organización Nacional de Ciegos a través de mis vivencias*. ONCE.
- Jiménez Aguilar, F. J. (2021) *Las masculinidades en el primer franquismo (1936-1959) discursos y subjetividades* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. Digibug.
- Kudlick, C. J. (2003). Disability history: why we need another «other». *American Historical Review*, 108, 763-793.
- Lassiter, R. A., Hardy, R. E. & Davis Martin Jr., E. (Coords.) (1987). *Rehabilitation counseling and services. Profession and process*. Charles C. Thomas.
- Lledó Carreres, A. (2012). *Luces y sombras en la educación especial: hacia una educación inclusiva*. Editorial CCS.
- Longmore, P. K. & Goldberg, D. (2000). The league of the physically handicapped and the Great Depression: a case study in the new disability history. *The Journal of American History*, 87(3), 888-922.
- López Rosat, V. (1964). Coordinación de las fundaciones benéficas y religiosas existentes dedicadas a este problema –con aire de asilo las más– para que se renueven en los sistemas técnicos. In Servicio Nacional de Asociaciones de Familiares, *El problema de los niños subnormales* (pp.187-192). Comercial Española de Ediciones.
- Marín Casado, G. (2016). La perla de la justicia social. El franquismo y el seguro obligatorio de enfermedad. In F. Luengo Teixidor & F. Molina Aparicio (Coords.), *Los caminos de la nación. Factores de nacionalización en la España contemporánea* (pp. 499-517). Comares.
- Marroquín Cabiedas, J. L. (1986). Fundación- primera etapa 1936/49. In Confederación Nacional de Sordos de España, *Resumen histórico de la CNSE en sus Bodas de Oro (1936-1986)* (pp. 60-65). CNSE.
- Martínez Pérez, J. (2009). Consolidando el modelo médico de discapacidad: sobre la poliomielitis y la constitución de la traumatología y ortopedia como especialidad en España (1930-1950). *Asclepio*, 61(1), 117-142.
- Martínez Pérez, J. & Porras Gallo, M. I. (2006). Hacia una nueva percepción social de las personas con discapacidades: legislación, medicina y los inválidos del trabajo en España (1900-1936). *Dynamis*, 26, 195-219.
- Martos Contreras, E. (2014). Personas mayores y diversidad funcional física e intelectual durante la transición a la democracia [Tesis de doctorado, Universidad de Almería]. Teseo.
- Martos Contreras, E. (2016). Sobrevivir la guerra y sus consecuencias: el asociacionismo de militares heridos. In M. Fernández Amador (Coord.), *La guerra civil española, 80 años después. Las investigaciones en la provincia de Almería* (pp. 149-164). Universidad de Almería.
- Martos Contreras, E. (2017). Trabajo y minusvalía durante el primer franquismo: la Asociación Nacional de Inválidos Civiles. In A. D. González Madrid, M. Ortiz Heras & J. S. Pérez Garzón (Coords.), *La Historia, Lost in translation?* Universidad de Castilla-La Mancha.
- Martos Contreras, E. (2021). Los no-válidos en la construcción de una nueva España: dictadura, discapacidad y la Organización Nacional de Ciegos. *Historia del Presente*, 38, 127-142.
- Mínguez Álvarez, C. (2004). Evolución del encierro de personas discapacitadas o historia de la institucionalización en educación especial. In R. Pérez Galán & J. F. Guerrero López (Coords.), *La pizarra mágica: una visión diferente de la historia de la educación* (pp. 131-156). Aljibe.
- Molero Mesa, J. (1994). Enfermedad y previsión social en España durante el primer franquismo (1936-1951). El frustrado seguro obligatorio contra la tuberculosis. *Dynamis*, 14, 199-225.
- Molina, S. (Coord.) (1992). *La educación de los deficientes mentales en España. Análisis histórico a través de un hilo conductor*. CEPE.

- Molina Roldán, R. M. (2009). La Escuela Central de Anormales de Madrid. In M. R. Berruezo Albéniz & S. Conejero López (Coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva* (pp. 297-310). Universidad Pública de Navarra.
- Molinero Ruiz, C. (2005). *La captación de las masas: política social y propaganda en el régimen franquista*. Cátedra.
- Molinero Ruiz, C. (2013). Falange y la construcción del régimen, 1939-1945. La búsqueda de unas bases sociales. In M.A. Ruiz (Coord.), *Falange, las culturas políticas del fascismo en la España de Franco (1936-1975)* (pp. 181-198). Instituto Fernando el Católico.
- Montoro Martínez, J. (1998). *Los ciegos en la historia*. ONCE.
- Nielsen, K. E. (2012). *A disability history of the United States*. Beacon Press.
- Ortiz, M. C. & Martín, P. (2008). De la pedagogía terapéutica a la educación especial (desde la óptica profesional). *Ethos Educativo*, 41, 57-75.
- Pons Pons, J. (5 y 6 de febrero de 2009). *Los inicios del seguro social de salud en España, 1923-1949. Del seguro de maternidad al seguro obligatorio de enfermedad* [Ponencia]. XVI Encuentro de Economía Pública, Palacio de Congresos de Granada.
- Pons Pons, P. & Vilar Rodríguez, M. (2014). *El seguro de salud privado y público en España: su análisis en perspectiva histórica*. Universidad de Zaragoza.
- Porrás Gallo, M. I. (2006). La medicina y los seguros en el abordaje del problema de los inválidos del trabajo en España en la primera mitad del siglo XX. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 13(2), 393-410.
- Porrás Gallo, M. I., Ayarzagüena Sanz, M., de las Heras Salord, J. & Báguena, M. J. (2013). *El drama de la polio: un problema social y familiar en la España franquista*. Catarata.
- del Pozo, A. (1980). La educación de deficientes mentales en España: los cincuenta primeros años de su desarrollo (1875-1925). *Revista Española de Pedagogía*, 148, 3-26.
- Prieto Borrego, L. (2018). *Mujer, moral y franquismo: del velo al bikini*. Universidad de Málaga.
- Puelles Benítez, M. (2002). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Tecnos.
- Puig de la Bellacasa, R. (1990). Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad. In Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía, *Discapacidad e información* (pp. 63-69). Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- Rodríguez Márquez, I. (1994). *Tú puedes: la azarosa historia de ellos minusválidos en el deporte*. Ediciones Morata.
- Rubio Nombela, G. (1964). La organización administrativa española relacionada con los niños subnormales: su situación, problemática y perspectivas. In Servicio Nacional de Asociaciones Familiares (Coord.), *El problema de los niños subnormales*. Comercial Española de Ediciones.
- Safford, F. J. & Jansson, K. (1957). *Programa Nacional de rehabilitación de niños físicamente disminuidos (Informe de una misión en España)*. Ministerio de la Gobernación, Dirección General de Sanidad.
- Vega, P. (1981). *Historia de la liga de los mutilados*. Liga de Mutilados e Inválidos de la Guerra de España.
- Vicente Guillén, A. & Vicente Villena, M. P. (2001). *Una aproximación a la historia de la educación especial*. DM.
- Vilà i Mancebo, A. (Coord.) (1994). *Crónica de una lucha por la igualdad: apuntes para la historia del movimiento asociativo de las personas con discapacidad física y sensorial en Catalunya*. Fundación Institut Guttmann.
- Wright, S. (2016). Los mutilados de Franco: el Benemérito Cuerpo y la política social en la España franquista. *Revista Universitaria de Historia Militar*, 5(9), 75-92.
- Wright, S. (2022). "Caballeros mutilados" y mujeres "deshonradas": cuerpo, género y privilegio en la posguerra española. *Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, 47, 163-192.

# Educación superior inclusiva para personas con discapacidad en Colombia: desafiando el capacitismo

Inclusive higher education for people with disabilities in Colombia: challenging the ableism

## Resumen

En este artículo se analiza el panorama de la educación superior inclusiva en Colombia en relación al capacitismo, para tal efecto, se utilizó un enfoque metodológico cualitativo, con el método crítico social y la técnica de revisión documental, cuya unidad de análisis se centró en observar cómo la educación superior inclusiva en Colombia se ve enfrentada a desafíos capacitistas. Se hace un abordaje desde el derecho a la educación inclusiva y la población con discapacidad, dando cuenta de la normatividad y jurisprudencia constitucional, de las estrategias tomadas por distintos entes gubernamentales; también presenta la perspectiva capacitista que impera en el acceso y permanencia de las personas con discapacidad a la educación superior, lo cual se contrasta con un análisis crítico a la matriz de dominación que pretende ser deconstruida desde una mirada anticapacitista, a partir de nuevos desarrollos conceptuales que se opongan a las formas establecidas como correctas de habitar el mundo, concluyendo que estas no encuentran concordancia con las verdaderas necesidades de una población totalmente diversa a la que debe garantizársele una educación superior inclusiva efectiva y de calidad.

## Palabras clave

Anticapacitismo, capacitismo, Colombia, discapacidad, educación superior inclusiva.

## Abstract

This article analyse the panorama of inclusive higher education in Colombia in relation to ableism. To employs a qualitative methodological approach, utilising the social critical method and the documentary review technique. whose unit of analysis focuses on observing how inclusive higher education in Colombia faces the challenges of ableism. This approach considers the right to inclusive education and the population with disabilities, taking into account relevant regulations and constitutional jurisprudence, as well as the strategies employed by different government agencies. It also presents the ableism perspective that prevails in the access and permanence of persons with disabilities to higher education. This is in contrast with a matrix of domination that is intend to be deconstruct from an anti-ableism perspective and through a critical analysis based on new conceptual developments that oppose the established ways of inhabiting the world. It is concluded that these are not in accordance with the real needs of a totally diverse population that must be guaranteed effective and quality inclusive higher education.

## Keywords

Ableism, anti-ableism, Colombia, disability, inclusive higher education.

**Bernardo Alfredo Hernández-Umaña**

<bernardo.hernandez@unad.edu.co>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Colombia

**Tatiana Hernández-Umaña**

<tatiana.hernandezu@unad.edu.co>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Colombia



## Para citar:

Hernández-Umaña, B. A. y Hernández-Umaña, T. (2024). Educación superior inclusiva para personas con discapacidad en Colombia: desafiando el capacitismo. *Revista Española de Discapacidad*, 12(2), 77-98.

**Doi:** <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.12.02.05>>

**Fecha de recepción:** 25-02-2024

**Fecha de aceptación:** 18-07-2024



---

## 1. Introducción

En el presente artículo abordamos la prevalencia universal del capacitismo respaldado por el cuerpo teórico de los estudios de discapacidad y las teorías críticas asociadas. Desde esta perspectiva, el capacitismo se considera un sistema arraigado en estructuras sociales y culturales que atraviesa múltiples sociedades. Autores como Fiona Campbell (2009) y Mario Toboso (2017) han ilustrado cómo estas ideologías capacitistas se entrelazan con normas culturales y sociales para perpetuar la discriminación y la exclusión de las personas con discapacidad y, por lo tanto, no es pretensión de este artículo resaltar una mejor educación inclusiva, toda vez que el enfoque crítico<sup>1</sup> adoptado por numerosos investigadores en el campo de los estudios de discapacidad buscan desafiar las estructuras subyacentes de opresión y destacar cómo incluso los sistemas educativos que se consideran inclusivos pueden estar impregnados de hábitos y actitudes capacitistas que perpetúan la exclusión y la marginalización.

Así las cosas, subrayamos la naturaleza global y ubicua del capacitismo, la cual se evidencia en los diferentes lugares geográficos de enunciación desde los que nos hablan los autores que hemos abordado para el logro de este artículo.

Con todo lo anterior, en este artículo pretendemos evidenciar cómo la educación, a pesar de ser un derecho, no se garantiza a todas las personas, sino que en muchas ocasiones es negada y, por tanto, excluye a ciertas poblaciones. Para el caso en cuestión abordaremos específicamente a la población con discapacidad en relación con la educación superior inclusiva en Colombia y expondremos argumentos para dar cuenta de cómo esa exclusión que viven en el ámbito de la educación es producto de un capacitismo inmerso y normalizado en la sociedad.

En este orden de ideas resaltamos que, según el artículo 67 de la Constitución política de Colombia (1991), la educación se constituye como un derecho de toda persona, es un servicio con una función social, que busca que las personas tengan acceso tanto al conocimiento como a la ciencia, los valores y además los bienes de la cultura, sin embargo, en la práctica, este derecho, aunque es propio de todos los colombianos, no todos gozan del mismo, tal es el caso de las personas con discapacidad, quienes históricamente han sido excluidas de los procesos educativos pues, como afirman Correa et al. (2018):

Por medio de sofisticados mecanismos de discriminación insertos en la cultura, a las personas con discapacidad se les ha negado el derecho a la educación y se les ha segregado en instituciones especializadas, en donde el servicio educativo se ha desdibujado y ha sido reemplazado por la atención en salud, por la rehabilitación o por servicios de cuidado y ocupación del tiempo. En otros casos, las personas con discapacidad han sido efectivamente matriculadas en la escuela regular, pero la escuela y el sector educativo se han negado a flexibilizarse o a brindar ajustes. Con frecuencia se le exige a la persona y a la familia adaptarse a las reglas de juego, a las barreras presentes, so pena de ser excluidos. (p. 7)

---

<sup>1</sup> La teoría crítica de la discapacidad reconoce que el capacitismo no está limitado a una región geográfica o cultural específica, sino que es un sistema de opresión que atraviesa fronteras y se manifiesta de diversas formas en diferentes contextos. Esta comprensión ampliada enfatiza la importancia de abordar el capacitismo desde una perspectiva global e intercultural en la búsqueda de soluciones inclusivas y equitativas en la educación.

También es necesario recordar que en el año 2006 se creó la *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad* (en adelante, la Convención), la cual se ratificó en Colombia en el año 2011. Esta se constituye como un acuerdo entre muchos países y estipula unos principios que debe acoger cada nación para garantizar la no discriminación. En el artículo 24 hace explícito el derecho a una educación inclusiva y de calidad para las personas con discapacidad, y propone una serie de acciones e iniciativas a tomar para en efecto cumplir con este artículo; entre ellas, se enuncia la implementación de ajustes razonables, de medidas de apoyo personalizadas, así como el aseguramiento del acceso de personas con discapacidad a la educación superior y la formación profesional con los ajustes necesarios (ONU, 2006).

Teniendo en cuenta lo antes mencionado advertimos un contraste entre lo que se ha escrito en la norma de normas y la realidad que enfrentan las personas con discapacidad en el país y un incumplimiento parcial de la Convención por parte del Estado colombiano.

Así las cosas, este artículo se desarrolla teniendo en cuenta siete apartados, a saber: 1) hacemos una breve introducción en torno a algunos desafíos de la educación superior en Colombia; 2) a continuación presentamos la especificidad en la educación superior inclusiva desde la perspectiva jurídica nacional; 3) posteriormente exponemos las estrategias del Estado colombiano para garantizar la educación superior inclusiva; 4) seguidamente referimos las acciones a mejorar por parte de Colombia, así mismo; 5) asumimos una posición crítica en torno al capacitismo como un sistema de opresión; 6) después presentamos una perspectiva anticapacitista como una forma de resistencia ante esa homogeneidad que se pretende establecer como un deber ser y; 7) finalmente, mostramos una perspectiva distinta sobre la educación superior inclusiva, para culminar con las conclusiones.

---

## 2. Metodología

Es importante tener en cuenta que el enfoque metodológico utilizado en la investigación ha sido el cualitativo (Verd Pericás y Lozares Colina, 2016; Ruiz Olabuénaga, 2012; Izcarra Palacios, 2014; Hernández Sampieri et al., 2010; Rodríguez-Gómez y Valdeoriola, 2009) mediante el método crítico social y la técnica de revisión documental, cuya unidad de análisis se centró en observar cómo la educación superior inclusiva en Colombia se ve enfrentada a desafíos capacitistas.

En este orden de ideas, teniendo en cuenta la técnica de investigación documental para recopilar, clasificar, organizar, analizar y sintetizar información relevante sobre la educación superior inclusiva y el capacitismo en el contexto colombiano, llevamos a cabo un proceso de revisión de documentos oficiales, investigaciones académicas, fuentes especializadas en la materia, además de legislación y jurisprudencia de la Corte Constitucional, con el objetivo de profundizar en la comprensión de estos temas y proporcionar un análisis crítico de los mismos.

Respecto a la selección de fuentes, se aplicaron criterios de relevancia, credibilidad y actualidad. Se priorizó la consulta de documentos oficiales, como informes de organismos internacionales y nacionales, así como investigaciones académicas publicadas en revistas científicas indexadas y libros especializados en educación inclusiva y estudios de discapacidad.

Así las cosas, respecto a los criterios de escogencia en cuanto a la legislación y jurisprudencia; el primero se tuvo en cuenta que en su objeto existiera relación con cuestiones asociadas a la educación inclusiva y, en el segundo, que la jurisprudencia seleccionada fuera de sentencias de constitucionalidad y de tutela en sede de revisión por la Corte Constitucional, en las que se resolviera alguna cuestión asociada a la educación inclusiva, especialmente con la educación superior.

En cuanto al procedimiento aplicado, tuvimos en cuenta en la búsqueda las fuentes académicas documentales (artículos y libros de investigación) de los últimos 5 años en el Catálogo 2.0 de Latindex, Dialnet y editorial Springer Nature. Buscamos una diversidad de perspectivas, consultando fuentes que representaran diferentes enfoques teóricos y geográficos, con el fin de obtener una visión amplia y completa del tema. También prestamos especial atención a la contextualización de cada fuente, proporcionando información sobre los autores, sus afiliaciones institucionales y la relevancia de sus trabajos para el tema tratado.

De otra parte, para la identificación de las diferentes fuentes documentales, tanto para la legislación como la jurisprudencia, se consultaron páginas oficiales. Para el primer caso, el portal web del Sistema Único de Información Normativa; la Función Pública y el Ministerio de Educación Nacional. Y respecto a la jurisprudencia, se realizó mediante el buscador de relatoría de la Corte Constitucional colombiana. Habiéndose recogido toda la información en razón a los criterios de escogencia, se procedió a la organización de la misma en relación a la unidad de análisis antes mencionada.

Así las cosas, el análisis de la información recogida la realizamos de manera crítica, identificando patrones, tendencias y discrepancias en los discursos sobre educación inclusiva y capacitismo en Colombia.

---

### **3. Algunos de los desafíos más apremiantes de la educación superior en Colombia**

La educación superior en Colombia ha experimentado una transformación significativa en las últimas décadas, marcando un hito en la democratización del acceso a la educación. Tras la promulgación de la Constitución de 1991, que reconoció la educación como un derecho fundamental y estableció las bases para un sistema educativo más inclusivo y diverso, el país ha avanzado notablemente en términos de matriculación universitaria. Sin embargo, este crecimiento no está exento de desafíos sustanciales que demandan una atención crítica y estratégica.

Uno de los desafíos más destacados es la equidad en el acceso. A pesar de los avances, persisten notables disparidades regionales y socioeconómicas en cuanto al acceso a la educación superior (OEI, 2020; Gómez-Calderón et al., 2023). Esta disparidad plantea cuestionamientos fundamentales sobre la igualdad de oportunidades para todos los colombianos y la necesidad de un enfoque más inclusivo en la planificación y la política educativa.

La calidad de la educación superior es otro aspecto fundamental. García Duarte y Wilches Tinjacá (2020) enfatizan la necesidad de fortalecer los mecanismos de aseguramiento de la calidad para garantizar que las instituciones educativas cumplan con estándares rigurosos y proporcionen una formación de excelencia. La calidad educativa no sólo incide en la empleabilidad de los graduados, sino que también es esencial para estimular la investigación y la innovación, aspectos críticos para el desarrollo sostenible del país.

Otro aspecto relevante es la investigación, toda vez que desempeña un papel central en las instituciones de educación superior y su promoción es crucial para el progreso económico y social (Colina Colina, 2007). La inversión estratégica en investigación y desarrollo tecnológico no sólo impulsa la innovación, sino que también contribuye a la resolución de problemas nacionales y globales, consolidando la relevancia de Colombia en la comunidad científica internacional.

Además, temas como los desafíos financieros son una preocupación apremiante. Ayala Castro (2010) analiza con profundidad la sostenibilidad financiera de las universidades colombianas y destaca la urgencia de explorar fuentes de financiación adicionales para garantizar su viabilidad a largo plazo. Necesidad que también ha quedado en evidencia en el marco de la pandemia de la COVID-19 (Lancheros y Mora, 2022), toda vez que una financiación adecuada es esencial para mantener la calidad educativa y para permitir a las instituciones de educación superior cumplir sus roles como motores de desarrollo y progreso en la sociedad.

En conjunto, estos desafíos presentan una oportunidad para que Colombia avance hacia una educación superior más equitativa, de alta calidad. El compromiso y la colaboración de todas las partes interesadas, desde el Gobierno hasta las instituciones educativas y la sociedad civil, son esenciales para convertir estos desafíos en oportunidades y para asegurar un futuro prometedor para la educación superior en Colombia.

La visión general en donde se resaltan algunos desafíos de la educación superior en Colombia, delineada anteriormente, nos muestra un panorama de avances significativos y retos apremiantes. No obstante, más allá de los datos y análisis, es imperativo destacar la trascendencia de la educación superior inclusiva en esta ecuación.

Una educación superior verdaderamente inclusiva no sólo se refiere al acceso equitativo, sino que abraza la diversidad en todas sus dimensiones. Reconoce que cada individuo posee un conjunto único de habilidades, perspectivas y experiencias, y se esfuerza por crear entornos educativos que valoren y aprovechen esta diversidad. La inclusión implica el compromiso de superar barreras, ya sean económicas, culturales o físicas, que puedan obstaculizar el acceso a la educación superior.

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (2013), en su documento *Lineamientos: política de educación superior inclusiva*, destaca que la educación superior inclusiva no se limita a admitir a estudiantes diversos, sino que implica la creación de ambientes que respeten y valoren las diferencias individuales, subrayando la importancia de brindar a todo el estudiantado la sensación de ser bienvenido y respetado.

Así las cosas, la educación superior inclusiva no se detiene en la entrada a la universidad, sino que se refleja en las oportunidades de éxito durante y después de la educación superior. Esto implica la implementación de apoyos y servicios adecuados para aquellas personas que puedan necesitarlos, así como la promoción de un ambiente de aprendizaje accesible y enriquecedor para todas ellas. La *Declaración mundial sobre la educación superior para el siglo XXI* de la UNESCO (1998) respalda esta idea al enfatizar la importancia de promover el respeto por la diversidad cultural y el intercambio de ideas entre estudiantes de diferentes orígenes y perspectivas.

En este orden de ideas, desde una perspectiva más amplia, para dar paso al siguiente apartado debemos decir que la educación superior inclusiva no sólo beneficia a los individuos, sino que también contribuye al desarrollo sostenible de la sociedad en su conjunto. Al abrir las puertas de la educación superior a una gama más diversa de estudiantes se enriquece la fuerza laboral, se fomenta la innovación y se promueve una sociedad más justa y equitativa.

Dicho lo anterior, Colombia ha estado articulando lo que la UNESCO ha promovido acerca de la educación inclusiva a nivel mundial en su documento *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4* (UNESCO, 2015), en la que se establecen directrices y objetivos concretos para garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad para todas las personas. Este marco de acción reconoció la importancia de proporcionar oportunidades de aprendizaje permanente que aborden las necesidades individuales de cada estudiante, independientemente de su origen socioeconómico, género, habilidades o discapacidades.

De la misma manera, dicha Declaración de Incheon subrayó la necesidad de adoptar un enfoque holístico de la educación que promueva la equidad y la inclusión en todos los niveles, desde la primera infancia hasta la educación superior. Hizo hincapié en la importancia de eliminar las barreras que impiden el acceso a la educación y en la necesidad de garantizar entornos de aprendizaje seguros, inclusivos y propicios para todos los y las estudiantes.

Este marco de acción no sólo ha enfatizado acerca de la importancia de la educación inclusiva como un derecho humano fundamental, sino que también reconoció que una educación de calidad y equitativa es esencial para lograr un desarrollo sostenible a nivel global. Al integrar los principios de inclusión y equidad en las políticas educativas y prácticas pedagógicas, se contribuye no sólo al bienestar individual del estudiantado, sino también al progreso social y económico de las sociedades en su conjunto y en el caso particular de Colombia.

Por otro lado, Colombia también se dirige en el mismo sentido del *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción* de la UNESCO (2020) el cual ofreció una visión específica de los desafíos y avances en la promoción de la educación inclusiva en la región de América Latina y el Caribe. En este informe destacamos la importancia de abordar las barreras estructurales y sociales que enfrentan los grupos marginados, incluidas las personas con discapacidad, en su búsqueda de una educación de calidad.

En suma, Colombia, para articularse con la necesidad de fortalecer las políticas y prácticas educativas a fin de garantizar una verdadera inclusión en todos los niveles del sistema educativo, entre otras cosas, debe apostar por la capacitación de docentes en enfoques pedagógicos inclusivos y la provisión de recursos y apoyos adecuados en el aula. Este enfoque complementa las directrices establecidas en la Declaración de Incheon, contribuyendo así a una comprensión más completa y detallada de los desafíos y oportunidades en el ámbito de la educación inclusiva (UNESCO, 2020).

---

#### **4. El panorama jurídico de la educación superior inclusiva en Colombia**

A continuación, presentaremos un breve recorrido histórico del desarrollo jurídico (legislación y jurisprudencia) que ha tenido Colombia en torno a la educación inclusiva desde la Constitución Política de 1991.

En este orden de ideas, como lo referimos al inicio, el desarrollo del artículo 67 de la Constitución Política de Colombia reconoció la educación como un derecho y un servicio público que tiene una función social para toda la ciudadanía colombiana; derivado de este reconocimiento se reiteró en el artículo 1 de la Ley

115 de 1994, en su objeto, la inclusión a “personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social”. No obstante, observamos una involución en este aspecto no sólo en el uso del lenguaje sino en su omisión en el Decreto 1860 de 1994 que reglamentó la Ley General de Educación.

Seguidamente, en el numeral 9 del artículo 4 de la Ley 119 de 1994, quedó establecido el interés en organizar programas de formación profesional integral para personas desempleadas y subempleadas y programas de readaptación profesional para personas discapacitadas. A pesar del mal uso de esta última expresión, legalmente el SENA quedó con la obligación de proponer programas de formación para esta población.

Posteriormente, se subsanó parcialmente el olvido del Decreto 1860 de 1994 mediante el Decreto 2082 de 1996 en el que se reglamentó la atención educativa para personas “con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales”, como lo mencionó la citada norma.

En ese mismo año, se produce la Ley 324 de 1996 en favor de la población sorda y en el siguiente año es expedido el Decreto 2369 que desarrolla el artículo 13 de la ley antes citada.

En 1997 mediante la Ley 361 se establecieron los mecanismos de integración social de las personas con limitación. Luego, con el Decreto 3011 de 1997, se quiso responder a la definición de aspectos como la educación e instituciones en programas de educación básica y media de adultos con limitaciones.

Un año más tarde, el Decreto 672 de 1998 modificó el artículo 13 del Decreto 2369 de 1997 en favor de la educación de niños sordos y lengua de señas como parte del derecho a su educación.

Pasados algunos años, el Decreto 3020 de 2002, reglamentario de la Ley 715 de 2001, estableció en su artículo 11, los criterios que debe tener la planta de personal de los establecimientos educativos que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales.

Al año siguiente, se expidió la Resolución 2565, que determinó los criterios básicos para la atención de personas con discapacidad y necesidades educativas especiales. Luego, según el artículo 36 de la Ley 1098 de 2006 se reconoce a la infancia y adolescencia que presente algún tipo de discapacidad el derecho a la educación gratuita.

Así mismo se expidió el Decreto 366 de 2009, que se reglamentó la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Lo cual tuvo respaldo con la Ley 1346 de ese mismo año, que aprobó la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.

Con un compromiso internacional de carácter vinculante, el Estado colombiano expidió la Ley Estatutaria 1618 de 2013, previa declaratoria de exequibilidad de la Corte Constitucional mediante sentencia C-765 de 2013 en la que se establecieron las disposiciones para garantizar el pleno de los derechos de las personas con discapacidad.

Con el propósito de hacer efectivos los derechos reconocidos para esta población, el Congreso de la República de Colombia, mediante la Ley 1753 de 2015, expidió el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”, en el que se resaltaron los referentes técnicos pedagógicos con altos estándares de inclusión y accesibilidad en aras de dar cumplimiento al artículo 11° de la Ley 1618 de 2013 y de acuerdo al artículo 24° de la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* y sus ajustes razona-

bles, así como la atención intersectorial para la discapacidad (art. 81), recursos de inversión social en cultura y deporte (art. 85) entre otros.

Adicionalmente, mediante la Ley 1804 de 2016 se estableció la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre, incluyendo, por supuesto, a la población en condición de discapacidad.

Es de anotar que mediante el Decreto 1075 de 2015, se hizo una compilación de toda la normatividad vigente quedando recogida en el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, que se va actualizando en la medida que van sumándose nuevas disposiciones legales.

Como en efecto ha ocurrido con el Decreto 1421 de 2017, que se reglamentó en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad, con sustantivos y significativos avances actualizados en el Decreto 1075 de 2015 y que evidencian en lo normativo un desarrollo legal comprometido pero que quizás en su realización tome distancia, como lo refiere García Castillo (2020), con los derechos de una población con protección constitucional reforzada que la Corte Constitucional de Colombia ha garantizado.

Enseguida mostraremos las principales sentencias de este Tribunal Constitucional en las que se ha pronunciado al respecto.

**Tabla 1. Principales decisiones jurisprudenciales de la Corte Constitucional de Colombia acerca del derecho a la educación inclusiva**

Número de sentencia / auto	Tema abordado / Orden impartida
Sentencia T-051 de 2011; Sentencia T-390 de 2011; Sentencia T-465 de 2015; Sentencia T-488 de 2016; Sentencia T-120 de 2019.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Obligación del Estado de eliminar aquellas barreras comunicativas, actitudinales que impiden materializar el derecho a la educación inclusiva.</li> </ul>
Sentencia T-203 de 2012 Sentencia T-108A de 2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocimiento de derechos de una población con protección constitucional reforzada.</li> </ul>
Sentencia T-495 de 2012; Sentencia T-115 de 2022; Sentencia T-235 de 2022; Sentencia T-463 de 2022.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Garantizar el acceso a la educación inclusiva en instituciones de educación tanto públicas como privadas, en los niveles de la secundaria y universitaria.</li> </ul>
Sentencia T-139 de 2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>Obligación del Estado de eliminar aquellas barreras físicas que impiden materializar el derecho a la educación inclusiva.</li> </ul>
Sentencia T-847 de 2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>Implementar los métodos de enseñanza para estudiantes con discapacidad cognitiva, motora y/o autismo.</li> </ul>
Sentencia T-581 de 2016; Sentencia T-480 de 2018; Sentencia T-227 de 2020; Sentencia T-287 de 2020.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover la importancia de la formación continua del profesorado en temas de inclusión.</li> </ul>
Sentencia C-149 de 2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>Decisión constitucional con efectos <i>erga omnes</i> declaró como inconstitucionales disposiciones normativas que discriminaban el acceso a la educación superior y, en ese sentido, la Corte reiteró el reconocimiento del derecho a la educación inclusiva, enfatizando en la necesidad e importancia de ajustes razonables y medidas de apoyo para que las universidades garantizaran este derecho.</li> </ul>
Sentencia T-116 de 2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>Garantizar la participación equitativa dentro de la comunidad académica a estudiantes con discapacidad.</li> </ul>

Número de sentencia / auto	Tema abordado / Orden impartida
Sentencia T-170 de 2019; Sentencia T-205 de 2019; Sentencia T-422 de 2019; Sentencia T-457 de 2019; Sentencia T-437 de 2021	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resaltar la importancia de una educación personalizada que responda a necesidades particulares de aquellos/as estudiantes con discapacidad.</li> </ul>
Auto 643 de 2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>Obligación del Estado y las instituciones de educación en promocionar no sólo una cultura del respeto por la dignidad de las personas con discapacidad en el ámbito educativo, sino proporcionando los recursos suficientes para materializar este deber de garantía.</li> </ul>
Sentencia T-679 de 2016 Sentencia T-124 de 2020 Sentencia T-341 de 2021	<ul style="list-style-type: none"> <li>Garantizar el derecho a la educación inclusiva mediante: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.</li> </ul>
Sentencia T-345 de 2020	<ul style="list-style-type: none"> <li>Obligación del Estado de eliminar aquellas barreras en el currículo.</li> </ul>
Sentencia T-138 de 2022	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar los ajustes razonables necesarios para la inclusión efectiva como componente esencial del derecho a la igualdad y la no discriminación.</li> </ul>
Sentencia T-139 de 2022	<ul style="list-style-type: none"> <li>Obligación del Estado para implementar el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR).</li> </ul>
Sentencia T-202 de 2023	<ul style="list-style-type: none"> <li>Garantizar el acceso a la educación inclusiva en instituciones de educación tanto públicas como privadas, en los niveles de la educación primaria</li> </ul>
Sentencia T-320 de 2023	<ul style="list-style-type: none"> <li>Obligación del Estado para diseñar e implementar mecanismos de seguimiento a la inversión de recursos del Sistema General de Participaciones, destinados para desarrollar las políticas de educación inclusiva de las personas con discapacidad.</li> <li>Implementar sistema de información que reúna a profesionales y docentes de apoyo pedagógico en las entidades territoriales y verificar que se esté cumpliendo con la formulación y actualización de los PIAR por parte de los establecimientos educativos y las secretarías de educación de las entidades territoriales.</li> </ul>
Sentencia SU-475 de 2023	<ul style="list-style-type: none"> <li>Obligación del Estado (Ministerio de Educación Nacional) para que en virtud de las competencias emanadas del artículo 202 de la Ley 115 de 1994, regule los mecanismos de financiación de los ajustes razonables personalizados en las instituciones de educación privada, a fin de que los estudiantes tengan pleno goce y ejercicio del derecho fundamental a la educación inclusiva.</li> <li>Obligación del Estado en el diseño y adopción de medidas o incentivos tributarios, económicos en aras de promover la implementación de estrategias que fortalecieran la educación inclusiva en instituciones de educación privada.</li> </ul>
Sentencia T-082 de 2024	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prevenir el acoso escolar y sexual al que se ven expuestas personas con discapacidad, siendo necesaria la adopción de rutas y protocolos de atención.</li> </ul>

**Fuente:** elaboración propia a partir del repositorio de la Corte Constitucional de Colombia.

---

## 5. Estrategias del Estado colombiano para garantizar la educación superior inclusiva

Dada la ratificación en el 2011 de la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, Colombia estableció, en el año 2013, algunas estrategias para garantizar la educación superior inclusiva en el documento llamado *Lineamientos: política de educación superior inclusiva*, que fue propuesto por el Ministerio de Educación, en este se planteó la educación como una estrategia que trasciende la dicotomía de lo incluido y lo excluido, que no categoriza a las personas con capacidades especiales sino que entiende que “la inclusión parte del supuesto que todo ser humano es especial a su manera” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 13). Allí además mencionaron que no es lo mismo referirse a la educación inclusiva que a la inclusión educativa porque la segunda hace alusión a la dicotomía previamente mencionada y lo que se pretende es incluir grupos adaptando estudiantes al sistema, mientras que la educación inclusiva se preocupa por identificar las barreras que hay para el aprendizaje y así sugerir adaptación del sistema y no de la persona.

Una segunda estrategia que manejan las instituciones de educación superior con respecto a la discapacidad está vinculada al enfoque diferencial y, al menos desde Colombia, el Ministerio de Salud estableció un documento llamado *Enfoque diferencial y discapacidad* que se definió como una guía para la acción, una perspectiva que ha exigido leer el contexto sobre la situación de la población con discapacidad para analizar los factores que tienen incidencia y así ofrecer una panorámica con posibles, pertinentes y necesarias respuestas, el enfoque diferencial propone una metodología que orienta las políticas y los planes de acción a desarrollar para la protección de los derechos de todas las personas con discapacidad (Cárdenas, 2015).

En esta misma línea, otra estrategia del Ministerio de Educación es el Plan Individual de Ajustes Razonables, conocido como el PIAR, una herramienta utilizada para garantizar tanto la enseñanza como la educación, basándose en la caracterización social y pedagógica que incluye ajustes razonables en cuanto a infraestructura o a nivel curricular (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Estas medidas tomadas e implementadas por los ministerios son en esencia estrategias que pretenden facilitar el ingreso de las personas con discapacidad a todos los niveles de educación. Sin embargo, aunque se diseñen e implementen este tipo de estrategias, como lo mencionan los documentos; a) las *Observaciones finales sobre el informe inicial de Colombia* (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016b) y; b) el *Informe alternativo sobre la situación de los derechos de las personas con discapacidad en Colombia* (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016a), todavía existe un gran brecha que impide el acceso y permanencia de las personas con discapacidad a los espacios de educación superior, en muchos casos, porque las instituciones solicitan un mínimo de requisitos con los cuales el/la futuro/a estudiante debe cumplir, pues de no ser así son rechazados en el proceso de admisión, o porque aunque ingresan a las instituciones no se les garantiza la adaptación curricular o los ajustes razonables necesarios. Estos obstáculos y barreras en muchas ocasiones corresponden a una exigencia de ciertas características físicas, mentales y emocionales para que el/la estudiante pueda ajustarse al espacio y a la enseñanza que será brindada.

En consecuencia, estas exigencias se reivindican con la nutrida activación del mecanismo de protección constitucional [acción de tutela] antes mencionado, al negársele a la población con discapacidad el pleno goce de su derecho a la educación inclusiva, especialmente en la educación superior. Y de otro lado, tam-

bién deja en evidencia la alusión a una normalidad corporal obligatoria que pretende homogeneizar a los/as estudiantes y establecer unos parámetros con los que deben contar; como lo menciona Mareño (2021), existe un ideal de estudiante que se basa en un estándar de educabilidad, una noción de individuo cuyos atributos orgánicos, anatómicos y funcionales conforman ese perfil de alumno/a con capacidades físicas y de aprendizaje, como caminar de manera bípeda, percibir el mundo auditiva y visualmente, interpretar textos en un tiempo regularizado o poseer una morfología que se adapte al mobiliario, en resumen, un cuerpo completo, proporcional y además sano.

Con lo anterior queremos decir que en esencia están fallando esos postulados sobre la política de educación inclusiva y que aun cuando existen estrategias como el enfoque diferencial y los ajustes razonables, las reclamaciones por vía de tutela ante la vulneración del derecho humano a la educación inclusiva no se detienen y, al mismo tiempo, siguen existiendo dinámicas de opresión y discriminación, pues, aunque las políticas se encuentran establecidas, en la práctica, las personas con discapacidad se siguen viendo relegadas.

---

## 6. Acciones a mejorar del Estado colombiano para garantizar la educación superior inclusiva

Según revisión de documentos oficiales como las *Observaciones finales sobre el informe inicial de Colombia* realizadas por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016b) de la ONU, resaltamos 1) la preocupación por la baja matriculación de personas con discapacidad en todos los niveles educativos, haciendo hincapié en que la discriminación por motivos de discapacidad pueda implicar una de las principales causas de rechazo de personas con discapacidad en espacios educativos regulares; de igual manera, el Comité recomienda al Estado parte tomar las medidas necesarias para prohibir y sancionar la discriminación por motivos de discapacidad en el ámbito educativo; 2) así mismo sugiere que se garantice la accesibilidad tanto a los entornos como a los ajustes razonables brindando materiales necesarios, 3) e insta a que la educación inclusiva y los derechos de las personas con discapacidad hagan parte del componente primario de docentes en sus carreras haciendo obligatoria la capacitación de profesores.

Otro de los documentos que complementa lo anteriormente expuesto, es el *Informe alternativo sobre la situación de los derechos de las personas con discapacidad en Colombia* (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016a), en el cual la Coalición colombiana por la implementación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, expone el informe presentado al Comité sobre los Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales, en su 62º período de sesiones en Ginebra (Suiza), expresando en el artículo 13) Educación: la preocupación por las imprecisiones que se encuentran en los reportes que brinda Colombia sobre el estado de la situación en cuanto al desarrollo y los retos de las políticas sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad.

En este documento, de igual manera, se destacan: 1) los avances en cuestión del aseguramiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad, aclarando que estos no se han dado debido a procesos homogéneos y sistemáticos desde la institucionalidad, sino que han sido gracias a iniciativas específicas y aisladas de distintas organizaciones y/o plataformas sociales; 2) otro punto que presenta la coalición es que las políticas de educación inclusiva no se propagan a lo largo de todo el territorio nacional, por tanto, no se distribuyen de manera equitativa las oportunidades, lo que a su vez conlleva que estas

políticas sean limitadas en el tiempo y no tengan una perspectiva común con procesos que se estén realizando de manera simultánea en otras áreas y que puedan ser complementarios; 3) así mismo, la política pública de discapacidad suele confundir el significado de educación inclusiva, asemejándolo con procesos de atención especializada y segregada, enfocándose en muchos casos en las limitaciones y carencias en vez de en la flexibilización y adaptación de la oferta educativa.

Estos documentos mencionados son una muestra de los retrocesos, procesos y avances de Colombia en el ámbito de la educación superior inclusiva y son un marco de referencia para entender los aspectos a trabajar para que la promulgación de una política de educación superior inclusiva no se vea reflejada únicamente en el papel, sino que trascienda a la realidad de las personas con discapacidad.

---

## 7. ¿Qué es el capacitismo? ¿Un sistema de opresión?

A partir de diferentes marcos de comprensión en torno al capacitismo, Fiona Campbell, una teórica sobre estudios de discapacidad, de origen australiano, define el capacitismo como una “red de creencias, procesos y prácticas que producen una clase particular de sujeto y del cuerpo que se proyecta normativamente como lo perfecto y típico de la especie y, por lo tanto, como lo que es esencial y plenamente humano” (Campbell, 2009). Esa normativa de la que habla Campbell, está relacionada con la identidad corporal obligatoria propuesta por el teórico estadounidense (McRuer, 2020).

Diana Vite, una mujer con discapacidad visual, afirma que, según su experiencia como estudiante de posgrado, esta normativa introduce un ideal corpóreo estandarizado que se considera como el natural y deseable (Vite Hernández, 2020). Por su parte, para Mario Toboso, un investigador español en estudios sobre la discapacidad, el capacitismo se refiere a un requisito de progreso que se basa en un cuerpo normativo sobre el cual se promueven ciertas capacidades consideradas como valiosas, e ignorando otras al restarles importancia, por tanto, se promulga un funcionamiento único de los cuerpos (Toboso Martín, 2017).

Considerando estas perspectivas se podría decir entonces que el capacitismo es un sistema basado en una matriz de poder que clasifica los cuerpos según sus características y funcionalidades, reproduciendo discursos discriminatorios y dinámicas de opresión, particularmente hacia las personas que habitan la discapacidad. Este sistema etiqueta a quienes se salen de la norma como “anormales”, “enfermos” o “discapacitados” y como mencionan Munévar y Cardozo (2021), las personas con discapacidad, las que tienen enfermedades crónicas y las personas mayores son tratadas como sujetos pasivos y meros receptores de cuidados; esto es consecuencia de la protección normativa y estandarizada que el sistema capacitista impone sobre sus cuerpos. Esta perspectiva las despoja de su agencia y autonomía, reduciéndolas a simples objetos de atención médica y cuidado. La protección normativa, aunque parece bienintencionada, a menudo refuerza estereotipos y prácticas que perpetúan la dependencia y la exclusión. Al institucionalizar estas formas de protección, el sistema capacitista contribuye a la invisibilización de las capacidades y derechos de estas personas, consolidando una visión de inferioridad y vulnerabilidad que limita su plena participación en la sociedad.

Lo anterior, teniendo en cuenta que el capacitismo se ha normalizado en nuestra sociedad, pues como afirman Moral Cabrero et al. (2020) es común encontrarlo en el actuar cotidiano de los individuos que co-

munican de forma indirecta sus concepciones frente a las personas con discapacidad, asumiendo en ellas características de indefensión o necesidad y así mismo, ubicándose en actitudes de condescendencia o negación de la experiencia e identidad de estas según el grado de visibilidad de la discapacidad, ya que, según un estudio dirigido a universitarios sobre microagresiones capacitistas realizado por Moral Cabrero et al. (2020) “la muestra con una discapacidad visible presentó los niveles más altos de microagresiones capacitistas, significativamente por encima de los grupos que definen su discapacidad como semi visible o para quienes la definen como invisible” (p. 24). Evidenciando así que el hecho de tener una discapacidad visible se considera un motivo de discriminación acentuado, demostrando el capacitismo inmerso socialmente porque físicamente no se cuenta con un cuerpo normativo; entonces visibilizarlo siendo un cuerpo con discapacidad es mal visto y, por ende, debe ser reprendido, por ejemplo, marginándolo desde el lenguaje o las acciones.

Este tipo de agresiones y microagresiones se pueden encontrar en todos los espacios de interacción, incluyendo el ámbito educativo, tal y como afirmó Mareño (2021): “el imperativo de los patrones de normalidad académica excluye a aquellos sectores de la población estudiantil que se alejan del perfil esperado, convirtiendo a la práctica educativa en una práctica exclusiva y excluyente, una práctica educativa capacitista” (p. 32).

Es así como el lenguaje es utilizado como un tipo de violencia cultural que, según el sociólogo y matemático noruego Johan Galtung, hace referencia a los aspectos simbólicos de la existencia que pueden ser usados para justificar violencia directa o estructural. Según Galtung (2016):

La violencia puede ser vista como una privación de los derechos humanos fundamentales, en términos más genéricos hacia la vida, *eudaimonia*, la búsqueda de la felicidad y prosperidad, pero también lo es una disminución del nivel real de satisfacción de las necesidades básicas, por debajo de lo que es potencialmente posible. (p. 150)

Entonces, referirse hacia una persona o un colectivo peyorativamente, o darles un trato minimizado al considerárseles inferiores asumiendo que sus características son motivo de discriminación al punto de no satisfacer un derecho como lo es la educación o generar muchos obstáculos para el acceso de este derecho, comprende una forma de violencia desde el lenguaje, que en muchos casos se manifiesta por medio de agresiones y microagresiones capacitistas, poniendo en evidencia un pensamiento que sugiere la educación como propia de cuerpos, psiques y mentes con determinadas características.

---

## 8. Anticapitismo como postura de resistencia

Ahora bien, debemos decir que el anticapitismo surge en contraposición al capacitismo previamente explicado, es una lucha social que busca deconstruir la homogeneidad impuesta y que afecta los procesos educativos sociales, personales, etc. Por tanto, el anticapitismo busca eliminar barreras deconstruyendo pensamientos y actitudes que sugieren una normalidad obligatoria.

En palabras del antropólogo mexicano Jhonatthan Maldonado durante el ciclo de conferencias *Las promesas de lo sano: somatocracia neoliberal y discapacidad*:

La integridad corporal obligatoria, produce a la discapacidad en términos de falta, degeneración, deficiencia y tragedia, la vuelve un foco de acusaciones, injurias y rehabilitaciones, creando la expectativa del cuerpo íntegramente productivo, bello sano completo y funcional como la figura válida y el capital deseable dentro de un conjunto de decisiones económicas y políticas interesadas en ostentar los criterios de autosuficiencia, competencia, rendimiento y optimización como horizontes de sentido de la cultura capacitista (Canal Instituto de Investigaciones Sociales, 2019).

Por tanto, una crítica anticapacitista requiere desmontar el horizonte de sentido designado a través de la historia y con el que la sociedad trata la discapacidad bajo una supuesta inferioridad de atributos emocionales, físicos y mentales, que justifican su exclusión estructural, sin embargo, en esta búsqueda por dejar el capacitismo a un lado, nos encontramos con la inclusión, un constructo que parte de una sociedad aparentemente empática y flexible, pero que realmente, se rige bajo un imperialismo cultural donde quienes se encuentran en posición de incluir establecen los parámetros de ingreso y permanencia sobre las formas de vida que serán admitidas dentro de ciertos límites o esquemas de normalización, tal como sucede con la educación “para todos”, que al analizar realmente no se da de esta manera pues lo que se evidencia es que cada sujeto que varía el estándar de funcionalidad debe mantener su correspondiente sitio, dependiendo de sus capacidades (Maldonado Ramírez, 2020).

Se trata entonces justamente de romper con esta concepción y esa matriz de poder como una manera de resistencia hacia lo establecido; es dejar de percibir la discapacidad como un problema y asumirla como una forma más de habitar el mundo que, como todas, tiene necesidades que requieren ser atendidas y no encasilladas bajo unos parámetros, para el caso en cuestión, parámetros corporales para acceder a la educación.

No basta con realizar leyes y políticas en materia de educación que no tienen en cuenta las voces reales de quienes habitan la discapacidad, sino que es necesario entender toda forma de vida y escuchar sus requerimientos para dejar de pensar que todas las personas se deben ajustar a un modelo educativo porque, ante todo, se debe reconocer la diversidad.

---

## 9. Educación superior inclusiva, otra perspectiva

Según el teórico chileno director y fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, Aldo Ocampo, existe una ineficacia de las iniciativas por parte de los modelos dominantes y hegemónicos de la ciencia educativa occidental, debido a que sólo replican las formas de opresión sobre ciertos grupos poblacionales, de manera que dichas acciones inclusivas basadas en la sectorización carecen de crítica social, dado que no dan lugar al cambio y perpetúan las formas tradicionales de educación, en donde sólo se realizan ajustes y adaptaciones según la necesidad específica.

De igual manera, las iniciativas inclusivas tradicionales en la educación superior no enfatizan en aspectos de equidad, igualdad o justicia social, lo que significa que no explican de manera precisa las formas de exclusión que han encarnado los diferentes grupos sociales; para el caso en cuestión, las personas con discapacidad, por tanto, no hay un marco metodológico que permita comprender la forma en que funcionan y se mantienen las distintas formas de exclusión, y tampoco existen propuestas críticas para dar solución

a dichas situaciones. En oposición, una perspectiva crítica de la educación inclusiva se interesa por las formas de segregación, opresión, desigualdad, etc. que influyen de forma estructural en el sistema educativo (Ocampo González, 2016).

Partiendo de lo anterior, se considera importante abordar la temática de igualdad de oportunidades que es muy mencionada cuando se habla del acceso a la educación superior de las personas con discapacidad, la cual es entendida como “la ausencia de discriminación, directa o indirecta, que tenga su causa en una discapacidad, así como la adopción de medidas de acción positiva orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida política, económica, cultural y social” (Guasch Murillo et al., 2011, p. 6).

A partir de la definición de igualdad de oportunidades se puede identificar la importancia de abordar el tema de la discriminación que se ejerce sobre las personas con discapacidad, pues las iniciativas inclusivas pueden estar influenciadas por esas mismas concepciones dominantes y opresivas mencionadas previamente en la educación. Algunas de dichas iniciativas pueden ser más directas e identificables, pero otras se expresan de forma indirecta y sutil como las microagresiones capacitistas ya mencionadas.

En este punto se hace necesario nombrar a Martha Nussbaum, una filósofa estadounidense que menciona el término justicia social y habla acerca de tres problemas no resueltos de esta; uno de ellos es justamente las personas con discapacidad y, según Nussbaum (2007), se trata de personas como las demás, pero cuyo trato social ha sido enmarcado en la desigualdad. Dice la autora que para resolver este problema de justicia social hace falta reformular las estructuras teóricas y repensar una nueva forma de ciudadanía basada en la responsabilidad moral que tenemos como ciudadanos con las demás vidas que nos rodean, y además considerando la existencia de derechos inalienables y propios, apuntando así a un relevamiento de estructuras desiguales y hegemónicas de poder, las cuales han hecho que siga *per se* la discriminación y la exclusión en este ámbito, pero que es necesario modificar si se pretende alcanzar una verdadera justicia social.

---

## 10. Conclusiones

Como se ha podido notar, no hay plena concordancia entre lo promulgado en las políticas de educación superior inclusiva, lo estipulado en el marco jurídico nacional e internacional y lo que percibe y vive la población en cuestión, en parte por una tímida presencia del Estado, que no garantiza plenamente la educación superior inclusiva, entre otras cosas, porque las personas con discapacidad están siendo objeto de estudio en espacios académicos, estatales y jurídicos, pero no se están teniendo en cuenta en su aspecto cotidiano, es decir, en la realidad que afrontan. Además, esto se evidencia con la cantidad de acciones de tutela<sup>2</sup> y decisiones de la Corte Constitucional que han impartido órdenes y reivindicado el derecho a la educación inclusiva de personas con discapacidad, al serles vulnerado tanto por instituciones de educación del ámbito público como privado, y no sólo en el nivel de la educación superior.

---

<sup>2</sup> Como mecanismo de protección constitucional en Colombia.

Por consiguiente, no están siendo parte de una discusión crítica que verdaderamente reconozca y analice la realidad social que están experimentando, pues quizás es el mismo capacitismo el que no permite concebir a las personas con discapacidad como fuente de conocimiento, una vez más excluyéndolos por no ajustarse al modelo corporal planteado como ideal, desconociendo que toda experiencia humana es válida, se ajuste o no a un estándar instaurado.

Por esta razón, depende de todos los actores sociales e institucionales cuestionar las ideologías impuestas y así iniciar acciones que detengan la discriminación (anticapacitismo); como se mencionó, las microagresiones capacitistas son una forma de violencia cultural y se encuentran presentes en la sociedad desde acciones aparentemente inofensivas, sin embargo, identificarlas para hacer los ajustes necesarios a nivel social es el inicio para generar una transformación que contribuya a la construcción de una nueva ciudadanía por medio de un cambio de perspectiva que se materialicé en acción.

En consecuencia, cuando las personas están siendo oprimidas por el sistema están enfrentándose a desafíos que les impiden alcanzar un ideal impuesto, ya que no se entiende la diversidad como una forma comprensible de vivir, sino que es necesario ajustarse a un modelo hegemónico que demanda tener unas características físicas, intelectuales y habilidades establecidas.

Con respecto a la educación superior inclusiva, se identifica un largo camino por recorrer, que ha iniciado a través de las distintas investigaciones que facilitan la aproximación a la temática y resaltan su importancia, pero el acercamiento debe ser aún más explorado y, como se ha mencionado, también debe ser construido desde las vivencias reales y no sólo desde supuestos o ideales. Aunque el modelo educativo tradicional todavía ejerce poder sobre las iniciativas que buscan una inclusión universal, el reconocer las prácticas capacitistas hace parte de la resistencia, al igual que tomar una postura crítica y anticapacitista que promulgue el desmoronamiento del sistema opresor, cuyo propósito homogeneizador no se encuentra en concordancia con las verdaderas necesidades de una población totalmente diversa a la que se le debe garantizar una educación superior inclusiva.

---

## Referencias bibliográficas

- Ayala Castro, M. V. (2010). Financiamiento de la educación superior en Colombia reflexiones para un próximo futuro. *Revista de la Educación Superior*, 39(156), 89-102. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602010000400006](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602010000400006).
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of ableism: the production of disability and abledness*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230245181>.
- Canal Instituto de Investigaciones Sociales (12 de mayo de 2019). *Las promesas de lo sano: somatocracia neoliberal y discapacidad* [Archivo de vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=tVW6t5PvhQk>.
- Cárdenas, A. (2015). *Enfoque diferencial y discapacidad*. Minsalud. <https://bitly.ws/3e84V>.
- Colina Colina, L. (2007). La investigación en la educación superior y su aplicabilidad social. *Laurus*, 13(25), 330-353. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111479016>.
- Colombia. Auto 643/19 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 6 de diciembre de 2019. Sala Octava de Revisión de tutelas de la Corte Constitucional. <https://bit.ly/3rmPDtN>.
- Colombia. Constitución Política de Colombia. *Gaceta Constitucional*, 7 de julio de 1991, núm. 114, pp. 3-29. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/3743>.
- Colombia. Decreto 1860, de 3 de agosto de 1994, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. *Diario Oficial*, 5 de agosto de 1994, núm. 41.473. <https://bit.ly/38NhAo5>.
- Colombia. Decreto 2082, de 18 de noviembre de 1996, por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. *Diario Oficial*, 20 de noviembre de 1996, núm. 42.922. <https://bit.ly/3xFoXZh>.
- Colombia. Decreto 2369, de 22 de septiembre de 1997, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 324 de 1996. *Diario Oficial*, 26 de septiembre de 1997, núm. 43.137. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/Decreto-2369-de-1997.pdf>.
- Colombia. Decreto 3011, de 19 de diciembre de 1997, por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, 29 de diciembre de 1997, núm. 43.202. <https://bit.ly/3JQDI3j>.
- Colombia. Decreto 672, de 3 de abril de 1998, por el cual se modifica el artículo 13 del Decreto 2369 de 1997. *Diario Oficial*, 14 de abril de 1998, núm. 43.277. <https://bit.ly/3veqDWK>.
- Colombia. Decreto 3020, de 10 de diciembre de 2002, por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, 10 de diciembre de 2002, núm. 45.028. <https://bit.ly/3O75Flc>.
- Colombia. Decreto 366, de 9 de febrero de 2009, por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. *Diario Oficial*, 9 de febrero de 2009, núm. 47.258. <https://bit.ly/3KRajBy>.

Colombia. Decreto 1075, de 26 de mayo de 2015, por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. *Diario Oficial*, 26 de mayo de 2015, núm. 49.523. <https://bit.ly/3jAZY0F>.

Colombia. Decreto 1421, de 29 de agosto de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. *Diario Oficial*, 29 de agosto de 2017, núm. 50.340. <https://bit.ly/38PdIZ9>.

Colombia. Ley 115, de 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial*, 8 de febrero de 1994, núm. 41.214. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37150>.

Colombia. Ley 119, de 9 de febrero de 1994, por la cual se reestructura el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, se deroga el Decreto 2149 de 1992 y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, 9 de febrero de 1994, núm. 41.216. <https://bit.ly/3M42Hfc>.

Colombia. Ley 324, de 11 de octubre de 1996, por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda. *Diario Oficial*, 11 de octubre de 1996, núm. 42.899. <https://bit.ly/3rmjH8Q>.

Colombia. Ley 361, de 7 de febrero de 1997, por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, 11 de febrero de 1997, núm. 42.978. <https://bit.ly/3EheKTV>.

Colombia. Ley 1098, de 8 de noviembre de 2006, por la cual se expide el Código de la infancia y la adolescencia. *Diario Oficial*, 8 de noviembre de 2006, núm. 46.446. <https://bit.ly/3JKCLnG>.

Colombia. Ley 1346, de 31 de julio de 2009, por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. *Diario Oficial*, 31 de julio de 2009, núm. 47.427. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37150>.

Colombia. Ley 1753, de 9 de junio de 2015, por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”. *Diario Oficial*, 9 de junio de 2015, núm. 49.538. <https://bit.ly/3vajfvo>.

Colombia. Ley 1804, de 2 de agosto de 2016, por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, 2 de agosto de 2016, núm. 49.953. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30021778>.

Colombia. Ley Estatutaria 1618, de 27 de febrero de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. *Diario Oficial*, 27 de febrero de 2013, núm. 48.717. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>.

Colombia. Resolución 2565, de 24 de octubre de 2003, por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. *Diario Oficial*, 31 de octubre de 2003, núm. 45.357. <https://bit.ly/3Jlv7K9>.

Colombia. Sentencia T-051/11 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 4 de febrero de 2011, Magistrado Ponente: Jorge Iván Palacio Palacio. <https://bit.ly/3KHan6Z>.

Colombia. Sentencia T-390/11 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 17 de mayo de 2011, Magistrado Ponente: Jorge Iván Palacio Palacio. <https://bit.ly/3OaHemG>.

Colombia. Sentencia T-203/12 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 14 de marzo de 2012, Magistrado Ponente: Jorge Iván Palacio Palacio. <https://bit.ly/3vcMgGJ>.

Colombia. Sentencia T-495/12 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 3 de julio de 2012, Magistrado Ponente: Jorge Ignacio Pretelt Chaljub. <https://bit.ly/3vgRmlf>.

Colombia. Sentencia T-139/13 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 14 de marzo de 2013, Magistrado Ponente: Luis Ernesto Vargas Silva. <https://bit.ly/3uCAmad>.

Colombia. Sentencia C-765/13 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 6 de noviembre de 2013, Magistrado Ponente: Alberto Rojas Ríos. <https://bit.ly/3O6xIkB>.

Colombia. Sentencia T-847/13 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 26 de noviembre de 2013, Magistrado Ponente: Nilson Pinilla Pinilla. <https://bit.ly/3jAdiCw>.

Colombia. Sentencia T-108A/14 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 3 de marzo de 2014, Magistrado Ponente: Gabriel Eduardo Mendoza Martelo. <https://bit.ly/38SdP0N>.

Colombia. Sentencia T-465/15 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 24 de julio de 2015, Magistrado Ponente: Jorge Ignacio Pretelt Chaljub. <https://bit.ly/3KGQIEn>.

Colombia. Sentencia T-488/16 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 9 de septiembre de 2016, Magistrado Ponente: Luis Ernesto Vargas Silva. <https://bit.ly/3LZrTUi>.

Colombia. Sentencia T-581/16 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 24 de octubre de 2016, Magistrado Ponente: Alberto Rojas Ríos. <https://bit.ly/3O7RQmm>.

Colombia. Sentencia T-679/16 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 5 de diciembre de 2016, Magistrado Ponente: Jorge Iván Palacio Palacio. <https://bit.ly/3xtl48i>.

Colombia. Sentencia C-149/18 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 13 de diciembre de 2018, Magistrada Ponente: Cristina Pardo Schlesinger. <https://bit.ly/3JCEj30>.

Colombia. Sentencia T-480/18 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 12 de diciembre de 2018, Magistrada Ponente: Gloria Stella Ortiz Delgado. <https://bit.ly/3LY6TgE>.

Colombia. Sentencia T-116/19 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 18 de marzo de 2019, Magistrada Ponente: Cristina Pardo Schlesinger. <https://bit.ly/3jASkne>.

Colombia. Sentencia T-120/19 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 18 de marzo de 2019, Magistrado Ponente: Antonio José Lizarazo Ocampo. <https://bit.ly/3rpOyBs>.

Colombia. Sentencia T-170/19 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 24 de abril de 2019, Magistrada Ponente: Gloria Stella Ortiz Delgado. <https://bit.ly/3EbvPP9>.

Colombia. Sentencia T-205/19 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 16 de mayo de 2019, Magistrado Ponente: Antonio José Lizarazo Ocampo. <https://bit.ly/3xp71Sg>.

Colombia. Sentencia T-422/19 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 12 de septiembre de 2019, Magistrada Ponente: Cristina Pardo Schlesinger. <https://bit.ly/3xqb94H>.

Colombia. Sentencia T-457/19 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 4 de octubre de 2019, Magistrado Ponente: Luis Guillermo Guerrero Pérez. <https://bit.ly/3Ed1ksg>.

Colombia. Sentencia T-124/20 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 22 de abril de 2020, Magistrado Ponente: Carlos Bernal Pulido. <https://bit.ly/3xl8r0d>.

Colombia. Sentencia T-227/20 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 7 de julio de 2020, Magistrado Ponente: Luis Guillermo Guerrero Pérez. <https://bit.ly/3KFmYYt>.

Colombia. Sentencia T-287/20 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 3 de agosto de 2020, Magistrado Ponente: José Fernando Reyes Cuartas. <https://bit.ly/3E7vME5>.

Colombia. Sentencia T-345/20 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 21 de agosto de 2020, Magistrado Ponente: Luis Guillermo Guerrero Pérez. <https://bit.ly/3E9ytVr>.

- Colombia. Sentencia T-341/21 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 5 de octubre de 2021, Magistrado Ponente: Antonio José Lizarazo Ocampo. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2021/T-341-21.htm>.
- Colombia. Sentencia T-437/21 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 9 de diciembre de 2021, Magistrada Ponente: Gloria Stella Ortiz Delgado. <https://bit.ly/3uCHJyf>.
- Colombia. Sentencia T-115/22 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 29 de marzo de 2022, Magistrada Ponente: Karena Caselles Hernández. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2022/T-115-22.htm>.
- Colombia. Sentencia T-138/22 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 21 de abril de 2022, Magistrada Ponente: Paola Andrea Meneses Mosquera. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2022/T-138-22.htm>.
- Colombia. Sentencia T-139/22 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 22 de abril de 2022, Magistrado Ponente: Antonio José Lizarazo Ocampo. <https://www.corteconstitucional.gov.co/Relatoria/2022/T-139-22.htm>.
- Colombia. Sentencia T-235/22 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 29 de junio de 2022, Magistrado Ponente: Antonio José Lizarazo Ocampo. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2022/T-235-22.htm>.
- Colombia. Sentencia T-463/22 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 15 de diciembre de 2022, Magistrada Ponente: Diana Fajardo Rivera. <https://www.corteconstitucional.gov.co/Relatoria/2022/T-463-22.htm>.
- Colombia. Sentencia T-202/23 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 2 de junio de 2023, Magistrada Ponente: Cristina Pardo Schlesinger. <https://www.corteconstitucional.gov.co/Relatoria/2023/T-202-23.htm>.
- Colombia. Sentencia T-320/23 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 22 de agosto de 2023, Magistrada Ponente: Natalia Ángel Cabo. <https://www.corteconstitucional.gov.co/Relatoria/2023/T-320-23.htm>.
- Colombia. Sentencia SU-475/23 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 9 de noviembre de 2023, Magistrada Ponente: Paola Andrea Meneses Mosquera. <https://www.corteconstitucional.gov.co/Relatoria/2023/SU475-23.htm>.
- Colombia. Sentencia T-082/24 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 15 de marzo de 2024, Magistrado Ponente: Vladimir Fernández Andrade. <https://www.corteconstitucional.gov.co/Relatoria/2024/T-082-24.htm>.
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016a). *Informe alternativo de la Coalición colombiana para la implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (62°)*. Organización de las Naciones Unidas.
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016b). *Observaciones finales sobre el informe inicial de Colombia*, CRPD/C/COL/1 (30 de septiembre de 2016). Organización de las Naciones Unidas. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/Recomendaciones-comite-colombia-2016.pdf>.
- Correa Montoya, L., Rúa Serna, J. y Valencia Ibáñez, M. (2018). *Informe #EscuelaParaTodos: panorama y retos del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Colombia*. DescLAB.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, (183), 147-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>.
- García Castillo, A. M. (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias. *Revista Tesis Psicológica*, 15(2), 72-93. <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a4>.
- García Duarte, R. y Wilches Tinjacá, J. A. (2020). *La educación superior en Colombia: retos y perspectivas en el siglo XXI*. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gómez-Calderón, D. J., Hernández-Umaña, B. A., Betancourt, E. A., y Fuentes-Esparrell, J. A. (2023). Is education a right or a service in Colombia? A system for the reproduction of social inequalities. *Etic@ net. Revista científica*

- electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 23(1). <https://doi.org/10.30827/eticanet.v23i1.28474>.
- Guasch Murillo, D., Guasch Murillo, Y. y Álvarez Suau, M. H. (2011). *Evaluación de la implementación de los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal en los planes de estudios de los títulos de grado de las universidades españolas*. Observatorio Universidad y Discapacidad. <http://hdl.handle.net/11181/3414>.
- Hernández Sampieri, S., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Izcara Palacios, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamera.
- Lancheros, S. A. y Mora, A. F. (2022). La financiación de la educación superior en Colombia: crisis y disputas en el marco de la pandemia. *Nómadas*, (56), 49-65. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n56a3>.
- Maldonado Ramírez, J. (2020). Sentir la discapacidad en tiempos neoliberales: optimismo cruel y fracaso. *Nómadas*, (52), 45-59. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n52a3>.
- Mareño, M. S. (2021). El capacitismo y su expresión en la educación superior. *RAES*, 13(23), 24-43.
- McRuer, R. (2020). Capacidad corporal obligatoria y existencia discapacitada *queer*. *Papeles del CEIC*, 2020/2(230), 1-12. <http://dx.doi.org/10.1387/pceic.21903>.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Lineamientos: política de educación superior inclusiva*. MinEducación. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277\\_recurso.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso.pdf).
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR): instructivo instrumentos*. MinEducación. <http://sedboyaca.gov.co/wp-content/uploads/2018/02/instrucciones-PIAR.pdf>.
- Moral Cabrero, E., Huete García, A. y Díez Villoria, E. (2020). ¿Soy lo que ves? Microagresiones capacitistas y visibilidad de la discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 8(2), 7-31. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/705>.
- Munévar, D. I y Cardozo, Y. S. (2021). Horizonte anticapacitista en los regímenes de cuidado. En D. Munévar (Ed.), *Tramando coaliciones anticapacitistas*. (pp. 23-74). Centro Editorial Facultad de Medicina. Universidad Nacional de Colombia.
- Nussbaum, M. C. (2007). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.
- Ocampo González, A. (2016). Tendencias y perspectivas sobre educación superior inclusiva: modernizaciones, tensiones teórico-metodológicas y disensos por asumir. En S. Acevedo Zapata, *Educación superior inclusiva aportes a la construcción de la cultura de paz: II Seminario Internacional de Educación Superior Inclusiva para la Paz y la Reconciliación* (pp. 9-55). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6368310>.
- Organización de Estados Iberoamericanos (2020). *Educación superior en Iberoamérica: informe 2020*. OEI.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. ONU. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- Rodríguez-Gómez, D. y Valdeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. FUOC.
- Ruiz Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. 5th ed. Universidad de Deusto.
- Toboso Martín, M. (2017). Capacitismo. En R. Lucas Platero, M. Rosón y E. Ortega (Eds.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 73-81). Bellaterra. <https://digital.csic.es/handle/10261/153307>.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa).

- UNESCO (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa).
- UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615?posInSet=1&queryId=75610bba-74ae-4190-9bf4-094ef410a3e8>.
- Verd Pericás, F. y Lozares Colina, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa: fases, métodos y técnicas*. Síntesis.
- Vite Hernández, D. H. (2020). *El goce de lo disca: desafiando a la autosuficiencia: una dimensión contracapacitista de la fragilidad a través de mi experiencia* [Tesis de maestría, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo]. Repositorio UMSNHEI. <https://bit.ly/4f98418>.

# Reforzando la competencia lectoescritora del alumnado con sordera hacia la inclusión. Implicaciones de la COVID

Reinforcing the literacy competence of students with deafness towards inclusion. Implications of COVID

## Resumen

El artículo parte de un proyecto destinado a mejorar la lectoescritura en estudiantado con sordera a través de un programa de refuerzo impulsado por una asociación que apoya a dicho colectivo. Desde la perspectiva inclusiva, busca comprender cómo la pandemia ha impactado en la educación de estudiantado con sordera, ofreciendo una perspectiva valiosa sobre desafíos y oportunidades que se presentan en tiempos de crisis sanitaria. Se basa en una metodología cualitativa comunicativa centrada en el estudio de caso, tomando parte 8 alumnas y alumnos, sus familias, 7 centros educativos y 4 gabinetes donde se ha desarrollado el refuerzo en lectoescritura. Las conclusiones apuntan a la existencia de un incremento en las dificultades para el alumnado con sordera en tiempos de pandemia, pero, a la vez, la apertura de nuevas oportunidades ligadas al cambio metodológico y en la atención a dicho alumnado. Además, se muestra la necesidad de una mayor coordinación entre agentes educativos y familias, de un buen diagnóstico de necesidades y de la dotación de los recursos necesarios para el alumnado tanto a nivel personal o material como técnico.

## Palabras clave

Educación inclusiva, pandemia, alumnado con sordera, planificación de la educación.

## Abstract

The article is based on a project aimed at improving literacy in students with deafness through a reinforcement program promoted by an association that supports this group. From an inclusive perspective, it seeks to understand how the pandemic has impacted the education of students with deafness, offering a valuable perspective on challenges and opportunities that arise in times of health crisis. It is based on a qualitative communicative methodology centered on the case study, taking part 8 students, their families, 7 educational centers and 4 cabinets where the reinforcement in reading and writing has been developed. The conclusions point to the existence of an increase in the difficulties for students with deafness in times of pandemic, but, at the same time, the opening of new opportunities linked to the methodological change and in the attention to such students. In addition, it shows the need for greater coordination between educational agents and families, a good diagnosis of needs and the provision of the necessary resources for students, both at a personal, material and technical level.

## Keywords

Inclusive education, pandemic, deaf learners, education planning.

**Idoia Legorburu Fernández**  
<idoia.legorburu@ehu.eus>

Universidad del País Vasco. España

**Monike Gezuraga Amundarain**  
<monike.gezuraga@ehu.eus>

Universidad del País Vasco. España

**Leire Darretxe-Urrutxi**  
<leire.darretxe@ehu.eus>

Universidad del País Vasco. España

**Esther Cruz-Iglesias**  
<esther.cruz@ehu.eus>

Universidad del País Vasco. España



## Para citar:

Legorburu Fernández, I., Gezuraga Amundarain, M., Darretxe-Urrutxi, L. y Cruz-Iglesias, E. (2024). Reforzando la competencia lectoescritora del alumnado con sordera hacia la inclusión. Implicaciones de la COVID. *Revista Española de Discapacidad*, 12(2), 99-117.

**Doi:** <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.12.02.06>>

**Fecha de recepción:** 22-02-2024  
**Fecha de aceptación:** 04-06-2024



---

## 1. Introducción

A pesar de que actualmente se subraya que todas las personas tienen derecho a una educación de calidad sin ser segregadas por ningún tipo de razón, esto no siempre es así, por ejemplo, en el caso de las personas con discapacidad (Mañas Olmo et al., 2020). Durante las últimas décadas, se ha ido evolucionando en el tema de la atención a la diversidad, pasando de la exclusión social a la integración y, posteriormente, a la propuesta de la inclusión como forma de garantizar los derechos y la participación de todo el alumnado escolarizado (Echeita Sarrionandia, 2022). Desde diferentes países se han ido aplicando propuestas de mejora de la atención a todo el alumnado siguiendo los principios ya acuñados en las declaraciones y acción de la UNESCO de Jomtien (Tailandia) en 1990 (Declaración mundial sobre educación para todos), de Salamanca en 1994 (Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales), de Dakar en 2000 (Marco de acción de Dakar: Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes) e Incheon en 2015 (UNESCO, 2016).

Paralelamente a la Declaración de Jomtien surge el término de educación inclusiva como un modelo de educación para todos y todas, intentando superar las actuaciones segregadoras surgidas a partir de una interpretación restrictiva del concepto de integración (Souto Galván, 2021). Parece que después de la asunción de la educación inclusiva como un modelo válido para dar respuesta a todo el alumnado, nos encontramos frente a un nuevo reto. Es decir, hemos de superar el concepto de educación inclusiva restringido al ámbito puramente educativo formal para que trascienda a lo social, a lo comunitario y se pueda garantizar realmente la eliminación de las barreras a la participación tanto educativa como social desde la óptica de la equidad (Hernández y Ainscow, 2018). Este nuevo planteamiento se enmarca en la perspectiva de proponer, además de una escuela inclusiva, una escuela incluida, incluida en un contexto comunitario más amplio con el que poder establecer redes de participación (Alonso Briales et al., 2023). Este trabajo se sitúa en este espacio de colaboración, trabajo en red, entre escuelas, familias, mundo profesional (externo a la escuela) y el mundo asociativo.

### 1.1. Inclusión educativa

Booth y Ainscow (1998) conceptualizan la inclusión educativa como “el proceso de aumentar la participación de los alumnos en el currículo en las comunidades escolares y en la cultura, a la vez que se reduce su exclusión en las mismas” (p. 2). Mittler (2000) además, considera la inclusión como un derecho humano, lo que, en el caso que nos ocupa, quiere decir que es derecho de todo el alumnado el acceso a la educación.

Otras perspectivas, incorporan el concepto de inclusión educativa bajo el paraguas de lo social, en este caso, Escudero Muñoz (2012) integra el concepto de inclusión educativa en el concepto de inclusión social apuntando que “la verdadera inclusión educativa requiere y depende de una perspectiva de mayor alcance como la inclusión social” (p.14)

Si se repara en la visión de la educación para todos y todas, Simón y Echeita (2012) añaden que la “educación inclusiva nos llama, en definitiva, a reconocer y respetar la diversidad humana y a aprender de ella para ser mejores personas y profesionales” (p. 32). En definitiva, es relevante subrayar la necesidad de alejar el concepto de la educación inclusiva de la educación especial, tratando de separar la educación específica

y diferenciada centrada en el déficit de la persona y la educación centrada en la organización del contexto educativo para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (Carbonell, 2017).

En los últimos años, las y los estudiosos de la educación inclusiva vienen haciendo un abordaje con un marcado carácter comunitario (Alonso Briales et al., 2023; Hernández y Ainscow, 2018; Beloki et al., 2021) en el que escuela y comunidad son necesarias colaboradoras, como veremos más adelante.

## 1.2. Respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo desde el trabajo sistémico y abierto a la comunidad

Todas las personas somos diversas y poder crecer en esta diversidad ofrece innumerables ocasiones para compartir, contrastar, crecer, etc. a cada momento (González et al., 2017; Vela, 2014). En este sentido, una escuela inclusiva es una escuela que promueve la convivencia y las relaciones entre diversos agentes dentro de la comunidad escolar (sentido amplio), provengan de donde provengan estos, sin exclusión, sea por la razón que sea (de orientación sexual, de etnia, de religión, capacidad, ...). En la misma, además, se trabajan valores como: la tolerancia, el respeto, la solidaridad, la empatía, así como la participación de toda la sociedad (Arnáiz Sánchez, 2004; Darretxe-Urrutxi et al., 2020; Parrilla y Morriña Díez, 2004).

El *Index for inclusión* de Booth y Ainscow (2000) planteó un nuevo paradigma de respuesta a la diversidad en los centros educativos, siendo desde su creación una importante herramienta de apoyo para todas aquellas personas que de algún modo tienen responsabilidades de gestión, planificación, desarrollo y evaluación de actividades dentro de los centros escolares (Sandoval et al., 2013).

Hablar de educación inclusiva implica hablar de una apuesta, de un trabajo sistémico en el que todos los elementos aportan y se retroalimentan (Corres-Medrano et al., 2022), pero ¿cuáles son esos elementos?, ¿quiénes son las y los protagonistas de este todo?, hablamos de: las y los propios niños y niñas con y sin necesidades específicas de apoyo educativo; sus familias; el personal docente y no docente del centro escolar; la Administración educativa; y otros agentes externos, como pueden ser profesionales de asociaciones, etc.; todas y todos ellos en colaboración posibilitan un espacio de encuentro, de entendimiento y de construcción conjunta (Andújar y Rosoli, 2021; Gobierno Vasco, 2019; López-Vélez, 2018; Lozano Martínez et al., 2018; Marchesi y Hernández, 2019; Messiou, 2019; Naraian, 2017; Plena Inclusión, 2018; Simón et al., 2019).

En los últimos años, dentro de este marco, se viene hablando de una escuela incluida (Traver Martí y Lozano Estivalis, 2021), incluida en el barrio, en la comunidad, en su contexto más cercano, permeable a este contexto y con la capacidad de ejercer una transformación en el mismo (Traver Martí et al., 2018). Al respecto, Sales et al. (2018) subrayan que este planteamiento: “conecta con la perspectiva intercultural e inclusiva del ser parte, tener parte y tomar parte, del sentimiento de pertenecer a una comunidad” (p. 454).

En las últimas décadas están emergiendo algunas propuestas educativas que conectan a la escuela con la comunidad, aspecto que puede favorecer una educación inclusiva, colaborativa desde una perspectiva comunitaria. En este marco hablaremos, por ejemplo, de las comunidades de aprendizaje. Elboj Saso y Oliver Pérez (2003) describen las comunidades de aprendizaje como “espacios educativos en los que toda la comunidad lucha por transformar su escuela y convertirla en un lugar de encuentro y de desarrollo destinado

a todas las personas” (p. 97). Algunas estrategias educativas –actuaciones de éxito–<sup>1</sup> habituales dentro de estas comunidades son (Vieira Parra y Puigdelívol, 2013): los grupos interactivos, las tertulias dialógicas, la formación de familiares, la participación de la comunidad o la incorporación de voluntariado. Estas, como señala Molina (2015), suponen una gran oportunidad para los centros educativos por su carácter transformador y por la posibilidad que ofrecen de aprovechar los diversos recursos humanos existentes en la comunidad educativa, además de creando sinergias entre esa comunidad educativa intra y extra muros, potenciándose al máximo las oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado, sea cual sea su condición.

### 1.3. COVID-19. Retos y oportunidades desde una respuesta educativa comunitaria

La irrupción de la COVID-19 en nuestra sociedad hizo que las vidas de un día para otro cambiaran las relaciones personales, la forma de trabajar, etc. Inevitablemente, esto también tuvo su incidencia en la escolarización del alumnado en diferentes etapas educativas, con las consecuentes incidencias para su desarrollo académico y para su socialización (CEPAL-OPS, 2021; INAP, 2021). Se debieron adoptar diversas medidas de adaptación al nuevo escenario pandémico, entre otras, las sucesivas adaptaciones a las distintas fases de desescalada en las acciones realizadas, a menudo, con más improvisación que previsión (Gerez, 2021).

Esta situación llevó a tomar medidas en los ámbitos sanitario, económico, etc. y también en el educativo (CEPAL-OPS, 2021; Smit et al., 2023). En cuanto al ámbito educativo, se debe destacar que organizaciones como UNICEF (2023) hacen referencia a algunos retos a los que hemos ido dando respuesta en algunos lugares del mundo con menos celeridad y/o éxito: 1) llegar a cada niña/o y que, en la medida de lo posible, puedan tener una escolarización normalizada; 2) evaluar periódicamente los niveles de aprendizaje; 3) dar prioridad a los aprendizajes fundamentales, siendo importante recuperar estos, sobre todo en el caso de las niñas y los niños con más dificultades; 4) incrementar la eficiencia de la enseñanza, incluso mediante medidas de recuperación, complemento, etc.; y, por último, 5) desarrollar la salud y el bienestar psicosocial.

Todos los agentes protagonistas en los procesos de inclusión educativa se vieron condicionados durante la aparición de la pandemia por COVID-19, pasando algunos como la familia, a desempeñar roles que hasta ahora se habían circunscrito al plano educativo formal. Las familias debían continuar los trabajos del profesorado y estar a cargo de los horarios y de la disciplina. Entre las dificultades encontradas por las familias se encontraba la captación y el mantenimiento de la atención de los hijos e hijas para la realización de las tareas escolares (Vásquez et al., 2020).

Si para el alumnado sin necesidades específicas de apoyo educativo fue difícil el aprendizaje a distancia en el entorno familiar, para gran parte del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo la educación a distancia resultó prácticamente imposible. Un ejemplo de lo anterior es el caso del alumnado con sordera (Moreno-Rodríguez et al., 2020) ya que resultaba muy difícil contar con intérpretes de lengua de signos o era muy complicado incluir esta figura dentro de los entornos virtuales (García-Cedillo et al., 2021).

Diversos estudios han puesto de manifiesto los efectos desfavorables del confinamiento en el alumnado, identificando problemas emocionales y conductuales (Berasategi et al., 2020; Erades y Morales, 2020; Espada et al., 2020), además de los sentimientos de frustración, irritabilidad, problemas de sueño, ansiedad, etc. (Morgül et al., 2020; Rusca-Jordán et al., 2020). Sin embargo, el tiempo compartido en familia, fortaleciendo los lazos familiares ayudaron a promover un sentido de unidad (Gillespie et al., 2023).

<sup>1</sup> <https://comunidadesdeaprendizaje.net/actuaciones-de-exito/>.

Cabe señalar que, en lo educativo, las medidas no sólo han ido encaminadas al alumnado, también se han debido desarrollar acciones dirigidas al profesorado y las familias, con retos importantes como el de afrontar la brecha digital en algunas de estas (Arriagada Toledo, 2020; García Fernández et al., 2020; Murillo y Duk, 2020).

Si nos centramos en la atención a la diversidad, Rodríguez Torres y Gómez Jiménez (2021) nos presentan un interesantísimo trabajo en el que hacen una revisión a fondo de las medidas que en el marco LOMCE se han tomado por parte de diferentes Administraciones educativas ante este escenario pandémico, lo que vienen a decirnos es que, en términos generales, las Administraciones y las políticas educativas que estas han desarrollado no estaban (quizás algunas todavía no lo estén) preparadas para un cambio en la metodología de respuesta al alumnado, como cambio que posibilite una disminución de las desigualdades entre el mismo; de hecho, en cierto modo, algunas de las medidas que se han tomado han provocado justo lo contrario, han generado más exclusión:

(...) han sido muchos los estudiantes que no han recibido una atención educativa adaptada a sus necesidades como consecuencia de las limitaciones emocionales y comunicativas inherentes a la formación telemática (Menéndez y Figares, 2020). Este escenario ha generado exclusión y desigualdad social (Cabrera, 2020; Echeita Sarrionandia, 2022) y ha afectado principalmente al alumnado diagnosticado con discapacidad. (González et al., 2022, p. 193)

Al respecto, Rodríguez Torres y Gómez Jiménez (2021) subrayan el valor añadido de las y los docentes comprometidos y la autonomía de los centros educativos. A esto Berástegui Pedro-Viejo (2020) añade el aporte realizado por las familias en el soporte educativo y social de sus hijas e hijos con y sin necesidades específicas de apoyo educativo.

Este escenario en el ámbito educativo, como ya se ha mencionado, ha traído importantes problemáticas y retos, relacionadas entre otros con la acentuación en las dificultades de aprendizaje del alumnado; la incidencia social, psicológica y afectiva en la medida en la que no se han dado relaciones normalizadas ni con pares (resto del alumnado) ni con su profesorado (referentes muy importantes, sobre todo en las etapas infantiles y en el caso de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo) (Cabrera, 2020; Jacovkis y Tarabini, 2021; Menéndez y Figares, 2020); la necesidad de adaptar metodologías; superar brechas en lo tecnológico; afrontar un mayor gasto de recursos, etc. Sin embargo, este proceso también nos ha servido para obtener algunos aprendizajes, y reflexionar sobre la actividad diaria, repensar, por ejemplo, el uso digital en las aulas y/o en casa, hay por ejemplo trabajos que destacan el apoyo que ha supuesto la utilización de las redes sociales a la hora de que el alumnado con discapacidad pudiera mantenerse conectado, informado, en relación con otros pares, profesionales, etc. (Bonilla-del-Río y Sánchez-Calero, 2022), lo cual nos dice que a menudo utilizar lo digital puede ser y es una alianza, aunque estaremos de acuerdo en que no puede serlo de cualquier manera; esta pandemia nos ha servido también para repensar la respuesta psicosocial, como un elemento que ha de ir de la mano de lo “puramente académico”; esta crisis ha obligado a reinventarse, ser a menudo más creativas/os, ofreciendo al alumnado y a sus familias más opciones y más adaptadas a sus necesidades, etc. (Cahapay, 2020; Rodríguez del Rincón, 2020), un camino que debemos seguir explorando, ya que vivimos en una realidad continuamente cambiante (Rujas y Feito, 2021); para finalizar destacar también trabajos que hablan de esta crisis sanitaria como un espacio que ha llevado a pensar y actuar más en un “nosotros global”, lo cual favorece el caldo de cultivo para una escuela inclusiva (Ornoz, 2020).

Este artículo se enmarca dentro de un proyecto de mejora de la lectoescritura en alumnado con sordera, que ha ido acompañado por el desarrollo de una investigación que ha tenido como principal objetivo vislumbrar

la incidencia efectiva de la mejora de la competencia lectoescritora en el desarrollo integral de las niñas y los niños con sordera. Sin embargo, el trabajo que aquí se presenta se centra en analizar la repercusión que ha tenido la situación de pandemia en el alumnado con sordera durante el desarrollo de este proyecto, más concretamente, se centra en aquellos elementos que han podido favorecer y obstaculizar (desde las percepciones de diferentes agentes implicados) la participación y el crecimiento de estas y estos alumnos dentro de este proyecto.

---

## 2. Metodología

### Método

Se ha trabajado desde una perspectiva cualitativa comunicativa (Gómez et al., 2006; Bisquerra Alzina, 2019) a través de un diálogo igualitario entre diversos agentes (equipo de investigación mixto conformado por referentes de la Asociación Gregorio Ybarra, investigadoras de la UPV/EHU y otros agentes socioeducativos implicados en el proceso), que ha pretendido llegar a la creación de un conocimiento y un sentido compartido, también a la transformación de esa realidad que estamos estudiando, rompiendo así el presupuesto de jerarquía interpretativa por parte de las investigadoras académicas. Más concretamente se basa en el estudio de caso con el fin de entender esta realidad en profundidad (Stake, 2013), que permite estudiar en profundidad los 8 casos de alumnas y alumnos implicados.

### Participantes

Durante el proyecto se ha contado con 35 informantes de diferentes perfiles: 8 alumnos/as, 8 familiares, 4 profesionales de ayuda extraescolar, 7 profesionales de escuela y 8 personas que han conformado un consejo asesor. Los diferentes perfiles del estudio permiten observar el problema desde una perspectiva holística (Columbo, 1986), obteniendo la visión de todas las partes implicadas y pudiendo así describir la realidad de forma más fiel. En la tabla 1 se muestra información adicional sobre los 8 estudiantes protagonistas en este estudio.

### Recogida de datos y análisis

A pesar de que han sido diversas las técnicas de recogida de información que se han utilizado en este proyecto (entrevistas, evaluación inicial, reuniones de contraste con el consejo asesor, observaciones, etc.), este artículo se basa en la información recogida a partir de las entrevistas llevadas a cabo a cada familia de esos 8 estudiantes; a 4 representantes de los gabinetes y 7 de los centros educativos correspondientes.

**Tabla 1. Relación de casos que han sido parte del estudio de caso**

Colegio	Curso	Edad	Prótesis	Necesidades educativas especiales añadidas	Modelo centro	Adaptación curricular	Log. Ext.	Lengua materna	Posible nivel socioeconómico
CE1	5º EP	9	2 IC	NO	D	NO	NO	CASTELLANO	MEDIO
CE2	3º EP	8	2 IC TARDIOS	NO	D	ACCESO	SÍ	CASTELLANO	BAJO
CE3	5º EP	10	2 AUDIS	NO	D	ACCESO	NO*	CASTELLANO	BAJO
CE4	5º EP	10	2 AUDIS	NO	D	ACCESO	NO*	CASTELLANO	BAJO
CE4	5º EP	10	2 IC	NO	D	ACCESO	NO*	LENGUA DE SIGNOS / CASTELLANO	BAJO
CE5	4º EP	9	1 AUDI 1 IC tardío, pero en oído trabajado	NO	B	ACCESO	SÍ	CASTELLANO	MEDIO
CR6	5º EP	10	2 AUDIS	NO	TRILINGÜE	ACCESO	SÍ	CASTELLANO	MEDIO-ALTO
CE7	5º EP	10	2 AUDIS Pendiente de 1 IC	SÍ	A	ACCESO	SÍ BECADO	CASTELLANO	BAJO

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 2. Recogida de datos**

Agente informante	Estrategia de recogida de información	Código
Familias N-8	Entrevistas a 8 familias	FA
Gabinetes N-4	Entrevistas a 4 profesionales de los gabinetes	GAB
Centros educativos N-7	7 entrevistas conjuntas a tutores/as, PT y/u orientadores/as	CET (Centro Educativo Tutor/a) CEPT (Centro Educativo Profesorado de Pedagogía Terapéutica) CEO (Centro Educativo Orientador/a)

Fuente: elaboración propia.

En concreto, se han realizado entrevistas estructuradas que se llevaron a cabo entre octubre y diciembre de 2021, en base a un guion construido *ad hoc*, considerando los objetivos principales del estudio. A partir de estas entrevistas se ha obtenido un importante contenido de análisis el cual ha dado lugar a un sistema categorial. El sistema categorial propuesto por las investigadoras (tabla 3) se convierte en un sistema estable codificado (Rourke et al., 2001) mediante el que poder entender la cuestión de la investigación, matizando que este sistema fue resultado de una estrategia inductiva y deductiva de análisis.

**Tabla 3. Categorías emergidas en el análisis de la información recogida en el estudio marco**

Categorías	Subcategorías
Contextualización	Información para situar el caso sobre datos del alumno/a
Familia	Implicación familiar positiva o negativa
Escuela	Implicación de la escuela (positiva o negativa). Aspectos relacionados con el ambiente de clase, metodologías inclusivas (metodología por proyectos...), prácticas inclusivas (grupos interactivos, tertulias dialógicas, lectura entre iguales...), trabajo en grupo, apoyo entre iguales.
Derecho a educación inclusiva	Burocracia (asignación recursos listas necesidades educativas especiales)
Desarrollo alumno/a	Motivación/Desmotivación – Implicación activa - Actitud del alumno/a
	Atención
	Memoria
	Intereses
	Preadolescencia, adolescencia
Competencia lectoescritora	Nivel competencial
	Idiomas (habilidad, dificultad)
	Ser consciente de su importancia
	Evolución
	Dificultades / Obstáculos
	Retos
Planificación de la enseñanza	Atención individualizada (adaptaciones necesarias)
	Objetivos de la sesión
	Actividades funcionales, variedad de actividades
	Recursos
	Estrategias de enseñanza
Covid	Todo lo recogido con respecto a las consecuencias de la pandemia (aspectos positivos y negativos)
Coordinación profesionales	Las coordinaciones que se dan entre los profesionales que atienden al alumnado. Colegio-Gabinete Colegio-Asociación Gabinete-Asociación
Transición	Aspectos relacionados con cambios de etapa

Fuente: elaboración propia.

Tal y como se puede observar en la tabla anterior, el análisis realizado dio lugar a varias categorías, sin embargo, como se señalaba anteriormente, en este trabajo sólo se aborda el análisis referido a la categoría “COVID”, ya que, a pesar de no ser un objeto primordial de estudio en nuestra investigación, esta emergió con fuerza en los datos recogidos de toda la muestra y tuvo un importante impacto en los resultados de la investigación.

Además, como análisis complementario, se ha llevado a cabo un estudio utilizando el programa Iramuteq, el cual utiliza el método Reinert con el propósito de evitar los problemas comunes de fiabilidad y validez en los análisis de texto (Klein y Likata, 2003; Reinert, 1990). El objetivo de este *software* consiste en cuantificar un texto con el fin de extraer sus estructuras más relevantes y así aprovechar la información esencial contenida en los datos textuales. Se ha comprobado (Reinert, 1996) que estas estructuras están íntimamente relacionadas con la distribución de las palabras en un texto y que dicha distribución rara vez ocurre al azar. Describir, clasificar, asimilar y sintetizar automáticamente un texto son los intereses principales de este método.

Mediante el uso de este *software*, se ha llevado a cabo un análisis de similitudes que nos permite verificar la conexión que existe entre todo el conjunto de textos que conforman la muestra. Este tipo de análisis considera que cuanto más coinciden dos elementos en la forma en que son abordados por los sujetos, más cercanos estarán (en términos de estructura representacional) al objeto al que se refieren (Molina-García y Queralt, 2017).

El análisis realizado permite identificar los núcleos representacionales de los sujetos al detectar un núcleo semántico basado en la co-ocurrencia de palabras (Legorburu et al., 2022). En resumen, el análisis de similitud presenta una síntesis de la estructura contenida en una representación utilizando un gráfico en forma de árbol que muestra las formas máximas y sus relaciones. Los nodos representan las formas y se destacan las comunidades léxicas (Ormeño Quintana, 2016), lo que permite visualizar las clases constituidas y la intensidad de los vínculos entre los elementos que conforman una representación sobre un objeto (Latorre, 2005).

---

### 3. Resultados

Los resultados se obtuvieron de los dos análisis descritos en el apartado anterior: el sistema categorial y el *software* Iramuteq.

#### 3.1. Análisis categorial

En primer lugar, y como se ha destacado anteriormente, las voces recogidas para realizar el sistema categorial han sido diversas, lo que nos permite observar la cuestión de manera más global. Los resultados, de manera general, se dividen en dos líneas generales: una visión positiva del confinamiento, que ha fomentado aspectos positivos en el alumnado; y otra que subraya los aspectos negativos que originó el aislamiento en el hogar.

En cuanto a la línea más positiva de la etapa de la pandemia y el consiguiente encierro en el hogar, destaca la idea del trabajo personalizado. Varias voces subrayan la importancia que tuvo el refuerzo individual que tuvieron mediante sesiones *online*. Algunas personas apuntan a la falta de ruidos u otros distractores externos, que mediante las sesiones *online* evitaban. También subrayaban que la atención individual facilitaba la atención del alumnado, lo que hacía que el trabajo fuera más eficaz.

Hemos trabajado con ella y demás y de una manera mucho más personalizada tanto el profesorado, como la logopedia y yo estando tres, cuatro veces por semana con ella en videollamada [CEPT1].

Mi hija cuando le estás explicando algo y hay algo que no escucha o no entiende, se pierde y desconecta. Pero al hacerlo de tú a tú, pues ha tenido que apretar y ha trabajado muchísimo [FA1].

Ha sido un año muy raro porque ha estado haciendo en casa, la verdad es que para ella ha sido mucho más fácil porque ha sido como individual. Entonces ella no perdía nada de información, ha estado encantada y ha querido trabajar mucho más [FA2].

Además, hay otras personas informantes que aseguran que esta etapa supuso una mejora en las capacidades del alumnado. En este sentido, apuntan que la actitud había mejorado respecto a etapas anteriores, con una mayor responsabilidad y motivación hacia la tarea.

Pues yo sí que lo he visto como partes positivas y partes negativas, porque sí que le he visto coger una responsabilidad que antes me hubiera costado verlo [CEPT2].

Las últimas sesiones que he tenido con \*\*\* su actitud había mejorado un montón y yo creo que cambiando eso, todo vaya mejor [GAB1].

Actitud, ganas de trabajar... Normalmente se pierde mucho, le duele la cabeza y de esta manera le he visto que está mejor, ha hecho más [FA1].

En cambio, de las voces recogidas emerge otra línea que subraya las dificultades que acarreó el confinamiento en el desarrollo de los niños y niñas participantes en el proyecto. En este sentido, los y las profesionales destacan que en algunos casos el alumnado no recibía la estimulación necesaria en sus casas, por falta de capacidad o posibilidad por parte de las familias. En esta línea, comentan la falta de horas de aula y de apoyo que ha supuesto el confinamiento para muchos niños y niñas con sordera.

Ha sido bueno para él en el sentido de que ha cogido un montón de responsabilidad de tener que ponerse otra vez con todo lo que había perdido, pero sí que ha perdido bastante... bastante tiempo fuera del aula [CEPT2].

También es interesante añadir que, durante todo el tema de confinamiento (...), no ha tenido mucha estimulación dentro de su entorno [GAB2].

Como punto negativo, ha sido mucho tiempo que no han estado con una estimulación, con unas reglas. Igual... siguen reglas, pero unas reglas diferentes, una realidad completamente en la que igual no tenían tanta estimulación por parte de todo. O sea, de toda forma académica, familiar, desde aquí [GAB3].

Él estaba como desenganchado, ¿sabes? Porque hubo un paréntesis bastante largo entre que..., vamos, entre que tuvieron que venir a casa del cole hasta que se pudieron incorporar al cole y luego encima hasta que se pudo incorporar la logopedia [FA3].

Además, el confinamiento también ha supuesto una falta de ayuda profesional que se ve reflejada en las voces tanto de los profesionales, así como de las familias. Fundamentalmente, el desconocimiento sobre los recursos personales disponibles supone, entre los y las profesionales, una incapacidad para adelantar una planificación adecuada:

La atención es mucho más precaria y la ayuda es mucho más superficial, no llegan a aportar la ayuda necesaria [FA3].

También todavía no estamos, es que con todo esto del COVID y tal, no estamos seguras de qué ayudas vamos a tener y que tal, pero bueno, que nosotras nos vamos a mantener un poquito similar [CEPT1].



Estas dos palabras aluden a la posibilidad de enriquecimiento que ofreció el confinamiento al alumnado con sordera. Junto a estos términos, aparecen otros como *seguir* y *hacer* (n=5), estableciendo concordancias con términos como *ayudar*, *tanto* y *gestionar* (n=4).

Sí, ellos han gestionado su ritmo y muchas veces el hecho de gestionar tu ritmo, pues ha hecho que sigan más tranquilos [GAB1].

Es especialmente relevante la unión entre las palabras representadas en la parte superior del gráfico y unidas mediante líneas de mayor grosor. Estas son *seguir*, *igual* (n=7) y *tanto*, haciendo referencia a la continuidad que se le dio al trabajo de los gabinetes y los centros escolares durante aquellos meses. Si unimos estas concordancias al análisis de las voces, vemos cómo en ocasiones las familias fundamentalmente, manifestaban que el cambio de metodología que obligó la pandemia, tuvo ciertos beneficios en el ritmo académico y en el desarrollo de los niños y niñas.

En la parte izquierda se puede apreciar los términos que se refieren a las dificultades que generó el confinamiento, esto es, lo referido al apartado negativo del mismo. En este sentido, podemos encontrar una gran unión entre las palabras *proceso* (n= 4) y *negativo* (n=6), y también ciertos vínculos entre *perder* y *trabajar* o *costar* y *trabajo*.

Entonces sí que ha sido un segundo trimestre y un tercer trimestre yo creo que potentes para él, por el ritmo al que ha tenido que trabajar. Ha tenido pérdida de muchos contenidos [CEPT1].

Todas ellas aluden a una dificultad importante a la hora de continuar con el ritmo de trabajo escolar. Si analizamos únicamente esta clase, podemos ver con mayor nitidez esta línea referida a las dificultades del proceso de aprendizaje en el confinamiento. En ella se repiten los grupos de palabras anteriormente mencionadas, pero se puede observar que la palabra más utilizada es *negativo* junto a otras como *proceso*, *estimulación* y *tiempo*.

Sí, en este proceso del último año eso (COVID) ha sido lo más negativo que ha tenido [FA3].

**Gráfico 2. Gráfico de similitudes de la clase “negativo”**



**Fuente:** elaboración propia.

En conclusión, tal y como se ha visto en el apartado anterior, en el presente análisis se observan los mismos resultados obtenidos en el análisis categorial en el que destacaban dos líneas predominantes y contrarias, como son las dificultades y las ventajas del confinamiento en el aprendizaje de la lectoescritura del alumnado con sordera.

---

#### 4. Discusión y conclusiones

En el estudio presente se encontraron algunas dificultades relacionadas con la complejidad metodológica del propio estudio (participación de diversos agentes, con diversos perfiles, etc.) como la necesidad de acompañar los ritmos de trabajo por parte de esos agentes y, entre otras, la propia COVID, que como se ha visto, acabó emergiendo como una importante dimensión de estudio. A pesar de estas dificultades, se pudo abordar el desarrollo del estudio con suficientes garantías, obteniendo los resultados anteriormente presentados y alcanzando las siguientes conclusiones que se comparten a continuación.

El confinamiento fue una etapa que exigió un esfuerzo por parte de todas las personas implicadas en el proceso de aprendizaje del alumnado con sordera (Kritzer y Smith, 2020).

Durante la etapa de confinamiento debido a la COVID-19, las familias de alumnado con sordera se enfrentaron a dificultades adicionales para acceder a la atención educativa con la misma frecuencia que lo hacían antes. Esto se debió, en parte, a la disminución de la disponibilidad de servicios durante la pandemia. Las restricciones de salud pública y la necesidad de limitar la propagación del virus llevaron a la reducción de servicios presenciales, lo que impactó en la capacidad de las familias para recibir la atención habitual (Mardinli et al., 2023; Wright et al., 2022). En esa misma línea, algunos de los resultados de este trabajo apuntan, además, que la calidad de los servicios educativos experimentó una disminución durante la pandemia. La transición a la atención virtual y la implementación de servicios en línea, como la educación a distancia, no siempre garantizaron el mismo nivel de atención y calidad que los servicios presenciales (Marino-Jiménez y Ramírez-Rodríguez, 2022). Además, la transición a la educación a distancia generó ciertos desafíos. En base a los resultados de esta investigación, algunas familias no disponían de las herramientas suficientes para ayudar en la educación a distancia y esto pudo tener un impacto negativo sobre el desarrollo académico de sus hijos e hijas con sordera. Tal y como apuntan algunos estudios (Arriagada Toledo, 2020; Murillo y Duk, 2020), las limitaciones tecnológicas, la dificultad para mantener la participación activa del estudiantado y la ausencia de interacciones directas con los educadores y educadoras afectaron la calidad de la educación recibida durante el confinamiento.

Por otro lado, los resultados también subrayan los beneficios del confinamiento y el cambio de métodos académicos, apuntando a una experiencia más personal y centrada en las necesidades. Sin embargo, no se han encontrado en la literatura experiencias con estos mismos resultados.

Finalmente, esta investigación subraya ciertos aspectos necesarios para la mejora del desarrollo del proceso lectoescritor del alumnado con sordera en etapas que exijan un cambio metodológico. En primer lugar, resulta necesaria una buena coordinación escuela-familia que facilite los procesos de cambio y asegure el bienestar del alumnado, adaptando dicho cambio a las necesidades particulares. De esta manera, se evita

el retroceso en el proceso de aprendizaje del alumno o alumna, y favorece la superación de las dificultades que estos cambios pueden suponer. Además, la coordinación genera una mejor comunicación con las familias y facilita el acompañamiento en procesos complejos como el que se describe en el presente trabajo. Este aspecto se puede ver en las voces que apuntan a una falta de estimulación y ayuda durante el confinamiento. Estas situaciones deberían haber sido revertidas mediante una buena coordinación y un acompañamiento por parte de los y las profesionales, de cara a que las familias pudiesen seguir apoyando el proceso de aprendizaje de los niños y niñas.

En segundo lugar, es necesario realizar un buen diagnóstico de necesidades, con el fin de que el personal de la escuela, así como de los distintos apoyos extraescolares puedan establecer un plan de seguimiento y educativo adaptado a las capacidades y necesidades particulares. Esto supone una garantía de calidad en el proceso de aprendizaje del alumnado con sordera. La pandemia fue una situación repentina, que no permitió realizar una buena planificación. Sin embargo, y tras haber superado aquella etapa, hoy día es necesario anticipar una metodología en la que el personal de apoyo tenga la posibilidad de seguir trabajando con el alumnado en un escenario con características similares. Nos referimos, no sólo a una pandemia, sino a cualquier situación en la que el profesorado y alumnado tengan que trabajar de manera virtual y/o asíncrona (viajes, hospitalizaciones, etc.).

Por último, uno de los aspectos que emergió con fuerza, era la falta de garantías sobre las ayudas personales durante y tras la pandemia. Los desafíos tales como cambios metodológicos, las innovaciones educativas o los cambios legislativos, entre otros, no pueden suponer un detrimento en el desarrollo educativo del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Para hacer frente a esos cambios, es necesario un mayor esfuerzo por parte de las Administraciones, garantizando los recursos necesarios de este alumnado, ya sean personales, materiales o técnicos. Los apoyos para poder crear una educación inclusiva son fundamentales y garantizan el bienestar de todo el alumnado en su proceso escolar. En este sentido, será relevante continuar en el estudio y seguimiento de los efectos que la COVID ha tenido y está teniendo a medio y largo plazo en el desarrollo integral del alumnado en general y del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en particular.

## Referencias bibliográficas

- Alonso Briales, M., Rascón Gómez, M. T., Calderón Almendros, I. y Comunidad educativa del CEIP La Parra (2023). *La aventura de aprender. Cómo hacer investigación-acción-participativa*. INTEF. <https://laaventuradeaprender.intef.es/wp-content/uploads/2023/07/Como-hacer-investigacion-accion-participativa.pdf>.
- Andújar, C. y Rosoli, A. (2021). Enseñar y aprender en la diversidad: el desarrollo de centros y aulas inclusivas. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 47-59). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Arnáiz Sánchez, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, 7(2), 25-40.
- Arriagada Toledo, P. (2020). Pandemia COVID-19: educación a distancia. O las distancias en la educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12396>.
- Beloki, N., Darretxe, L., Gezuraga, M. y Alonso, I. (2021). La radio comunitaria: una manera participativa e inclusiva de acercar la escuela a la comunidad. En N. Beloki (Coord.), *Redes para la inclusión social y educativa* (pp. 251-268). Octaedro.
- Berasategi, N., Idoiaga, N., Dosil, M., Eiguren, A., Picaza, M. y Ozamiz, N. (2020). *Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por el COVID-19*. UPV/EHU.
- Berástegui Pedro-Viejo, A. P. (2020). La educación especial en tiempos de la COVID-19. *Journal of Parents and Teachers*, (382), 19-24. <https://doi.org/10.14422/pym.i382.y2020.003>.
- Bisquerra Alzina, R. (2022). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla, S.L.
- Bonilla-del-Río, M. y Sánchez-Calero, M. L. (2022). Inclusión educativa en tiempos de COVID-19: uso de redes sociales en personas con discapacidad intelectual. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 141-161. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30875>.
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From them to us. An international study of inclusion on education*. Routledge.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion. Guía para la evaluación y mejora de la práctica inclusiva*. Traducción al castellano. Consorcio universitario para la educación inclusiva.
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 114-139.
- Cahapay, M. B. (2020). Rethinking education in the new normal post-COVID-19 era: a curriculum studies perspective. *Aquademia*, 4(2), ep20018. <https://doi.org/10.29333/aquademia/8315>.
- Carbonell, J. (2017). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- CEPAL-OPS (2021). *La prolongación de la crisis sanitaria y su impacto en la salud, la economía y el desarrollo social*. OPS y Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/5d7d5402-188b-4d6a-8d0c-49eec0709554/content>.
- Columbo, S. A. (1986). General well-being in adolescents: its nature and measurement (Doctoral dissertation, Saint Louis University, 1984). *Dissertation Abstracts International*, 46, 2246B.
- Corres-Medrano, I., Santamaría-Goicuría, I., Fernández-Villanueva, I. y Smith-Etxeberria, K. (2022). The role of families in the response of inclusive schools: a case study from teacher's perspectives. *Frontiers in education*, (7). <https://doi.org/10.3389/educ.2022.970857>.
- Darretxe-Urrutxi, I., Beloki, N. y Remiro, A. (2020). Sociedad y escuela que deseamos: la dialéctica entre inclusión y exclusión social. *Ciencia y Educación*, 4(1), 71-81. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i1.pp71-81>.

- Echeita Sarrionandia, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>.
- Elboj Saso, C. y Oliver Pérez, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/927018.pdf>.
- Erades, N. y Morales, A. (2020). Impacto psicológico del confinamiento por la COVID-19 en niños españoles: un estudio transversal. *Revista de Psicología Clínica con niños y adolescentes*, 7(3), 27-34. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.mon.2041>.
- Escudero Muñoz, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/38710/1/153711-593021-1-PB.pdf>.
- Espada, J. P., Orgilés, M., Piqueras, J. A. y Morales, A. (2020). Las buenas prácticas en la atención psicológica infanto-juvenil ante el COVID-19. *Clínica y salud*, 31(2), 109-113. <https://dx.doi.org/10.5093/clysa2020a14>.
- García-Cedillo, I., Romero-Contreras, S. y Flores-Barrera, V. J. (2021). COVID-19: condiciones de estudio, estado emocional y aprendizajes escolares de alumnos con necesidades educativas especiales. *MLS Inclusion and Society Journal*, 1(1), 76-92. <https://www.mlsjournals.com/MLS-Inclusion-Society/article/view/1050>.
- García Fernández, N., Rivero Moreno, M. L. y Ricis Guerra, J. (2020). Brecha digital en tiempo del COVID-19. *Revista Educativa Hekademos*, (28), 76-85. <https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/9>.
- Gerez, A. (2021). COVID-19: impacto de la pandemia y sus secuelas en la educación. *Diagnóstico de un año de pandemia*. EDUCO. <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=7434&tipo=documento>.
- Gillespie, A. N., Smith, L., Shepherd, D. A., Xu, J., Khanal, R. y Sung, V. (2023). Socio-emotional experiences and wellbeing of deaf and hard of hearing children and their parents before and during the COVID-19 pandemic. *Children*, 10(7), 1147. <https://doi.org/10.3390/children10071147>.
- Gobierno Vasco (2019). *Plan marco para el desarrollo de una escuela inclusiva 2019-2022*. Departamento de Educación. Gobierno Vasco. [https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn\\_doc\\_esc\\_inclusiva/es\\_def\\_adjuntos/escuela-inclusiva/Plan\\_Marco\\_Escuela\\_Inclusiva\\_2019\\_2022\\_c.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def_adjuntos/escuela-inclusiva/Plan_Marco_Escuela_Inclusiva_2019_2022_c.pdf).
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. El Roure.
- González, B., Moreno, J. J. y Mañas, M. (2022). La inclusión educativa durante la escuela post-COVID desde la mirada del profesorado de Pedagogía Terapéutica. *Aula Abierta*, 51(2), 191-200. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.2.2022.191-200>.
- González, R., Palomares, A. y Domingo, B. (2017). Factores desencadenantes de la actitud del profesorado hacia la inclusión educativa. En A. Rodríguez-Martín (Comp.), *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 365-372). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Hernández, A. M. y Ainscow, M. (2018). Equidad e inclusión: retos y progresos de la escuela del s. XXI. *Retos XXI*, 2, 1-22. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/RETOSXXI/article/view/24223/22839>.
- INAP (2021). *Los servicios sociales ante la pandemia: los aprendizajes de la pandemia*. INAP. Instituto Nacional de Administración Pública. [https://www.inap.es/documents/84257/0/INFORME+FINAL\\_MONITOR+DE+IMPACTO.pdf/9c802645-d644-68e4-df8d-a19e7a9f5e46](https://www.inap.es/documents/84257/0/INFORME+FINAL_MONITOR+DE+IMPACTO.pdf/9c802645-d644-68e4-df8d-a19e7a9f5e46).
- Jacovkis, J. y Tarabini, A. (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 85-102.
- Klein, O. y Licata, L. (2003). When group representations serve social change: the speeches of Patrice Lumumba during the Congolese decolonization. *Br. J. Soc. Psychol.* 42, 571-593. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1348/014466603322595284>.

- Kritzer, K. L. y Smith, C. E. (2020). Educating deaf and hard-of-hearing students during COVID-19: what parents need to know. *The Hearing Journal*, 73(8), 32.
- Latorre, M. (2005). ¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas de profesores chilenos en ejercicio? *Revista digital PREAL*.
- Legorburu, I., Idoiaga Mondragón, N., Alonso, I. y Berasategi, N. (2022). Why are you allowed to go to school on your own? Exploring children's voices on independent mobility. *Children & Society*, 36(6), 1111-1125. <https://doi.org/10.1111/chso.12559>.
- López-Vélez, A. L. (2018). *La escuela inclusiva el derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Universidad del País Vasco.
- Lozano Martínez, J., Ballesta Pagán, F. J., Castillo Reche I. S. y Cerezo Máiquez, M. C. (2018). El vínculo de la escuela con el territorio: una experiencia de inclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 207-226. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7720>.
- Mañas Olmo, M., Cortés, P. y Celada, B. M. (2020). Life stories on the social image of disability. An educational outlook. *Qualitative Research in Education (2014-6418)*, 9(3).
- Marchesi, Á. y Hernández, L. (2019). Cinco dimensiones claves para avanzar en la inclusión educativa en Latinoamérica. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 45-56.
- Mardinli, A., Weerasuriya, R., Gillespie, A., Smith, L. y Sung, V. (2023). Accessing hearing-health services for deaf and hard-of-hearing children during the COVID-19 pandemic: parent and child perspectives. *Australian Journal of Social Issues*, 58(1), 232-258.
- Marino-Jiménez, M. y Ramírez-Rodríguez, L. (2022). Análisis sistémico de la educación a distancia escolar peruana en el entorno de la COVID-19. *American Journal of Distance Education*, 36(2), 150-165.
- Menéndez, A. H. D. y Figares, J. L. A. (2020). Retos educativos durante el confinamiento: la experiencia con alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-11.
- Messiou, K. (2019). The missing voices: students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 768-781.
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education: social context*. David Fulton.
- Molina, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en comunidades de aprendizaje. *Intangible capital*, 11(3), 372-392. <https://doi.org/10.3926/ic.642>.
- Molina-García, J. y Queralt, A. (2017). Neighborhood built environment and socioeconomic status in relation to active commuting to school in children. *Journal of Physical Activity and Health*, 14(10), 761-765.
- Moreno-Rodríguez, R. (2020). Reflexiones en torno al Impacto del COVID-19 sobre la educación universitaria: aspectos a considerar acerca de los estudiantes con discapacidad. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 9(3), 1-6.
- Morgül, E., Kallitsoglou, A. y Essau, C.A. (2020). Psychological effects of the COVID-19 lockdown on children and families in the UK. *Revista de Psicología Clínica con niños y adolescentes*, 7(3), 42-48.
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2020). El COVID-19 y las brechas educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>.
- Naraian, S. 2017. *Teaching for inclusion: eight principles for effective and equitable practice*. Teachers College Press.
- Ormeño Quintana, A. (2016). *Uso de las tecnologías en el aprendizaje formal, no formal e informal en estudiantes de la carrera de odontología de la Universidad de los Andes, Santiago, Chile* [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. Tesis en red. <http://hdl.handle.net/10803/402107>.

- Oronoz, S. (2020). Educación en valores: respeto a la diversidad. La incidencia de la COVID-19 en el desarrollo de pautas de convivencia mínimas en relación a la educación inclusiva para la construcción de un “nosotros global”. En R. Moreno-Rodríguez, A. Tejada y M. Díaz Vega (Coords.), *COVID-19. Educación inclusiva y personas con discapacidad: fortalezas y debilidades de la teleeducación* (pp. 123-135). La Ciudad Accesible.
- Parrilla, M. A. y Moriña Díez, A. (2004). Lo que todos nos preguntamos sobre la educación inclusiva. *Revista Padres y Maestros*, (284), 10-14. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1946/1680>.
- Plena Inclusión (2018). *El camino hacia la educación inclusiva. Un análisis desde la perspectiva de los profesionales de la educación*. Plena Inclusión. <https://plenainclusionmadrid.org/wp-content/uploads/2018/06/CaminoEduInclusiva.pdf>.
- Reinert, M. (1990). Alceste une méthode d'analyse des données textuelles application: Aurélia de Gérard de Nerval. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 26(1), 25-54. <https://doi.org/10.1177/075910639002600103>.
- Reinert, M. (1996). *Alceste (version 3.0)*. Images.
- Rodríguez del Rincón, P. (2020). Alumnos de necesidades educativas especiales, en casa por el COVID-19. Experiencias que nos descubren vidas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-13. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12092/12010>.
- Rodríguez Torres, J. y Gómez Jiménez, O. (2021). La atención a la diversidad durante la COVID-19: revisión legislativa de las medidas según LOMCE. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, (154), 1-19. <https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1241>.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R. y Archer, W. (2001). Methodological issues in the content analysis of computer conference transcripts. *International journal of artificial intelligence in education*, 12, 8-22. <https://telearn.hal.science/hal-00197319/document>.
- Rujas, J. M. y Feito, R. A. (2021). La educación en tiempos de pandemia: una situación excepcional y cambiante. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 4-13.
- Rusca-Jordán, F., Cortez-Vergara, C., Tirado, B. C. y Strobbe-Barbat, M. (2020). Una aproximación a la salud mental de los niños, adolescentes y cuidadores en el contexto de la COVID-19 en el Perú. *Acta Médica Peruana*, 37(4), 556-558. <http://dx.doi.org/10.35663/amp.2020.374.1851>.
- Sales, A., Moliner, O., Amiama, J. F. y Lozano, J. (2018). Escuela incluida: recursos y estrategias para la participación ciudadana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(77), 433-458. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6523366.pdf>.
- Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2013). Index for inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, (5), 227-238. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/514>.
- Simón, C., Barrios, A., Gutiérrez, H. y Muñoz, Y. (2019). Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2019.8.2.001>.
- Simón, C. y Echeita, G. (2012). La alianza entre las familias y la escuela en la educación del alumnado más vulnerable. *Revista Padres y Maestros*, (344), 31-34.
- Smit, J., Nacer, E., Sikorski, A., Godard, C. y Magdziarz, W. (2023). *Social and economic consequences of COVID-19*. European Union. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2023/740071/IPOL\\_STU\(2023\)740071\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2023/740071/IPOL_STU(2023)740071_EN.pdf).
- Souto Galván, C. (2021). La evolución de las políticas educativas: de la integración a la inclusión. *Revista de educación y derecho*, (1), 406-439. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.1EXT.37713>.

- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin y Y. Lincoln (Coords.), *Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154-197). Gedisa.
- Traver Martí, J. A., Sales Ciges, M. A., Moliner García, M. O., Sanahuja Ribés, A. y Benet Gil, A. (2018). Hacia una escuela incluida en su territorio: análisis de una práctica comunitaria. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos*, (53), 99-116. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/339>.
- Traver Martí, J. A. y Lozano Estivalis, M. (Coords.) (2021). *La escuela incluida. Redes comunitarias para el cambio educativo*. Editorial UOC.
- UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa).
- UNICEF (2023). *Education in a post-COVID world: towards a rapid transformation*. UNICEF. <https://www.unicef.org/media/135736/file/Education%20in%20a%20Post-COVID%20World.pdf>.
- Vásquez, G., Urtecho-Osorto, O., Agüero-Flores, M., Díaz-Martínez, M. J., Paguada, R. M., Varela, M. A., Landa-Blanco, M. y Echenique, Y. (2020). Salud mental, confinamiento y preocupación por el coronavirus: un estudio cualitativo. *Revista Interamericana de Psicología*, 54(2), e1333-e1333. <https://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/view/1333/1016>.
- Vela, J. (2014). Perspectiva inclusiva. Hacia la democratización de la escuela. En *XI Congreso internacional y XXXI jornadas de universidades y educación inclusiva: "Voces excluidas"*. Universidad Jaime I.
- Vieira Parra, L. y Puigdelívol, I. (2013). ¿Voluntarios dentro del aula? El rol del voluntariado en "comunidades de aprendizaje". *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en educación*, 12(24), 37-55. <http://www.rexe.cl/24/pdf/102.pdf>.
- Wright, B., Carrick, H., Garside, M., Hargate, R., Noon, I. y Eggleston, R. (2022). The impact of COVID-19 on deaf children in the United Kingdom. *International Journal on Mental Health and Deafness*, 5(1).



# La educación sexual y las familias de personas con discapacidad intelectual. Revisión de buenas prácticas

Sex education and families of people with intellectual disabilities.  
Review of good practices

## Resumen

El tratamiento de la familia sobre la educación sexual de sus hijos e hijas con discapacidad intelectual requiere una especial atención, ya que esta cuestión sigue considerándose un tema tabú, y es que la población juvenil con discapacidad intelectual precisa una orientación acerca de sus propias experiencias sexuales, así como la formación de los y las profesionales para la transmisión de información y valores sobre sexualidad, en estrecha colaboración con la actuación de la familia. En este estudio se pretende, por un lado, indagar sobre materiales y programas que se hayan desarrollado en los últimos años; y, por otro, analizar cómo tratan la educación afectivo-sexual en las personas con discapacidad dirigida a las familias y los y las profesionales. Por ende, se ha realizado una revisión sistematizada para obtener materiales y programas de educación afectivo-sexual dirigidos a personas con discapacidad. Los resultados obtenidos revelan la necesidad de guiar a ambos agentes en el aprendizaje de la educación sexual, siendo para ello imprescindible disponer de materiales didácticos que promuevan el modo de actuar desde el ámbito biológico, personal, profesional y social.

## Palabras clave

Educación sexual, familia, discapacidad intelectual, revisión sistematizada.

## Abstract

The family's treatment of the sexual education of their sons and daughters with intellectual disabilities requires special attention, as this issue is still considered a taboo subject and the young population with intellectual disabilities needs guidance about their own sexual experiences, as well as the training of professionals for the transmission of information and values on sexuality, in close collaboration with the family's action. The aim of this study is, on the one hand, to investigate materials and programmes that have been developed in recent years; and, on the other hand, to analyse how they deal with affective-sexual education for people with disabilities aimed at families and professionals. Therefore, a systematised review has been carried out to obtain materials and programmes on affective-sexual education aimed at people with disabilities. The results obtained reveal the need to guide both agents in learning about sex education, for which it is essential to have didactic materials that promote the way of acting from the biological, personal, professional and social spheres.

## Keywords

Sex education, family, intellectual disability, systematised review.

**Juan-Antonio Posada-Corrales**

<posadajuan@uniovi.es>

Universidad de Oviedo. España

**Alejandro Rodríguez-Martín**

<rodriguezmalejandro@uniovi.es>

Universidad de Oviedo. España

**María-Teresa Iglesias-García**

<teresai@uniovi.es>

Universidad de Oviedo. España



## Para citar:

Posada-Corrales, J. A., Rodríguez-Martín, A. e Iglesias-García, M. T. (2024). La educación sexual y las familias de personas con discapacidad intelectual. Revisión de buenas prácticas. *Revista Española de Discapacidad*, 12(2), 119-139.

**Doi:** <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.12.02.07>>

**Fecha de recepción:** 29-02-2024

**Fecha de aceptación:** 31-05-2024



## **Educación sexual y las familias de personas con discapacidad intelectual**



La familia es importante en la educación sexual de las personas con discapacidad intelectual.

Aunque ha habido avances, la sexualidad sigue siendo un tema del que no se habla mucho.

Las personas con discapacidad intelectual necesitan:

- Ayuda para entender sus experiencias sexuales.
- Que las familias y profesionales trabajen juntas.

Este artículo tiene información sobre el papel de la familia y la educación sexual.

También revisa 3 estudios que hablan sobre buenas prácticas.

Las buenas prácticas incluyen:

- Información clara sobre sexualidad.
- Talleres para madres y padres.
- Guías que explican cómo ayudar mejor.

La conclusión de este artículo es que hay que seguir investigando este tema para mejorar la vida sexual de las personas con discapacidad intelectual.

---

## 1. Introducción

Para entender la situación actual de las familias ante la educación sexual de sus hijos e hijas con discapacidad se deben tener en cuenta los antecedentes sociales y culturales (de Wit et al., 2022; García, 2005). Siguiendo a estos autores, la religión ha influido en la postura adoptada por la sociedad hacia el sexo y, por tanto, se entiende como un aspecto vinculado a la reproducción dentro del matrimonio heterosexual adulto y, a su vez, enfatizando lo genital y con un predominio del modelo masculino.

Esta cuestión continúa siendo un tema tabú (André et al., 2024; Azevedo y Damasceno, 2013; García, 2005), pese a los progresos alcanzados, debido a su complejidad y a la perpetuación de los mitos, estereotipos y falsas creencias a lo largo del tiempo, lo que limita la expresión de la sexualidad (Gil-Llario et al., 2018; Morell-Mengual et al., 2017). Además, las familias y los y las profesionales también se encuentran desorientados en el tratamiento de los asuntos sexuales y afectivos de las personas con discapacidad intelectual (Morell-Mengual et al., 2017).

Dicho esto, conviene remarcar que la educación sexual es un derecho de toda persona para alcanzar el bienestar y el desarrollo de la salud (Gil-Juliá et al., 2020). Por tanto, la educación sexual es una importante herramienta para combatir la desigualdad de género y la violencia sexual.

Según el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA, 2018) es necesario que las personas con discapacidad intelectual y, sobre todo en el caso de las mujeres, dispongan de información acerca de la anatomía y fisiología sexual, relaciones saludables (consentimiento y deseo), orientación sexual y prevención del embarazo no deseado y/o enfermedades de transmisión sexual, etc., permitiendo una toma de decisiones informadas sobre la salud sexual y reproductiva. El propósito último es que las personas con discapacidad intelectual puedan satisfacer y expresar su sexualidad de forma responsable, como parte del desarrollo de la personalidad.

No obstante, la falta de educación sexual convierte a las personas con discapacidad intelectual en vulnerables. La *Guía de educación sexual para personas con discapacidad intelectual o del desarrollo*, publicada por la Asociación Nacional de Salud Sexual y Discapacidad (s.f.), identifica algunos de los factores que inciden negativamente en dicha vulnerabilidad (ver tabla 1).

**Tabla 1. Factores que inciden en la vulnerabilidad de las personas con discapacidad**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayor riesgo de convertirse en víctimas de comportamientos violentos provocados por otras personas y de no saber cómo identificar y acceder a los recursos sociales y de salud.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tener una menor capacidad para saber defenderse.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifiestan mayores dificultades para expresarse, lo cual puede generar una menor credibilidad frente a una agresión.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dependencia económica debido a la falta de oportunidades para desempeñar trabajos remunerados.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidad de cuidados por terceras personas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayor dificultad para acudir a los puntos de información por falta de adaptación de los espacios, así como la existencia de barreras arquitectónicas y de comunicación.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aislamiento social con falta de espacios donde poder hablar y relacionarse con personas de su misma edad.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Limitación de su derecho a la privacidad, lo que provoca que las personas con discapacidad intelectual no establezcan distinciones entre las conductas que se pueden adoptar en la esfera pública, privada y en la intimidad.</li> </ul>

**Fuente:** Asociación Nacional de Salud Sexual y Discapacidad, s. f., p. 8.

Centrando la atención en las mujeres con discapacidad intelectual, se apunta que estas manifiestan poco nivel de conocimientos acerca de la sexualidad, menos experiencias en intimidad e interacción sexual y menos oportunidades de aprender sobre sexualidad (UNFPA, 2018).

No hay que olvidar tampoco la problemática asociada a la esterilización forzosa en las personas con discapacidad intelectual, especialmente en el caso de las mujeres, siendo en ocasiones realizada sin autorización, sin consentimiento y sin conocimiento de la persona sometida a la práctica (UNFPA, 2018).

Para dar respuesta a la deficitaria atención que se presta a la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual, surgen programas de educación afectivo-sexual, como el denominado *Saludiversex* (Gil-Llario et al., 2019, 2021), enfocados no sólo en la promoción de la salud sexual de este colectivo, sino también en la dotación de herramientas a los y las profesionales a fin de acompañar a estas personas en su desarrollo sexual.

Adicionalmente, en el desarrollo de programas de intervención eficaces es necesaria la identificación de las habilidades de las personas con discapacidad intelectual y el conocimiento que tienen con respecto a las prácticas sexuales, normas sociales, preocupaciones sobre la sexualidad, etc. (McCann et al., 2019). En la puesta en práctica de estos programas resulta clave que las familias y los y las profesionales compartan unos puntos comunes en materia sexual, con el propósito de dar respuesta a las necesidades reales acerca del desarrollo sexual de las personas con discapacidad intelectual (Gil-Llario et al., 2022; Pownall et al., 2012; Stein et al., 2018).

De acuerdo con Roden et al. (2020) y UNFPA (2018), dichos programas se deben enmarcar en un contexto educativo focalizado en el diseño universal para el aprendizaje, incluyendo el uso de medios con lenguaje e imágenes claras y concisas.

### 1.1. Las familias ante la educación sexual de sus hijos e hijas con discapacidad intelectual

En términos generales, puede decirse que las personas con discapacidad intelectual presentan serias dificultades para que se les reconozca sus necesidades afectivo-sexuales, dado que numerosas familias evitan este tema por miedo a despertar el impulso sexual (Povilaitienė y Radzevičienė, 2015).

Todas estas dificultades, unidas a muchas otras, hacen que la labor de la familia no sea la más idónea en todo el proceso de desarrollo sexual y afectivo de sus hijos e hijas (de Wit et al., 2022). De ahí que resulte necesario dotar a las familias de los conocimientos verídicos relacionados con la sexualidad de sus hijos e hijas y concienciarlas sobre el importante papel que juegan en el desarrollo de la vida afectiva y personal de sus descendientes.

A tenor de lo expuesto, cabe añadir que las mujeres con discapacidad intelectual confrontan una discriminación interseccional, tanto por sexo como por discapacidad, lo que aumenta su vulnerabilidad a la discriminación o violencia. La sexualidad de las mujeres con discapacidad intelectual no se espera, no se alienta y no se consiente debido a que se continúa perpetuando una visión asexuada e infantilizada, llegando, incluso, a subestimar sus capacidades, siendo esta visión compartida por algunas familias (UNFPA, 2018).

Sólo en la medida en que se vaya proporcionando información relevante sobre la educación sexual se irán generando cambios en las actitudes y se conseguirá que las familias se conviertan en agentes activos y efectivos en el desarrollo integral de sus hijos e hijas (de Wit et al., 2022).

Gutiérrez (2010) muestra algunas de las actuaciones más adecuadas (ver tabla 2) e inadecuadas (ver tabla 3) por parte de las familias ante la sexualidad de sus hijos e hijas con discapacidad.

**Tabla 2. Qué deben hacer las familias**

• Estar atentas para saber reconocer las primeras manifestaciones sexuales de sus hijos e hijas en el hogar y poner en práctica las estrategias adecuadas para encauzarlas.
• Dar seguridad y confianza a sus hijos e hijas para que expresen sus dudas en este tema, pero respetando el ritmo de desarrollo de cada uno de ellos/as.
• Dar explicaciones a lo que ellos/as preguntan adecuadas a su nivel de conocimiento y comprensión.
• No darles más información que la que demandan.
• Decirles siempre la verdad de forma concisa y clara.
• En caso de no saber darles una respuesta en el momento en que ellos/as formulan la pregunta, comentarles que se necesita tiempo para poder explicárselo, y no olvidarse de hacerlo tan pronto como se haya elaborado la respuesta.
• No demorarse en responder las preguntas.
• Consultar a los y las profesionales en caso de tener dudas o detectar anomalías en las conductas de sus descendientes.

**Fuente:** Gutiérrez, 2010, pp. 33-34.

**Tabla 3. Qué no deben hacer las familias**

• Reprimir sus manifestaciones sexuales como si fuera algo sucio.
• Impedirles hablar o preguntar sobre el tema.
• No contestar a sus preguntas.
• Darles una explicación excesivamente técnica o desadaptada a su nivel de comprensión.
• Dar más información de lo que demandan.
• Castigar o engañar sobre lo que les puede ocurrir si realizan esas conductas.

**Fuente:** Gutiérrez, 2010, p. 34.

Las familias desempeñan un papel fundamental en las relaciones de pareja de sus hijos e hijas, sobre todo en lo que se refiere a apoyos en el desarrollo de la persona. A nivel contextual, se debe propiciar una conducta adaptativa para que mantengan relaciones sociales, cambiando la mirada social y dando espacio a las relaciones de pareja (CERMI, 2018).

Por tanto, es conveniente asesorar a las familias acerca de los conocimientos referidos a la educación sexual y romper con los tabúes (Katz y Lazcano-Ponce, 2007). En ocasiones, las familias no se sienten preparadas o no disponen de recursos suficientes para afrontar preguntas con respecto al desarrollo sexual de sus hijos e hijas y para la superación de estas dificultades es importante la creación e implementación de programas educativos sobre sexualidad dirigidos a las familias.

Según André et al. (2024), hay que destacar la relevancia de proporcionar asesoramiento y apoyos adecuados sobre la sexualidad a las familias, generando cambios positivos en la autoeficacia; dicho de otro modo, es imprescindible aumentar la confianza y la capacidad de las familias para abordar temáticas vinculadas a la sexualidad. Asimismo, han contribuido a un mayor conocimiento sobre la propia sexualidad.

Estos mismos autores indican también la importancia de que otro aspecto a mejorar es la comunicación sobre la sexualidad dentro del contexto familiar, promoviendo la apertura del diálogo entre familias e hijos e hijas a través de discusiones saludables sobre la sexualidad.

La mayoría de las familias son conscientes de la necesidad de abordar la educación sexual dentro del contexto familiar, pero no saben cómo hacerlo ni cuándo comenzar a abordar dicha temática con sus hijos e hijas. La puesta en marcha de estrategias de educación sexual se convierte en un requisito para preparar a las familias ante la correcta educación sexual de sus descendientes (André et al., 2024).

## **1.2. La orientación de la juventud con discapacidad intelectual acerca de sus propias experiencias sexuales**

El desarrollo personal y social de cualquier persona, con y sin discapacidad, se tiene que favorecer desde una educación y atención de calidad que incluya la perspectiva sexual como un principio fundamental. En el caso de las personas con discapacidad se deben facilitar las condiciones necesarias para la puesta en práctica de aprendizajes, adecuándose a sus capacidades y necesidades de apoyo (CERMI, 2018).

Sin embargo, de acuerdo con Roden et al. (2020), los y las adolescentes y las personas adultas, con y sin discapacidad, no reciben una educación sexual integral, pese al reconocimiento de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y las Naciones Unidas como un derecho humano el acceso a este tipo de educación.

Paralelamente, estos autores afirman que es menos probable que las personas con discapacidad intelectual reciban una educación sexual integral y, a este respecto, cobra importancia el papel que desempeñan los y las profesionales especializados/as en la educación sexual, a fin de facilitar las conversaciones sobre sexualidad y salud reproductiva.

La educación sexual representa una formación clave para proporcionar experiencias de aprendizaje adaptadas a cada momento evolutivo y a cada capacidad, lo que permitirá adquirir conocimientos básicos y, a su vez, ensayar habilidades para la toma de decisiones sobre su vida sexual (de Wit et al., 2022; Povlaitienė y Radzevičienė, 2015).

A nivel internacional, la asistencia sexual ha tenido un mayor recorrido que en nuestro país y en países como Australia se encuadra dentro del desempeño sexual (Alonso Sánchez y Muyor Rodríguez, 2020). Además, está regulada en países europeos como Suiza, Bélgica, Alemania, Austria, Holanda o Dinamarca, proporcionándose desde la cartera de servicios sociales. En Italia y Francia también existen organizaciones para proveer estos servicios, pero no están regulados (García-Santesmases y Branco, 2016).

Recientemente han surgido en Europa perspectivas que invitan a considerar la asistencia sexual como un espacio de conexión para reivindicar los derechos, tanto de las trabajadoras sexuales como de las personas con discapacidad (Alonso Sánchez y Muyor Rodríguez, 2020).

Según Zidja (1998, como se citó en Allué, 2003), el desempeño de este cargo requiere una dedicación más personalizada con el cliente, dado que conocen las expectativas de las personas que demandan este servicio y no supone un gran coste económico. Sin embargo, dicha iniciativa no está bien vista por quienes rechazan la existencia del comercio sexual.

De ahí que Garofalo (2019, como se citó en Alonso Sánchez y Muyor Rodríguez, 2020), considera necesario tratar este tema con una mirada más integradora y liberadora, ya que las condiciones de vida de las trabajadoras sexuales y personas con discapacidad quedan politizadas y discriminadas en el ejercicio de sus derechos.

Actualmente, en nuestro país ha surgido la figura de apoyo dedicada a la asistencia sexual para las personas que se encuentran en situación de discapacidad, donde se distinguen nítidamente dos corrientes fundamentales: por un lado, el modelo de conexión erótica, que es promovido desde el proyecto *Tandem intimacy*; y, por otro, la visión autoerótica defendida a través del proyecto *Tus manos, mis manos* (Molina Saorín et al., 2022).

Para García-Santesmases y Branco (2016, como se citó en Molina Saorín et al., 2022), la asistencia sexual es:

Una herramienta humana cuyo objetivo es favorecer el empoderamiento en el ámbito sexual de aquella persona que -por encontrarse en situación de discapacidad- pudiera precisarlo, de manera que se salvaguarda el ejercicio y goce pleno del derecho a vivir su sexualidad de forma independiente. (p. 120)

Con todo, se trata de un apoyo voluntario dirigido a la persona que por sí misma no puede acceder a su propio cuerpo debido a su baja destreza funcional, tanto en el plano autoerótico como heteroerótico. El

plano autoerótico se define como el acceso sexual al propio cuerpo a través de la masturbación, mientras que el heteroerótico refiere el acceso sexual al cuerpo de otro individuo. En este último aspecto surge la discrepancia entre las dos grandes visiones que conviven entre la población (Molina Saorín et al., 2022).

En correspondencia con estos autores, desde la visión autoerótica se entiende que asistente sexual y persona receptora del apoyo no deben mantener relaciones sexuales, sino que dicho profesional facilita que el sujeto pueda mantener relaciones sexuales con otra persona.

Al hilo de lo expuesto en el párrafo anterior, el modelo de conexión erótica genera un cambio en el término de asistente sexual por acompañante íntimo y erótico, interpretándose que puede mantener relaciones sexuales con el propio acompañante.

Precisamente, esta accesibilidad conlleva un reconocimiento jurídico de forma que pueda quedar respaldado por el Estado, aludiendo, así, a la financiación de tal figura. Por su parte, de Asís (2017), sopesa que, desde un planteamiento ético, podría justificarse dicha figura al considerarla una necesidad e, incluso, catalogarla como una actividad básica de la vida diaria, precisando una razón moral que la sostenga.

Para Molina Saorín et al. (2022), en sentido jurídico, se requiere de una normativa legal para que adquiera un reconocimiento válido; y, como derecho humano, se precisa una norma a efectos de garantizar el ejercicio de ese derecho, “todo ello coronado con una razón ética vinculada al disfrute de una vida humana digna” (p. 121).

Dadas las dificultades que presenta la juventud para hablar sobre sus propias experiencias sexuales, Grijpma y Spanjaard (1998, como se citó en Gutiérrez, 2010) plantean un modelo tridimensional que permite a las personas hablar sobre sus experiencias sin llegar a sentirse incómodas o importunadas. Para estos autores, resulta más fácil discutir este tipo de temas, utilizando el modelo de tres dimensiones referidos al contexto social, relacional e individual.

En este sentido, las discusiones acerca del sexo deben atravesar los siguientes estadios:

1. Introducir el tema. Este punto de partida es necesario para explicar a la juventud por qué se quiere ahondar en el tema en cuestión. Dándoles a entender la relevancia del tema debido a los cambios que se suceden en su forma de pensar y en su cuerpo, además de ser un momento donde se producen ciertas elecciones.
2. Proporcionar información general (en un contexto social). El y la profesional tienen como propósito discutir sobre normas sociales y valores, así como de información actual respecto a la sexualidad. En ese marco, el y la profesional pueden decir: “Recientemente vi en televisión...”, “He leído que...”, “La juventud dice que...”.
3. Centrarse en el aspecto relacional referido al entorno inmediato de la juventud. Aquí, el y la profesional formulan cuestiones vinculadas a nociones, experiencias o conductas del grupo de iguales o miembros de la familia. Un ejemplo que sería que pregunten lo siguiente: “¿Tú tienes amigos/as que a menudo...?”, “¿Qué piensan tus amigos/as acerca de...?”, “¿Qué piensa tu familia sobre...?”, etc.
4. Centrarse en el contexto individual. En este cuarto apartado lo que importa es conocer el pensamiento que tiene el y la joven acerca del tema y, a su vez, identificar las experiencias que ha tenido. El y la profesional pueden plantear: “¿Qué piensas tú acerca de...?”.

5. Encontrar si la juventud con discapacidad intelectual tiene alguna duda o problema. Llegado al estadio más avanzado, se pueden identificar dudas o contradicciones que tenga la juventud con discapacidad intelectual entre su opinión y la de su familia, amistades u otras personas. El y la profesional pueden preguntar: “¿Tienes alguna pregunta especial?”.

### 1.3. La formación de los y las profesionales

Muchas familias de personas con discapacidad intelectual consideran que los y las profesionales a menudo no tienen una formación específica en educación sexual, ya sea por temor a no saber o a que proporcionen cuantiosa información con un lenguaje determinado (de Wit et al., 2022; García, 2005).

Según el CERMI (2018), los y las profesionales son un agente educativo de primer orden, junto con la familia, en la transmisión de información y valores sobre sexualidad, así como modelos de referencia de imitación y observación. Para Llamazares de Prado et al. (2017), la labor de los y las profesionales, fruto de su larga formación técnica, implicación personal y motivacional en el desempeño del trabajo, favorece el progreso adecuado de las personas con discapacidad.

Siguiendo a Llamazares de Prado et al. (2017), el rol de los agentes educativos debe transformarse en generador, motivador y estimulador de aprendizajes porque:

- Desempeñan un papel determinante en la planificación de intervenciones, puesto que conocen a la perfección las necesidades de las personas con discapacidad intelectual.
- Propician una relación de confianza y apoyo como persona de referencia para satisfacer cualquier duda o cuestión.
- Diseñan actuaciones acordes con los intereses y necesidades sobre sexualidad en base a la observación e interactuando con el grupo de iguales de las personas con discapacidad intelectual.
- Tienen una función clave en la coordinación y consenso con las familias para realizar intervenciones de educación sexual.

A pesar de ello, la puesta en práctica de una intervención en el ámbito afectivo-sexual requiere una formación por parte de los y las profesionales que se adecúe a la realidad de las personas con discapacidad intelectual, donde se promueva la vivencia de una sexualidad positiva, al igual que su autonomía y capacidades personales (García Torres et al., 2013).

A tenor de López Sánchez (2006), el rol de los y las profesionales tiene que centrarse en los siguientes aspectos:

- Ayudar a que las personas asuman su discapacidad y las limitaciones derivadas de la misma.
- Hacer valer su derecho a la intimidad emocional y sexual.
- Paliar las resistencias de la persona con discapacidad intelectual, su pareja o familia.
- Valorar las formas óptimas de interacción sexual.
- Transmitir información sobre las limitaciones y posibilidades en el campo de la sexualidad.
- Proporcionar ayudas instrumentales, conductuales o farmacológicas.
- Garantizar el cumplimiento de sus derechos, incluyendo la oportunidad de tener hijos/as.

Para que esa intervención sea lo más exitosa posible, según Fernández (2014), los y las profesionales deben tener en cuenta estrategias metodológicas como:

- Transmitir actitudes: la necesidad de proporcionar contenidos e información relevantes en la educación de las personas con discapacidad intelectual.
- Participación y coordinación: es preciso que las personas con discapacidad intelectual adquieran un rol activo, dado que la acción estará centrada en el sujeto que la va a recibir.
- Respeto por las diferencias: los y las profesionales pueden mostrar su oposición a los pensamientos ideológicos requeridos en la intervención, sin embargo, resulta necesario un respeto ante ellos/as.
- Coordinación con las familias: es recomendable una coordinación del trabajo entre las familias de las personas con discapacidad intelectual y los y las profesionales e instituciones, evitando que la información aportada no sea contradictoria y se aborde el tema en una misma dirección, que redunde en el bienestar de dicho colectivo.

De acuerdo con Medina-Rico et al. (2018), la formación en materia sexual dirigida a la población con discapacidad debe ser impartida por un personal especializado, aparte de centrarse en temas un tanto olvidados como el consentimiento, las leyes de protección y la relación de pareja.

Estos autores también revelan que actualmente existe una falta de información sobre la manera de afrontar los problemas en las relaciones de pareja entre las personas con discapacidad intelectual.

#### 1.4. Colaboración familia y profesionales en el momento de abordar el desarrollo afectivo-sexual

Según la Asociación Vale (2015) a favor de las personas con discapacidad, las familias son agentes educativos de primera línea en la educación sexual de los hijos e hijas, dado que tienen un fuerte impacto sobre sus familiares directos, tanto en cantidad de tiempo que comparten diariamente como en la calidad de modelos a seguir.

Otro eslabón muy relevante en la vida de las personas con discapacidad intelectual son las personas que conforman el equipo de profesionales, convirtiéndose en referentes claros y, también, por la cercanía tan directa a sus propias familias.

De ahí que resulte imprescindible potenciar una estrecha relación entre los familiares y los y las profesionales que redunde en un beneficio sobre las personas con discapacidad intelectual para abordar la temática sexual, puesto que demandan una serie de atenciones que precisan la actuación unificada bajo unos mismos criterios (Asociación Vale, 2015).

En este sentido, García (2005) sugiere tres medidas a considerar en esas relaciones: establecer un diálogo permanente, hablando de cuestiones sucedidas tanto en el hogar como en el centro, a fin de actuar conjuntamente; consensuar las pautas de actuación entre familias, profesionales y dirección, debido a que los y las profesionales demandan unos criterios de intervención comunes; e instaurar una confianza realista y positiva de cada uno de los estamentos.

Desde una perspectiva profesional, se debe tratar la sexualidad de estas personas en un marco de integración y normalización, buscando cauces de expresión adecuados para quienes manifiestan intereses

sexuales específicos, aunque puede haber casos donde no se esté dispuesto a revelar esos deseos y cuya decisión ha de ser respetada.

Siguiendo nuevamente a García (2005), para conseguir el consenso entre las familias y los y las profesionales se deberían tomar como punto de partida algunos objetivos en aquellas personas que sí manifiestan intereses de naturaleza afectivo-sexual como, por ejemplo:

1. Que tengan algunas nociones básicas referidas a la higiene corporal y sexual.
2. Que acepten su propio cuerpo y su identidad sexual.
3. Que puedan disponer de una mínima y elemental información sexual en lo referido a determinadas conductas sexuales, uso del preservativo y abuso sexual.
4. Que, si lo desean, puedan desarrollar algún tipo de satisfacción sexual de carácter individual, dentro de unas condiciones adecuadas de intimidad.
5. Que sean capaces de decir no a prácticas sexuales no deseadas.
6. Cuidar y fomentar relaciones de pareja siempre que haya unas mínimas condiciones. (p. 27)

Todas estas medidas se asemejan a las ideas recogidas en la *Guía de sexualidad de la Asociación Vale para la intervención en personas con discapacidad intelectual* (Asociación Vale, 2015). Por su parte, CERMI (2018) expone en su guía una serie de consideraciones en términos pedagógicos y didácticos dirigidos a las personas con discapacidad. Uno, la acreditación de la sexualidad; dos, la intimidad; tres, el cuerpo; cuatro, la socialización; y cinco, las experiencias de aprendizaje.

### 1.5. Entrenamiento específico en habilidades sociosexuales en personas con discapacidad intelectual

Las personas con discapacidad se rigen en el sexo por sus deseos e instintos, aunque se debe proporcionarles una visión amplia de la sexualidad y de la importancia de considerar los deseos de las otras personas con el propósito de evitar situaciones conflictivas (Gutiérrez, 2010).

Resulta conveniente enseñar a las personas con discapacidad intelectual cuál es el camino correcto e incorrecto para obtener gratificación sexual y que se puede obtener de dos maneras: por una parte, solo/a, mediante la masturbación, entendida como una conducta que únicamente puede llevarse a cabo en el ámbito privado; y, por otra, con otras personas a través de las relaciones sexuales en pareja, aunque deben contemplar los deseos y sentimientos de la otra persona.

En virtud de ello, existen dos formas de mantener sexo con otra persona: seguir el camino correcto, donde se valoran los deseos y se respetan los límites de la otra persona o el camino inadecuado, cuyos intereses se centran en uno mismo y se fuerza a la otra persona a mantener relaciones sexuales.

De acuerdo con López (2002) y Campo (2003), la vivencia de una adecuada sexualidad precisa la consideración de la otra persona con la que se producen abrazos y caricias. Para Gutiérrez (2010), las habilidades sociosexuales son aquellas que se utilizan cuando una persona se comunica con otra a fin de establecer una relación de pareja, desarrollar la sexualidad o marcar límites en las interacciones sociales.

Las personas con discapacidad intelectual precisan el dominio de las habilidades sociosexuales por dos razones fundamentales. Uno, es poco probable que puedan mantener relaciones de amistad o de pareja satisfactorias sin estas habilidades; y, dos, puede desembocar en una conducta sexual inapropiada como resultado de los déficits en esta área.

Todo ello manifiesta la necesidad de enseñar técnicas y estrategias a las personas con discapacidad intelectual en el ejercicio de sus habilidades para que establezcan relaciones de pareja satisfactorias e igualitarias. Este colectivo debe recibir un entrenamiento específico, de tal modo que las actividades y la dinámica de trabajo se adaptarán a sus características con el cometido de que el aprendizaje sea eficaz.

El libro *Habilidades sociosexuales en personas con discapacidad intelectual* (Gutiérrez, 2010) parte de un entendimiento de las relaciones sexuales dentro de una relación de afecto, sea o no duradera.

En una conducta sexual se interponen limitaciones por las consecuencias derivadas de la propia conducta sexual, enfermedades de transmisión sexual o embarazo o por la existencia de ignorancia por alguna de las partes. Si bien, estas mismas limitaciones se interpondrían en el caso de las personas sin discapacidad.

Ciertas personas con discapacidad intelectual manifiestan conductas sexuales inapropiadas debido a tres razones: en primer lugar, la falta de actividades y relaciones con sus iguales, en donde se ponen en práctica las conductas sociosexuales adecuadas; en segundo lugar, las restricciones y castigos de sus manifestaciones sexuales; y, en tercer y último lugar, el excesivo proteccionismo y segregación por parte de las familias y los y las profesionales bajo el pensamiento de que serán menores eternamente.

Algunas de las pautas establecidas para el desarrollo de programas eficaces de educación afectivo-sexual en personas con discapacidad intelectual se recogen en el artículo de Morentin et al. (2006), planteándose una serie de pautas y recomendaciones que pueden ser útiles en el desarrollo de actuaciones y programas dirigidos a personas con discapacidad intelectual y su entorno, destacándose los siguientes:

1. Se tiene que ser coherente con la perspectiva actual de discapacidad y asumir un enfoque positivo de la sexualidad.
2. La intervención multifocal: trabajar con las familias y los y las profesionales, logrando colaboración, apoyo y comprensión.
3. La planificación estructurada y sistemática, con unos objetivos concretos, contenidos coherentes, y una metodología activa y participativa.
4. La evaluación de las intervenciones, desde el grado de consecución de los objetivos hasta el nivel de satisfacción de las personas implicadas, pasando por las propuestas de mejora.

Siguiendo a Alcedo Rodríguez et al. (2006), hay pocas investigaciones sobre la eficacia de este tipo de programas, debido al vacío existente. No obstante, unos años más adelante se comienzan a desarrollar estudios para comprobar la efectividad de los programas de educación sexual en personas con discapacidad intelectual, con el propósito de enfatizar la eficacia de determinadas intervenciones y, en consecuencia, los mejores resultados se obtienen en los participantes homogéneos en género (González et al., 2018).

Asimismo, el UNFPA (2018) ha establecido unos principios básicos para los programas de educación sexual integral y materiales de información que precisan que todos los programas cumplan el respeto de los derechos humanos y declaren la educación sexual como un derecho. En virtud de ello, los nueve componentes

esenciales de los programas de educación sexual integral modificados para la juventud con discapacidad son:

1. Base en los valores universales fundamentales de los derechos humanos, incluidos los derechos de las personas con discapacidad.
2. Igualdad de género.
3. Información científicamente exacta y exhaustiva.
4. Un entorno de aprendizaje seguro, saludable y que tenga en cuenta las discapacidades.
5. Vinculación con los servicios de salud sexual y reproductiva y otras iniciativas que abordan el género, la discapacidad, la igualdad, la autonomía y el acceso a activos educativos, sociales y económicos para jóvenes.
6. Métodos participativos de enseñanza para la personalización de la información y refuerzo de las habilidades de comunicación, toma de decisiones y pensamiento crítico.
7. Refuerzo de la defensa de la juventud y participación cívica.
8. Relevancia cultural en la lucha contra las violaciones de los derechos humanos y la desigualdad de género y discapacidad.
9. Alcance a través de los sectores formal e informal y de distintos grupos de edad. (p. 184)

También estos programas deben adaptarse a las necesidades concretas de la juventud con distintos tipos de discapacidad (González et al. 2018; UNFPA, 2018). Sin embargo, la UNFPA (2018) afirma que apenas existen datos sobre cómo se han implementado los programas de educación sexual integral en determinados países o si en dichos programas se ha incluido a la juventud con discapacidad.

Nuestro objetivo de estudio es indagar sobre otros materiales y programas que se hayan desarrollado en los últimos años y analizar cómo tratan la educación afectivo-sexual en las personas con discapacidad dirigida a las familias y los y las profesionales, para comprobar si ha habido un cambio significativo en la forma de hacerlo. Para ello, se ha realizado una revisión sistematizada que, de acuerdo con Guirao Goris (2015), se define como un proceso de análisis riguroso y sistémico de la evidencia, aunque sin cumplir íntegramente todos los criterios de una revisión sistémica. Concretamente, en el presente estudio se plantea la revisión sistematizada para encontrar materiales y programas de educación afectivo-sexual dirigidos a personas con discapacidad.

---

## 2. Método

El proceso de búsqueda que se ha seguido para recabar los artículos que forman parte de la revisión documental puede comprobarse en la figura 1. De modo que las bases de datos consultadas han sido Scopus y Web of Science (WoS).

En ambas bases de datos se utilizaron los descriptores “parents”, “family”, “sexuality”, “sex education” e “intellectual disability”, en el campo “título del artículo” y “resumen del artículo”. En la base de datos de Scopus se obtuvo como resultado 100 artículos, mientras que en WoS ronda los 560.

A continuación, se han filtrado los resultados obtenidos en estas dos bases de datos, utilizando los criterios de publicación de artículos en los últimos 10 años y el idioma en castellano. En Scopus se obtiene 1 artículo y en WoS, 2.

### 3. Resultados

Las búsquedas realizadas se muestran en la figura 1.

Figura 1. Proceso de búsqueda de artículos



Fuente: elaboración propia.

En la tabla 4 se especifica tanto el número de artículos encontrados sobre la temática en cuestión, como las revistas en las que están publicados.

Tabla 4. Resumen de las revistas y los artículos seleccionados en este estudio

Revistas	Número de artículos
Interdisciplinaria	1
Revista Cubana de Educación Superior	1
Revista Médica Internacional sobre el Síndrome de Down	1
	Total: 3

Fuente: elaboración propia.

A causa del escaso número de artículos encontrados, el análisis se realiza teniendo en cuenta la muestra, contexto, actuaciones e implicaciones. Todo ello se expone en la tabla 5, donde se resumen los objetivos y la muestra de los artículos analizados.

**Tabla 5. Objetivos y muestra de los artículos analizados**

<b>Autores</b>	<b>Año</b>	<b>Objetivo principal</b>	<b>Muestra</b>
Llanos Reinoso y Castro Villalobos	2023	Sensibilizar a las familias para la prevención de violencia sexual en menores y juventud con discapacidad intelectual leve y moderada entre 12 y 17 años	18 personas
Huaiquián Billeke et al.	2018	Desvelar las manifestaciones afectivas en la juventud con discapacidad intelectual, con un rango de edad de 15 a 25 años	13 personas 4 profesionales
Azevedo y Damasceno	2013	Presentar un caso inusual de un matrimonio de una mujer con síndrome de Down que tiene un hijo	2 personas

**Fuente:** elaboración propia.

En las siguientes líneas se presenta una metasíntesis de resultados. Conforme a Carreño-Moreno y Chaparro-Díaz (2016), el término metasíntesis ha sido utilizado para referirse a la recopilación de hallazgos obtenidos en una investigación cualitativa, entendiéndose como “un estudio de estudios que procura elevar el nivel de evidencia científica” (p. 450).

Los resultados obtenidos se describen en base a tres aspectos fundamentales: fuentes de información (la familia y los y las profesionales), ejecución de talleres formativos dirigidos a familias y guías de buenas prácticas.

### 3.1. Fuentes de información: la familia y los y las profesionales

En las relaciones socio-sexuales de las personas con discapacidad intelectual se presenta la familia como una figura obstaculizadora, lo que evidencia un déficit de habilidades comunicativas y de comprensión sobre el abordaje de este tema (Huaiquián Billeke et al., 2018). De acuerdo con Azevedo y Damasceno (2013), de las familias se espera que estén preparadas para saber satisfacer las necesidades de sus hijos e hijas en los cambios evolutivos de la vida social y en la construcción de su personalidad.

Estas autoras indican que la sexualidad se acepta, en mayor medida, por las familias de personas con síndrome de Down, aunque la cuestión de la reproducción se argumenta con cautela y un 70 % de los progenitores consideran inviable dicha cuestión.

Por su parte, los y las profesionales consideran a las personas con discapacidad intelectual como “personas de valor” y con derecho a manifestar su derecho sexual (Huaiquián Billeke et al., 2018). Con todo, resulta necesario guiar y, al mismo tiempo, orientar a las familias y los y las profesionales en el desarrollo de este proceso mediante la contextualización del aprendizaje de la educación sexual, aunando fuerzas entre ambos agentes, y evitando que esta formación se delegue solamente en los y las profesionales.

### 3.2. La ejecución de talleres formativos dirigidos a familias

La puesta en marcha de talleres formativos permite educar a las familias con hijos e hijas con discapacidad intelectual en cuestiones de educación sexual, con vistas a brindar un apoyo orientador e inculcando saberes y conocimientos vitales para el correcto desarrollo de sus hijos e hijas (Llanos Reinoso y Castro Villalobos, 2023).

En este tipo de talleres formativos se debe abordar la educación sexual desde el ámbito biológico, personal, profesional e, incluso, social, y respetando la etapa evolutiva y concediendo materiales didácticos que promuevan esa consciencia en el modo de actuar (Huaiquián Billeke et al., 2018).

Siguiendo a Azevedo y Damasceno (2013), las familias pueden desarrollar la autonomía de sus hijos e hijas, así como la muestra de confianza en las posibilidades de desarrollo de estos. Para la evaluación de asuntos como el matrimonio y la reproducción es importante analizar el contexto de la familia, ya que, en un entorno inclusivo, pueden producirse oportunidades sociales como las mencionadas anteriormente.

### 3.3. Guías de buenas prácticas

La aplicación de guías de buenas prácticas dirigidas a las familias resulta necesaria, puesto que les sirve de guía en la adecuada educación sexual de sus hijos e hijas. También favorece la eliminación de tabúes sobre esta temática tan controvertida y, al mismo tiempo, propicia un ambiente de diálogo para el abordaje de cuestiones sexuales en cualquiera de los contextos (Llanos Reinoso y Castro Villalobos, 2023).

---

## 4. Discusión y conclusiones

Retomando el objetivo de estudio, que trata de indagar en materiales y programas que se hayan desarrollado en los últimos años para trabajar la educación afectivo-sexual en las personas con discapacidad intelectual, centrando la atención en las familias y los y las profesionales, y los resultados obtenidos han permitido analizar los siguientes aspectos: fuentes de información (la familia y los y las profesionales), ejecución de talleres formativos dirigidos a familias y guías de buenas prácticas.

Pese a los avances sociales y científicos en torno a la discapacidad intelectual, todavía se perpetúa la represión sobre la educación sexual en este colectivo, lo que evidencia un ejercicio pendiente para las siguientes generaciones en cuanto a conciencia social, cumplimiento de sus derechos y el correcto ejercicio de la autodeterminación en la proyección de vida (Huaiquián Billeke et al., 2018).

Además, se apunta la necesidad de guiar tanto a las familias como a los y las profesionales en el aprendizaje de la educación sexual, siendo para ello imprescindible disponer de materiales didácticos que promuevan el modo de actuar desde los diferentes ámbitos (biológico, personal, profesional y social) (Huaiquián Billeke et al., 2018).

Si se analiza la literatura científica en castellano, se comprueba que apenas existe documentación al respecto en bases de datos tan relevantes como Scopus o WoS, donde se tiende a tratar la educación sexual vinculada a la violencia sexual y/o prevención sexual (Gil-Llario et al., 2023), más que a la formación propiamente dicha.

Por otro lado, se constata que las familias y los y las profesionales empiezan a tomar conciencia de la importancia que adquiere el trabajo conjunto en un tema tan sensible y controvertido como es la educación sexual (Llanos Reinoso y Castro Villalobos, 2023), pero aún queda trabajo por hacer, no sólo en el contexto personal y familiar, sino también en el contexto social (de Wit et al., 2022).

Para finalizar, cabe mencionar que en los últimos años se está produciendo un cambio de perspectiva en la forma de tratar esta temática, puesto que desde las entidades educativas y sociales se empieza a comprender la relevancia de aunar esfuerzos entre la familia y los y las profesionales con el propósito de mejorar el bienestar de las personas con discapacidad intelectual, específicamente en el derecho a una educación afectivo-sexual de calidad.

Una de las limitaciones de estudio deriva del filtrado por idioma, en particular el castellano, sobre los resultados obtenidos y, en este sentido, se han escogido los mejores artículos publicados en torno a la temática en cuestión.

Como posible línea futura de investigación sería oportuno conocer la opinión de otros agentes socioeducativos, más allá de las familias y los y las profesionales, por ejemplo, el entorno próximo. Todo ello proporcionaría información trascendente acerca de un aspecto tan controvertido como es la educación sexual en el ámbito de la discapacidad intelectual.

---

## Referencias bibliográficas

- Alcedo Rodríguez, M. A., Aguado Díaz, A. L. y Arias Martínez, B. (2006). Eficacia de un programa de educación sexual en jóvenes con discapacidad intelectual. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(142), 217-239.
- Allué, M. (2003). *Discapitados: la reivindicación de la igualdad en la diferencia*. Bellaterra.
- Alonso Sánchez, J. F. y Muyor Rodríguez, J. (2020). Asistencia sexual y diversidad funcional. Representaciones a través del discurso de profesionales de la sexología. *Athenea Digital*, 20(3), 1-19. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2598>.
- André, T. G., Machado-Kayzuka, G. C., Carlitos Quinava, S., Gonçalves Barbosa, N., Martins Alvarenga, M. R., Espindola Fontoura-Junior, E., de Lucca, M., Valdez-Montero, C., Gil-Llario, M. D. y Castanheira Nascimento, L. (2024). Educational interventions on sexuality for parents of children and adolescents with intellectual disabilities: an integrative review. *Sexuality and Disability*, 42, 415-43. <https://doi.org/10.1007/s11195-023-09825-8>.
- de Asís, R. (2017). ¿Es la asistencia sexual un derecho? *Revista Española de Discapacidad*, 5(2), 7-18. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.02.01>.
- Asociación Nacional de Salud Sexual y Discapacidad (s.f.). *Guía de educación sexual para personas con discapacidad intelectual o del desarrollo*. Obra Social Fundació La Caixa.
- Asociación Vale (2015). *Guía de sexualidad de la Asociación Vale para la intervención con personas con discapacidad intelectual*. Asociación Vale. <https://asvale.org/wp-content/uploads/2020/06/GuiaSexualidadWebVale.pdf>.
- Azevedo, L. M. y Damasceno, L. (2013). Matrimonio y reproducción en una mujer con síndrome de Down. *Revista Médica Internacional sobre el Síndrome de Down*, 17(3), 39-42.
- Campo, M. I. (2003). Aspectos de las relaciones afectivas y sexuales en personas con discapacidad intelectual. *Informació Psicològica*, (83), 15-19.
- Carreño-Moreno, S. P. y Chaparro-Díaz, L. (2016). Calidad de vida de los cuidadores de personas con enfermedad crónica. *Aquichan*, 16(4), 447-461. <http://dx.doi.org/10.5294/aqui.2016.16.4.4>.
- CERMI (2018). *Apuntes sobre sexualidad y discapacidad en el entorno. Una primera aproximación*. Gobierno de Cantabria.
- de Wit, W., van Oorsouw, W. M. W. J. y Embregts, P. J. C. M. (2022). Attitudes towards sexuality and related caregiver support of people with intellectual disabilities: a systematic review on the perspectives of people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 35(1), 75-87. <https://doi.org/10.1111/jar.12928>.
- Fernández, A. (2014). *Sexualidad y educación afectivo-sexual: interviniendo desde la integración social*. Centro Humanista la Pecera.
- García, J. L. (2005). Sexualidad y afectividad y síndrome de Down (I). Se hace camino al andar. *Federación Española de Síndrome de Down*, (28), 22-27.
- García-Santesmases, A. y Branco, C. (2016). Fantasmas y fantasías: controversias sobre la asistencia sexual para personas con diversidad funcional. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 1(5), 3-34.
- García Torres, L., Díaz Morón, A. y Fernández González, E. M. (2013). *La afectividad y la sexualidad en personas con discapacidad*. Fundación Grupo Develop. <https://grupodevelop.com/wp-content/uploads/2019/12/informe-sexualidad-discapacidad.pdf>.

- Gil-Juliá, B., Gil-Llario, M. D., Fernández, O. y Nicola, Y. (2020). Actitudes hacia las relaciones de pareja en personas con discapacidad: análisis diferencial entre familiares, profesionales y población general. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 121-132.
- Gil-Llario, M. D., Ballester Arnal, R., Caballero Gascón, L. y Escalera Nieves, C. (2019). *Programa SALUDIVERSEX. Programa de educación afectivo-sexual para adultos con diversidad funcional intelectual*. Pirámide.
- Gil-Llario, M. D., Estruch-García, V. y Fernández-García, O. (2021). Resultados preliminares de la eficacia del programa Saludiversex de educación afectivo-sexual para adultos con diversidad funcional intelectual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 425-434.
- Gil-Llario, M. D., Fernández García, O., Flores-Buils, R., Huedo-Medina, T. B., Morell-Mengual, V. y Ballester-Arnal, R. (2023). People with intellectual disabilities' sexuality from three different perspectives: Parents, professionals, and themselves. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 36(6), 1337-1344. <https://doi.org/10.1111/jar.13154>.
- 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>.
- Gil-Llario, M. D., Morell-Mengual, V., Fernández-García, O., Castro-Calvo, J. y Ballester-Arnal, R. (2022). Development and psychometric properties of an instrument for the assessment of sexual behaviour and knowledge of people with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 35(4), 976-987. <https://doi.org/10.1111/jar.12823>.
- González, C., Fernández-Sogorb, A., Sanmartín, R., Vicent, M., Granados, L. y García-Fernández, J. L. (2018). Efficacy of sex education programs for people with intellectual disabilities: A meta-analysis. *Sexuality and Disability*, 36(4), 331-347. <https://doi.org/10.1007/s11195-018-9545-9>.
- Guirao Goris, S. J. A. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Revista de Enfermería*, 9(2). <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>.
- Gutiérrez, B. (2010). *Habilidades sociosexuales en personas con discapacidad intelectual*. Pirámide.
- Huaiquián Billeke, C. H., Arriagada Vega, C., Betanzo Briones, A., Inostroza Soto, H. y Llanquitruf Paillán, K. (2018). Manifestaciones afectivas en jóvenes con discapacidad intelectual. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 35(1), 69-86. <https://www.redalyc.org/journal/180/18058784004/18058784004.pdf>.
- Katz, G. y Lazcano-Ponce, E. (2007). Sexuality in subjects with intellectual disability: an educational intervention proposal for parents and counselors in developing countries. *Salud Pública de México*, 50, 239-254.
- Llamazares de Prado, J. E., Arias Gago, A. R. y Melcon Álvarez, M. A. (2017). Revisión teórica de la discapacidad visual, estudio sobre la importancia de la creatividad en la educación especial. *Sophia*, 13(2), 96-109. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.2i.666>.
- Llanos Reinoso, K. E. y Castro Villalobos, S. E. (2023). Guía metodológica de sensibilización para la prevención de violencia sexual en niños y jóvenes con discapacidad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 42(2), 1-12. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v42n2/0257-4314-rces-42-02-15.pdf>.
- López, F. (2002). *Sexo y afecto en personas con discapacidad*. Biblioteca Nueva.
- López Sánchez, F. (2006). La educación sexual de personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 37(217), 5-22.
- McCann, E., Marsh, L. y Brown, M. (2019). People with intellectual disabilities, relationship and sex education programmes: a systematic review. *Health Education Journal*, 78(8), 885-900. <https://doi.org/10.1177/0017896919856047>.

- Medina-Rico, M., López-Ramos, H. y Quiñonez, A. (2018). Sexualidad en personas con discapacidad intelectual: revisión de la literatura. *Sexualidad y Discapacidad*, 36(4), 231-248. <https://doi.org/10.1007/s11195-017-9508-6>.
- Molina Saorín, J., Illán Romeu, N. y García Haro, M. R. (2022). El asistente sexual como figura de apoyo para las personas que se encuentran en situación de discapacidad: percepción sobre su reconocimiento jurídico y soporte económico. *Siglo Cero*, 53(3), 117-126. <https://doi.org/10.14201/scero202253117126>.
- Morell-Mengual, V., Gil-Llario, M. D., Díaz-Rodríguez, I. y Caballero-Gascón, L. (2017). Actitudes de padres, profesionales y población general hacia la sexualidad de las personas con discapacidad física e intelectual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 173-183. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1040>.
- Morentin, R., Arias, B., Rodríguez Mayoral, J. M. y Aguado, A. L. (2006). Pautas para el desarrollo de programas eficaces de educación afectivo-sexual en personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 37(1), 41-58. <https://sid-inico.usal.es/idoocs/F8/ART8919/articulos3.pdf>.
- Povilaitienė, N. y Radzevičienė, L. (2015). Teachers' and parents' attitude to relevance of sexuality education of adolescents with mild intellectual disabilities. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 5(2), 82-90. <https://doi.org/10.15388/SW.2015.28171>.
- Pownall, J. D., Jahoda, A. y Hastings, R. P. (2012). Sexuality and sex education of adolescents with intellectual disabilities: Mothers' attitudes, experiences, and support needs. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 50(2), 140-154. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-50.2.140>.
- Roden, R. C., Koss Schmidt, E. y Holland-Hall, C. (2020). Sexual health education for adolescents and young adults with intellectual and developmental disabilities: Recommendations for accessible sexual and reproductive health information. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(9), 699-708. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30098-5](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30098-5).
- Stein, S., Kohut, T. y Dillenburger, K. (2018). The importance of sexuality education for children with and without intellectual disabilities: What parents think. *Sexuality and Disability*, 36(2), 141-148. <https://doi.org/10.1007/s11195-017-9513-9>.
- UNFPA (2018). *Jóvenes con discapacidad: estudio global sobre cómo poner fin a la violencia de género y lograr la salud y derechos sexuales y reproductivos*. AECID.



---

# Una actualización del derecho al voto de las personas con discapacidad en la Unión Europea

An update on the voting rights of people with disabilities in the European Union

---

## Resumen

El derecho al voto, eje central en las democracias representativas, permite a la ciudadanía decidir sobre los asuntos políticos y está reconocido en los grandes tratados internacionales. Sin embargo, a pesar de que todos los países de la Unión Europea han ratificado la *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad* (en adelante, la Convención) (ONU, 2006), muchas democracias europeas limitan o excluyen el voto de personas con discapacidad bajo tutela, además de imponer barreras técnicas que contravienen lo establecido en la Convención, afectando gravemente su autonomía y libertad. Este trabajo busca actualizar la situación jurídica del derecho al voto de este colectivo en Europa, analizando su evolución, los estándares internacionales y los derechos relacionados. Asimismo, destaca las barreras legales y técnicas vigentes que dificultan su participación política, exponiendo los sistemas jurídicos restrictivos y proponiendo buenas prácticas y medidas para garantizar un reconocimiento pleno del derecho al voto activo, sin restricciones ni impedimentos legales, en la Unión Europea.

## Palabras clave

Democracia, discapacidad, derecho al voto, Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, Unión Europea.

---

## Abstract

The right to vote, fundamental in representative democracies, enables citizens to decide on political issues and is recognised in major international treaties. However, even though all European Union countries have ratified the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities (onwards, the Convention) (UN, 2006), many European democracies limit or exclude people with disabilities under guardianship from voting, in addition to imposing technical barriers that contravene the Convention, seriously affecting their autonomy and freedom. This paper seeks to update the legal situation of the right to vote for this group in Europe, analysing its evolution, international standards and related rights. It also highlights the current legal and technical barriers that hinder their political participation, exposing restrictive legal systems and proposing good practices and measures to ensure full recognition of the right to vote, without restrictions or legal impediments, in the European Union.

## Keywords

Democracy, disability, right of vote, Convention on the rights of persons with disabilities, European Union.

**Teresa Martínez Santiago**

<terema06@ucm.es>

Universidad Complutense de Madrid.  
España



## Para citar:

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

**Doi:** <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.12.02.08>>

**Fecha de recepción:** 01-03-2024

**Fecha de aceptación:** 28-08-2024



---

## 1. Introducción

El derecho al voto ha sido una de las demandas esenciales de la ciudadanía a lo largo de la historia, convirtiéndose en eje fundamental para el buen funcionamiento de las democracias en la actualidad. El sufragio universal es considerado por los grandes teóricos sobre la democracia moderna como una de las características básicas y necesarias para que se den unas buenas reglas del juego democrático. La participación en las elecciones cumple con una misión integradora y de representación. Por ello, la extensión del voto a diferentes colectivos, originalmente privados de este derecho, ha dado el poder para decidir y participar en los asuntos políticos, proporcionándoles la categoría tan ansiada de ciudadanos.

Sin embargo, la proclamación del sufragio universal en los países del viejo continente no ha impedido el establecimiento de restricciones para el libre uso y disfrute de su derecho al voto, en especial, para las personas con discapacidad. Con la redacción de la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (en adelante, la Convención), adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas en 2006, firmada y ratificada por todos los países de la Unión Europea, se pensó que se acabaría con las restricciones y las barreras jurídico-técnicas que impiden un sufragio universal real, al institucionalizar el modelo social y de derechos humanos como punto de referencia o condición de validez para toda norma jurídica o plan político. Sin embargo, las limitaciones legales y técnicas siguen siendo una realidad en los procesos electorales de los países de la UE o con lo firmado en la Convención y vulnerando gravemente la libertad, autonomía y capacidad de decisión de las personas con discapacidad.

El presente trabajo tiene como objetivo reunir todas las actualizaciones de la situación jurídica sobre el derecho al voto de las personas con discapacidad en los países europeos, las cuales se encuentran en constante cambio. Se realiza un recorrido por los estándares internacionales sobre el derecho al voto, así como sobre otros derechos intrínsecamente relacionados con la consecución del mismo. Asimismo, trata de poner de relieve las barreras legales y técnicas todavía existentes que dificultan la participación política de las personas con discapacidad, especialmente aquellas sometidas a algún tipo de tutela. Por ello, se expondrán los sistemas jurídicos que restringen el voto a las personas con discapacidad, enmarcados en dos arquetipos diferentes. Finalmente, a modo de conclusión, se presentará una recopilación de buenas prácticas y posibles propuestas para lograr en la UE el reconocimiento del derecho al voto activo sin ningún tipo de limitación, prohibición o impedimento legal.

---

## 2. Marco teórico

¿Qué es la participación política?, ¿por qué nos interesa que las personas con discapacidad voten en las elecciones? Para responder a estas preguntas hay que caracterizar el sistema político en el que vivimos. Dentro de la gran abundancia de ideas y teorías que existen sobre la democracia y sus características, es difícil discernir una definición común de lo que representa este sistema. A pesar de que el término democracia fue recogido por primera vez en los textos de los filósofos de la antigua Grecia (véase Platón, 1998 o Aristóteles, 2007) el significado de este concepto ha variado hasta la actualidad. Ciertamente es que no son pocos

los ensayos basados en la máxima de descifrar las diferencias de este término. Para poder caracterizar a la democracia actual, Robert Alan Dahl (1999) señaló cinco criterios que consideró fundamentales para poder definir el sistema moderno: participación efectiva, igualdad de voto, comprensión ilustrada, control de la agenda, e inclusión de los adultos, garantizando plenos derechos como ciudadanos, en los que van implícitos e incluidos los criterios anteriores. La democracia moderna ha de concebirse como un ideal inalcanzable (Dahl, 1992, p. 51), donde nunca se llegará a este arquetipo utópico, pero por el que hay que seguir transformando el sistema para intentar lograrlo.

Para poder transmitir las demandas ciudadanas a la élite política que les representa e influir en la toma de decisiones sobre los asuntos públicos, es necesaria una participación política activa. En voz de Fernández de Mantilla (1999), definiremos este término como “el conjunto de actividades, interacciones, comportamientos, acciones y actitudes que se dan al interior de una sociedad en forma individual o colectiva por parte de individuos, grupos, partidos e instituciones, las cuales van dirigidas a explicar, demandar, influir o tomar parte en el proceso de decisiones políticas” (1999, p. 2). En resumen, es dar voz a los ciudadanos dentro de la política, haciendo presente la idea de la soberanía popular en forma de representación. La representación no deja de ser una delegación que hace la ciudadanía en el gobernante, cuyo poder emana de la comunidad política: el *demos*, la ciudadanía (Palta Velasco, 2012, p. 33).

El voto, a pesar de no ser la única forma de intervención política, tiene alta estima en la sociedad democrática actual, al actuar de “mecanismo básico de legitimación de nuestro sistema democrático, que es la renovación periódica de los representantes mediante un sistema de sufragio universal, libre, igual, directo y secreto” (Revenga Sánchez, 2008, p. 55). Puede haber elecciones sin democracia, pero no democracia sin elecciones. Es necesario concebir el voto como eje central de la política en las democracias representativas. El derecho a votar ha sido la demanda esencial de la ciudadanía a lo largo de la historia (Pedroza Espinoza, 2013, p. 15). Por ello, en la actualidad, la universalidad del sufragio se considera un rasgo básico en las democracias contemporáneas (Cuenca Gómez, 2018, p. 172). Las elecciones cumplen con la función de representación, al darle a la ciudadanía el poder de elegir a los representantes que mejor plasmen sus ideas. Asimismo, a través del voto, los/as ciudadanos/as pueden establecer, cambiar o ratificar a los gobiernos existentes, cumpliendo con el mecanismo de la rendición de cuentas. Finalmente, las elecciones producen el elemento más importante, el voto, que, a diferencia de otras acciones de la participación política, integra en el sistema político a las personas. El derecho al voto es “importante para el proceso de socialización política, integrando una comunidad en su conjunto alrededor de unos mismos valores y reglas del juego” (Caciagli, 2006, p. 12).

Sin embargo, el derecho a la participación política no siempre ha estado al alcance de todos, ya que la ciudadanía, como requisito previo para participar en un proceso electoral, ha distado de definirse en términos universales. Recordando los escritos de Robert Dahl mencionados con anterioridad, hay que recordar que el sistema democrático no existe como entidad etérea, sino que se ve afectado por las circunstancias histórico-materiales de la sociedad en la que se desarrolla, no llegando a alcanzar nunca el ideal de democracia perfecta (Dahl, 1992, pp. 370-374). Esto ha conllevado que, a lo largo de la historia, el poder y el derecho a participar en las elecciones se haya reducido en ocasiones a un grupo pequeño y homogéneo, dejando apartadas a diversas categorías de personas del disfrute de sus mismos derechos. Con la llegada de la Ilustración, se desarrolló un modelo de individuos caracterizados por su capacidad, como condición *sine qua non* para obtener la categoría de ciudadanos. La idea de capacidad sirvió “en la medida en que los individuos son útiles para la sociedad y la comunidad, en la medida que es posible obtener ciertos frutos sociales de la actuación de las personas” (de Asís, 2007, p. 21). Sin embargo, ha habido grupos que se han

visto excluidos de la categoría de ciudadanos debido a sus diferencias biológicas, que sirven como pretexto para demostrar menor capacidad racional y una inferior contribución a la sociedad (Cuenca Gómez, 2012, p. 118). De aquí derivan prejuicios referidos a su naturaleza inferior, tanto física como mental (Peyrou, 2002, p. 156), que han pervivido hasta nuestros días, siendo estos grupos, en especial las personas con discapacidad, percibidos como personas limitadas en su capacidad (Cuenca Gómez, 2012, p. 118) y relegados en la toma en consideración de sus intereses (Campoy Cervera, 2004/2005, p. 125).

---

### **3. Las personas con discapacidad deben votar: el paradigma social**

Este estudio lo construimos enmarcado en la visión de la discapacidad desde un modelo social y de derechos humanos. Los derechos humanos se protegieron con el objetivo de asegurar un ejercicio pleno de los derechos, oportunidades y deberes para todas las personas. Por eso, “los derechos humanos deben ser la referencia desde la cual abordar el tema de la discapacidad, [...] una serie de instrumentos que manifiestan una determinada concepción de la moralidad pública, y que, en este sentido, constituyen un criterio de legitimación y de justificación” (Palacios, 2008, p. 155). Los derechos humanos se presentan en los ordenamientos jurídicos como criterios o condiciones de validez de toda norma, acto o decisión jurídica (de Asís, 2007, p. 25). Es decir, son la principal referencia en el desarrollo del resto de las normas y deben ser el modelo que seguir en el tratamiento de la discapacidad. Una de las contradicciones históricas que ha salpicado a numerosas teorías de la justicia basadas en derechos es la asociación de los sujetos capaces y racionales como portadores de la dignidad, lo que ha justificado la exclusión de las personas con discapacidad (Barranco Avilés, 2014, p. 277). Por ello, la teoría de los derechos tiene que “preocuparse y ocuparse centralmente de la cuestión de la discapacidad y no abordarla como un tema marginal o considerarla como un problema que es posible dejar sin resolver” (Cuenca Gómez, 2012, p. 115). En todo caso, la consideración de la discapacidad desde un enfoque de derechos humanos está estrechamente vinculada con el modelo social de tratamiento de la discapacidad enfrentado a los postulados del llamado modelo médico.

El modelo social y de derechos humanos sitúa el origen de la discapacidad en las barreras sociales o factores no apropiados e inadaptados a las necesidades de algunas personas, dejando de lado las explicaciones médicas o místicas. Es decir, tomando en consideración la diversidad que representan las personas con discapacidad, el modelo social demanda estructuras sociales que favorezcan la inclusión (Cuenca Gómez, 2018, p. 175). Palacios (2008) lo describe con exactitud: “no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad, para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social” (2008, pp. 103-104). Los defensores de este modelo abogan por la igualdad de derechos y oportunidades, empoderando a las personas con discapacidad a través de la inclusión y la accesibilidad. Verdaderamente, el modelo social desvela la idea de normalidad del modelo médico, demostrando que “no es neutra, sino que se encuentra sesgada y viene impuesta por quienes responden a los parámetros físicos y psíquicos del estereotipo culturalmente dominante” (Cuenca Gómez, 2018, p. 175). Mientras que en el modelo médico-rehabilitador el Estado estaba presente en forma de asistencia social, rehabilitación e institucionalización, en este nuevo paradigma se insta a los Estados a desarrollar políticas y planes que cumplan con la accesibilidad universal.

La accesibilidad es clave fundamental para un desarrollo pleno y sin obstáculos de las personas con discapacidad. De esta manera, se potencia su autonomía y empoderamiento, constituyendo, la accesibilidad, un elemento integrante en el contenido de los derechos humanos (de Asis, 2018, p. 140). Desde este nuevo paradigma, se declaró a las personas con discapacidad como únicas titulares de sus derechos, señalando las deficiencias sociales que impiden su inclusión. Así, se deja de ver el problema en el cuerpo de la persona, para trasladarlo a las deficiencias sociales que lo rechaza. Las limitaciones que impone la propia sociedad, al no asegurar la accesibilidad y servicios apropiados, vulneran gravemente la dignidad y la libertad de las personas con discapacidad. El modelo señala estas deficiencias como una construcción social que oprime y no respeta la diversidad de los cuerpos. Se manifiesta la discapacidad al verse confrontada con un ambiente socioeconómico excluyente, hostil y discriminante (Victoria Maldonado, 2013, p. 827). La falta de inclusión de las personas con discapacidad no es producida por una condición médica. Se origina por actitudes sociales negativas que marginan y rechazan los cuerpos de las personas no normativas, creando barreras físicas, cognitivas, comunicativas, ambientales e, incluso, ideológicas. Desde este modelo, no solo se requiere “remover las barreras que restringen el desarrollo moral autónomo, sino también habilitarles, apoyarles y asistirles para que puedan tomar sus propias decisiones” (Cuenca Gómez, 2012, p. 130). En definitiva, basándonos en este modelo, la discapacidad no es un atributo de un cuerpo erróneo y no normativo, sino las deficiencias sociales que sólo se adaptan a un tipo de cuerpo, excluyendo, limitando y discriminando la autonomía y libertad de algunas personas.

El ideal en el que nos basamos y defendemos, sigue principios y valores intrínsecos de los derechos humanos: “autonomía personal, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, diálogo civil, entre otros.” (Victoria Maldonado, 2013, p. 817). Los autores defensores de este modelo ven necesario reivindicar el acceso a todos estos derechos en igualdad de oportunidades en las decisiones sobre sus intereses, asegurando las medidas de accesibilidad y ajustes personales para ello.

Desde este modelo, se percibe como imprescindible asegurar el derecho a que las personas con discapacidad participen de manera activa en las acciones políticas. Por ello, accionado por las grandes plataformas de representación y defensa de las personas con discapacidad, se reivindica leyes nacionales ajustadas al paradigma expuesto, eliminando prejuicios y estereotipos que sólo hacen rechazar la diferencia y asegurando los apoyos necesarios para ello. Como bien refleja Cuenca Gómez (2012, pp. 131-132), algunas personas con discapacidad pueden depender de otras personas para ejercer su autonomía de diversas maneras y en diversos grados, pero la teoría de los derechos debe reconocer y valorar esa dependencia y proporcionar pautas para que pueda articularse, no como un medio de limitar la autonomía sino, más bien, como un medio para promoverla y potenciarla.

Para finalizar, desde este modelo se ve como fundamental conseguir la inclusión total de las personas con discapacidad en nuestra democracia, valorando las capacidades y defendiendo la diferencia. Su objetivo fundamental es construir sociedades que sean auténticamente inclusivas, que respeten la dignidad y la igualdad de todos los seres humanos con independencia de sus diferencias (Quinn y Degener, 2022, p. 21). En boca de Victoria Maldonado (2013, p. 831), una sociedad será accesible cuando practique la tolerancia y el respeto a la diferencia, valorándola como algo positivo, única forma de construir una democracia verdadera.

---

#### **4. El derecho al voto de las personas con discapacidad en los grandes tratados internacionales: breve análisis jurídico**

Actualmente, la participación política es un derecho adoptado a nivel internacional, reconocido en los principales tratados y declaraciones de derechos fundamentales. Concretamente, está recogido como derecho humano, protegido por el artículo 21 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948). En él, se establece el “derecho a participar en el gobierno de su país directamente o por medio de representantes libremente escogidos”, así como que la “voluntad se expresará mediante elecciones auténticas [...] por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto” (ONU, 1948).

Es con la publicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1976a) y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (ONU, 1976b) cuando se refuerzan los derechos recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y se precisa su redacción para asegurar un cumplimiento íntegro de los mismos. En el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos se materializa el derecho a la participación política. En su artículo 25, se reconoce el derecho a participar, directa o indirectamente, en la decisión de los asuntos públicos, en el voto o a ser elegido representante sin distinción alguna (ONU, 1976).

La creación de la Unión Europea (en adelante, UE), firmada y oficializada en el Tratado de la Unión Europea (1992), comúnmente conocido como Tratado de Maastricht, supuso la unión de varias naciones europeas con el objetivo de cooperación económica y política que favoreció la creación de un sistema democrático común. Tras su oficialización, se formalizaron leyes y tratados europeos que se convirtieron en los garantes del derecho a la participación política dentro de la Unión. La UE se construye en la máxima del “respeto a la dignidad humana, libertad, democracia, igualdad, Estado de Derecho y respeto de los derechos humanos, incluidos los derechos de las personas pertenecientes a minorías” garantizando que “todo ciudadano tiene derecho a participar en la vida democrática de la Unión” (Unión Europea, 1992). La participación política también viene reflejada en el Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (2010), que, junto al Tratado de la Unión Europea, conforma uno de los cuatro documentos fundamentales para la constitución de la UE. En su artículo 20, apartado 2, se reconoce el derecho y deber a una participación por sufragio activo o pasivo a todos los ciudadanos de la UE o a las personas residentes en el propio territorio de la UE (p. 10).

Es en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2012) donde se recogen y especifican los derechos a la participación política. Este tratado protege los derechos fundamentales de las personas ciudadanas de la UE, convirtiéndose, en 2007, como legalmente vinculante, con el objetivo de crear un espacio de libertad, justicia, igualdad y seguridad dentro y entre los países europeos. Dividido en seis títulos, se establece el derecho a ser elector y elegible en las elecciones al Parlamento Europeo (artículo 39) y elecciones municipales (artículo 40) en situación de igualdad y elegidos por sufragio universal (p. 405).

Como se ha podido observar hasta el momento, los derechos relacionados con la participación política, en particular, el derecho a participar en las elecciones y a presentarse como candidato, están recogidos en los grandes tratados de derechos internacionales y en los convenios fundamentales de la UE. Aunque no se menciona expresamente a las personas con discapacidad como titulares de estos derechos, en la teoría sí que estarían incluidas. Si bien, como luego se verá, a pesar de lo reconocido en estos tratados, ha sido compatible con exclusiones y limitaciones en el ejercicio efectivo del derecho a la participación política por parte de las personas con discapacidad.

Es en el primer tratado de derechos humanos que tiene como eje central la discapacidad, la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (ONU, 2006) donde se reconoce explícitamente este derecho. La Convención trajo consigo un cambio de paradigma, al institucionalizar el modelo social y de derechos humanos del que se habló con anterioridad. Previamente a la adopción de la Convención, no existían, en el sistema universal de los derechos humanos, instrumentos normativos vinculantes orientados a proteger los derechos de las personas con discapacidad y los instrumentos de *soft law* disponibles respondían al modelo médico. Así, la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental (ONU, 1971), como reflejo de este modelo médico-rehabilitador, recoge el derecho de las personas con discapacidad intelectual a una “atención médica y al tratamiento físico que requiera su caso, así como a la educación, la capacitación, la rehabilitación y la orientación [...]”. Años más tarde, se publicó la Declaración de Derechos de los Impedidos (ONU, 1975), que ampliaba y otorgaba un repertorio de derechos a las personas con discapacidad. Concretamente, es la primera declaración donde, en su apartado cuarto, se reconoce la igualdad ante los derechos civiles y políticos como cualquier otro ser humano. Sin embargo, tal y como recalca Biel Portero (2011), además de adoptar el enfoque del modelo médico-rehabilitador propio de esa época en la redacción de los derechos de las personas con discapacidad, ambas declaraciones carecían de fuerza vinculante para los Estados (p. 54). Asimismo, Naciones Unidas declaró, a través de su Resolución 37/52, el Programa de Acción Mundial para los Impedidos (ONU, 1982), donde se declaró el *Decenio mundial de las naciones unidas para los impedidos* (1983-1992), periodo de tiempo donde se iban a desarrollar políticas y planes para mejorar la vida de las personas con discapacidad, favoreciendo su participación social y ofreciendo planes de rehabilitación y desarrollo, con el fin último de llegar a la aprobación de un tratado internacional que blindara sus derechos. Finalmente, a final de este decenio, no se llevaron a cabo los objetivos marcados. No obstante, desde Naciones Unidas se aprobaron las *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad* (ONU, 1993) que, a pesar de no ser vinculantes, sirvieron de precedente como instrumento de referencia en la regulación jurídico-internacional de la discapacidad (Biel Portero, 2011, p. 56).

Fue, en su sexagésimo primer período de sesiones, cuando se aprobó la Convención, iniciando un proceso de transición hacia una visión de la discapacidad desde un modelo social y de derechos humanos. En el propio tratado se protegen, aseguran y promocionan los derechos de las personas con discapacidad, convirtiéndose en el primer tratado de derechos humanos del siglo XXI. Concretamente, en el artículo 1 se reconoce el propósito de la Convención, cuyos objetivos son “promover proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente”. Los principios de la Convención, redactados en su artículo 3, son “el respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas”, fomentando la participación plena y efectiva de la sociedad, asegurando la accesibilidad y la igualdad de oportunidades.

Centrándonos en el tema que ocupa a este trabajo, la participación política de las personas con discapacidad, es en el artículo 29 de la Convención donde se declara el derecho de las personas con discapacidad a participar en las elecciones, a ser elegidas para cargos de la función o dirección de asuntos públicos. Específicamente, se dicta:

Asegurar que las personas con discapacidad puedan participar plena y efectivamente en la vida política y pública en igualdad de condiciones con las demás, directamente o a través de representantes libremente elegidos, incluidos el derecho y la posibilidad de las personas con discapacidad a votar y ser elegidas. (ONU, 2006)

Para lograr la consecución de este derecho, en la Convención se recogen:

- i) La garantía de que los procedimientos, instalaciones y materiales electorales sean adecuados, accesibles y fáciles de entender y utilizar;
- ii) La protección del derecho de las personas con discapacidad a emitir su voto en secreto en elecciones y referéndum públicos sin intimidación, y a presentarse efectivamente como candidatas en las elecciones, ejercer cargos y desempeñar cualquier función pública a todos los niveles de gobierno, facilitando el uso de nuevas tecnologías y tecnologías de apoyo cuando proceda;
- iii) La garantía de la libre expresión de la voluntad de las personas con discapacidad como electores y a este fin, cuando sea necesario y a petición de ellas, permitir que una persona de su elección les preste asistencia para votar.

Es importante tener en cuenta, además, la estrecha relación del derecho a participar en la vida política y pública con otros derechos también reconocidos en la Convención: la accesibilidad y la capacidad jurídica. En efecto, para el libre uso y desarrollo de sus derechos de participación política, reconocidos por la comunidad internacional, es necesario que, primero, sea reconocida la capacidad jurídica de las personas con discapacidad. La capacidad jurídica, entendida como la disposición de contraer obligaciones, adquirir derechos y su capacidad para desarrollarlos, es derecho base para el ejercicio del resto de los derechos. El derecho a la capacidad jurídica de las personas con discapacidad ha sido históricamente negado antes del desarrollo del paradigma social, dejando sin recursos a las personas con discapacidad para el disfrute de su libertad, al ser considerados como meros objetos y no como sujetos.

Este derecho está reconocido para todo ser humano en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), en su artículo 6, así como en uno de sus pactos vinculantes de derechos humanos, concretamente, en el artículo 19 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (ONU, 1976b). Para las personas con discapacidad, hay que volver a trasladarse a la Convención (ONU, 2006), donde se reafirma el reconocimiento a su personalidad y capacidad jurídica en igualdad de condiciones con las demás personas. Para ello, en el contenido del artículo 12.4, se “asegurarán que en todas las medidas relativas al ejercicio de la capacidad jurídica se proporcionen salvaguardias adecuadas y efectivas para impedir los abusos de conformidad con el derecho internacional en materia de derechos humanos”, ya que “es imperativo que las personas con discapacidad tengan oportunidades de formar y expresar su voluntad y preferencias, a fin de ejercer su capacidad jurídica en igualdad de condiciones con las demás” (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2014a, punto 44). El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante, el Comité) reconoce plenamente la capacidad jurídica universal (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2014a, punto 23), prohibiendo cualquier restricción por razones de discapacidad, independientemente de si se basa en criterios fundados en pruebas funcionales de capacidad mental, también conocido como modelo funcional (Cuenca Gómez, 2018, p. 180), ya que toda incapacitación constituye una violación del igual reconocimiento como persona ante la ley, reconocido en artículo 12 de la Convención.

En su Observación general nº1 (2014), el Comité relaciona los derechos comentados hasta ahora, el derecho de las personas con discapacidad a la participación política y al reconocimiento de su capacidad jurídica. Reconoce la negación de la participación política de este grupo en muchos de los Estados firmantes de la Convención, por medio de la incapacitación o limitación de la capacidad jurídica, en especial en el ejercicio de su derecho al voto. El Comité declara que:

La capacidad de adoptar decisiones no puede justificar que se excluya a las personas con discapacidad del ejercicio de los derechos políticos, incluidos el derecho de voto, el derecho a presentarse como candidatas en las elecciones y el derecho a ser miembros de un jurado. (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2014a, punto 49).

El Comité obliga a los Estados miembros a proteger el ejercicio de disposición del voto de las personas con discapacidad en secreto y en igualdad de condiciones, así como a proteger y garantizar las medidas de accesibilidad necesarias para que las personas con discapacidad puedan presentarse como candidatas y ejercer efectivamente las tareas a desarrollar.

Por ello, en el artículo 9 de la Convención, donde se habla de la accesibilidad, se declara la necesidad de que los Estados aseguren:

[...] el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. (ONU, 2006)

En 2014, el Comité, reunido en su decimoprimer periodo de sesiones, dejó constancia del incumplimiento de los Estados de asegurar una accesibilidad en todo lo relacionado a la participación política y pública plena, en igualdad y sin discriminación. Concretamente, el Comité, en su Observación general nº2, declara que:

[...] Las personas con discapacidad no podrán ejercer estos derechos en igualdad de condiciones y de forma efectiva si los Estados partes no garantizan que los procedimientos, instalaciones y materiales electorales sean adecuados, accesibles y fáciles de entender y utilizar. También es importante que las reuniones políticas y los materiales utilizados y elaborados por los partidos políticos o los distintos candidatos que participan en elecciones públicas sean accesibles. De lo contrario, las personas con discapacidad se verán privadas de su derecho a participar en el proceso político en condiciones de igualdad. Las personas con discapacidad elegidas para cargos públicos deben tener igualdad de oportunidades para ejercer su mandato de un modo plenamente accesible. (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2014b, punto 43)

El derecho a la participación política está reconocido por los principales tratados de derechos. Sin embargo, son pocos, aunque de gran categoría, como la Convención, los compromisos firmados por la comunidad internacional donde se reconozca, de manera explícita, el derecho a la participación política de las personas con discapacidad. Sin embargo, en muchos países, y en concreto, en la Unión Europea, subsisten barreras que chocan con la obligación establecida en la Convención de garantizar a las personas con discapacidad el ejercicio del derecho al voto en igualdad de condiciones.

---

## 5. Muros infranqueables: barreras para ejercer el voto

La proclamación de la Convención trajo consigo un cambio de actitudes respecto al tratamiento de las personas con discapacidad, implementando un enfoque de derechos para garantizar la igualdad entre personas, señalado por varios autores como un cambio de patrón o modelo, una variación del paradigma impuesto hasta entonces. Este nuevo ideal se ha ido implantando en la UE hasta convertirse en guía fundamental dentro de la comunidad europea.

La Convención fue firmada en 2007, año en que salió a refrendo por todos los países que componen la Unión Europea a día de hoy, siendo, asimismo firmado, por la propia UE. Ratificada en el siguiente dece-

nio por todos los países, fue la UE la primera organización internacional en ser parte de la Convención, tras su ratificación en 2011, lo que constituyó un hito. De esta manera, los países firmantes, así como la propia Unión Europea, están obligados a trabajar guiados por los derechos reconocidos en este tratado, informando al Comité, de manera periódica, de los avances y estrategias para asegurar su consecución. Sin embargo, como se ha venido adelantando, hay aspectos que no se han asumido y/o desarrollado en las legislaciones internas de los países (Cuenca Gómez, 2012, p. 104), existiendo aún barreras jurídicas y técnicas que impiden un libre disfrute de sus derechos a la intervención política y, más en concreto, a su participación electoral.

**Tabla 1. Firma y ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad por los países de la Unión Europea**

País	Firma de la Convención	Ratificación de la Convención
Unión Europea	30 Marzo 2007	23 Dic 2010 (Confirmación formal)
Alemania	30 Marzo 2007	24 Febrero 2009
Austria	30 Marzo 2007	26 Septiembre 2008
Bélgica	30 Marzo 2007	2 Julio 2009
Croacia	30 Marzo 2007	15 Agosto 2007
Dinamarca	30 Marzo 2007	24 Julio 2009
Eslovaquia	26 Septiembre 2007	26 Mayo 2010
Eslovenia	30 Marzo 2007	24 Abril 2008
España	30 Marzo 2007	3 Diciembre 2007
Estonia	25 Septiembre 2007	30 Mayo 2012
Finlandia	30 Marzo 2007	11 Mayo 2016
Francia	30 Marzo 2007	18 Febrero 2010
Grecia	30 Marzo 2007	31 Mayo 2012
Hungría	30 Marzo 2007	20 Julio 2007
Irlanda	30 Marzo 2007	20 Marzo 2018
Italia	30 Marzo 2007	15 Mayo 2009
Letonia	18 Julio 2008	1 Marzo 2010
Lituania	30 Marzo 2007	18 Agosto 2010
Luxemburgo	30 Marzo 2007	30 Marzo 2007
Malta	30 Marzo 2007	10 Octubre 2012
Países Bajos	30 Marzo 2007	14 Junio 2016
Polonia	30 Marzo 2007	25 Septiembre 2012
Portugal	30 Marzo 2007	23 Septiembre 2009
República Checa	30 Marzo 2007	28 Septiembre 2009
Rumania	26 Septiembre 2007	31 Enero 2011
Suecia	30 Marzo 2007	15 Diciembre 2008

**Fuente:** elaboración propia a partir de United Nations Treaty Collection, s. f.



Asimismo, siete de los ordenamientos jurídicos de los Estados de la UE —Portugal, Bélgica, Eslovenia, Hungría, Malta, Lituania y República Checa— se enmarcan en el modelo funcional, donde es necesaria una previa evaluación individual para poder privar a una persona con discapacidad sometida a tutela de su derecho al voto, así como de otras funciones. En la República Checa, así está recogido en su nuevo Código Civil N°89/2012, donde, en su artículo 57.1, se reconoce la necesidad de un tribunal que determine los actos que la persona concreta puede desarrollar de manera autónoma, entre los que se encuentra su participación en elecciones. Recientemente, en marzo de 2013, se aprobó en Bélgica la reforma de los regímenes de discapacidad, introduciendo un nuevo artículo que presupone la capacidad de las personas con discapacidad. En el caso belga, es un juez de paz el encargado de dictaminar las actividades para las que se considera no capaz a la persona, abriendo la posibilidad de un disfrute sin barreras de su derecho al voto (Pater, 2019, p. 16).

El Tribunal Europeo de Derechos Humanos avala los sistemas jurídicos enmarcados en el modelo funcional. Este ha reconocido lo establecido en el *Protocolo adicional al convenio para la protección de los derechos humanos y de las libertades fundamentales* (1952), en su artículo 3, donde, según el tribunal, se infiere el derecho individual del sufragio activo y pasivo en condiciones de libertad y secreto. No obstante, en la sentencia sobre el Asunto Alajos Kiss c. Hungría (Tribunal Europeo de Derechos Humanos, 2010) donde el demandante, sometido a curatela desde el año 2005, reclama a su país su derecho al voto, negado en virtud de la Constitución húngara, el tribunal sostiene en esta sentencia que negar la libre expresión de elección del pueblo menoscaba la legitimidad de la democracia, rechazando la prohibición total del voto a personas sometidas a tutela o curatela, al no poderlas tratar como un todo homogéneo. No obstante, el tribunal no reconoce el derecho a la participación política de todas las personas con discapacidad, mostrándose conforme con que “las eventuales limitaciones que recaigan sobre los derechos de estas personas deben ser objeto de un control estricto” y registrando la necesidad de una “evaluación judicial individualizada” (Tribunal Europeo de Derechos Humanos, 2010, p. 16).

Esto se volvió a observar en la polémica sentencia n°43564/17 (Tribunal Europeo de Derechos Humanos, 2021), donde la demandante reclamaba a España la decisión, tras un examen del perito judicial, de la privación total del derecho al voto de su hija con discapacidad intelectual, incapacitada legalmente. Basándose en el artículo 3 (elecciones libres) del Protocolo n°1 (Consejo de Europa, 1952) y en el artículo 1 (prohibición general de la discriminación) del Protocolo n°12 (Council of Europe, 2005) reclamó ante el Tribunal Europeo de Derechos Humanos el derecho de su hija a la participación política sin barreras. Sin embargo, el tribunal sentenció que, evocar el artículo 3 del protocolo, no hace “inmunes [a las personas sometidas a una tutela] a las limitaciones de su derecho de voto, siempre que las limitaciones cumplan las condiciones establecidas anteriormente” (Tribunal Europeo de Derechos Humanos, 2021, p. 20). Además, el tribunal observó que el sistema español no prohibía de forma automática votar a las personas bajo tutela, sino que analizaba de forma individualizada todos los casos en los procedimientos judiciales pertinentes, aceptando el tribunal estos procedimientos como aceptables para la evaluación. Por lo tanto, desestimaron la demanda, concluyendo que la persona con discapacidad no fue privada de su derecho por el mero hecho de pertenecer a un grupo concreto, sino tras un análisis exhaustivo de su capacidad mental. Dicho con otras palabras, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos permite la existencia de legislaciones que incluyen motivos para excluir el derecho de sufragio, siempre que se interpreten de manera restrictiva y se basen en un análisis individualizado de cada caso, como las legislaciones que no contemplan este tipo de exclusiones (Sánchez Muñoz, 2023).

No obstante, aunque estos regímenes jurídicos son más laxos a la hora de permitir el voto a las personas con discapacidad, siguen poniendo barreras en su ejecución, obligando a las personas a pasar un examen de sus capacidades. El Comité declaró sentirse decepcionado y expuso su malestar con el Tribunal Europeo

de Derechos Humanos por poner en duda “de forma innecesaria la legitimidad del proceso democrático en Europa y no concuerda con el conocimiento científico actual” (Organización de las Naciones Unidas, 2021). El Comité declaró en su Observación general nº1 que la “capacidad de adoptar decisiones no puede justificar que se excluya a las personas con discapacidad del ejercicio de los derechos políticos, incluidos el derecho de voto, el derecho a presentarse como candidatas en las elecciones y el derecho a ser miembros de un jurado.” (Tribunal Europeo de Derechos Humanos, 2014a, punto 48). Por ello, recomienda que se adopten «con urgencia medidas legislativas para que las personas con discapacidad, incluidas las que están en régimen de tutela o curatela, puedan ejercer su derecho de voto y participar en la vida pública en pie de igualdad con las demás” (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2011, punto 9.4), ya que considera discriminatoria la evaluación de la capacidad de las personas y señaló que no se puede defender la legitimidad de esta medida para impedir el derecho a la participación política (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2011, punto 9.6). Con carácter general, en la línea del Comité, es importante incidir en el carácter discriminatorio de la evaluación individualizada de la capacidad de voto de las personas con discapacidad. La evaluación de sus conocimientos sobre el sistema electoral y político “resulta discriminatorio en tanto supone exigirles un plus que no se exige a las demás personas con derecho al voto” (Cuenca Gómez, 2018, p. 197).

Es en los trece países restantes donde las personas con discapacidad no encuentran ningún muro legal en su consecución. En España, Francia, Finlandia, Austria, Alemania, Croacia, Dinamarca, Eslovaquia, Irlanda, Italia, Letonia, Países Bajos y Suecia se han llevado a cabo reformas en su reglamento jurídico para eliminar las limitaciones impuestas en el voto de las personas con discapacidad, defendiendo legalmente su participación política. Una de las reformas más recientes en este sentido fue en Alemania, donde, en 2019, el Tribunal Constitucional Federal declaró como inconstitucional las disposiciones adicionales de su ley electoral donde se impedía el voto de las personas sometidas a tutela.

Asimismo, en 2018, se aprobó por unanimidad en el Congreso de los Diputados de España la modificación de la Ley Orgánica 5/1985 del Régimen Electoral General (en adelante, LOREG), declarando la Ley Orgánica 2/2018 donde se suprimen los apartados b) y c) del artículo 3 para garantizar el derecho al sufragio de todas las personas con discapacidad. Esta reforma, iniciada en la Asamblea de Madrid (Fernández Esquer, 2019), adapta la normativa española a los requisitos de la Convención de la ONU de 2006 sobre los derechos de las personas con discapacidad. Anterior a la modificación, la LOREG “obedecía a una visión paternalista en virtud de la cual se consideraba que la sustitución de la voluntad personal equivalía a un mayor grado de protección de las personas con discapacidad” (Anguita Susi, 2019, p. 415). A través de la reforma de la ley, se reconoce el derecho de sufragio activo a cualquier persona de forma consciente, libre y voluntaria. No obstante, hay autores y autoras (véase León Alonso, 2019; Anguita Susi, 2019) que, a pesar de destacar los avances significativos que supuso la reforma de la ley electoral, consideran que su implementación es parcial e insatisfactoria, en especial, con la consideración de la capacidad electoral de las personas votantes. En el nuevo artículo 3.2 de la LOREG, al insistir en que el voto se realice de manera “consciente, libre y voluntaria” plantea un problema de abstracción y, por lo tanto, de aplicabilidad, al no especificarse herramientas, sujetos o procedimientos concretos que regulen la aplicación de la misma, acabando en situaciones de inseguridad jurídica y conflictividad (Gálvez Muñoz, 2020). Irremediablemente, este escenario desvaloriza el propósito igualitario de la reforma de la LOREG, perpetuando desigualdades y limitando la representación equitativa de todos los sectores de la sociedad en el ámbito político.

Las personas con discapacidad no sólo encuentran obstáculos a la hora de hacer efectivo su derecho al voto, sino también en el ejercicio como candidatos políticos. En la mayoría de los ordenamientos jurídicos se

exige el previo registro en el censo electoral para poder postularse como elegibles. Por lo tanto, en todos los países mencionados con anterioridad que imponen barreras legales al voto, ya sea de manera automática o mediante una resolución judicial, también imponen limitaciones al derecho a presentarse a las elecciones como candidato/a. Pero, además, en algunos de los estados libres de barreras en el empleo del voto, las personas con discapacidad sí que encuentran obstáculos a la hora de postularse para ejercer cargos dentro de la función pública política. Concretamente, son sólo ocho países de la UE —Alemania, Austria, Dinamarca, Croacia, Italia, Países Bajos, Suecia y España— los que no imponen criterios de elegibilidad por su discapacidad a los candidatos al Parlamento Europeo. La restricción en su participación en los asuntos públicos supone una infrarrepresentación de las personas con discapacidad en los cargos políticos, ignorando las demandas y las necesidades reales de ellos. Asimismo, ningún Estado miembro prevé ayudas específicas para los candidatos con discapacidad (European Disability Forum, 2022), incumpliendo gravemente con lo impuesto en la Convención.

---

## **6. Avanzando en la igualdad política de las personas con discapacidad: algunas propuestas de futuro y conclusiones**

La participación política, reconocida y exigida en la Convención, llevada a la práctica, resulta en que las personas con discapacidad se siguen encontrando impedimentos judiciales por restricciones en su capacidad jurídica. Por ello, en la UE se han llevado a cabo diferentes planes con el objetivo de facilitar el derecho de las personas con discapacidad a participar en las elecciones sin ningún tipo de restricción. Ejemplo de esto, es el Plan de Acción para la Democracia Europea, construido en torno a la promoción de elecciones libres y justas, la libertad de los medios de comunicación y la lucha contra la desinformación. La Comisión Europea planteó como objetivo primordial fomentar el acceso a la participación democrática desde una perspectiva de igualdad, teniendo en especial consideración a las personas con discapacidad como grupo de riesgo debido a sus bajos niveles de alfabetización y participación digital (Comisión Europea, 2020, p. 11-12). En la *Estrategia sobre los derechos de las personas con discapacidad para 2021-2030*, con el fin de lograr una mejora en la vida de las personas con discapacidad tanto dentro como fuera de la Unión, la Comisión Europea planteó diferentes líneas de acción para lograr la plena participación política de este colectivo. Entre ellas está la obligación de que las personas con discapacidad participen plenamente en la Conferencia sobre el Futuro de Europa, teniendo un papel clave en el mismo. También se trabajará con los Estados miembros de la Red Europea de Cooperación Electoral para promover la plena participación en las elecciones a través de la accesibilidad garantizando el ejercicio de los derechos políticos. Finalmente, se promoverá la participación en una democracia europea inclusiva a través del nuevo programa europeo de ciudadanía, igualdad, derechos y valores (Comisión Europea, 2021, p. 6-7).

La Comisión Europea, en el contexto de las últimas elecciones al Parlamento Europeo, celebradas en 2019, elaboró una recomendación en la que animaba a los Estados miembros a intercambiar buenas prácticas para promover el ejercicio de los derechos electorales de las personas con discapacidad (Comisión Europea, 2018, p. 4), entre las que se encontraban asegurar la capacidad jurídica de las personas con discapacidad y su accesibilidad al voto para cumplir con lo dispuesto en la Convención. Estas buenas prácticas, encontradas y señaladas en este trabajo, pueden servir como principio de una futura guía común enmarcada

dentro de la *Estrategia sobre los derechos de las personas con discapacidad para 2021-2030* que asegure la accesibilidad y los ajustes necesarios para que las personas con discapacidad puedan disfrutar de su derecho al voto sin ninguna barrera legal y técnica que lo impida.

La simple acción de meter un voto en una urna se ha convertido en la manifestación básica de la ciudadanía a lo largo de la historia en las democracias. Esta sencilla operación, construida bajo los principios de universalidad, libertad e igualdad, es fundamental para el buen funcionamiento de las democracias en la actualidad, legitimando el sistema y convirtiéndose en el mecanismo de control de nuestros dirigentes. Pero, además, la gran importancia del voto radica en su misión integradora y de representación, dando voz real a los/as ciudadanos/as sobre las decisiones políticas. Con la universalidad del sufragio, tras la lucha de los grandes colectivos marginados de este derecho por estereotipos basados en la biología sin fundamento real, se pensó en que se había alcanzado el ideal democrático tan deseado.

Sin embargo, dentro de la propia UE todavía existen aspectos que no se han asumido y/o desarrollado en las legislaciones internas de los países, habiendo barreras jurídicas y técnicas que impiden a las personas con discapacidad el libre disfrute de sus derechos a la intervención política y, más en concreto, a su participación electoral. Los sistemas judiciales que limitan el derecho al voto representan, a día de hoy, más del 50 % de toda la UE, creciendo este número hasta el 70 % si examinamos la privación de presentarse como candidato/a político/a.

La *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* supuso un antes y un después en el tratamiento de las personas con discapacidad en el ámbito jurídico, convirtiéndose en el primer tratado de derechos humanos que tiene como eje central la discapacidad. Gracias a la Convención se inició una transición hacia una visión de la discapacidad desde un modelo social y de derechos humanos, estableciendo, así, un cambio de paradigma que la sociedad civil venía reclamando desde hace años. El modelo social y de derechos humanos está empezando a impregnar todas las políticas europeas, otorgando a las personas con discapacidad aquello por lo que llevan mucho tiempo luchando: autonomía, accesibilidad, libertad y poder de decisión. Al fin y al cabo, derechos.

Para futuros estudios se recomienda seguir analizando los avances en la consecución de los derechos de las personas con discapacidad, por su constante actualización en Europa, en especial, en el derecho al voto, a raíz de las recientes elecciones al Parlamento Europeo de 2024. También se insta a futuros investigadores a examinar la participación política de las personas con discapacidad en otros continentes, donde no esté implantado este modelo social y de derechos humanos, para conocer la situación real de este colectivo. La lucha por los derechos de las personas con discapacidad va a ser una reivindicación incansable hasta que se alcance la igualdad real, hasta que se alcance el ideal de democracia perfecta, del que, por ahora, todavía estamos muy lejos.

---

## Referencias bibliográficas

- Anguita Susi, A. (2019). Realidad y perspectiva del derecho de sufragio activo de las personas con discapacidad intelectual. *Teoría y Realidad Constitucional*, (44), 417-433.
- Aristóteles (1969). *La Política* (P. Azcárate, trad.). Espasa Calpe.
- de Asis, R. (2007). Derechos humanos y discapacidad. Algunas reflexiones derivadas del análisis de la discapacidad desde la teoría de los derechos humanos. En I. Campoy, *Igualdad, no discriminación y discapacidad* (pp. 17-50). Dykinson.
- de Asis, R. (2018). El contenido del derecho a la accesibilidad universal: diseño, medidas, ajustes, apoyos, asistencia y acciones positivas. En A. L. Martínez-Pujalte, *Nuevos horizontes en el derecho de la discapacidad: hacia un derecho inclusivo* (pp. 139-141). Thomson Reuters Aranzadi.
- Barranco Avilés, M. (2014). Recensión: Rafael de Asís Roig. Sobre discapacidad y derechos. *Derechos y libertades*, II(31), 275-280.
- Biel Portero, I. (2011). *Los derechos humanos de las personas con discapacidad*. Tirant lo Blanch.
- Caciagli, M. (2006). La importancia de las elecciones para la democracia desde un punto de vista comparado. En C. J. Oñate, *Elecciones y comportamiento electoral en la España multinivel* (pp. 9-22). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Campoy Cervera, I. (2004/2005). Una aproximación a las nuevas líneas de fundamentación de los derechos de las personas con discapacidad. *Revista Telemática de Filosofía del Derecho*, (8), 125-155.
- Comisión Europea (2018). *Recomendación (UE) 2018/234 de la Comisión de 14 de febrero de 2018 con vistas a reforzar el carácter europeo y el desarrollo eficiente de las elecciones de 2019 al Parlamento Europeo*. Unión Europea. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0234>.
- Comisión Europea (2020). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las regiones sobre el Plan de Acción para la Democracia Europea. COM(2020) 790 final*. Unión Europea. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0790>.
- Comisión Europea (2021). *Una unión de la igualdad. Estrategia sobre los derechos de las personas con discapacidad para 2021-2030. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. COM(2021) 101 final*. Unión Europea. <https://bit.ly/3labPyt>.
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2011). *Comunicación N° 4/2011. Dictamen aprobado por el Comité en su décimo período de sesiones, CRPD/C/10/D/4/2011 (2 a 13 de septiembre de 2013)*. Organización de las Naciones Unidas. <https://bit.ly/47Kt0Dz>.
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2014a). *Observación general núm. 1 (2014). Artículo 12: Igual reconocimiento como persona ante la ley, CRPD/C/GC/1 (19 de mayo de 2014)*. Organización de las Naciones Unidas. <https://bit.ly/4eKjuIW>.
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2014b). *Observación general núm. 2 (2014). Artículo 9: Accesibilidad, CRPD/C/GC/2 (22 de mayo de 2014)*. Organización de las Naciones Unidas. <https://bit.ly/2LQFzA>.
- Consejo de Europa (1952). *Protocolo adicional al convenio para la protección de los derechos humanos y de las libertades fundamentales*. <https://www.derechoshumanos.net/Convenio-Europeo-de-Derechos-Humanos-CEDH/1952-Protocolo01-ConvenioProteccionDerechosHumanosyLibertadesFundamentales.htm>.

- Council of Europe (2005). *Protocol No. 12 to the Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms (ETS No. 177)*. <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list?module=treaty-detail&treaty-num=177>.
- Cuenca Gómez, P. (2012). Sobre la inclusión de la discapacidad en la teoría de los derechos humanos. *Revista de Estudios Políticos*, (158), 103-137.
- Cuenca Gómez, P. (2018). El derecho al voto de las personas con discapacidad intelectual y psicosocial. La adaptación de la legislación electoral española a la Convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad. *Derechos y Libertades*, II(38), 171-202. <https://e-archivo.uc3m.es/entities/publication/e2a5a40a-0d24-47da-af2f-d6de14df9943>.
- Dahl, R. (1992). *La democracia y sus críticos*. Paidós Ibérica.
- Dahl, R. (1999). *La democracia. Una guía para los ciudadanos*. Grupo Santillana.
- España. Ley Orgánica 5/1985, de 19 de junio, del Régimen Electoral General, para garantizar el derecho de sufragio a todas las personas con discapacidad. *Boletín Oficial del Estado*, 20 de junio de 1985, núm. 147, pp. 19110-19134.
- España. Ley Orgánica 2/2018, de 5 de diciembre, para la modificación de la Ley Orgánica 5/1985, de 19 de junio, del Régimen Electoral General para garantizar el derecho de sufragio de todas las personas con discapacidad. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de diciembre de 2018, núm. 294, pp. 119785-119787.
- European Disability Forum (2022). *Human rights report on political participation of persons with disabilities. European Human Rights Report. Issue 6*. EDF.
- Fernández de Mantilla, L. (1999). Algunas aproximaciones a la participación política. *Reflexión Política*, 1(1). <https://www.redalyc.org/pdf/110/11010112.pdf>.
- Fernández Esquer, C. (2019). La tramitación parlamentaria de la reforma del sufragio de las personas con discapacidad: elementos para un debate. *IgualdadES*, (1), 219-234.
- Gálvez Muñoz, L. (2020). Una visión crítica de la Ley Orgánica 2/2018, de 5 de diciembre, de reforma de la LOREG para garantizar el derecho de sufragio de todas las personas con discapacidad. *Revista de Derecho Político*, (109), 15-45. <https://doi.org/10.5944/rdp.109.2020.29044>.
- León Alonso, M. (2019). Ley Orgánica 2/2018, de 5 de diciembre, para la modificación de la Ley Orgánica 5/1985, de 19 de junio, del Régimen Electoral General para garantizar el derecho de sufragio de todas las personas con discapacidad. *Ars Juris Salmanticensis*, 7(1), 270-273.
- Organización de las Naciones Unidas (1948). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*. ONU. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.
- Organización de las Naciones Unidas (1971). *Declaración de los Derechos del Retrasado Mental, proclamada por la Asamblea General en su Resolución 2856 (XXVI), de 20 diciembre 1971*. ONU. [https://www.oas.org/dil/esp/declaracion\\_ag-26-2856\\_1971.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/declaracion_ag-26-2856_1971.pdf).
- Organización de las Naciones Unidas (1975). *Declaración de Derechos de los Impedidos, proclamada por la Asamblea General en su Resolución 3447 (XXX), de 9 de diciembre de 1975*. ONU. [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO5018/declaracion\\_dchos\\_impelidos.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO5018/declaracion_dchos_impelidos.pdf).
- Organización de las Naciones Unidas (1976a). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. ONU. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>.
- Organización de las Naciones Unidas (1976b). Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. ONU. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights>.

- Organización de las Naciones Unidas (1982). *Programa de Acción Mundial para los Impedidos*. ONU. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/diswps00.htm>.
- Organización de las Naciones Unidas (1993). *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. ONU. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/standard-rules-equalization-opportunities-persons-disabilities>.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. ONU. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas (1 de marzo de 2021). Expertos decepcionados con el Tribunal Europeo por restringir el voto de las personas con discapacidad mental. *Noticias ONU*. <https://news.un.org/es/story/2021/03/1488822>.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. CERMI y Cinca.
- Palta Velasco, W. F. (2012). *El ejercicio delegado del poder desde el principio democrático de Enrique Dussel en la Política de la liberación*. Universidad del Valle. Departamento de Filosofía. <https://enriquedussel.com/txt/Textos-Tesis sobre/2013.WilliamFredy.pdf>.
- Pater, K. (2019). *El derecho real de voto en las elecciones al Parlamento Europeo de las personas con discapacidad: documento informativo*. Comité Económico y Social Europeo. <https://data.europa.eu/doi/10.2864/135353>.
- Pedroza Espinoza, L. (2013). *Extensiones del derecho de voto a inmigrantes en Latinoamérica: ¿contribuciones a una ciudadanía política igualitaria? Una agenda de investigación*. Working Paper Series (57). Desigualdades.net. International Research Network on Interdependent Inequalities in Latin America. [https://www.desigualdades.net/Working\\_Papers/Search-Working-Papers/working-paper-57-\\_extensiones-del-derecho-de-voto-a-inmigrantes-en-latinoamerica\\_-\\_contribuciones-a-una-ciudadania-politica-igualitaria\\_/index.html](https://www.desigualdades.net/Working_Papers/Search-Working-Papers/working-paper-57-_extensiones-del-derecho-de-voto-a-inmigrantes-en-latinoamerica_-_contribuciones-a-una-ciudadania-politica-igualitaria_/index.html).
- Peyrou, F. (2002). Ciudadanía e historia. En torno a la ciudadanía. *Historia Social* (42), 145-166.
- Platón (1992). *La República*. Editorial Gredos.
- Quinn, G. y Degener, T. (2022). La autoridad moral para el cambio: los valores de derechos humanos y el proceso mundial de reforma en materia de discapacidad. En Naciones Unidas, *Derechos humanos y discapacidad. Uso actual y posibilidades futuras de los instrumentos de derechos humanos de las Naciones Unidas en el contexto de la discapacidad* (pp. 11-22). ONU.
- República Checa. Ley Código Civil n.º 89/2012 Recop., de 3 de febrero de 2012. *Esipa*, 1 de abril de 2024, versión 13, núm. 89, pp. 1-709. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89>.
- Revenga Sánchez, M. (2008). La participación política en la actualidad. *Derechos y Libertades*, III(18), 53-66. <http://hdl.handle.net/10016/8279>.
- Sánchez Muñoz, Ó. (2023). Privación del derecho de voto de las personas con discapacidad intelectual. Comentario a la STEDH en el caso de Caamaño Valle c. España (11 de mayo de 2021). *Revista de Estudios Europeos*, 82, 339-363.
- Tribunal Europeo de Derechos Humanos. Sección segunda. *Asunto Alajos Kiss c. Hungría*. Demanda nº 38832/06. 20 de mayo de 2010. [https://hudoc.echr.coe.int/app/conversion/pdf/?library=ECHR&id=001-209714&file-name=CASE%20OF%20ALAJOS%20KISS%20v.%20HUNGARY%20-%20\[Spanish%20Translation\]%20by%20the%20Spanish%20Ministry%20of%20Justice.pdf](https://hudoc.echr.coe.int/app/conversion/pdf/?library=ECHR&id=001-209714&file-name=CASE%20OF%20ALAJOS%20KISS%20v.%20HUNGARY%20-%20[Spanish%20Translation]%20by%20the%20Spanish%20Ministry%20of%20Justice.pdf).
- Tribunal Europeo de Derechos Humanos. Sección tercera. *Asunto Caamaño Valle c. España*. Demanda nº 43564/17. 11 de Agosto de 2021.

- Unión Europea. Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2012/C 326/02). *Diario Oficial de la Unión Europea*, 26 de octubre de 2012, núm. C326, pp. 391-407.
- Unión Europea. Tratado de la Unión Europea (92/C 191/01). *Diario Oficial de la Unión Europea*, 29 de julio de 1992, núm. C191, pp. 1-112. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:11992M/TXT&-from=ES>.
- Unión Europea. Versión consolidada del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 30 de marzo de 2010, núm. C83, pp. 47-199. <https://www.boe.es/doue/2010/083/Z00047-00199.pdf>.
- United Nations Treaty Collection (s. f.). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Chapter IV. Human Rights*. United Nations. [https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg\\_no=iv-15&chapter=4&clang=\\_en](https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=iv-15&chapter=4&clang=_en).
- Victoria Maldonado, J. A. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *RDUNET. Revista de derecho UNED*, (12), 817-833.



# La garantía del acceso a la justicia de personas con discapacidad en el Perú

The guarantee of access to justice for people with disabilities in Peru

## Resumen

El acceso a los servicios públicos se muestra condicionado en países en vías de desarrollo: las entidades públicas carecen de un presupuesto necesario y abundan limitaciones logísticas y de personal derivadas del elevado volumen de requerimientos. En el caso peruano, la accesibilidad a servicios vinculados al ámbito de la impartición de justicia es limitado, en especial para las personas con discapacidad. Las entidades públicas no han logrado identificar las consecuencias negativas de una atención negligente o disfuncional respecto de estos/as ciudadanos/as. Frente a ello, mediante una metodología cualitativa con alcance descriptivo, en este documento se pretende evaluar el acceso a la justicia como derecho y servicio públicos de la población peruana con discapacidad, y argumentar que los mecanismos legales y reglamentarios son ineficaces para mejorar la capacidad de atención especial y diligente del Estado. Los resultados resaltan la necesidad de reformar los sistemas de atención y evaluación de las entidades públicas peruanas, incorporando ajustes razonables, con la finalidad de ofrecer una respuesta equitativa a las demandas de las personas con discapacidad en cuanto a la garantía de sus derechos y acceso a servicios públicos.

## Palabras clave

Acceso a la justicia, personas con discapacidad, derechos fundamentales, legitimidad del Estado.

## Abstract

Access to public services is conditioned in developing countries: public entities lack the necessary budget and there are many logistical and personnel limitations due to the high volume of requirements. In the Peruvian case, accessibility to services related to the administration of justice is limited, especially for people with disabilities. Public entities have not been able to identify the negative consequences of negligent or dysfunctional attention to these citizens. Against this backdrop, using a qualitative methodology with a descriptive scope, this paper seeks to evaluate access to justice as a public right and service for the Peruvian population with disabilities, and to argue that legal and regulatory mechanisms are ineffective in improving the State's capacity for special and diligent attention. The results highlight the need to reform the systems of care and evaluation of Peruvian public entities, incorporating reasonable accommodations, in order to provide an equitable response to the demands of persons with disabilities in terms of guaranteeing their rights and access to public services.

## Keywords

Access to justice, people with disabilities, fundamental rights, legitimacy of the State.

## Jainor Avellaneda-Vásquez

<javellaneda@ucss.edu.pe>

Universidad Católica Sedes  
Sapientiae. Perú

## Nuccia Seminario-Hurtado

<nseminario@ucss.edu.pe>

Universidad Católica Sedes  
Sapientiae. Perú

## Manuel Bermúdez-Tapia

<manuel.bermudez@upsjb.edu.  
pe>

Universidad Privada San Juan  
Bautista. Perú



## Para citar:

Avellaneda-Vásquez, J., Seminario-Hurtado, N. y Bermúdez-Tapia, M. (2024). La garantía del acceso a la justicia de personas con discapacidad en el Perú. *Revista Española de Discapacidad*, 12(2), 161-183.

Doi: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.12.02.09>>

Fecha de recepción: 13-04-2024

Fecha de aceptación: 17-10-2024



---

## 1. Introducción

En el Perú, el acceso a los servicios vinculados al ámbito de la impartición de justicia es limitado, especialmente para las poblaciones vulnerables como las personas con discapacidad. Las entidades públicas todavía no han logrado identificar las consecuencias negativas que ocasionan a estas personas con una atención negligente o disfuncional. Como respuesta a ello, en este documento se pretende absolver las siguientes preguntas: ¿de qué modo se puede evaluar la importancia del acceso a la justicia como derecho y servicio público de la población con discapacidad peruana? y ¿cómo argumentar jurídicamente que los mecanismos legales y reglamentarios para mejorar la capacidad de atención especial y diligente del Estado son ineficaces?

El artículo, cuya temporalidad en cuanto a la evaluación situacional se limita a los últimos seis años (2019-2024), sigue la siguiente estructura: se inicia con un abordaje teórico conceptual de la discapacidad y sus modelos de tratamiento, para luego analizar, a partir de datos estadísticos, la situación de las personas con discapacidad en el Perú. También se explica de manera detallada el registro de visibilidad de la población con discapacidad en el ámbito del sistema de impartición de justicia peruano, señalándose los avances y desafíos de las instituciones públicas involucradas, tales como el Poder Judicial, Ministerio Público, Tribunal Constitucional, Defensoría del Pueblo, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, entre otros.

Después, se analiza la interrelación de justicia y discapacidad a partir del enfoque de capacidades como una herramienta de justicia social que busca proponer soluciones efectivas al problema social de la discapacidad. Posteriormente, se desarrolla el marco jurídico internacional y nacional, así como los avances locales sobre el contenido del acceso a la justicia de personas con discapacidad. Se identifican y analizan los derechos conexos al acceso a la justicia: debido proceso, debida motivación de resoluciones, derecho a la accesibilidad en sedes de justicia, derecho a una defensa adecuada y derecho a un/a intérprete.

---

## 2. Metodología

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo interdisciplinario de tipo documental con un alcance descriptivo. Para la generación de resultados se realiza un análisis teórico de datos actualizados utilizando la técnica del análisis documental (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). De esta manera, se lleva a cabo una revisión exhaustiva de la literatura disponible en artículos indexados en Scopus y tesis doctorales y, además, se accede a información pública de instituciones estatales peruanas para enriquecer el análisis.

Los métodos de investigación jurídica utilizados son el filosófico jurídico y dogmático jurídico. Se inicia presentando fundamentos filosóficos abocados a la justicia social, para luego centrarse en el análisis de la normativa y la jurisprudencia relacionada con dos categorías determinadas: personas con discapacidad y acceso a la justicia (Mila Maldonado et al., 2021). El propósito de este estudio es argumentar una perspectiva jurídica crítica sobre la situación del acceso a la justicia de las personas con discapacidad en el contexto peruano. Se pretende exponer, de manera cualitativa, que los mecanismos legales y reglamentarios

peruanos son ineficaces para mejorar la capacidad de atención especial y diligente del Estado a favor de las personas con discapacidad.

---

### 3. La discapacidad: nociones fundamentales

Durante 1980, la Organización Mundial de la Salud (en adelante, OMS) describía a la “discapacidad” como una enfermedad que impedía a una persona o grupo de personas desarrollarse plenamente como sujetos de plena igualdad de derechos en la sociedad (Varsi-Rospigliosi y Torres-Maldonado, 2019). Una perspectiva que en su contexto temporal no tomaba en cuenta la configuración negativa de su implicancia al reducirla a valores como deficiencia, incapacidad y minusvalía (Rivadeneira Guijarro, 2021).

Con el nuevo milenio, la OMS aprobó en 2001, la Resolución 54.21 sobre la Clasificación del Funcionamiento, Discapacidad y Salud, indicando que la discapacidad es adquirida por alguna condición de salud, orientándose a un modelo médico o rehabilitado, donde toda persona con discapacidad requiere de alguien más para realizar sus actividades cotidianas (Tejada Ríos, 2023).

Con la aprobación y publicación de la *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo* en 2012 por parte de las Naciones Unidas, la definición de “persona con discapacidad” evolucionó de un modelo médico a un paradigma social (Santis Poblete, 2020). Bajo esta nueva perspectiva, toda persona que posea alguna deficiencia sensorial, física, intelectual o mental congénita o adquirida a lo largo de su vida es obstaculizada por las barreras, brechas y desigualdades estructurales presentes en la sociedad, será identificada sin afectar su dignidad (Han et al., 2023).

Con el reforzamiento de la dignidad, se definió a la “persona con discapacidad” como aquel individuo que posee alguna deficiencia sensorial, física, intelectual o mental, ya sea congénita o adquirida a lo largo de su vida. En este proceso de identificación de una mejor definición, en la actualidad se ha llegado a generar un consenso sobre la discapacidad vinculado a una condición sustancialmente obstaculizada por las barreras, brechas y desigualdades estructurales presentes en la sociedad (Sarrett y Ucar, 2021; Téllez Padrón, 2021).

Una condición que ha permitido que los Estados firmen y ratifiquen la Convención es, sobre todo, para ejecutar ajustes razonables a los mecanismos legislativos, administrativos y políticos por parte de todos los grados de gestión de gobierno, autoridades y entidades de naturaleza privada con el objetivo de evaluar la progresividad de los derechos humanos de las personas con alguna condición de discapacidad. De esa manera, se busca confrontar las barreras que limitan toda forma de desarrollo en un entorno social, garantizándose los mecanismos idóneos y suficientes para promover su participación de manera plena y efectiva en la sociedad (Hui-Jiuan y Yi-Shan, 2023; Rueda Monroy, 2021).

Las Naciones Unidas, a través del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales emitió la Observación general nº 5 del año 1993, estableció una definición de discapacidad que concentró a aquellas barreras propias de cada contexto. Se utilizó la expresión “persona con discapacidad”, en lugar de “persona discapacitada”. Esta última expresión generaba interpretaciones erróneas en el sentido que se había extinguido la capacidad personal de funcionar como persona (Rivadeneira Guijarro, 2021), condición que afectaba el alcance y nivel de tutela de la dignidad que posee toda persona.

De acuerdo con Sarrett y Ucar (2021), toda calificación negativa resulta incongruente con la condición de dignidad que emana de las personas con discapacidad, ya que se trata de seres humanos libres, independientes y autónomos. En el contexto histórico, la clasificación de la discapacidad ha sido abordada de manera especial y distintiva según lo especificado por la OMS. Este enfoque se refleja en la doctrina nacional, que indica que la persona con discapacidad ha evolucionado desde un modelo de prescindencia, transitando por un modelo rehabilitador, hasta llegar a un paradigma denominado “social” (Varsi- Rospigliosi y Torres- Maldonado, 2019, p. 202; Figari y Fernández Unsain, 2023).

A continuación, se detallan cada uno de estos modelos.

**Tabla 1. Modelos de tratamiento de la discapacidad**

Denominación	Desarrollo teórico	Autor referencial
Modelo de prescindencia	Establece que el origen de la discapacidad tiene lugar en cuestiones religiosas al ser producto de un castigo divino (como el pecado) y social porque eran consideradas como una carga sin nada que contribuir a la sociedad.	Duarte Sandoval, 2022
Modelo rehabilitador o médico-asistencialista	Considera a la discapacidad como una enfermedad o condición de salud consecuencia de una deficiencia, patología o minusvalía. Remarca que estas personas son pacientes o sujetos clínicos, quienes presentan deficiencias para su desarrollo, por lo que su solución es el tratamiento médico y rehabilitador.	Salomón Ferrer, 2023
Modelo social	Entiende a las personas con discapacidad como sujetos que se desarrollan en igualdad de condiciones y oportunidades en la comunidad, al ser titulares de derechos, obligaciones y poseen una capacidad jurídica (goce y ejercicio) que no es limitada por condiciones exógenas.	Tejada Ríos, 2023

**Fuente:** elaboración propia.

En la tabla 1 se muestra un proceso que ha sido completado por una visión respetuosa a la condición y dignidad de la persona con discapacidad, esto es, el modelo social de la discapacidad. Este modelo promueve la adaptación del contexto a las necesidades de la persona con discapacidad al tratarse de una cuestión de reconocimiento de derechos como persona y ciudadano (Acuña et al., 2010).

Aquí se prefiere la justicia como reconocimiento a la diferencia que la justicia puramente distributiva igualitaria. El mundo debe aceptar la diversidad funcional de las personas con discapacidad como diversidad humana. Es importante que se respete la diversidad humana y se reconozca una dignidad por lo que son, vinculada a sus diferencias como elementos identitarios colectivos (Amezcuaga Aguilar et al., 2018). En el modelo social se reconoce una dignidad como fundamento de los derechos (dignidad inherente y ontológica) y también una dignidad externa, vinculada a lo que una persona con discapacidad puede llegar a ser si la sociedad y el estado se lo permiten, empoderándola con mayores libertades.

#### 4. Justicia y discapacidad: enfoque de capacidades

El enfoque de capacidades es un mecanismo de justicia social que ofrece una gama de respuestas acertadas al problema de la discapacidad (Salomón Ferrer, 2023; Cuenca Gómez, 2012). Tradicionalmente asociado con la lucha contra la pobreza a nivel global y el aseguramiento de derechos esenciales como la salud, la educación y el trabajo, este enfoque adquiere en esta investigación una dimensión política al ser considerado como un pilar fundamental para viabilizar el acceso a la justicia de la población con discapacidad. Es valioso pensar la discapacidad desde la idea de justicia social, ya que se observa que esta implica una restricción a la libertad, a uno de los valores fundamentales en las sociedades democráticas actuales. Ya la libertad se refiere a la capacidad y oportunidad de ser, de actuar y de vivir la vida según los deseos individuales, los proyectos y prioridades de cada persona (Salomón Ferrer, 2023, p. 17).

La discapacidad genera una menor libertad o pérdida de la libertad para alcanzar las metas propuestas dentro de un contexto social determinado debido a condiciones no previstas o ajenas a la voluntad del/la ciudadano/a. En este caso, surte efectos negativos la relación entre las condiciones corporales o funcionales de una persona con discapacidad y las disposiciones sociales e históricas del espacio vital, que se constituyen como barreras (Grueso Vanegas et al., 2021; Heredia Ríos et al., 2021). Por esta razón, se puede afirmar que el problema de la discapacidad es, ante todo, una construcción de la sociedad, una hechura social.

Como respuesta a lo anterior, desde el derecho internacional de los derechos humanos se ha promovido la creación de la *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad* (en adelante, la Convención) (ONU, 2006), mecanismo jurídico que adopta el modelo social de la discapacidad buscando dotar de mayores libertades para que las personas con discapacidad alcancen una vida deseada o mejorar el actual estilo de vida (Sahuí, 2021; Velarde Lizama, 2016; Heredia Ríos et al., 2021; Devers, 2021). En este contexto, la disminución de la libertad asociada a la discapacidad destaca al enfoque de capacidades como una posible herramienta de solución. Amartya Sen, quien introdujo este enfoque, al plantear su famoso interrogante sobre la justicia social, «¿Igualdad de qué?», define la discapacidad como una cuestión de menor libertad vinculada a la configuración social del entorno vital (Grueso Vanegas et al., 2021, p. 89).

Sen inicia su recorrido reaccionando contra la doctrina de los bienes sociales primarios planteada por Rawls, y establece que estos bienes, por sí solos, no asegurarían una calidad de vida para las personas con discapacidad, una que se extienda hacia los estándares sociales de normalidad. Por esta razón sugiere una conversión de los bienes primarios en capacidades humanas, un marco amplio de libertades únicas y diferentes para cada individuo (Sen, 2000, p. 99). Este pensador desarrolla el enfoque de capacidades con la finalidad de ofrecer una alternativa de mejora de la calidad de vida de todos los ciudadanos, desde la libertad de ser y hacer: disponer de mayores capacidades para lograr mayores funcionamientos. Llámese capacidades a las libertades o posibilidades, y funcionamientos a aquello que se puede lograr si se cuenta con mayores libertades, como, por ejemplo, la buena salud, la felicidad y el acceso a la justicia, dentro de un país democrático.

El enfoque de capacidades ofrece una serie de garantías al problema social de la discapacidad. Se erige como una herramienta política con base en la libertad y promueve una diversidad de oportunidades orientadas a producir variedades de funcionamientos buscando siempre e independientemente de los contextos de sociabilidad, el vivir humanamente bajo la protección más elevada de su dignidad (Sen, 2000, pp. 99-100). Según Sen, una persona con discapacidad no alcanza su plenitud sólo por tener derechos establecidos en alguna normativa legal o constitución, sino por la manera en que esos derechos se materializan

de acuerdo con sus propios intereses y necesidades (Heredia Ríos et al., 2021, p. 9). Las personas con discapacidad no requieren que nadie se haga cargo de ellas; les basta potenciar sus capacidades hasta convertirlas en parte de una libertad fundamental, la cual les servirá para vivir una vida con dignidad e independientemente deseada.

El punto de partida de Sen es la idea rawlsiana de bienes primarios ubicados en una estructura heterogénea, en la forma de cosas, ingresos, riqueza, libertades, etc.; y su respuesta a ello rebasa los bienes primarios, al ocuparse de las necesidades e intereses humanos desde las capacidades, vislumbrando un desarrollo auténtico con autonomía (Nussbaum, 2007). El fundamento filosófico del modelo social de la discapacidad es el enfoque de capacidades (Amezcuza Aguilar, 2018); es necesario proveer mayores libertades para que las personas obtengan su felicidad que distribuir felicidad. Para Sen, el dar, el distribuir, es importante, pero no más importante que el permitir que todas personas de diferentes sociedades y condiciones sociales se den a sí mismos y puedan lograr lo que soñaron, se forjen y construyan.

---

## 5. La discapacidad en el Perú: datos estadísticos

La OMS estima que el 16 % de la población mundial posee alguna discapacidad y, según las proyecciones estadísticas, este porcentaje aumentará en los próximos años (Pinilla-Roncancio et al., 2024), debido a las permanentes desigualdades estructurales que enfrenta este grupo vulnerable (Rueda Monroy, 2021).

En el ámbito nacional, de conformidad con el último censo nacional realizado por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (2017), en el Perú se registran 3 millones 209 mil 261 personas con alguna discapacidad. Un porcentaje equivalente al 10.3 % del total de la población y que se diferencia en función al género: 57 % son mujeres y 43 % varones. En una referencia puntual sobre la densidad demográfica por departamento, Lima registra un 31,2 % de personas con discapacidad, seguido de Piura (5,4 %), La Libertad (5,2 %), Puno y Arequipa (5,0 %). Respecto del registro de condiciones particulares, el último censo ha identificado que, del total de la población, el 81,5 % presenta 1 sola discapacidad y el 18,5 % de 2 a más discapacidades (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2017).

Respecto de la división de personas con discapacidad por edad, se encuentran segmentadas en 7 grupos: adultos mayores, adultos, adultos jóvenes, jóvenes, adolescentes, niños e infantes. Los datos revelaron que la población con mayor discapacidad son los adultos mayores (1 millón 286 mil 843), seguido de los adultos (703 mil 525) y los adultos jóvenes (411 mil 972), posteriormente los jóvenes (343 mil 549) y niños/as (179 mil 398) y, por último, la población con menor discapacidad está presente en los infantes (61 mil 409) (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2017).

La inclusión de estas referencias estadísticas proporciona una visión más clara de la situación en cuanto a la prestación de servicios públicos (Bermúdez-Tapia, 2021, p. 138), específicamente en lo que concierne a la accesibilidad a los servicios de justicia. En este sentido, el Poder Judicial, el Ministerio Público, el Tribunal Constitucional, la Defensoría del Pueblo, el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, el Ministerio de Justicia, el Ministerio del Interior y la Policía Nacional del Perú no incluyen ni detallan datos estadísticos sobre la población con discapacidad que ha hecho uso de sus servicios, ha presentado algún tipo de trámite, proceso o solicitud ante sus instituciones, lo cual resulta en la invisibilidad de este grupo en tales contextos.

**Tabla 2. Registro de visibilidad de la población con discapacidad en el ámbito del sistema de impartición de justicia en el Perú**

Institución	Referencia institucional a favor de la población con discapacidad	Referencia negativa
Poder Judicial Corte Suprema de Justicia de la República Cortes Superiores de Justicia en el país	a. Documento normativo: Protocolo de atención judicial para personas con discapacidad (Poder Judicial, 2018) b. Identificación de personas con discapacidad en el trámite de un proceso judicial: sistema de alerta judicial para personas con discapacidad (Poder Judicial, 2024)	En la página web institucional del Poder Judicial no se reporta referencia alguna sobre el total poblacional atendido, ni se especifica la referencia del tipo de proceso en la cual participa o la naturaleza del proceso con mayor volumen de carga procesal en relación con las personas con discapacidad.
Ministerio Público Fiscalía de la Nación	Nota de prensa: Ministerio Público y CONADIS aseguran condiciones de accesibilidad para personas con discapacidad (Ministerio Público, 2022)	En la página web institucional del Ministerio Público no se reporta referencia alguna sobre el total poblacional atendido, ni se especifica la referencia del tipo de participación en el procedimiento fiscal en la cual participa una persona con discapacidad (denunciante, víctima, denunciado).
Tribunal Constitucional	Nota de prensa: Entidades del Estado deben analizar situación de personas con discapacidad para brindar materiales biomédicos (Tribunal Constitucional, 2021)	En la página web institucional del Tribunal Constitucional no se reporta referencia alguna sobre el total poblacional atendido, ni se especifica la referencia del tipo de proceso (amparo, <i>habeas corpus</i> o <i>habeas data</i> ) en relación a las personas con discapacidad.
Defensoría del Pueblo	a. Documento normativo: mecanismo independiente para promover, proteger y supervisar la aplicación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (Defensoría, 2024a) b. Informes defensoriales sobre la temática (Defensoría, 2024b)	En la página web institucional de la Defensoría del Pueblo no se registra referencia alguna sobre el total poblacional atendido, ni se especifica la referencia al requerimiento de una persona con discapacidad respecto de los servicios que brinda la institución.
Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables	Nota informativa: "Orientación, trámites y servicios" para personas con discapacidad (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, 2024)	En la página web institucional del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables no se reporta referencia alguna sobre el total poblacional atendido, ni se especifica la referencia del tipo de trámite, petición o requerimiento de apoyo social en la cual participa una persona con discapacidad.
Ministerio de Justicia	Nota de prensa: Defensores públicos del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos brindarán servicios de asesoría y patrocinio legal gratuito a personas con discapacidad (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2021).	En la página web institucional del Ministerio de Justicia no se reporta referencia alguna sobre el total poblacional atendido por la Defensoría de Oficio respecto de personas con discapacidad.
Ministerio del Interior y la Policía Nacional del Perú	Nota de prensa del Ministerio del Interior: El Ministerio del Interior fortalece programas preventivos en beneficio de ciudadanos con discapacidad (Ministerio del Interior, 2023). Nota de prensa: Comisaría Inclusiva: Policía Nacional del Perú mejorará su atención a personas con discapacidad (Andina, 2022).	En la página web institucional del Poder Judicial no se reporta referencia alguna sobre el total poblacional atendido, ni se especifica la referencia del tipo de proceso en la cual participa o la naturaleza del proceso con mayor volumen de carga procesal en relación con las personas con discapacidad.

Fuente: elaboración propia.

La principal conclusión que se desprende de la observación de la tabla 2 está relacionada con la invisibilidad de la población con discapacidad respecto de la atención individualizada ante la institución pública. Nótese que más allá de las referencias normativas o de las notas de prensa, las entidades del Estado en el ámbito del sistema de impartición de justicia no han tomado como referencia puntual al ciudadano o ciudadana, a quien deberían asignarle determinadas variables con el objetivo de poder hacer una mejor referencia de cómo se le puede brindar una mejor atención si registra una condición de “vulnerabilidad”, en el presente caso respecto de alguna discapacidad, provocando una condición negativa que categoriza al ciudadano o ciudadana de forma negligente (Bermúdez-Tapia, 2001; 2021).

La atención pública de la condición de vulnerabilidad se puede promocionar desde las políticas públicas, ya que son sistemas que articulan la interrelación de diversos espacios institucionales y la participación política de actores (Acuña et al., 2010). Sin embargo, la tabla mencionada permite ilustrar que las políticas públicas a nivel general en el ámbito del sistema de impartición de justicia peruano no han tomado en cuenta el contexto negativo en el cual puede ubicarse a una persona con discapacidad si es que acude a una institución como el Poder Judicial, el Ministerio Público, el Tribunal Constitucional o alguna dependencia del Poder Ejecutivo respecto de algún servicio que pudiere mejorar la calidad de vida o satisfacer sus necesidades.

Por otro lado, la condición de ausencia de variables estadísticas genera una condición negativa en un ámbito de la propia atención de los servicios que satisface el Estado a través de estas instituciones evaluadas, porque al establecer un criterio general sin diferenciación se genera una condición excluyente de las condiciones de atención a factores de vulnerabilidad que incrementan la desatención de las necesidades del ciudadano o ciudadana con discapacidad. En este orden de ideas, Venturiello (2017) recomienda que el camino trazado por el modelo social debe ampliarse, materializar el enfoque de derechos en las políticas públicas mostrando una apertura inclusiva con la diversidad desde los procesos de formación, donde participen diferentes actores sociales: colectivos sociales, familias e instituciones de la sociedad civil (p. 166).

---

## 6. La garantía de acceso a la justicia de las personas con discapacidad

Los desafíos más comunes en el acceso a la justicia surgen a raíz de las condiciones de vulnerabilidad en las que se encuentran muchas personas, como es el caso de las personas con discapacidad (Lema Añón, 2023). Desde una mirada histórica se demuestra que, aunque a pasos muy lentos, se ha podido hacer algo a favor de estas personas, reconocer y promover, por ejemplo, su participación social, condición de persona, ciudadanía y el reconocimiento de la discapacidad como responsabilidad de todos: sociedad civil y funcionariado público. Esto no determina que en la actualidad hayan dejado de ser vulnerables, lo son, y no por las condiciones funcionales y corporales inherentes o adquiridas, sino por lo que esas condiciones provocan en otras personas y en las instituciones públicas encargadas de administrar y salvaguardar derechos (Velarde Lizama, 2016; Salomón Ferrer, 2023). En el contexto institucional, las personas con discapacidad siempre han sido vistas como seres desadaptados, con realidades funcionales ajenas a los estándares de normalidad de una sociedad específica.

Para abordar la vulnerabilidad resultante de las limitaciones funcionales asociadas a la discapacidad en un contexto específico es necesario fomentar el pleno ejercicio de las capacidades humanas a través de

medidas políticas y legales. Por ejemplo, garantizar el entendimiento universal de las personas sordas gracias a la asistencia de un intérprete o intermediario, durante un proceso judicial (White et al., 2021; Gueso Vanegas et al., 2021; Meléndez-Labrador, 2022). Es necesario fomentar iniciativas en el ámbito público de la Administración de justicia para asegurar que todas las personas participantes reciban una respuesta justa y libre de discriminación a sus requerimientos legales, con el objetivo de superar los obstáculos asociados a la discapacidad. Con esto se llega al acceso a la justicia, que se define como un derecho fundamental cuya incidencia en la realidad empuja a las pretensiones de justicia de los seres humanos hacia su defensa en los tribunales, sean locales e internacionales. Asimismo, constituye un derecho humano cuya efectividad, a través de un sistema judicial eficaz y oportuno, contribuye a la protección de la dignidad humana, siendo este principio fundamental para la construcción de un Estado constitucional y social de derecho (Duarte Sandoval, 2022, p.75).

El acceso a la justicia tiene la calidad de macro-principio en el Estado constitucional y social de derecho, y se vincula con el estilo de vida digno y la amplia gama de libertades democráticas para la ciudadanía. Constituye una institución sustantiva y procedimental para que los individuos participen en la Administración de justicia y busquen la satisfacción de sus demandas en condiciones equitativas, al mismo tiempo que se garantiza la independencia e imparcialidad de los operadores judiciales. En el caso de la población con discapacidad, se les garantizaría un acceso a la justicia mediante la implementación de procedimientos efectivos que valoren positivamente sus limitaciones (Duarte Sandoval, 2022; Ortiz Ahlf, 2018, p. 408).

El acceso a la justicia es un derecho fundamental de toda la ciudadanía, quien puede exigir al Estado la adopción de acciones que garanticen su efectividad. Dentro de las medidas y garantías que promueve este derecho como obligación estatal, se destacan la tutela jurisdiccional efectiva, el derecho a la defensa, el debido proceso, la presunción de inocencia, la igualdad ante la ley, así como el derecho a ser asistido por un/a intérprete durante un proceso judicial, etc. (Ortiz Ahlf, 2018, p. 422). De otra parte, se distingue a la tecnología como un elemento que, utilizado de manera adecuada, puede potenciar la capacidad de respuesta de los órganos judiciales a diversas demandas, que emergen de realidades diversas. En este sentido, el acceso a la justicia de manera digital tendría la capacidad promover la igualdad de condiciones y la pronta solución a conflictos de interés (de Lucchi López-Tapia, 2023, pp. 68-69).

El acceso a la justicia también es un derecho humano fundamental que permite a cualquier individuo o grupo de individuos recurrir a instancias jurisdiccionales en busca de un recurso judicial que pueda traducirse en justicia. Este derecho se encuentra reconocido y destacado en diversos documentos y acuerdos internacionales, a nivel universal y regional en el ámbito de la protección de los derechos humanos. Organizaciones como la Organización de las Naciones Unidas y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos sostienen que garantizar un acceso efectivo a la justicia es la función esencial de la protección jurídica, esto es, la razón de ser del derecho (Rivadeneira Guijarro, 2021; Sahuí, 2021).

El Sistema Universal de protección de Derechos Humanos desarrolla las bases fundacionales del acceso a la justicia. Por ejemplo, la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948), en su artículo 10 reconoce el derecho de todas las personas a acceder a la justicia y ser oídas por tribunales imparciales e independientes. En el mismo tenor, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (ONU, 1966), en su artículo 14, párrafo 1, reconoce este derecho. Por su parte, la *Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad* (ONU, 2006), en su artículo 13, párrafo 1, establece que los Estados deben proporcionar medios incluidos, disponibles y accesibles para garantizar un acceso a la justicia de manera efectiva para las personas con discapacidad. Entonces, la obligación de los Estados consiste en

implementar mecanismos de adecuación pertinentes para que estas personas puedan acceder a la justicia en condiciones de igualdad con los demás.

Los mecanismos de adecuación se traducen en ajustes razonables, que, con la finalidad de garantizar el acceso a la justicia, podrían ser físicos, tecnológicos y de procedimiento, como los accesos adecuados a edificios judiciales o el uso de formatos accesibles para la información legal; pero también pueden ser ajustes de tipo asistencial, como la disposición de intérpretes o traductores/as facilitadores/as de lenguaje de señas, y las capacitaciones de sensibilización a operadores jurídicos sobre el trato adecuado que deben recibir las personas usuarias con discapacidad. En este respecto, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en sus observaciones generales n° 5 y 6 desarrolla ajustes razonables sobre los derechos a la vida independiente y a la igualdad y no discriminación, llegando a vincularlos con el acceso a la justicia.

Por un lado, en la *Observación general n° 5 (2017) sobre el derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad*, dicho Comité sostiene que los Estados partes deben proporcionar asistencia letrada y asesoramiento, recursos y apoyo jurídicos apropiados a las personas con discapacidad con la finalidad de que accedan a la Administración y hagan valer su derecho a vivir de manera independiente en la comunidad (párr. 66). Por otro lado, la *Observación general n° 6 (2018) sobre la igualdad y la no discriminación*, establece mecanismos accesibles para que las personas víctimas de discriminación por discapacidad puedan obtener justicia, por ejemplo, mecanismos de denuncia accesibles, aceptables y eficaces, así como asistencia jurídica apropiada y de calidad (párr. 73.h).

La Convención Americana sobre Derechos Humanos (Organización de los Estados Americanos, 1969) regula el acceso a la justicia y sus derechos asociados en su artículo 8, incluye las adaptaciones razonables, los plazos adecuados y la asistencia de un/a intérprete capacitado/a. En su artículo 25, establece que los Estados parte tienen el deber de garantizar el derecho al recurso judicial efectivo. Por otro lado, la *Convención Interamericana para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad* (Organización de los Estados Americanos, 1999), en su artículo 1, exhorta a los Estados parte la obligación de implementar medidas para reducir la discriminación en el acceso a la justicia, enfocándose en facilitar un acceso a la justicia en igualdad de condiciones, con adaptaciones razonables y un diseño universal que permita la participación libre, autónoma e independiente de las personas con discapacidad en los tribunales competentes.

En el Perú, la Constitución Política del Perú de 1993, en su artículo 139, detalla los principios esenciales de la Administración de justicia. Estos incluyen la participación directa en el proceso, la garantía de una defensa adecuada, la celeridad en los procedimientos legales, la prontitud y la efectividad de la protección judicial, lo que permite a las personas acudir a los tribunales competentes para hacer valer sus derechos bajo condiciones que aseguren un debido proceso. Según Santis Poblete (2020) garantizar un acceso efectivo a la justicia para las personas con discapacidad implica eliminar barreras, ya sean de índole geográfica o procedimental, que obstaculicen un trato equitativo y exento de discriminación.

La Ley N° 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad, junto con su Reglamento aprobado con el Decreto Supremo N° 002-2014-MIMP, establece un marco legal interno sobre los derechos de las personas con discapacidad. De otra parte, se alude al Decreto Supremo N° 007-2021-MIMP que aprueba la política nacional multisectorial en discapacidad para el desarrollo al 2030. Esta política pública concentra siete objetivos prioritarios orientados a reducir las desigualdades estructurales que enfrentan las personas con discapacidad al relacionarse con la sociedad y el Estado. Uno de los objetivos prioritarios de esta política, el objetivo 6, se aboca a la necesidad de garantizar condiciones de accesibilidad contextuales. Aquí se incluye

el lineamiento 6.3, que busca implementar acciones que promuevan y faciliten la igualdad de condiciones al acceder a procesos y procedimientos judiciales o administrativos.

En esta línea descriptiva, vale referir el Decreto Legislativo N° 1384, que plantea modificatorias al Código Civil, cuyo propósito es reconocer la capacidad jurídica de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones. Además, el Decreto Supremo N° 016-2019-MIMP regula disposiciones específicas orientadas a verificar que estas personas reciban ajustes razonables, apoyos y salvaguardias necesarios y de calidad para que puedan ejercer plenamente sus derechos. Por otra parte, la Defensoría del Pueblo ha implementado el Mecanismo independiente encargado de promover, proteger y supervisar el cumplimiento de las obligaciones contenidas en la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* por el Estado peruano. Esto incluye supervisar que el derecho de acceso a la justicia de las personas con discapacidad sea garantizado en todas las etapas de un proceso judicial o administrativo. Adicional a lo expuesto, el Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (en adelante, CONADIS), creado en 1999, es el organismo rector que supervisa y promueve la garantía de los derechos de las personas con discapacidad, contenidos en la Constitución, leyes y políticas.

De una manera extensiva, en Chile, el Sistema Nacional de la Discapacidad (SINADIS) se encarga de promover la igualdad de oportunidades, la inclusión y participación social de las personas con discapacidad. Este sistema supervisa la aplicación de la Ley N° 20422 que regula preceptos sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, en vigor desde el 2010. En el marco de esta normativa se ha creado el *Programa de acceso a la justicia para personas con discapacidad* (gestado en 2011 e implementado en 2015) y, sobre todo, el *Protocolo de acceso a la justicia de personas con discapacidad* (Poder Judicial de Chile, 2020), el cual forja un panorama práctico de atención inclusiva a las personas con discapacidad. Unido a Chile y Perú, en cuestiones legales y reglamentarias Colombia no se ha quedado atrás. En efecto, en agosto de 2019, se ha expedido la Ley 1996 de 2019 que regula la capacidad legal de las personas con discapacidad colombianas mayores de edad. En cumplimiento a esta normativa, en ese mismo año, Colombia también ha implementado el *Protocolo de atención inclusiva en el acceso a la justicia para personas con discapacidad* (Borrero et al., 2019).

---

## 7. Contenido del acceso a la justicia de personas con discapacidad

### 7.1. Debido proceso

En el Perú, el debido proceso es un principio y derecho constitucional vinculado a la potestad de administrar justicia recaída en el Poder Judicial, cuya observancia atañe directamente en la función jurisdiccional. Se encuentra estipulado en la Constitución Política del Perú (1993), artículo 139, inciso 3. Se está frente a un derecho de bastante complejidad, que supone el despliegue de requisitos para ser valorados en todas las instancias procesales. Constituye una fase preliminar indiscutible para la tutela de cualquier otro derecho. Dentro de una sociedad democrática, realiza la función de un techo sólido como límite al ejercicio del poder estatal, por lo que posee un contenido estrictamente democratizador (Salmón y Blanco, 2012, p. 23).

El concepto de debido proceso es inherentemente un derecho humano, cuya relevancia radica en su capacidad para adoptar un enfoque humanizador que reconoce las características particulares de los litigantes frente al Estado. La promoción de un debido proceso en causas que involucren a personas con discapacidad implica abordar efectivamente las desigualdades reales que enfrentan, con el objetivo de eliminar las disparidades entre las partes involucradas en el sistema judicial (Duarte Sandoval, 2022, p. 4). En el ámbito regional, la Corte Interamericana de Derechos Humanos, en la sentencia del *Caso Furlán y familiares vs. Argentina* (2012), establece que estas personas tienen el derecho fundamental a un acceso auténtico a la justicia y deben recibir un proceso legal justo, en condiciones equivalentes a aquellas personas que no enfrentan desafíos similares.

En el año 2016, el Poder Judicial aprobó el *Programa nacional de acceso a la justicia de personas vulnerables y justicia en tu comunidad*. Al año siguiente, en 2017, se desarrolló la *Comisión permanente de acceso a la justicia de las personas en condición de vulnerabilidad y justicia en tu comunidad* como parte de su estructura organizativa, asumiendo responsabilidades de liderazgo y coordinación en este ámbito. Dentro de este programa, se resalta la implementación del *Protocolo de atención judicial para personas con discapacidad*, diseñado para fomentar un tratamiento especializado hacia este grupo, facilitando su capacidad jurídica y proporcionando los apoyos y resguardos necesarios. Este protocolo se encuentra en vigor desde enero de 2018.

El *Protocolo de atención judicial para personas con discapacidad* (Poder Judicial del Perú, 2018). es una guía de acción institucional y, al mismo tiempo, uno de los primeros pasos que ha dado el Estado peruano para otorgar ajustes razonables a las personas con discapacidad en las sedes de justicia. Funciona bajo la rectoría de principios como el respeto por la dignidad humana, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad, etc.; y enfoques como el de derechos humanos, el enfoque interseccional, entre otros. Se trata de un protocolo específico que se vincula a la naturaleza del sistema judicial o jurisdiccional, por lo que sus efectos no se pueden extender hacia otras instituciones.

## 7.2. Debida motivación de resoluciones

De la misma manera que el debido proceso, la motivación de resoluciones es un principio y derecho constitucionales de la función jurisdiccional ejercida por el Poder Judicial. Se encuentra establecido en la Constitución Política del Perú (1993), artículo 139, inciso, 5. A grandes rasgos, motivar significa expresar de manera escrita los motivos o las razones suficientes que llevaron a la autoridad jurisdiccional a tomar una decisión favorable o desfavorable para alguna de las partes. Estas razones se deben ajustar de manera amplia y holística a la normativa vigente, bajo los principios jurisdiccionales de independencia e imparcialidad.

Una definición más específica del principio de motivación agrupa al conjunto de razones que lingüísticamente justifican una decisión adoptada. Deben existir razones suficientes que justifiquen una decisión y, al mismo tiempo, se encuentren formuladas, es decir, plasmadas o comprendidas literalmente en una sentencia (Bernales Rojas, 2019). La debida motivación judicial consiste en asegurar una justificación doble. Aquí se pone de manifiesto el papel que desempeñan las premisas normativas y fácticas, que originan a los procesos de justificación externa e interna. Habrá una adecuada justificación externa cuando las premisas sean seleccionadas correctamente dadas las condiciones exigidas; habrá una correcta justificación interna cuando la conclusión (decisión judicial) derive de la conexión lógica de las premisas correctamente seleccionadas (Celis Galvis et al., 2016).

Desde otra perspectiva, el mandato o la exigencia de motivar a las resoluciones permite asegurar una especie de control sobre el comportamiento y decisiones de las autoridades jurisdiccionales a fin de garantizar el acceso a la justicia y, con ello, la salvaguardia de los derechos fundamentales de los justiciables (Celis Galvis et al., 2016). En este contexto, surge la necesidad de plantear interrogantes sobre la justificación del Poder Judicial, la esencia de su función jurisdiccional, y su papel fundamental en la consolidación del Estado constitucional de derecho (Milione, 2015, pp. 187-188). La ausencia de una motivación adecuada en las decisiones judiciales afecta a todas las partes involucradas en un proceso legal, pero tiene repercusiones especialmente negativas en las personas con discapacidad debido a sus circunstancias particulares.

En el sistema judicial peruano se ha identificado casos en los cuales no se ha cumplido con el requisito constitucional de proporcionar una justificación adecuada en sus decisiones. Un ejemplo relevante se aprecia en la sentencia del expediente N° 00345-2018-PHC/TC, en la cual el Tribunal Constitucional mostró que el razonamiento del Poder Judicial carecía de una motivación externa suficiente, al no contender argumentos que tuvieran en cuenta la situación de vulnerabilidad por discapacidad del demandante (f. j. 27).

### 7.3. Derecho a la accesibilidad en sedes de justicia

Comeau et al. (2024) destacan la accesibilidad como un principio fundamental para reconocer plenamente a las personas con discapacidad, permitiéndoles llevar a cabo sus actividades cotidianas sin limitaciones. En el ámbito jurisdiccional, la accesibilidad implica que los espacios destinados a la atención, recepción y comunicación con personas con discapacidad deben cumplir estándares que garantizan su autonomía y facilitan su movilidad. La *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (ONU, 2006) resalta este principio fundamental (artículo 3 f), abarcando aspectos como la accesibilidad geográfica, la información, las instalaciones y las comunicaciones (artículo 9). Las 100 reglas de Brasilia (Cumbre Judicial Iberoamericana, 2008) también muestran la importancia de la accesibilidad en los tribunales para las personas con discapacidad, ya que impulsan su participación activa en los procesos legales y garantizan un trato digno y equitativo.

En el mismo sentido, la Corte Interamericana de Derechos Humanos, en su sentencia del *Caso Guachalá Chimbo y otros vs. Ecuador* (2021), reiteró que la Convención establece la accesibilidad como un principio fundamental (párr. 83). Por otro lado, el *Caso Vera Rojas y otros vs. Chile* (2021) sostuvo que la accesibilidad abarca cuatro dimensiones: no discriminación, accesibilidad física, accesibilidad económica y acceso a la información (párr. 100). En similares términos, el *Caso Muelle Flores vs. Perú* (2019) subrayó que la accesibilidad también implica el derecho a recibir información de manera oportuna, clara, transparente y completa (párr. 199). En el contexto de la accesibilidad en la Administración de justicia, sería esencial adherir al sistema de notificaciones judiciales la escritura braille. Esto beneficiaría a las personas con discapacidad visual al promover su autonomía.

En el ámbito nacional, la Ley N° 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad, tiene como objetivo garantizar el acceso de las personas con discapacidad a entornos físicos y a ser asistidos mediante tecnologías y personas que facilitan la comunicación e información. El Tribunal Constitucional peruano ha reconocido la accesibilidad como un derecho inherente de las personas con discapacidad, requiriendo promoción de apoyos y ajustes razonables para su autonomía (sentencia del expediente N.º 04874-2019-PHC/TC, f. j. 26). Por su parte, el *Protocolo de atención judicial para personas con discapacidad* (Poder Judicial del Perú, 2018) establece estándares vinculados con la accesibilidad en el diseño de espacios, el trato es-

pecial, el acceso a la información procesal y el reconocimiento de la capacidad jurídica. Además, el Poder Judicial promueve la accesibilidad en sus portales web para personas con discapacidad (Justicia TV, 2020), y ejemplos como el Segundo Juzgado de Familia de la Corte Superior de Justicia de Junín (s. f.), demuestran buenas prácticas, tales como el aprendizaje de la lengua de señas por parte de los operadores jurídicos para dirigirse a las personas sordas en calidad de partes procesales (La Ley, 2022).

#### 7.4. Derecho a una defensa adecuada

Los *Principios básicos sobre la función de los abogados* de las Naciones Unidas (1990) enfatizan la obligación de los Estados de garantizar recursos adecuados para respaldar la prestación de asistencia jurídica gratuita, especialmente en situaciones que afectan a grupos vulnerables, como las personas con discapacidad. Asimismo, las 100 Reglas de Brasilia (Cumbre Judicial Iberoamericana, 2008) resaltan la importancia del asesoramiento técnico y legal para personas en situación de vulnerabilidad, como se indica en las reglas 28 y 29, que enfatizan el derecho a la defensa en todos los niveles judiciales y la prestación de servicios legales gratuitos.

En el contexto nacional, la Constitución Política del Perú establece en su artículo 139, párrafo 14, que toda persona tiene el derecho fundamental de no ser privado de su derecho de defensa en ninguna etapa del proceso legal. Esto implica que cualquier individuo debe ser informado de manera inmediata y por escrito sobre las razones de su detención o la causa que motiva el proceso legal en el que está involucrado. Asimismo, se reconoce el derecho de comunicarse personalmente con un defensor de su elección y recibir asesoramiento legal desde el momento en que es citado o detenido por cualquier autoridad. Además, el párrafo 16 de este artículo establece el principio de gratuidad en la Administración de justicia y la provisión de defensa gratuita para aquellas personas que tienen escasos recursos económicos, y en general, en los casos determinados por la ley.

Adicionalmente, en la sentencia del expediente N° 04126-2018-PHC, el Tribunal Constitucional indica que el derecho a la defensa garantiza que los individuos, al proteger sus derechos y obligaciones en cualquier ámbito legal (civil, mercantil, penal, laboral, etc.), no sean desamparados (f. j. 8). El derecho a la defensa para las personas con discapacidad se refleja en la provisión de asistencia jurídica de calidad, especializada y gratuita, la cual determinaría la oportunidad de acceso a la justicia en condiciones de igualdad. Esto incluye la posibilidad de elegir un/a abogado/a o recibir servicios legales gratuitos cuando sea necesario.

La Corte Interamericana de Derechos Humanos, en sus opiniones consultivas 11/90 y 18/03 (1990, 2003), subraya la necesidad de eliminar barreras económicas para acceder a la justicia. En este sentido, los Estados tienen la responsabilidad de proporcionar servicios legales gratuitos, asistencia legal y representación jurídica, especialmente cuando se trata de grupos en situación de vulnerabilidad. De esta manera, los obstáculos económicos pueden ser considerados como factores que dificultan el pleno ejercicio del derecho al acceso a la justicia, que incluye el derecho a una defensa efectiva como garantía judicial.

En la misma línea, la Ley N° 29360, conocida como la Ley del Servicio de Defensa Pública, junto con su Reglamento aprobado por el Decreto Supremo N° 009-2019-JUS, adaptado al Decreto Legislativo N° 1407 que fortalece este servicio, establece en su artículo 28 literal C la especial protección de las personas con discapacidad. En consecuencia, estas personas tienen acceso a servicios legales gratuitos que abarcan temas como alimentos, rectificación de partidas, designación de apoyos, delitos por discriminación y cual-

quier forma de violencia, en concordancia con lo dispuesto en la Ley N° 30364, Ley para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar (publicada en noviembre de 2015).

### 7.5. Derecho al intérprete

El derecho a recibir la asistencia de un/a intérprete es los procesos judiciales, es un derecho conexo al debido proceso. Mayormente, ha sido desarrollado en el marco de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, sin embargo, cabe la necesidad de inclinar su aplicación como garantía mínima del acceso a la justicia de las personas con discapacidad (auditiva). En principio, se debe precisar dos tipos de eventuales motivos de discriminación, que vendría a confrontar la correcta aplicación de este derecho: primero, la condición vulnerable de la discapacidad y, segundo, el empleo de la lengua de señas, una lengua distinta a la lengua mayoritaria en una nación, cuyo conocimiento, por las autoridades jurisdiccionales y ciudadanos/as oyentes en general, es relativamente escaso (Obi et al., 2023; Walsh et al., 2023).

La garantía del derecho al intérprete de lengua de señas permite que las personas con discapacidad auditiva sean oídas, comprendidas y puedan expresar sus posiciones ante la Administración de justicia, potenciando con ello, su identidad individual y visibilidad social. Se trata de un derecho lingüístico fundamental y especial que propicia la protección, la participación e inclusión social de las personas sordas en tanto sujetos con capacidades plenas, como un paradigma básico de accesibilidad a la comunicación universal (Alaghband et al., 2023; Meléndez-Labrador, 2022). De otra parte, existen casos donde la discapacidad se amalgama con otras situaciones vulnerables, como tener la condición de recluso/a, pertenecer a pueblos indígenas, ser mujer y adulta mayor, etc., cuyo abordaje requiere de una mirada interseccional (Aretio Romero et al., 2023).

Los estudios de Walsh et al. (2023) concluyen que los reclusos indígenas con pérdida auditiva pueden en realidad preferir la sección de alta seguridad de la prisión porque exige menos sus habilidades auditivas. Algunos reclusos con pérdida auditiva optarán por pasar toda su estancia en prisión en lugar de solicitar la libertad condicional, porque la libertad condicional suele ser compleja, desafiante y requiere buenas habilidades para escuchar (p. 29). Tales percepciones de las personas con discapacidad auditiva responden a la existencia de barreras en el acceso a la justicia, caracterizadas por la carencia de intérpretes de la lengua de señas, no universal, sino única para cada país o región (Alaghband et al., 2023).

El derecho internacional de los derechos humanos regula y reconoce el derecho al intérprete como un derecho humano y una responsabilidad de los Estados. Por ejemplo, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (ONU, 1966) establece que, durante un proceso legal, toda persona tiene derecho a ser informada y recibir comunicaciones en su propio idioma (artículo 14.3 a), y durante las audiencias tiene derecho a la asistencia gratuita de un/a intérprete (artículo 14.3 f). Del mismo modo, la Convención, ante las barreras de accesibilidad, exige a los Estados la adopción de medidas como la provisión de intérpretes profesionales de lenguaje de señas (artículo 9.2 e).

El derecho al intérprete es una manifestación del principio internacional de igualdad de condiciones y no discriminación en el acceso a la justicia. Esta responsabilidad estatal se deriva de la situación de vulnerabilidad de las personas con discapacidad (Bernaes Rojas, 2019). La Convención Americana sobre Derechos Humanos garantiza el derecho de toda persona a ser escuchada en condiciones adecuadas, por un juez competente, independiente e imparcial ((Organización de los Estados Americanos, 1969, artículo 8.1). En el

caso de personas con discapacidad auditiva, este derecho puede cumplirse proporcionando un/a intérprete adecuado/a o utilizando tecnologías como el subtítulo en las audiencias para personas sordas.

En el contexto peruano, la importancia y prioridad del derecho al intérprete de lengua de señas peruana (LSP) se destacan en la Ley N° 29535, que oficializa esta lengua (2010), y su Reglamento en el Decreto Supremo N° 006-2017-MIMP. La Ley General de las Personas con Discapacidad reconoce el servicio de intérprete como parte esencial del derecho lingüístico para utilizar la lengua de señas en procedimientos judiciales y administrativos (artículo 21.2). No obstante, según datos proporcionados por CONADIS, en Perú solo hay 23 intérpretes de lengua de señas reconocidos por la Asociación de Intérpretes y Guías Intérpretes de Lengua de Señas del Perú (ASISEP). Además, la falta de un registro de intérpretes para la comunidad sorda por parte de CONADIS evidencia que el Ministerio de Educación aún no certifica a estos/as profesionales.

---

## 8. Conclusiones

Las personas con discapacidad son sujetos de plena igualdad de derechos, quienes deben recibir un trato digno, igualitario y equitativo cuando acuden o participan en algún trámite, proceso administrativo o judicial ante alguna entidad que conforma el sistema de impartición de justicia en el país (Poder Judicial, Ministerio Público, Tribunal Constitucional, Defensoría del Pueblo, Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, Ministerio de Justicia, Ministerio del Interior y Policía Nacional del Perú). La condición de discapacidad debería ser identificada y valorada en forma positiva por parte de las entidades públicas para que así se generen los procedimientos especiales que permitan la atención diligente, oportuna y eficaz y se mejore cualitativamente y temporalmente todo requerimiento que pueda necesitar una persona con discapacidad, considerando su condición de ciudadano, su dignidad y especialmente porque es una obligación del Estado brindar una mejor atención a sus ciudadanos/as, teniendo en cuenta sus condiciones particulares.

El acceso a la justicia es un derecho fundamental, así como una responsabilidad del Estado. Este derecho se sustenta en principios como el debido proceso, la motivación adecuada de las decisiones judiciales, la garantía de una defensa adecuada y el derecho a contar con un/a intérprete, entre otros. La protección estatal de estos principios es determinante para permitir que las personas con discapacidad puedan desarrollar plenamente sus capacidades y tengan la oportunidad de obtener justicia sobre sus demandas. Sin embargo, este estudio muestra que las instituciones públicas, especialmente el Poder Judicial, carecen de sistemas de atención inclusiva y especializada para grupos vulnerables, lo cual se manifiesta claramente en la falta de intérpretes de lengua de señas para personas con discapacidad auditiva. Por otro lado, existe resistencia, ignorancia o falta de capacitación por parte de operadores jurídicos hacia el trato especial que deben recibir las personas con discapacidad en las sedes de justicia.

En este contexto, luego de una evaluación especial y particular en cada una de las entidades que se vinculan al ámbito de la impartición de justicia en el país (sobre todo del Poder Judicial), se puede concluir que la atención a personas con discapacidad no ha sido desarrollada en función a una condición especial, particular o diligente. Esto ha generado un escenario de invisibilidad de este grupo vulnerable en el ámbito del trámite, ejecución o desarrollo de un procedimiento administrativo o proceso judicial, conforme también se puede apreciar en los informes situacionales que emiten de forma pública cada una de las entidades evaluadas.

---

## 9. Recomendaciones

De forma extensiva, se sugiere que el protocolo de atención a personas con discapacidad empleado por el Poder Judicial sirva como guía para que otras instituciones de la Administración pública como el Ministerio Público, Tribunal Constitucional, Ministerio del Interior, Policía Nacional, etc., también lo implementen. Esto con el propósito de identificar, categorizar y priorizar a la población con discapacidad que participe en algún trámite, procedimiento administrativo, proceso judicial o requiera la atención de estas entidades. Así, se buscará atenuar el período temporal de evaluación de su requerimiento, solicitud o proceso judicial en la cual participe, mejorándose de este modo la legitimidad del Estado en la atención a una persona en condición de vulnerabilidad, la misma que puede ser extendida a toda la población.

Se sugiere que los/as funcionarios/as y empleados/as públicos de los sectores relacionados con la justicia reciban capacitación en un enfoque inclusivo y basado en los derechos humanos para poder atender adecuadamente a las personas con discapacidad que acuden a los tribunales en busca de una justicia efectiva y rápida. Además, deberían tener la oportunidad de aprender la lengua de señas peruana, el sistema braille y otras formas de comunicación que les permitan interactuar de manera efectiva con las personas con discapacidad. Esto ayudaría a eliminar las barreras comunicativas que existen entre el sistema judicial y aquellas personas usuarias con discapacidad que buscan justicia.

---

## Referencias bibliográficas

- Acuña, C., Bulit Goñi, L., Chudnovsky, M. y Repetto, F. (2010). Discapacidad: derechos y políticas públicas. En C. Acuña y L. Bulit Goñi (Coords.), *Políticas sobre la discapacidad en Argentina. El desafío de hacer realidad los derechos* (pp. 23-72). Siglo Veintiuno.
- Alaghband, M., Maghroor, H. R. y Garibay, I. (2023). A survey on sign language literature. *Machine Learning with Applications*, 14, 100504. <https://doi.org/10.1016/j.mlwa.2023.100504>.
- Amezcuaga Aguilar, T., García-Domingo, M. y Fuentes Gutiérrez, V. (2018). La dignidad como principio fundamental de la condición de ciudadanía de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*. <https://doi.org/10.17561/reid.m3.7>.
- Andina (19 de septiembre de 2022). *Comisaría Inclusiva: PNP mejorará su atención a personas con discapacidad*. <https://andina.pe/agencia/noticia-comisaria-inclusiva-pnp-mejorara-su-atencion-a-personas-discapacidad-910654.aspx>.
- Aretio Romero, M. A., Repiso Gento, I. y Valpuesta Martín, Y. (2023). Contextos de especial vulnerabilidad para la violencia de género. Interseccionalidad: adaptando la respuesta a la diversidad de contextos y situaciones. *Atención Primaria*, 56(11), 102834. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2023.102834>.
- Bermúdez-Tapia, M. (2001). Categorías de ciudadanía en el Perú, por el goce de derechos fundamentales. *BIRA Boletín del Instituto Riva Agüero*, (28), 333-343. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/113767>.
- Bermúdez-Tapia, M. (2021). La accesibilidad a los servicios de justicia como un derecho de la familia en crisis. En J. A. Martínez Lezcano (Coord.), *Parámetros convencionales de los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales* (pp. 137-157). Tirant lo Blanch.
- Bernales Rojas, G. (2019). El acceso a la justicia en el sistema interamericano de protección de los derechos humanos. *Ius et Praxis*, 25(3), 277-306. <https://doi.org/10.4067/S0718-00122019000300277>.
- Borrero, G. M.; López Patrón, J., Jaramillo Aramburo, E. y Romero Acevedo, T. (2019). *Protocolo de atención inclusiva en el acceso a la justicia para personas con discapacidad*. Minjusticia. [https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/tejiendo-justicia/Documents/publicaciones/discapacidad/Protocolo%20de%20Atencio%C-C%81n%20Personas%20con%20Discapacidad%20\(2\).pdf](https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/tejiendo-justicia/Documents/publicaciones/discapacidad/Protocolo%20de%20Atencio%C-C%81n%20Personas%20con%20Discapacidad%20(2).pdf).
- Celis Galvis, M. L., Hernández Mendoza, W. E. y Roa Caballero, L. A. (2016). Las cargas del juez frente a los desafíos del precedente constitucional a propósito de la motivación y argumentación de los fallos. *Derecho PUCP*, (77), 381-403. <https://doi.org/10.18800/derechopucp.201602.015>.
- Chile. Ley N° 20422, Ley que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. *Diario Oficial de la República de Chile*, 3 de febrero de 2010. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903&idParte=>.
- Colombia. Ley 1996 de 2019, por medio de la cual se establece el régimen para el ejercicio de la capacidad legal de las personas con discapacidad mayores de edad. *Diario Oficial*, 26 de agosto de 2019, núm. 51.057. [https://www.cancilleria.gov.co/normograma/compilacion/docs/ley\\_1996\\_2019.htm#33](https://www.cancilleria.gov.co/normograma/compilacion/docs/ley_1996_2019.htm#33).
- Comeau, E., Kelly, S., Hamdani, Y. y Ross, T. (2024). Disabled people's accessible taxi experiences in Toronto, Canada. *Travel Behaviour and Society* 34, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tbs.2023.100704>.
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2017). *Observación general núm. 5 (2017) sobre el derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad, CRPD/C/GC/5 (27 de octubre de 2017)*. Organización de las Naciones Unidas. <https://bit.ly/3HXeVW9>.

- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2018). *Observación general núm. 6 (2018) sobre la igualdad y la no discriminación, CRPD/C/GC/6 (26 de abril de 2018)*. Organización de las Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/es/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-6-article-5-equality-and-non>.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (1990). *Opinión consultiva 11/90*. [https://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea\\_11\\_esp.pdf](https://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_11_esp.pdf).
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (2003). *Opinión consultiva 18/03*. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2003/2351.pdf>.
- Corte Superior de Justicia de Junín (s. f.). *Jueza de familia de Junín prioriza derechos humanos a persona con discapacidad*. <https://portal.csjjunin.gob.pe/web/noticias-contenido/162>.
- Costa Rica. Sentencia No. 246 de la *Corte Interamericana de Derechos Humanos*, de 31 de agosto de 2012. Caso Furlan y Familiares vs. Argentina. <https://biblioteca.corteidh.or.cr/documento/53702>.
- Costa Rica. Sentencia No. 423 de la *Corte Interamericana de Derechos Humanos*, de 26 de marzo de 2021. Caso Guachalá Chimbo y otros vs. Ecuador. [https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_423\\_esp.pdf](https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_423_esp.pdf).
- Costa Rica. Sentencia No. 439 de la *Corte Interamericana de Derechos Humanos*, de 1 de octubre de 2021. Caso Vera Rojas y otros vs. Chile. [https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_439\\_esp.pdf](https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_439_esp.pdf).
- Cuenca Gómez, P. (2012). Sobre la inclusión de la discapacidad en la teoría de los derechos humanos. *Revista de Estudios Políticos*, (158), 103-137. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RevEsPol/article/view/39941>.
- Cumbre Judicial Iberoamericana (4-6 de marzo de 2008). *Las 100 Reglas de Brasilia sobre acceso a la justicia de las personas en condición de vulnerabilidad*, aprobadas en la XIV Cumbre Judicial Iberoamericana, Brasilia. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2009/7037.pdf>.
- Defensoría del Pueblo (2024a). *Mecanismo independiente para promover, proteger y supervisar la aplicación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.defensoria.gob.pe/mecanismo-independiente-para-promover-y-supervisar-la-convencion-sobre-derechos-de-personas-con-discapacidad-micdpd/>.
- Defensoría del Pueblo (2024b). *Personas con discapacidad [Informes especiales]*. [https://www.defensoria.gob.pe/rendicion\\_de\\_cuentas/personas-con-discapacidad/](https://www.defensoria.gob.pe/rendicion_de_cuentas/personas-con-discapacidad/).
- Devers, G. (2021). Handicap: la France viole les principes du droit des personnes handicapées. *Droit, Déontologie & Soins*, 21(4), 540-549. <https://doi.org/10.1016/j.ddes.2021.10.025>.
- Duarte Sandoval, E. (2022). *El acceso a la justicia de las personas con discapacidad comprendido como un derecho humano en el contexto colombiano: una mirada desde la ratificación de la CDPD* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio institucional UNAL. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/84184>.
- Figarí, C. y Fernández Unsain, R. (2023). Re-presentaciones sociales de la discapacidad: entre modelos y personas. Debates y perspectivas en la dinámica de las interacciones sociales. *Revista Española de Discapacidad*, 11(2), 7-49. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/952>.
- Grueso Vanegas, D. I. y Sandoval Moreno, L. M. (2021). Discapacidad: un asunto de justicia social. *Siglo Cero*, 52(4), 87-107. <https://doi.org/10.14201/scero202152487107>.
- Han, N., So-Youn, P. y Beum Bang, J. (2023). Pharmacy students' attitudes toward persons with disabilities and perceptions of right to self-determination. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 87(4), 9109. <https://doi.org/10.5688/ajpe9109>.

- Heredia Ríos, E. A., Hurtado Maya, A. y Echeverri Herrera, J. A. (2021). La Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad y las teorías de la justicia: la participación política de las personas con discapacidad. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 51(134), 1-24. <https://doi.org/10.18566/rfdcp.v51n134.a01>.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Hui-Jiuan, C. y Yi-Shan, W. (2023). Accessible formats that support access to information by persons with disabilities. *Journal of the Formosan Medical Association*, 123(3), 305-306. <https://doi.org/10.1016/j.jfma.2023.11.001>.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2017). *Perfil sociodemográfico de la población con discapacidad, 2017*. INEI. [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1675/libro.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1675/libro.pdf).
- Justicia TV (29 de agosto de 2020). *Señalan que portales web de instituciones públicas deben permitir accesibilidad a personas con discapacidad*. <https://justiciatv.pj.gob.pe/senalan-que-portales-web-de-instituciones-publicas-deben-permitir-accesibilidad-a-personas-con-discapacidad/>.
- La Ley (15 de julio de 2022). *Juez se comunicó mediante lengua de señas en audiencia: Me preparé durante una semana, todos los días, luego del trabajo*. <https://lpderecho.pe/juez-conciliacion-lengua-senas-discapacidad-auditiva/>.
- Lema Añón, C. (2023) From ignorance of the law to epistemic injustice in Law. Testimonial injustice and hermeneutic injustice as obstacles to access to justice. *Oñati Socio-Legal Series*, 13(3), pp. 761-796. <https://doi.org/10.35295/osls.iisl/0000-0000-0000-1377>.
- de Lucchi López-Tapia, Y. (2023). Justicia digital y discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 11(1), 51-72. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/876>.
- Meléndez-Labrador, S. (2022). El lugar de la lengua de señas como lengua minoritaria en la accesibilidad comunicativa universal. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social «Disertaciones»*, 15(1), 1-21. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.10127>.
- Mila Maldonado, F. L., Yáñez Yáñez, K. A. y Mantilla Salgado, J. D. (2021). Una aproximación a la metodología de la investigación jurídica. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 8(2), 81. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2021.60341>.
- Millione, C. (2015). El derecho a la motivación de las resoluciones judiciales en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional y el derecho a la claridad: Reflexiones en torno a una deseada modernización del lenguaje jurídico. *Estudios de Deusto*, 63(2), 173-188. [https://doi.org/10.18543/ed-63\(2\)-2015pp173-188](https://doi.org/10.18543/ed-63(2)-2015pp173-188).
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (28 de diciembre de 2021). *Defensores públicos del MINJUSDH brindarán servicios de asesoría y patrocinio legal gratuito a personas con discapacidad* [Nota de prensa]. <https://www.gob.pe/institucion/minjus/noticias/572996-defensores-publicos-del-minjusdh-brindaran-servicios-de-asesoria-y-patrocinio-legal-gratuito-a-personas-con-discapacidad>.
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2024). *Personas con discapacidad*. <https://www.gob.pe/institucion/mimp/tema/personas-con-discapacidad>.
- Ministerio del Interior (6 de agosto de 2023). *Mininter fortalece programas preventivos en beneficio de ciudadanos con discapacidad* [Nota de prensa]. <https://www.gob.pe/institucion/mininter/noticias/814196-mininter-fortalece-programas-preventivos-en-beneficio-de-ciudadanos-con-discapacidad>.
- Ministerio Público (23 de agosto de 2022). *Ministerio Público y CONADIS aseguran condiciones de accesibilidad para personas con discapacidad* [Nota Informativa]. <https://www.gob.pe/institucion/mpfn/noticias/643506-ministerio-publico-y-conadis-aseguran-condiciones-de-accesibilidad-para-personas-con-discapacidad>.

- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión* (A. Santos Mosquera y R. Vila Vernis, trad.). Paidós.
- Obi, Y., Claudio, K. S., Budiman, V. M., Achmad, S. y Kurniawan, A. (2023). Sign language recognition system for communicating to people with disabilities. *Procedia Computer Science*, 216, 13-20. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2022.12.106>.
- Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. ONU. [https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf).
- Organización de las Naciones Unidas (1966). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. ONU. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights>.
- Organización de las Naciones Unidas (1990). *Principios básicos sobre la función de los abogados*. ONU. [https://www.congreso.es/docu/docum/ddocum/dosieres/sleg/legislatura\\_14/spl\\_13/pdfs/37.pdf](https://www.congreso.es/docu/docum/ddocum/dosieres/sleg/legislatura_14/spl_13/pdfs/37.pdf).
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. ONU. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- Organización de los Estados Americanos (1980). *Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José)*. OEA. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/17229a.pdf>.
- Organización de los Estados Americanos (1999). *Convención Interamericana para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad*. OEA. <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>.
- Ortiz Ahlf, L. (2018). *Derecho de acceso a la justicia*. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2547/20.pdf>.
- Perú. *Constitución Política del Perú de 1993*. <https://www.tc.gob.pe/wp-content/uploads/2021/05/Constitucion-Politica-del-Peru-1993.pdf>.
- Perú. Decreto Legislativo N° 1384, que reconoce y regula la capacidad jurídica de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones. *Diario Oficial El Peruano*, 4 de septiembre de 2018, pp. 3-9.
- Perú. Decreto Supremo N° 002-2014-MIMP, Reglamento de la Ley General de la Persona con Discapacidad. *Diario Oficial El Peruano*, 8 de abril de 2014.
- Perú. Decreto Supremo N° 006-2017-MIMP, Reglamento de la Ley N° 29535, Ley que otorga reconocimiento oficial a la lengua de señas peruana. *Diario Oficial El Peruano*, 15 de agosto de 2017, pp. 23-26.
- Perú. Decreto Supremo N° 009-2019-JUS, que adecúa el Reglamento de la Ley N° 29360, Ley del Servicio de Defensa Pública, al Decreto Legislativo N° 1407 que fortalece el servicio de Defensa Pública. *Diario Oficial El Peruano*, 11 de marzo de 2019, pp. 6-14.
- Perú. Decreto Supremo N° 016-2019-MIMP, que aprueba el Reglamento que regula el otorgamiento de ajustes razonables, designación de apoyos e implementación de salvaguardias para el ejercicio de la capacidad jurídica de las personas con discapacidad. *Diario Oficial El Peruano*, 25 de agosto de 2019, pp. 10-16.
- Perú. Decreto Supremo N° 007-2021-MIMP, que aprueba la política nacional multisectorial en discapacidad para el desarrollo al 2030. *Diario Oficial El Peruano*, 5 de junio de 2021, pp. 1-12.
- Perú. Ley N° 29360, Ley del Servicio de Defensa Pública. *Diario Oficial El Peruano*, 2 de marzo de 2009, pp. 395829-395832.
- Perú. Ley N° 29535, Ley que otorga reconocimiento oficial a la lengua de señas peruana. *Diario Oficial El Peruano*, 21 de mayo de 2010, pp. 419231-419232.
- Perú. Ley N° 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad. *Diario Oficial El Peruano*, 24 de diciembre de 2012, pp. 482000-482014.

- Perú. Ley N° 30364, Ley para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar. *Diario Oficial El Peruano*, 23 de noviembre de 2015, 567008-567019.
- Perú. Sentencia del Expediente N° 00345-2018-PHC/TC del *Tribunal Constitucional*, de 26 de julio de 2018. <https://tc.gob.pe/jurisprudencia/2018/00345-2018-HC.pdf>.
- Perú. Sentencia del Expediente N° 04126-2018-PHC, del *Tribunal Constitucional*, de 21 de agosto de 2019. <https://tc.gob.pe/jurisprudencia/2020/04126-2018-HC.pdf>.
- Perú. Sentencia del Expediente N° 04874-2019-PHC/TC, del *Tribunal Constitucional*, de 21 de enero de 2021. <https://www.tc.gob.pe/jurisprudencia/2021/04874-2019-HC.pdf>.
- Perú. Sentencia No. 375 de la *Corte Interamericana de Derechos Humanos*, de 6 de marzo de 2019. Caso Muelle Flores vs. Perú. [https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_375\\_esp.pdf](https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_375_esp.pdf).
- Pinilla-Roncancio, M., Cedeño-Ocampo, G., Medina Ch, A. M., Cortés-García, C. M. y Muñoz-Veira, B. (2024). Changing levels of income and multidimensional poverty among persons with disabilities in Colombia: a pseudo panel análisis. *Population Health*, 25. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2023.101571>.
- Poder Judicial de Chile (2020). *Protocolo de acceso a la justicia de personas con discapacidad*. En *protocolo de acceso a la justicia de grupos vulnerables* (pp. 49-73). Dirección de Asuntos Internacionales y Derechos Humanos. [https://servicios.pjud.cl/protocolo/PROTOCOLO\\_DIGITAL\\_FINAL.pdf](https://servicios.pjud.cl/protocolo/PROTOCOLO_DIGITAL_FINAL.pdf).
- Poder Judicial del Perú (2018). *Protocolo de atención judicial para personas con discapacidad*. Fondo Editorial del Poder Judicial.
- Poder Judicial del Perú (5 de julio de 2024). *Sistema de alerta judicial para personas con discapacidad*. [https://www.pj.gob.pe/wps/wcm/connect/ajpvjyc/s\\_ajpvjyc/as\\_noticia/cs\\_n\\_pj-y-conadis-interactuan-para-activar-alerta-judicial-en-favor-de-personas-con-discapacidad-12072024](https://www.pj.gob.pe/wps/wcm/connect/ajpvjyc/s_ajpvjyc/as_noticia/cs_n_pj-y-conadis-interactuan-para-activar-alerta-judicial-en-favor-de-personas-con-discapacidad-12072024).
- Rivadeneira Guijarro, J. G. (2021). *El acceso a la justicia de las personas con discapacidad en la República del Ecuador* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio documental Gredos. <https://gredos.usal.es/handle/10366/148972>.
- Rueda Monroy, J. A. (2021). *La reserva de empleo para las personas con discapacidad en España. Consideraciones y propuestas desde el modelo relacional de la discapacidad* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Repositorio institucional de la Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/23280>.
- Sahuí, A. (2021). Democracia y Corte Interamericana de Derechos Humanos: participación, oposición y acceso a la justicia. *Araucaria*, 23(46), 461-482. <https://doi.org/10.12795/araucaria.2021.i46.23>.
- Salmón, E. y Blanco, C. (2012). *El derecho al debido proceso en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos*. 2ª ed. Editorial Universidad del Rosario. <https://doi.org/10.2307/j.ctvm7bbf0>.
- Salomón Ferrer, M. (2023). *Discapacidad y justicia: reflexiones en torno al reconocimiento social de las personas con discapacidad desde el enfoque de las capacidades y la justa igualdad de oportunidad* [Tesis doctoral, Universidad Panamericana]. Repositorio institucional Universidad Panamericana. <https://scripta.up.edu.mx/handle/123456789/8145>.
- Santis Poblete, A. (2020). *El acceso a la justicia y la asistencia jurídica gratuita de los grupos vulnerables en Chile. Diseño jurídico constitucional, adecuación convencional e institucionalidad* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio documental Gredos. <https://gredos.usal.es/handle/10366/145427>.
- Sarrett, J. C. y Ucar, A. (2021). Beliefs about and perspectives of the criminal justice system of people with intellectual and developmental disabilities: a qualitative study. *Social Sciences & Humanities* 3(1). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100122>.

- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Tejada Ríos, J. (2023). *Régimen jurídico-institucional de la discapacidad* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Repositorio institucional de la Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/26950>.
- Téllez Padrón, E. E. (2021). *El cumplimiento de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad por el gobierno de la Ciudad de México* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Portal de producción científica UCM. <https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/61f044fa231cc058a9f4e934>.
- Tribunal Constitucional (13 de agosto de 2021). *Entidades del Estado deben analizar situación de personas con discapacidad para brindar materiales biomédicos* [Nota de prensa]. <https://www.tc.gob.pe/institucional/notas-de-prensa/entidades-del-estado-deben-analizar-situacion-de-personas-con-discapacidad-para-brindar-materiales-biomedicos/>.
- Varsi-Rospigliosi, E. y Torres-Maldonado, M. A. (2019). El nuevo tratamiento del régimen de la capacidad en el Código Civil Peruano. *Acta Bioethica*, 25(2), 199-213. <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2019000200199>.
- Velarde Lizama, V. (2016). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo*, 15(1), 115-136. <https://doi.org/10.15581/015.15.4179>.
- Venturiello, M. P. (2017). Políticas sociales en discapacidad: una aproximación desde las acciones del Estado en Argentina. *Revista Española de Discapacidad*, 5(2), 149-169. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/327>.
- Walsh, C., Puszka, S., Markham, F., Barney, J., Yap, M. y Dreise, T. (2023). Supporting Indigenous people with disability in contact with the justice system: a systematic scoping review. *Disability & Society*, 1-37. <https://doi.org/10.1080/09687599.2023.2215395>.
- White, R., Bornman, J., Johnson, E. y Msipa, D. (2021). Court accommodations for persons with severe communication disabilities: a legal scoping review. *Psychology, Public Policy, and Law*, 27(3), 399-420. <https://doi.org/10.1037/law0000289>.



# Revisión sistemática de iniciativas que promueven la accesibilidad universal

Systematic review of initiatives promoting universal accessibility

## Resumen

La accesibilidad universal es fundamental para fomentar la autonomía e inclusión social, pero su diseño e implementación enfrentan importantes desafíos. Estas dificultades surgen de la interacción entre las capacidades físicas, sensoriales y cognitivas de las personas y las características físicas, comunicacionales y simbólicas de los bienes, servicios y entornos.

Este artículo presenta pautas generales para mejorar la accesibilidad, basadas en una revisión sistemática de la literatura que responde a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son los temas más frecuentes asociados a iniciativas que promueven la accesibilidad universal? ¿Qué tipo de iniciativas se implementan para mejorar la accesibilidad?

La revisión incluye un análisis de 148 artículos publicados entre 2013 y 2023 en Scielo, Scopus y Web of Science. En el presente documento se describen iniciativas que promueven el diseño universal de productos, servicios y entornos, junto con lineamientos específicos para mejorar la accesibilidad en el tránsito peatonal, edificios públicos, medios de transporte, viviendas, y recursos digitales y tecnológicos. Además, se profundizan aspectos relacionados con la accesibilidad a entornos físicos, comunicacionales, sociales, culturales, educativos y turísticos.

## Palabras clave

Accesibilidad universal, revisión sistemática, inclusión, discapacidad, personas mayores.

## Abstract

Universal accessibility is essential for fostering autonomy and social inclusion; however, its design and implementation pose significant challenges. These difficulties arise from the interaction between individuals' physical, sensory, and cognitive abilities and the physical, communicational, and symbolic characteristics of goods, services, and environments.

This article provides general guidelines to improve accessibility, based on a systematic literature review addressing the following research questions: What are the most common themes associated with initiatives promoting universal accessibility? What types of strategies are implemented to enhance accessibility?

The review analyzes 148 articles published between 2013 and 2023 in Scielo, Scopus, and Web of Science. The findings highlight initiatives that promote the universal design of products, services, and environments, alongside specific guidelines for improving accessibility in pedestrian transit, public buildings, transportation, housing, and digital and technological resources. Additionally, the study delves into key aspects of accessibility in physical, communicational, social, cultural, educational, and tourism environments.

## Keywords

Universal accessibility, systematic review, inclusion, disability, elderly people.

**José Patricio Muñoz Cordones**

<jimunoz@uc.cl>

Superintendencia de Educación. Chile  
Universidad de Chile. Chile



## Para citar:

Muñoz Cordones, J. P. (2024). Revisión sistemática de iniciativas que promueven la accesibilidad universal. *Revista Española de Discapacidad*, 12(2), 185-214.

Doi: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.12.02.10>>

Fecha de recepción: 22-07-2024

Fecha de aceptación: 04-12-2024



---

## 1. Introducción

El concepto de “accesibilidad universal” puede ser definido como la propiedad de productos, sistemas, servicios, entornos e instalaciones para ser utilizados por personas con el umbral más amplio de capacidades y funciones (International Organization for Standardization, 2014). Lo anterior implica el uso y disfrute por parte de cualquier persona, con independencia de sus características físicas, sensoriales y/o intelectuales. Por lo cual, tanto los atributos físicos que favorecen la usabilidad como los aspectos comunicacionales, formas de interacción social y otras dimensiones que promueven el acceso, son elementos fundamentales para lograr la accesibilidad universal (Solórzano Salas, 2013). Tomando en cuenta lo anterior, es clave comprender las condiciones que deben cumplir los entornos, procesos, servicios, bienes y productos para asegurar un uso de forma segura, cómoda, natural y autónoma por parte de todas las personas (Chamorro y Silvero Arévalos, 2014).

La accesibilidad universal abarca una diversidad de condiciones humanas, incluyendo a personas con discapacidad física, sensorial e intelectual, así como a población infantil, personas mayores, personas con sobrepeso u obesidad, gestantes y otras condiciones que puedan limitar alguna funcionalidad física, cognitiva o sensorial. Este enfoque favorece la autonomía y la inclusión social de todas las personas a lo largo del ciclo vital, ya que las habilidades y funcionalidades no son estáticas en el tiempo. Desde una perspectiva de derechos, la accesibilidad universal garantiza el ejercicio equitativo de los derechos humanos (Chamorro y Silvero Arévalos, 2014; ONU, 2006).

Lograr entornos accesibles que promuevan la autonomía personal y la participación social constituye un objetivo central para las iniciativas orientadas a proteger derechos y mejorar el bienestar social (Ruiz-Varona et al., 2018). En este sentido, el personal profesional y tomadores/as de decisión responsables de diseñar políticas públicas desempeñan un papel crucial en la promoción o, en su defecto, la obstrucción de la inclusión y la garantía de derechos para toda la ciudadanía (Ruiz-Varona et al., 2018; OMS, 2011). Sin embargo, el diseño y la implementación de estrategias que fomenten la accesibilidad universal presentan importantes desafíos. Esto se debe a la complejidad de integrar diversas condiciones que aseguren la accesibilidad física, cognitiva y simbólica (Sampedro-Palacio y Pérez-Villar, 2019). La interacción entre las características físicas, psíquicas, intelectuales y sensoriales de las personas, sumada a factores socioculturales como la etnicidad, género, sexo y situación socioeconómica, tiende a invisibilizar los obstáculos presentes en el entorno (Unión Europea, 2021).

Actualmente, numerosos países han suscrito la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* de las Naciones Unidas (2006) y han establecido normativas para proteger estos derechos. No obstante, las personas con discapacidad aún enfrentan barreras significativas en el acceso a servicios de salud, educación, empleo, actividades recreativas, participación política y entornos digitales. Además, tienen una mayor probabilidad de experimentar pobreza o exclusión social (Unión Europea, 2021).

Tomando en consideración lo anterior, el presente artículo busca entregar lineamientos generales sobre iniciativas que mejoran las condiciones de accesibilidad de entornos, bienes y servicios públicos a través de una revisión sistemática de literatura, que busca responder las siguientes preguntas de investigación (PI):

- PI1: ¿Cuáles son los temas más frecuentes en los estudios sobre iniciativas para promover la accesibilidad universal?

- PI2: ¿Qué tipo de iniciativas se implementan para mejorar la accesibilidad?

---

## 2. Metodología

La revisión sistemática de literatura es una metodología que permite responder preguntas de investigación a partir de criterios específicos, definiendo con claridad los alcances de la revisión e inclusión de literatura para incorporar un rango amplio de estudios relevantes y disminuir sesgos (Higgin et al., 2019). La presente revisión se realiza en base a los criterios PRISMA 2020 (Page et al., 2021). Los términos de búsqueda y los criterios de exclusión e inclusión se encuentran en la tabla 1 y el proceso de selección de artículos se sintetiza en el diagrama PRISMA (figura 1).

La revisión incluye artículos obtenidos de las bases de datos bibliográficas Scielo, Scopus y Web of Science (WoS). Se estableció un criterio temporal que abarcó las publicaciones efectuadas en el periodo 2013-2023. La búsqueda utilizó la combinación “universal accessibility” o “accesibilidad universal” aplicada en los campos título, resumen y palabras clave para Scopus y WoS. En el caso de Scielo, el buscador no permite utilizar los filtros anteriores, por lo tanto, la búsqueda consideró todos los campos (tabla 1).

Los criterios de inclusión para esta revisión fueron el idioma (español e inglés) y la relevancia del contenido en relación con las preguntas de investigación. Se seleccionaron artículos que abordaran iniciativas destinadas a mejorar o promover la accesibilidad de personas con discapacidad sensorial, motora y/o cognitiva, personas mayores, personas con movilidad reducida, población infantil, personas con obesidad, gestantes y otras condiciones que puedan reducir la funcionalidad física, sensorial y/o cognitiva.

Para esta revisión se entiende por iniciativa a todo tipo de acción orientada a mejorar o fomentar la accesibilidad, desde diagnósticos sobre la accesibilidad en entornos físicos, digitales, sociales y culturales, hasta proyectos de intervención en los ámbitos urbano, arquitectónico y cultural.

Se excluyeron artículos no disponibles en español o inglés, artículos de teoría jurídica, filosófica o social que discutieran el concepto de accesibilidad universal, pero que no proponen, caracterizan u operacionalizan los conceptos en iniciativas empíricas para mejorar la accesibilidad. Adicionalmente, se excluyeron investigaciones estadísticas enfocadas únicamente en la cuantificación de la población con discapacidad.

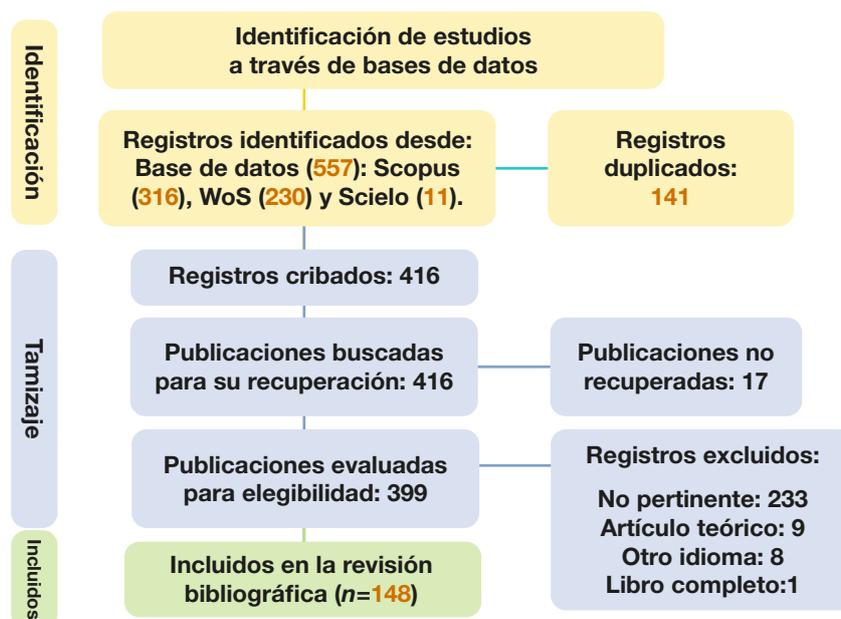
A continuación, se detalla el flujo de búsqueda y selección siguiendo las directrices PRISMA y los criterios descritos.

**Tabla 1. Criterios de búsqueda aplicados en la revisión sistemática sobre iniciativas para promover la accesibilidad universal**

Criterio de inclusión	Descripción
Periodo	2013-2023
Tipo de publicación	Artículos, capítulos de libro y actas de conferencias
Base de datos	Scielo, Scopus, Web of Science
Idioma	Español e inglés
Contenido	Instrumentos de diagnóstico de accesibilidad, uso de herramientas tecnológicas para facilitar la accesibilidad, modelamiento digital, modelamiento estadístico, modelamiento de lenguaje natural, diseño de infraestructura urbana, diseño habitacional, diseño de <i>software</i> , diseño de productos, diseño participativo, diseño de experiencias sensoriales, diseño universal de aprendizajes, estrategias de colaboración social, mapas digitales y táctiles en 2D y 3D, capacitaciones, juegos de vídeo, dispositivos de control remoto, traducción intersemiótica, domótica, estudios arquitectónicos y estudios económicos.
Base de datos	Protocolo de búsqueda
Scielo	“universal accessibility” OR “accesibilidad universal” en todos los índices
Scopus	“universal accessibility” OR “accesibilidad universal” en Article title, Abstract, Keywords
WoS	“universal accessibility” OR “accesibilidad universal” en Title or Abstract or Author Keywords

Fuente: elaboración propia.

**Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA**



Fuente: elaboración propia.

---

### 3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la revisión sistemática. La primera sección ofrece una descripción general de los temas más frecuentes identificados en los artículos revisados, con el propósito de responder a la primera pregunta de investigación (PI1). La segunda sección, por su parte, aborda la caracterización de las iniciativas, organizadas en ejes temáticos, para responder a la segunda pregunta de investigación (PI2).

#### 3.1. Temas más frecuentes en los estudios sobre promoción de la accesibilidad universal

Para esta revisión se seleccionaron 148 artículos científicos que presentan iniciativas orientadas a mejorar las condiciones de accesibilidad. Las palabras claves más utilizadas en los artículos corresponden a: accesibilidad, accesibilidad universal, discapacidad, diseño universal, turismo accesible, diseño para todos, personas con discapacidad, inclusión, accesibilidad web, educación, lenguaje de señas y planificación urbana (tabla 2). Al agrupar las iniciativas por áreas (tabla 3) se puede apreciar que el mayor número de artículos revisados corresponde a acciones enfocadas en mejorar la accesibilidad en entornos urbanos (22 %), turísticos (14 %), digitales (11 %), educacionales (9 %) y facilitar el acceso a servicios públicos (8 %).

Teniendo en cuenta lo anterior y con base en el análisis de contenido de los artículos, podemos afirmar que la mayoría de los documentos revisados abordan la accesibilidad desde una perspectiva urbana y arquitectónica, poniendo énfasis en el diagnóstico con foco en la discapacidad motriz y/o sensorial. Un segundo eje de interés es la accesibilidad a entornos turísticos y patrimoniales, destacando la accesibilidad para personas con discapacidad motriz y/o sensorial, así como para personas mayores. Un tercer tema recurrente es la accesibilidad a espacios digitales y educativos; los artículos en esta temática presentan enfoques más amplios al considerar dimensiones físicas, sensoriales, cognitivas y sociales en sus evaluaciones o propuestas para mejorar la accesibilidad. El cuarto tópico más frecuente corresponde a investigaciones sobre el acceso a servicios públicos, que se centran en la accesibilidad arquitectónica de los edificios públicos y en la percepción de accesibilidad por parte de las usuarias y los usuarios.

**Tabla 2. Tipos de iniciativas**

Categorías	Frecuencia	Porcentaje (%)
Peatonal (urbana)	33	22.30
Turística	20	13.51
Digital	17	11.49
Educacional	13	8.78
Edificios y servicios públicos	12	8.11
Tecnológica	11	7.43
Formación profesional	9	6.08
Comunicacional	8	5.41
Cultural	7	4.73
Social	5	3.38
Transporte	5	3.38
Habitacional	3	2.03
Quehacer profesional	3	2.03
Amplia	2	1.35

**Fuente:** elaboración propia a partir de los artículos revisados.

### 3.2. Iniciativas implementadas para mejorar la accesibilidad

A continuación, se describen las diferentes iniciativas identificadas en la revisión de la literatura. Estas iniciativas se agruparon en ejes temáticos a partir del análisis cualitativo del contenido y la afinidad entre los artículos. Dichos ejes corresponden a las categorías enunciadas en la tabla 2, con excepción de la categoría “Amplia”. Cada una de estas categorías tiene su propio apartado en la presente sección. Los artículos clasificados bajo la temática “Amplia” se incorporan en alguna de las trece secciones mencionadas. Cabe destacar que estos artículos pueden pertenecer a más de una categoría debido a la complejidad de los temas que abordan.

#### *Accesibilidad en entornos urbanos y peatonales*

En la presente categoría se incluyen iniciativas que tienen como objetivo mejorar el desplazamiento peatonal en la ciudad por medio del diagnóstico de las condiciones de accesibilidad urbanas, uso de tecnologías de geolocalización, diseño de infraestructura urbana accesible, estrategias de colaboración social, entre otras medidas que se detallarán.

Las acciones orientadas a mejorar la movilidad peatonal abordan la accesibilidad urbana desde múltiples enfoques disciplinares, incluyendo el diseño, el urbanismo, la arquitectura, las ciencias sociales, la ingeniería y la informática. Estas iniciativas abarcan desde la implementación de herramientas que faciliten un desplazamiento más fluido, hasta el uso de metodologías de investigación destinadas a comprender la percepción de las personas sobre la cadena de acciones implicadas en el traslado dentro de la ciudad.

Un área muy desarrollada de investigaciones en accesibilidad urbana se centra en el diagnóstico o evaluación de las condiciones de accesibilidad del tránsito peatonal (Guevara-Quinchúa y Francel-Delgado, 2023; Lavtižar et al., 2022; Bañuelos-Hernández et al., 2022; Chan et al., 2022; Pretto, 2022; Bergasa-Pascual y Lacilla-Larrodé, 2021; Pérez-del Hoyo et al., 2021; Colmenero Fonseca, 2021; Sánchez, Cabello y Castro, 2021; Orellana et al., 2020; Martínez Carrillo y Boujrout, 2020; Mayordomo-Martínez et al., 2019a; Mayordomo-Martínez et al., 2020; Jiménez et al., 2018; Biere Arenas y Arellano Ramos, 2017; Dávalos-Pita y Arnaiz-Burne, 2019). Las metodologías para realizar diagnósticos incorporan a diversos actores como *policy makers*, *stakeholders*, personas con discapacidad, personas mayores, niños y niñas, entre otros habitantes de la ciudad.

En los artículos revisados, la metodología más utilizada para efectuar diagnósticos o evaluaciones corresponde a la observación *in situ* acompañada de un instrumento de operacionalización como una pauta de observación, lista de chequeo o aplicaciones para la tabulación de la información (Guevara-Quinchúa y Francel-Delgado, 2023; Bañuelos-Hernández, et al., 2022; Bergasa-Pascual y Lacilla-Larrodé, 2021; Pérez-del Hoyo, et al., 2021; Sánchez et al., 2021; Orellana, et al., 2020; Martínez Carrillo y Boujrout, 2020; Mayordomo-Martínez et al., 2019a; Mayordomo-Martínez et al., 2020; Biere Arenas y Arellano Ramos, 2017; Dávalos-Pita y Arnaiz-Burne, 2019). Adicionalmente, las investigaciones incorporan información georreferenciada de los puntos en los cuales se realizan las observaciones o del mapeo de barreras de acceso (Guevara-Quinchúa y Francel-Delgado, 2023; Pérez-del Hoyo et al., 2021; Orellana et al., 2020; Mayordomo-Martínez et al., 2019a; Mayordomo-Martínez et al., 2020; Biere Arenas y Arellano Ramos, 2017).

Se presentan otras metodologías además de la observación *in situ*, autores como Lavtižar et al. (2022) realizan análisis de accesibilidad a partir de mapeos espaciales del transporte, tránsito peatonal y ubicación de edificios de uso público. Sánchez et al. (2021) modelan espacios en 3 dimensiones para el diagnóstico de accesibilidad y evaluación de mejoras. Otros autores como Chan et al. (2022), Pretto (2022) y Colmenero Fonseca (2021) desarrollan diagnósticos cualitativos a través de la percepción de los peatones. Por último, Jiménez et al. (2018) recurre a una revisión bibliográfica para hacer un diagnóstico de accesibilidad peatonal en base al análisis y sistematización de los requerimientos de diferentes tipologías de personas usuarias respecto al uso de dispositivos de movilidad personal.

En relación con las herramientas para facilitar el desplazamiento, Bleau et al. (2023) proponen el uso de mapas táctiles y evalúan la efectividad de diseños en 2 y 3 dimensiones, encontrando que los mapas 3D son más fáciles de comprender por parte de personas que han desarrollado discapacidades visuales recientemente. Cantarero-García et al. (2023) en su investigación obtienen como resultado que el uso de GPS y señales visuales en los mapas facilita la orientación de las personas con discapacidad cognitiva, disminuyendo los tiempos en sus trayectos al compararlos con personas que utilizan mapas convencionales sin GPS.

Múltiples autores proponen el desarrollo de aplicaciones que permitan recolectar información sobre accesibilidad y, al mismo tiempo, utilizar dicha información para calcular y diseñar automáticamente rutas accesibles. Estas aplicaciones también podrían permitir la visualización de condiciones de accesibilidad,

ofrecer sistemas de rankings de accesibilidad o proporcionar información multimedia complementaria en los mapas (Pérez-del Hoyo et al., 2021; Orellana et al., 2020; Mayordomo-Martínez et al., 2019a; Peral-López, 2019; Biere Arenas y Arellano Ramos, 2017; Laakso et al., 2013). Además de lo anterior, Pérez-Jiménez et al. (2015) proponen el procesamiento de información *in situ* por medio aplicaciones que permitan el uso de tecnologías de comunicación con luz visible (VLC acrónimo en inglés de *visible light communication*), utilizando la luz emitida por dispositivos tecnológicos insertos en las *smart cities* como fuente de información que facilite la comprensión del entorno.

Al interior de esta categoría también se consideran las iniciativas de diseño de infraestructura urbana accesible. Fernández González y Gongal (2022), Rosa et al. (2021) y Costa Pinto et al. (2020) presentan propuestas de diseño de pavimento podotáctil más amigables o más funcional para las personas usuarias. Las propuestas se diferencian del pavimento podotáctil convencional en términos de diseño, así como de la información que pueden expresar. Fernández et al. (2021) y Navarro Delgado y Fonseca Escudero (2017) proponen metodologías para incorporar a personas con discapacidad en el diseño de infraestructura urbana. Fernández et al. (2021) presenta una metodología participativa siguiendo los lineamientos del User Center Design. Navarro Delgado y Fonseca Escudero (2017) incorporan el modelamiento tridimensional para trabajar de forma participativa con personas ciegas en el diseño de soluciones arquitectónicas.

Encontramos propuestas holísticas que abordan la accesibilidad urbana desde una perspectiva social, donde la ciudad se concibe como un espacio para fomentar las interacciones entre sus habitantes, quienes, en última instancia, son responsables de garantizar la accesibilidad en el entorno. Por ejemplo, Durán Castellón et al. (2023) adopta un enfoque comunitario en el que las colectividades que habitan el territorio desempeñan un papel activo en la inclusión de sus miembros mediante el fortalecimiento de herramientas y competencias, promoviendo el desarrollo autónomo e inclusivo de las comunidades. El autor sugiere estrechar la relación entre las comunidades territoriales y las universidades, así como modificar los planes de estudio profesionales para impulsar intervenciones centradas en el desarrollo local y la transmisión de habilidades. Este enfoque busca cultivar el autodesarrollo comunitario y la accesibilidad universal para empoderar a las comunidades y facilitar la inclusión de las personas mayores.

Por último, cabe mencionar los artículos que presentan recomendaciones o estudios de caso en materia de accesibilidad urbana. Movahed et al. (2023), a través de un estudio mixto, recolectaron información proveniente de personas con discapacidad, expertos y expertas, artículos científicos, normas legales, entre otros, para generar orientaciones destinadas a mejorar la inclusión en parques infantiles. Alberti y Chiarelli (2022) realizaron un estudio de caso del proyecto *Accessible-to-all cities* en el cual se propone la colaboración en red a nivel nacional entre comunidades que trabajan materias de accesibilidad, con el objetivo de intercambiar experiencias, buenas prácticas y conocimientos. Durán Castellón et al. (2020) abordan la accesibilidad desde la perspectiva de las “ciudades amigables” y realizan un estudio de caso sobre ciudades amigables con personas mayores en España y Cuba. Bergasa-Pascual y Lacilla-Larrodé (2021) describen el *Plan de intervención para mejorar la accesibilidad urbana* de la localidad de Jerez de los Caballeros. La metodología utilizada por los autores permitió identificar herramientas favorables para la gestión municipal en materias de accesibilidad, incorporando a la ciudadanía en el diagnóstico de accesibilidad y en la elaboración del plan de intervención. Leptyukhova y Bibartceva (2020) presentan un estudio de factibilidad para la implementación de rutas para vehículos individuales de baja velocidad en sectores residenciales. Pinto Guimarães et al. (2016) presentan un estudio de caso sobre un espacio comercial y social enfocado en promover la participación y accesibilidad de personas mayores. Cocco y Alonso (2015) realizan un estudio arquitectónico del barrio Monserrat de Terrassa (Barcelona), y generan una propuesta de ajustes razonables

para mejorar la accesibilidad, incorporando una valoración económica de la propuesta. Madurga-Chornet y Jiménez-Renedo (2021) plantean recomendaciones para la implementación de la normativa española en materia técnica de las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación para el acceso y la utilización de los espacios públicos urbanizados, mediante la sistematización de la Orden TMA/851/2021.

### *Accesibilidad en espacios turísticos*

Las medidas encontradas para promover la accesibilidad turística se agruparon en dos conjuntos. El primero agrupa iniciativas que permiten evaluar el grado de accesibilidad de edificios patrimoniales, balnearios, áreas turísticas y personal de servicios. El segundo conjunto consiste en recomendaciones en materia de turismo accesible.

Santana-Santana et al. (2021) y Mayordomo-Martínez et al. (2019b) presentan metodologías para evaluar la accesibilidad de balnearios turísticos. Da Silva et al. (2023) realizan un análisis de accesibilidad a la información turística asociada a la ruta costera del Camino de Santiago de Compostela. El análisis incorporó documentos secundarios, bases de datos y verificación de accesibilidad web con herramientas automáticas de evaluación.

Chikuta et al. (2019) evalúan, mediante métodos mixtos, las expectativas de personas con discapacidad que realizan turismo, así como de cuidadoras y cuidadores de niñas y niños con discapacidad que visitan atractivos naturales. Pires Rosa y da Cruz Lopes (2019) evalúan la percepción de accesibilidad de personas mayores de 60 años que están realizando turismo sobre las condiciones de accesibilidad de paraderos de buses. Swanepoel (2020) y Swanepoel et al. (2020) desarrollan instrumentos para evaluar la percepción, conocimientos y herramientas sobre discapacidad en trabajadoras y trabajadores del sector de la hostelería.

Múltiples artículos revisados exponen propuestas metodológicas para evaluar la accesibilidad de edificios o sitios patrimoniales con metodologías mixtas (Nthoi, 2020; Abril-Sellarés, 2017), modelamiento digital (Fernández-Nicolás y Jiménez-Espada, 2019), métodos participativos con observación del uso de espacios (Vardía et al., 2016a, 2016b, 2018), observación *in situ* (Marín-Nicolás et al., 2023) y evaluación multicriterio con datos de georreferencia (Saha et al., 2022).

D'Amico et al. (2022) examinó el caso de la ciudad de Ámsterdam desde la perspectiva del turismo inteligente en *smart cities*. En el artículo se describen las características tecnológicas de la ciudad y cómo dichos atributos promueven la accesibilidad turística.

Mediante revisiones de literatura, algunos autores han recopilado información sobre accesibilidad turística y han ofrecido recomendaciones relacionadas con la inclusión turística (Costa, 2020; Costa et al., 2020), la accesibilidad en el turismo educativo (Makuyana y Saayman, 2018) y la accesibilidad en entornos naturales (Groulx et al., 2022).

### *Accesibilidad enfocada en recursos digitales*

Una de las áreas más prolíferas en la investigación sobre accesibilidad digital es la accesibilidad web. Numerosos estudios se enfocan en evaluar el cumplimiento de las páginas web con los estándares establecidos por el World Wide Web Consortium (W3C), específicamente el WCAG 1.0 (Akgül, 2017), 2.0 (Ismail y

Kuppusamy, 2018; Youngblood, 2014; Kamoun y Almourad, 2014; Martínez et al., 2016) y 2.1 (Paul, 2023; Ara et al., 2023). Estos lineamientos de accesibilidad para el contenido web (WCAG) establecen estándares con el fin de garantizar que los recursos digitales en línea sean accesibles para todas las personas usuarias, independientemente de sus capacidades físicas y/o cognitivas. Los WCAG se fundamentan en cuatro principios clave: perceptibilidad, operabilidad, comprensibilidad y robustez, cada uno con criterios específicos que deben cumplirse (Tateo, 2021; Ismail y Kuppusamy, 2018). Para auditar el cumplimiento de estos criterios se emplean diversas aplicaciones de evaluación automática de accesibilidad web (Paul, 2023; Ara et al., 2023; Ismail y Kuppusamy, 2018; Akgül, 2017; Youngblood, 2014; Kamoun y Almourad, 2014). Los *softwares* mencionados en la literatura son: SortSite (Paul, 2023), AChecker (Akgül, 2017; Youngblood, 2014; Ismail y Kuppusamy, 2018), WaaT (Kamoun y Almourad, 2014), Mauve++ (Ara et al., 2023), TAW (Ara et al., 2023) y WAVE (Ismail y Kuppusamy, 2018). A pesar de que el WCAG es el estándar más utilizado para la evaluación de la accesibilidad web, también existen otros estándares importantes, como el Stanca Act o la Sección 508 de la Ley de Rehabilitación de Estados Unidos (Paul, 2023; Tateo, 2021).

Otra área de estudio dentro de esta categoría se enfoca en la accesibilidad a recursos digitales educativos, como las plataformas de aprendizaje en línea, incluyendo Moodle (Tateo, 2021) o recursos digitales presentes en bibliotecas (Igbokwe et al., 2020; Stitz y Blundell, 2018). Tateo (2021) y Stitz y Blundell (2018) utilizan los criterios WCAG para evaluar la accesibilidad digital de los recursos educativos, en cambio Igbokwe et al. (2020) utilizan un abordaje cualitativo centrado en la experiencia usuaria.

Además de los estudios que abordan la accesibilidad a recursos digitales desde una perspectiva general, existen otras investigaciones que se enfocan específicamente en la accesibilidad de personas con discapacidad visual (Kopel, 2022; Chaparro y Chaparro, 2017; Molina López et al., 2016; Rodríguez Domínguez, 2015; Choi y Hwang, 2023). Chaparro y Chaparro (2017) abordan los diferentes tipos de daltonismo y las medidas que se pueden implementar para crear recursos digitales accesibles universalmente, adoptando un enfoque basado en el diseño de colores universales. Kopel (2022) evalúa la accesibilidad de documentos PDF a través de la herramienta de auditoría automática Vera PDF. Por otro lado, Molina López et al. (2016) discuten los elementos que pueden promover la accesibilidad de personas con discapacidad visual y ceguera a videojuegos.

Finalmente, cabe resaltar las propuestas innovadoras destinadas a mejorar la accesibilidad de los recursos digitales. Kelly et al. (2016) proponen la capacitación personas con discapacidad en el uso de recursos digitales, lo que ayuda a superar las barreras socioeconómicas relacionadas con el uso y acceso de medios digitales (Chou et al., 2015). Por su parte, Martínez et al. (2016) sugieren la creación de perfiles de uso mediante el modelamiento de patrones de comportamiento, considerando el tipo de uso, dispositivo y discapacidad, lo que permite mejorar la interfaz y la experiencia usuaria en páginas gubernamentales. Además, este sistema de modelado de perfiles facilita la detección de comportamientos anómalos, lo que permite identificar oportunidades de mejora continua. Chou et al. (2015) proponen dos interfaces web que permiten la navegación sin necesidad de hacer clics, lo cual beneficia a las personas con limitaciones en su motricidad fina. Choi y Hwang (2023) y Rodríguez Domínguez (2015) presentan propuestas para facilitar el acceso de las personas no videntes al contenido visual. Rodríguez Domínguez (2015) propone la traducción multimodal de diálogos y elementos contextuales de material audiovisual, mientras que Choi y Hwang (2023) plantean mejoras en los *softwares* de lectura de texto para generar una experiencia más fluida, incluyendo la identificación rápida de títulos para simular el comportamiento natural de las personas videntes.

### *Accesibilidad en espacios y recursos educacionales*

Los artículos revisados que presentan iniciativas que promueven la accesibilidad a entornos educacionales fueron agrupados en tres espacios consistentes en: escuela, universidad y espacios digitales.

En relación con los estudios enfocados en escuelas, se observa que el interés principal de los artículos es diagnosticar las herramientas y conocimientos que el profesorado tiene para promover la inclusión del estudiantado con discapacidad (Medina-García et al., 2022; Feuilladieu et al., 2021; Alegre de la Rosa y Villar Angulo, 2019). Adicionalmente, Solórzano Salas (2013) presenta una propuesta metodológica participativa que integra a toda la comunidad educativa en el diagnóstico de accesibilidad de los establecimientos educacionales, promoviendo la construcción de soluciones y la priorización de iniciativas. En menor medida, se encontraron iniciativas de innovación educativa, no obstante, Torrente et al. (2015) presentan un modelo semiautomático para hacer accesibles las interfaces de videojuegos *point and click* con fines educativos. Este modelo fue evaluado por usuarios y usuarias finales con discapacidad y sus retroalimentaciones se incorporaron en el producto final.

En el ámbito de la educación universitaria, las iniciativas identificadas se centran en la promoción de la accesibilidad en tres áreas clave: contenidos curriculares, gestión institucional y rutas de desplazamiento. Arrufat Pérez de Zafra (2019) analiza, a través de un estudio de caso, la gestión institucional de la Universidad de Granada en relación con su política educativa de inclusión, utilizando un enfoque mixto basado en datos cuantitativos y cualitativos del reporte de gestión institucional. Por su parte, Ceresnova y Rollova (2019) caracterizan y sistematizan experiencias de educación inclusiva en universidades de tres países europeos. Mediante la metodología de estudio de caso, presentan una amplia gama de iniciativas que incluyen el diseño universal de aprendizajes, la creación de entornos de aprendizaje inclusivos y la gestión institucional con enfoque inclusivo, todo ello considerando el marco normativo específico de cada caso analizado. En cuanto al diseño de material educativo universitario accesible, Viera-Santana et al. (2015) proponen una metodología para desarrollar recursos educativos en lengua de señas, contribuyendo así a la accesibilidad en los procesos de aprendizaje en educación superior. Finalmente, investigaciones como las de Simian (2020), Gelpi et al. (2020) y Gelpi y Kalil (2018) se enfocan en diagnosticar la accesibilidad de las rutas de desplazamiento dentro de campus universitarios, abordando un aspecto fundamental para garantizar la movilidad de las personas con discapacidad en estos espacios.

En el ámbito de la educación en línea, las iniciativas se dividen principalmente en dos categorías: diagnósticos sobre la accesibilidad y satisfacción de las plataformas en línea (Spiliotopoulos et al., 2020; Iglesias et al., 2014), y propuestas para el desarrollo de plataformas o metodologías destinadas al uso de recursos digitales (de la Fuente Robles y Hernández-Galán, 2014; Oyelere et al., 2020).

En relación con las propuestas de plataformas, Oyelere et al. (2020) detallan un proyecto para generar un *smart learning ecosystem* que permita construir un espacio educativo accesible basado en un entorno con aplicaciones, sitios de trabajo y mecanismos de análisis de aprendizaje flexibles. Por su parte, de la Fuente Robles y Hernández-Galán (2014) presentan una aplicación de contenido educativo en línea orientada a fortalecer competencias en habilidades para la vida en personas con discapacidad cognitiva. Además, el artículo evalúa los efectos de esta intervención mediante un diseño cuasiexperimental, encontrando resultados positivos.

### *Accesibilidad en edificios y servicios públicos*

Las iniciativas orientadas a mejorar la accesibilidad a edificios públicos y a sus respectivos servicios se centran en las dimensiones físicas y arquitectónicas de los edificios, así como en elementos comunicacionales, tecnológicos y cognitivos asociados a la relación persona-servicio. En los artículos revisados encontramos iniciativas enfocadas en centros de salud (Pozo Menéndez e Higuera García, 2022; Campillay-Campillay et al., 2022; Chryssikou, 2013), estadios deportivos (Kitchin et al., 2022), campus universitarios (Simian, 2020; Gelpi et al., 2020; Gelpi y Kalil, 2018), bibliotecas (Moeller et al., 2015; Ekwelem, 2013) y edificios públicos en general (Lushnikova et al., 2023; Bizjak, 2022; Corcuff et al., 2022b).

La mayor parte de las medidas incorporadas en este apartado consideran el diagnóstico de la accesibilidad física y de las rutas de desplazamiento al interior de edificios (Lushnikova et al., 2023; Simian, 2020; Gelpi et al., 2020; Gelpi y Kalil, 2018; Campillay-Campillay et al., 2022; Chryssikou, 2013; Ariza-Villaverde et al., 2013). Sin embargo, existen estudios que abarcan otras dimensiones de la accesibilidad como los elementos comunicacionales y/o tecnológicos (Corcuff et al., 2022b; Campillay-Campillay et al., 2022; Ekwelem, 2013). Ekwelem (2013) caracteriza el nivel de accesibilidad de los recursos tecnológicos y digitales, así como la atención en las bibliotecas públicas. Campillay-Campillay et al. (2022), además de diagnosticar las condiciones físicas y arquitectónicas, consideran los mecanismos de información y participación de personas con discapacidad. Corcuff et al. (2022b) evalúan el conocimiento, habilidades, creencias y otras variables que pueden promover la accesibilidad universal en funcionarios municipales. Cabe destacar que Bizjak (2022) propone una organización de los diagnósticos de edificios públicos en un inventario que facilite la toma de decisión de las personas usuarias. En su artículo, el autor detalla la construcción y aplicación de un registro de accesibilidad de edificios públicos, el cual se elabora a partir de la observación de las personas que utilizan los edificios y permite a futuros usuarios y usuarias conocer las características de las instalaciones públicas.

Pozo Menéndez e Higuera García (2022) ofrecen recomendaciones para mejorar la accesibilidad cognitiva de servicios de salud, basándose en el estudio de caso de 8 espacios diseñados para ser amigables con la demencia. Por otro lado, Kitchin et al. (2022) proporcionan recomendaciones metodológicas para evaluar la accesibilidad en estadios deportivos a través de una revisión bibliográfica. Además, Moeller et al. (2015) presentan recomendaciones para mejorar la accesibilidad en bibliotecas públicas mediante un estudio mixto que incluye entrevistas a expertos y personas con discapacidad, encuestas a personas usuarias con discapacidad, recopilación de información en redes sociales y grupos de discusión, entre otras técnicas de recolección de información.

### *Accesibilidad en entornos tecnológicos*

Varios artículos ponen énfasis en los dispositivos de control de artefactos tecnológicos por medio de la voz (Losada González y Pérez Cota, 2017; Choi, 2015; Epelde et al., 2013), de impulsos cerebrales (Gannouni et al., 2017) o por la entrada de diferentes fuentes de información (multi-entrada) (Choi, 2015). Adicionalmente, los textos revisados presentan propuestas de mecanismos de control que permiten manejar diversos aparatos a partir de un único dispositivo de control (Epelde et al., 2013; Losada González y Pérez Cota, 2017; Torre y Celik, 2016). Un ejemplo de lo anterior es el proyecto Hauria (Losada González y Pérez Cota, 2017), que consiste en una inteligencia artificial conectada a la domótica del hogar. Permite controlar indicadores ambientales y artefactos tecnológicos con lenguaje natural. Utiliza una interfaz humano-máquina para manejar verbalmente

dispositivos tecnológicos. Además, incluye un androide que asiste en tareas domésticas y transmite información al sistema, y puede ser controlado mediante un casco de realidad virtual. En relación con el uso de androides y tele-robots, Zhang y Hansen (2022) realizan una revisión sistemática de 42 artículos publicados entre los años 2009 al 2019 sobre el uso de este tipo de tecnología por parte de personas con discapacidad.

Mageshwari y Kuppusamy (2016) analizan las vulnerabilidades de seguridad en *smartphones* utilizados por personas ciegas y proponen un modelo más seguro. Los mecanismos como contraseñas, PIN y patrones son fácilmente observables por personas videntes. Los datos biométricos, como huellas dactilares y escaneo de retina, son más seguros pero costosos. El artículo sugiere un sistema de patrones en pantalla táctil que permite la escritura en braille, ofreciendo un mecanismo de seguridad más complejo pero amigable para la población usuaria que conoce ese sistema de lectoescritura.

Además de las iniciativas mencionadas, hay artículos que proponen recomendaciones para facilitar el uso de tecnología. Keates (2018, 2020) sugiere mejoras generales para la usabilidad de productos tecnológicos. An et al. (2023) ofrecen recomendaciones para hacer más accesible el equipamiento deportivo y promover la inclusión de personas con discapacidad en actividades físicas, basándose en un estudio mixto con datos cuantitativos y cualitativos. Tixier et al. (2018) proponen integrar el diseño universal de tecnologías con el cuidado centrado en las personas, presentando una aplicación que transmite información sensorial mediante el tacto y la vibración de la pantalla, facilitando la conexión y el cuidado de la salud mental de personas con discapacidad visual. Por último, Torre y Celik (2016) proponen un modelo de interacción persona-objeto-entorno que emplea dispositivos digitales para identificar e interactuar con elementos del entorno físico mediante el Internet de las cosas y la virtualización de objetos físicos.

### *Promoción de accesibilidad en la formación profesional*

Existen diversas iniciativas que promueven la incorporación de la accesibilidad y el diseño universal en distintos ámbitos de la sociedad a través de los contenidos curriculares incluidos en las mallas académicas de carreras universitarias.

Sankat y Torkildsby (2018) realizan un análisis crítico de la campaña de accesibilidad educacional llevada a cabo en la India en 2015, destacando el papel clave de la formación curricular de los profesionales en el logro de los objetivos propuestos por dicha política.

Algunos estudios se enfocan en el currículo formativo de profesiones específicas, como periodismo, ingeniería informática y arquitectura, destacando la importancia de incluir la accesibilidad en estas disciplinas (González-Perea y Gutiérrez-Lozano, 2020; Sánchez-Fuentes y Díez-Villoria, 2016; Ariza-Villaverde et al., 2013; Muñoz de Dios et al., 2020). Por otro lado, otras iniciativas abogan por integrar el diseño universal y la accesibilidad como contenidos transversales en todas las áreas de estudio ofrecidas por una universidad o facultad (Canoa et al., 2018; Sandnes y Eika, 2017; Abascal et al., 2015; Peck et al., 2018).

Además, algunas iniciativas trascienden los contenidos curriculares y se enfocan en las metodologías de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, Gómez-Hurtado et al. (2019) y Ariza-Villaverde et al. (2013) analizan propuestas basadas en el aprendizaje mediante servicios y en el aprendizaje basado en problemas. Estas metodologías permiten que el estudiantado desarrolle competencias en inclusión al interactuar en escenarios laborales reales, generando soluciones diseñadas para y/o junto a personas con discapacidad.

### *Accesibilidad del contenido comunicacional*

En esta sección se presentan iniciativas centradas en la accesibilidad del contenido de mensajes comunicacionales, excluyendo los artículos de la sección sobre accesibilidad a edificios y servicios públicos, ya que en esos casos la accesibilidad orientada a la comunicación es un elemento secundario o complementario.

Las investigaciones revisadas presentan dos enfoques para mejorar la accesibilidad del contenido de los mensajes. Por una parte, se encuentran los mecanismos que permiten la traducción de contenido auditivo a lenguaje de señas (Cambuim et al., 2016; Viera-Santana et al., 2014). Por otra parte, existen investigadoras e investigadores que utilizan aplicaciones y modelos de procesamiento de lenguaje natural para mejorar la legibilidad del contenido y promover la lectura fácil, elemento fundamental para la accesibilidad cognitiva (Kaushik et al., 2020; Eika y Sandnes, 2016; Bautista et al., 2013).

Adicionalmente, se revisaron investigaciones que evalúan la efectividad de medidas para mejorar la accesibilidad en medios de comunicación masivos, entre ellas se investiga el uso de lengua de señas en televisión pública (Labio-Bernal y García-Prieto, 2022), el nivel de satisfacción usuaria respecto a la accesibilidad de los medios de comunicación audiovisuales (García-Prieto y Aguaded, 2021) o la percepción y entendimiento de personas con discapacidad y sin discapacidad respecto al símbolo SIA (Vice et al., 2020).

### *Accesibilidad en espacios culturales*

Las iniciativas clasificadas en esta sección corresponden a propuestas tecnológicas para ampliar la experiencia sensorial en museos (Gallego, 2021; Comas Camacho, 2019; Gallego y Hurtado, 2013), para acceder a edificios patrimoniales de forma digital (Cruz Franco et al., 2022), así como instrumentos para evaluar el acceso a espacios culturales (Hoskin et al., 2020; Slavin y Sánchez, 2022). Adicionalmente, encontramos un estudio de caso sobre un plan estratégico de accesibilidad para museos; la estrategia articula la accesibilidad física, perceptual y cognitiva del recinto y de las obras (Cassalia et al., 2022). Para lograr lo anterior, se establecieron grupos de trabajo para identificar prioridades, enmarcar acciones en el tiempo y gestionar recursos. La secuencia de acciones inició con un diagnóstico de la historia y evolución del museo, así como de la población usuaria. Luego se realizó un mapeo de las áreas funcionales y unidades ambientales del museo. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis de flujos, rutas y puntos críticos. Con la información recopilada, se identificaron las unidades a intervenir y se priorizaron iniciativas para el uso eficiente de recursos, orientadas a aumentar la comunicatividad de los espacios.

Ampliar las experiencias sensoriales en los espacios culturales permite que más personas accedan a ellos. A continuación, presentamos iniciativas que abordan esta temática. Gallego (2021) y Gallego y Hurtado (2013) contribuyen con estudios sobre las características de las audiodescripciones utilizadas en museos, analizando aquellas presentes en museos de artes visuales europeos y buscando elementos en común que favorecen la experiencia de las personas ciegas a través de innovaciones en la traducción intersemiótica. Comas Camacho (2019) detalla un proyecto de museología sensorial que permite disfrutar de exposiciones culturales mediante todos los sentidos (tacto, gusto, vista, olfato y audición), generando una actividad basada en experiencias y sensaciones. Este proyecto se ha implementado con públicos con discapacidad sensorial y/o cognitiva, personas mayores, migrantes y en grupos que combinan estos públicos.

Otra alternativa para promover la accesibilidad cultural consiste en el acceso a edificios patrimoniales de forma digital por medio de gemelos virtuales. El procedimiento consiste en digitalizar edificios para construir modelos en tres dimensiones que permitan recorrer y apreciar instalaciones por medio de un computador (Cruz Franco et al., 2022).

Además de las iniciativas tecnológicas, encontramos artículos que proponen instrumentos para evaluar la accesibilidad en espacios culturales (Hoskin et al., 2020; Slavin y Sánchez, 2022) y estudios de caso sobre un plan estratégico de accesibilidad para museos (Cassalia et al., 2022).

### *Accesibilidad en entornos sociales*

En esta sección se agrupan iniciativas orientadas a promover la inclusión de personas con discapacidad en diferentes esferas de la vida social, pública, laboral y política.

Warner y Moonesar (2021) caracterizan la agenda política en materia de inclusión desarrollada en Emiratos Árabes Unidos. Esta agenda busca promover la inclusión educativa y en salud, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad y la defensa de los derechos de las personas con discapacidad mediante la innovación social y tecnológica.

En términos de accesibilidad laboral, Patvardhan y Santoki (2019) caracterizan la cadena de accesibilidad desde los hogares hasta los espacios de trabajo de personas con discapacidad visual en India.

En materia de participación social, Brescia-Zapata (2023) avalúa la accesibilidad a conferencias por parte de población con discapacidad y Corcuff et al. (2022a) presenta una revisión de iniciativas para promover la accesibilidad universal en las organizaciones locales. Adicionalmente, Tejada-Cruz y Moreno-Rodríguez (2023) discuten sobre cómo se debería llevar una campaña electoral accesible de acuerdo con las normativas vigentes en España.

### *Accesibilidad en el transporte público*

Las iniciativas que engloban mejoras de accesibilidad en el transporte público efectúan, principalmente, diagnósticos de accesibilidad (Jiménez-Espada y González-Escobar, 2021; Dorynek et al., 2021; Rosa et al., 2020; Hidalgo et al., 2020) y, en menor medida, presentan innovaciones asociadas al transporte inclusivo (Colmenero-Fonseca et al., 2021).

Para diagnosticar la accesibilidad en el transporte público, se emplean diversos enfoques, como la observación *in situ* con registros visuales o audiovisuales (Sánchez et al., 2021; Hidalgo et al., 2020), entrevistas (Dorynek et al., 2021; Rosa et al., 2020), mapeo y encuestas (Hidalgo et al., 2020). Es importante señalar que Hidalgo et al. (2020) utilizan un enfoque mixto que incluye observación no participante de viajes de ida y vuelta, fotografías, encuestas y mapeo de desplazamientos.

En cuanto a las innovaciones, Colmenero-Fonseca et al. (2021) detallan un proyecto de transporte inclusivo implementado en la ciudad de Guanajuato, México. Este proyecto se basa en la incorporación de 16 rutas de transporte con vehículos accesibles. La planificación de estas rutas se llevó a cabo de manera que facilita el acceso a hospitales, centros comerciales y conexiones con estaciones de transporte público.

### *Accesibilidad habitacional*

En la revisión se identificaron tres artículos que abordan iniciativas para mejorar la accesibilidad en viviendas (Valderrama-Ulloa et al., 2023; Delgado Méndez et al., 2019; Ferrada et al., 2020). Ferrada et al. (2020) presentan propuestas arquitectónicas destinadas a mejorar la accesibilidad en viviendas privadas y estatales. A través de un estudio arquitectónico y económico, ofrecen soluciones costo-eficientes para mejorar la accesibilidad en entornos habitacionales. Por otro lado, el artículo de Delgado Méndez et al. (2019) propone una metodología de cálculo para determinar los ajustes razonables necesarios en materia de accesibilidad en viviendas. Finalmente, Valderrama-Ulloa et al. (2023) proponen un instrumento de medición para evaluar la accesibilidad en espacios habitacionales, además de abogar por la implementación de la ordenanza general de urbanismo y construcciones española.

### *Promoción de accesibilidad en el quehacer profesional*

Burzagli y Emiliani (2013) postulan que para lograr la accesibilidad universal es necesario diseñar desde el enfoque del diseño para todos e incluir a personas con discapacidad en todas las etapas del diseño, evaluación y puesta en marcha de proyectos, no solo en la fase de diagnóstico. En esta línea, Navarro Delgado y Fonseca Escudero (2017) proponen una metodología de modelado tridimensional para el trabajo participativo con personas ciegas en el diseño de soluciones arquitectónicas. Por otra parte, autores como Zitkus (2017) sugieren la utilización de herramientas de simulación para evaluar la interacción entre personas, objetos y entornos durante la fase de diseño. Estas herramientas son especialmente útiles en escenarios donde no es factible evaluar prototipos con personas usuarias que representen un espectro funcional diverso. Entre las herramientas de simulación mencionadas en el artículo se encuentran HADRIAN, VERITAS, VICON, Inclusive CAD, Impairment Simulator, Exclusion Calculator, Inclusive Design Advisor y SEE-IT.

---

## **4. Discusión y conclusión**

La revisión efectuada abarca una década de producción científica en la cual ha habido un aumento explosivo en el número de publicaciones en materia de discapacidad, lo que concuerda con las observaciones realizadas por Abascal et al. (2016a). En nuestra revisión podemos apreciar que el desarrollo tecnológico y la innovación son elementos fundamentales en la promoción de la accesibilidad, contribuyendo a disminuir barreras físicas, sensoriales, cognitivas y comunicativas asociadas al acceso y uso de productos, bienes, servicios y espacios (Sampedro-Palacio y Perez-Villar, 2019). Además, fomenta la participación de personas con diferentes espectros de funcionalidad en el diseño y evaluación de estos elementos (Burzagli y Emiliani, 2013). Por lo cual, en la medida que se desarrollan nuevos avances tecnológicos, surge la oportunidad de construir una sociedad más inclusiva (Ruiz-Varona et al., 2018).

Actualmente, los modelos de procesamiento de lenguaje natural, imágenes y movimiento, junto con los artefactos inteligentes y la inteligencia artificial, facilitan interacciones persona-máquina-entorno que aceptan múltiples tipos de input comunicacional (como lenguaje natural, lengua de señas, movimientos corporales

y actividad cerebral). Estos avances mejoran la interacción con el entorno y la comunicación, mediante la traducción de mensajes a los medios y formas más adecuados para el emisor y el receptor. Ejemplos de esto incluyen el uso de tecnologías de la información para mejorar la accesibilidad del espacio público (Bierre Arenas y Arellano Ramos, 2017), el control de artefactos mediante lenguaje natural (Losada González y Pérez Cota, 2017), la traducción automática a lenguaje de señas (Cambuim et al., 2016), la conversión de contenido para facilitar la lectura (Kaushik et al., 2020; Eika y Sandnes, 2016; Bautista et al., 2013), entre otras iniciativas descritas en este documento.

No obstante lo anterior, el desarrollo tecnológico puede generar nuevas barreras en el acceso y uso de los recursos, haciendo que las investigaciones sobre accesibilidad enfrenten un entorno dinámico. Es crucial considerar, además de las barreras físicas y sensoriales, las barreras sociales, económicas y educativas que dificultan el acceso a los recursos digitales y tecnológicos (Chou et al., 2015; Gómez Monedero et al., 2014; Warschauer y Newhart, 2016; Abascal et al., 2016b). Por lo tanto, es necesario adoptar una visión crítica respecto a la relación entre desarrollo tecnológico y accesibilidad, ya que los avances tecnológicos no siempre se traducen en mejoras directas en accesibilidad (Abascal et al., 2016a).

La mayoría de los artículos revisados se centra en la accesibilidad física, relegando otras formas de accesibilidad, como la comunicacional o cognitiva. Esta tendencia se correlaciona con el predominio de estudios centrados en la accesibilidad de personas con movilidad reducida, como aquellas con discapacidad física y personas mayores, dejando de lado a otros grupos con diferentes espectros de funcionalidad, como personas con discapacidad cognitiva o sensorial, así como a niñas y niños.

Los estudios revisados sobre accesibilidad abordan este fenómeno desde diversas disciplinas, como la arquitectura, el diseño urbano, la sociología, la educación, la informática y la terapia ocupacional, entre otras. Esto conlleva el uso de una variedad de métodos para aproximarse a esta temática, incluidos la observación *in situ*, observación participante, metodologías participativas, encuestas, entrevistas, mesas de trabajo, modelado 3D, análisis cuantitativo de datos y las herramientas de diagnóstico automatizado de páginas web. En cuanto a los estudios que realizan diagnósticos sobre accesibilidad, se observa que las metodologías más utilizadas son las cualitativas y mixtas, que incorporan técnicas como la observación *in situ* y otras provenientes de la arquitectura, estudios urbanos, informática, diseño o ciencias sociales.

El fenómeno de la accesibilidad es analizado de diferentes maneras, y la revisión realizada muestra que pocas áreas de estudio tienen métodos o instrumentos estandarizados para analizar la información sobre discapacidad. Sin embargo, la investigación sobre accesibilidad web es la que presenta mayor consenso en las herramientas y metodologías utilizadas. En este sentido, algunos autores como Lewthwaite (2014) postulan que la rigidez en el uso de estándares puede eclipsar la complejidad de fenómenos como la discapacidad, así como las interacciones culturales y políticas contingentes en las que emergen las barreras de acceso.

Considerando la diversidad de metodologías y técnicas de investigación utilizadas en los estudios incluidos en esta revisión, así como la complejidad del fenómeno, se considera relevante que futuras revisiones de literatura profundicen específicamente en las metodologías empleadas para abordar las múltiples dimensiones de la accesibilidad. Aunque quedan muchas preguntas abiertas, consideramos especialmente relevantes aquellas relacionadas con los métodos para abordar la accesibilidad y la discapacidad (Pretto, 2017), así como los desafíos metodológicos en torno a la incorporación de las personas en el diseño de soluciones accesibles (Burzagli y Emiliani, 2013).

Respecto a las limitaciones de la presente revisión, la búsqueda se centró en el concepto de accesibilidad universal. No obstante, en la literatura especializada se utilizan otros términos para referirse a iniciativas que

mejoran la accesibilidad, como diseño universal, usabilidad universal, diseño para todos, diseño inclusivo y diseño universal de aprendizajes, entre otros (Aquino Junior y Leite Filgueiras, 2007; Keates, 2018). Por ejemplo, el concepto de diseño universal es comúnmente utilizado en Estados Unidos, Japón y países influenciados por estas regiones, mientras que los términos diseño para todos y diseño inclusivo son más habituales en Europa. Estas diferencias no solo se relacionan con las regiones geográficas, sino también con las áreas de aplicación (Keates, 2018).

Lo anterior repercute en la presente revisión, ya que se excluye iniciativas que mejoran la accesibilidad pero que utilizan un marco conceptual diferente al de la accesibilidad universal. Además, se considera relevante incorporar literatura gris, específicamente informes técnicos o de investigación de agencias gubernamentales, institutos de investigación y organizaciones no gubernamentales que trabajan en temas de accesibilidad, así como tesis doctorales sobre estos tópicos. Estos espacios son muy prolíficos en la producción de contenido, como lo demuestra González-Perea et al. (2019) en su revisión de tesis doctorales españolas sobre accesibilidad universal.

El presente estudio abarcó una década extremadamente fructífera en el desarrollo de artículos sobre accesibilidad universal. Consideramos que, dado el crecimiento en el número de publicaciones, revisiones como esta deberían realizarse con mayor frecuencia. Además, el fenómeno de la accesibilidad es tan amplio y complejo que es de suma importancia llevar a cabo más revisiones sistemáticas enfocadas en subáreas específicas, como la accesibilidad cognitiva, comunicacional, turística, metodologías participativas utilizadas en estudios sobre accesibilidad, entre otras.

---

## Referencias bibliográficas

- Abascal, J., Azevedo, L. y Cook, A. (2016a). Is universal accessibility on track? En M. Antona y C. Stephanidis (Eds.), *Universal access in human-computer interaction. Methods, techniques, and best practices (UAHCI 2016)* (pp. 135-143). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-40250-5\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-319-40250-5_13).
- Abascal, J., Barbosa, S., Nicolle, C. y Zaphiris, P. (2016b). Rethinking universal accessibility: a broader approach considering the digital gap. *Universal access in the information society*, 15, 179-182. <https://doi.org/10.1007/s10209-015-0416-1>.
- Abascal, J., Garay-Vitoria, N. y Guasch, D. (2015). Including design for all in computing and telecommunication engineering studies in Spain. *Conference on Raising Awareness for the Societal and Environmental Role of Engineering and (Re)Training Engineers for Participatory Design (Engineering4Society)*, 21-28. <https://ieeexplore.ieee.org/document/7177895>.
- Abril-Sellarés, M. (2017). Religious tourism and universal accessibility: compatibilities and incompatibilities. *International Journal of Professional Business Review*, 2(1), 72-89. <https://doi.org/10.26668/businessreview/2017.v2i1.33>.
- Akgül, Y. (2017). The most violated WCAG 1.0 guidelines by the developers of university websites in Turkey. *12th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)*, 1-7. <https://doi.org/10.23919/CISTI.2017.7976007>.
- Alberti, F. y Chiarelli, B. (2022). Accessible-to-all cities. A project of networking Italian experiences to raise awareness and promote universal design. *Studies in Health Technology and Informatics*, 111-119. <https://doi.org/10.3233/shti220828>.
- Alegre de la Rosa, O. M. y Villar Angulo, L. M. (2019). Análisis de factores de empoderamiento de maestros especialistas en la enseñanza inclusiva de niños de 6-16 años con dificultades auditivas. *Contextos Educativos*, 24, 45-61. <https://doi.org/10.18172/con.3895>.
- An, K. O., Choi, M. J., Kim, S. S., Kang, B. R., Bae, Y. H. y Kweon, H. (2023). Requirements for universally accessible upper-body exercise equipment: the case of people with spinal cord injuries in Korea. *Occupational Therapy International*. <https://doi.org/10.1155/2023/6652703>.
- Aquino Junior, P. y Leite Filgueiras, L. (2007). The multiple identity of universality. *IADIS International Conference Interfaces and Human Computer Interaction*, 192-196.
- Ara, J., Sik-Lanyi, C. y Kelemen, A. (2023). An integrated variable-magnitude approach for accessibility evaluation of healthcare institute web pages. *Applied Sciences*, 13(2). <https://doi.org/10.3390/app13020932>.
- Ariza-Villaverde, A., de Ravé, E., Jiménez-Hornero, F., Pavón-Domínguez, P. y Muñoz-Bermejo, F. (2013). Introducing a geographic information system as computer tool to apply the problem-based learning process in public buildings indoor routing. *Computer Applications in Engineering Education*, 21(4), 573-580. <https://doi.org/10.1002/cae.20442>.
- Arrufat Pérez de Zafra, M. (2019). The modalities of accessible translation and interpreting guarantee accessibility at the university. *The International Journal of Interdisciplinary Educational Studies*, 14(2), 15-27. <https://doi.org/10.18848/2327-011X/CGP/v14i02/15-27>.
- Bañuelos-Hernández, O. A., Correa-Fuentes, D. A., Covarrubias-Ruesga, M. S. R. y Cabrera-Andrade, P. L. (2022). Evaluación por indicadores de accesibilidad universal en el espacio público: centro histórico de Manzanillo. *Legado de Arquitectura y Diseño*, 17(32), 37-50. <https://doi.org/10.36677/legado.v17i32.16046>.

- Bautista, S., Hervás, R. y Gervás, P. (2013). Accessible numerical information: cookery recipes as a special case. *4th International Conference on Information and Communication Technology and Accessibility (ICTA)*, 1-3. <https://doi.org/10.1109/ICTA.2013.6815283>.
- Bergasa-Pascual, J. R. y Lacilla-Larrode, E. (2021). Plan de accesibilidad de Jerez de los Caballeros (Extremadura). *Ciudad y Territorio Estudios Territoriales*, *LIII*(210), 1101-1106. <https://doi.org/10.37230/CyTET.2021.210.12>.
- Biere Arenas, R. M. y Arellano Ramos, B. (2017). Las TIC, herramientas facilitadoras para el habitar y disfrute de una ciudad sin barreras. *ACE: Architecture, City and Environment*, *11*(33), 219-234. <http://dx.doi.org/10.5821/ace.11.33.5159>.
- Bizjak, I. (2022). Accessibility of buildings for the functionally impaired: an inventorying method using online tools. *Urbani izziv*, *33*(2), 127-141. <https://doi.org/10.5379/urbani-izziv-en-2022-33-02-06>.
- Bleau, M., van Acker, C., Martiniello, N., Nemargut, J. y Ptitto, M. (2023). Cognitive map formation in the blind is enhanced by three-dimensional tactile information. *Scientific Reports*, *13*. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-36578-3>.
- Brescia-Zapata, M. (2023). Towards sustainable and accessible events: an exploratory research perspective. *Universal Access in the Information Society*. <https://doi.org/10.1007/s10209-023-01069-9>.
- Burzagli, L. y Emiliani, P. (2013). Universal access: a concept to be adapted to technological development and societal change. En C. Stephanidis y M. Antona (Eds.), *Universal access in human-computer interaction. Applications and services for quality of life* (pp. 22-29). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-39194-1\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-642-39194-1_3).
- Cambuim, L., Macieira, R., Neto, F., Barros, E., Ludermir, T. y C., Z. (2016). An efficient static gesture recognizer embedded system based on ELM pattern recognition algorithm. *Journal of Systems Architecture*, *68*, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.sysarc.2016.06.002>.
- Campillay-Campillay, M., Calle-Carrasco, A., Dubo, P., Moraga-Rodríguez, J., Coss-Mandiola, J., Vanegas-López, J., Rojas, A. y Carrasco, R. (2022). Accessibility in people with disabilities in primary healthcare centers: a dimension of the quality of care. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(19). <https://doi.org/10.3390/ijerph191912439>.
- Canoa, M., Robles, A. y de la Fuente, Y. (2018). The training on universal design for all: a case study from the European higher education area in Spain. *Studies in Health Technology and Informatics*, *256*, 3-11. <https://doi.org/10.3233/978-1-61499-923-2-3>.
- Cantarero-García, G., Mollá, M. y González-Lezcano, R. (2023). Smart citizen in architecture and landscape. Method design based on spatial intelligence and universal accessibility learning by students with intellectual disabilities. *Frontiers in Built Environment*, *9*. <https://doi.org/10.3389/fbuil.2023.1094760>.
- Cassalia, G., Ventura, C., Bagnato, F., Calabrò, F. y Malacrino, C. (2022). Accessible culture: guidelines to a cultural accessibility strategic plan (C.A.S.P.) for MArRC museum. En F. Calabrò, L. Della Spina y M. Piñeira Mantiñán (Eds.), *New Metropolitan Perspectives* (pp. 301-312). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-06825-6\\_29](https://doi.org/10.1007/978-3-031-06825-6_29).
- Ceresnova, Z. y Rollova, L. (2019). Case studies of inclusive higher education in Norway, Sweden and Slovakia. En G. di Bucchianico (Ed.), *Advances in design for inclusion* (pp. 312-323). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-94622-1\\_30](https://doi.org/10.1007/978-3-319-94622-1_30).
- Chamorro, M. y Silvero Arévalos, J. (2014). Enfoque de la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad: las Tecnologías de la información y comunicación como elemento de inclusión social. *Revista Internacional de Investigación En Ciencias Sociales*, *10*(2), 239-262. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4934380.pdf>.

- Chan, C. S., Shek, K. F. y Agapito, D. (2022). Comparing sensory experience creation process of visitors with hearing impairment and general visitors in Hong Kong Wetland Park. *Sustainability*, 14(13). <https://doi.org/10.3390/su14137676>.
- Chaparro, A. y Chaparro, M. (2017). Applications of color in design for color-deficient users. *Ergonomics in Design*, 25(1), 23-30. <https://doi.org/10.1177/1064804616635382>.
- Chikuta, O., du Plessis, E. y Saayman, M. (2019). Accessibility expectations of tourists with disabilities in national parks. *Tourism Planning and Development*, 16(1), 75-92. <https://doi.org/10.1080/21568316.2018.1447509>.
- Choi, I. (2015). Designing a multi-input modality architecture for universal accessibility. *Proceedings of the 17th International Conference on Human-Computer Interaction with Mobile Devices and Services Adjunct (MobileHCI '15)*, 890-891. <https://doi.org/10.1145/2786567.2786932>.
- Choi, J. y Hwang, I. (2023). VoiceCogs: interlocking concurrent voices for separable compressed browsing with screen readers. *Adjunct Proceedings of the 2023 ACM International Joint Conference on Pervasive and Ubiquitous Computing & the 2023 ACM International Symposium on Wearable Computing*, 179-182. <https://doi.org/10.1145/3594739.3610716>.
- Chou, C., Huang, W. y Tsai, M. (2015). Browsing without Clicking – Two Proposals of Web Interface Design for Universal Accessibility. *Procedia Manufacturing*, 3, 6290- 6297. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2015.07.809>.
- Chrysikou, E. (2013). Accessibility for mental healthcare. *Facilities*, 31, 418-426. <https://doi.org/10.1108/02632771311324972>.
- Cocco, F. y Alonso, F. (2015). Ajustes razonables en la rehabilitación de polígonos de viviendas: aplicación al barrio Montserrat de Terrassa (Barcelona). *ACE: Architecture, City and Environment*, 11(29), 31-58. <https://doi.org/10.5821/ace.10.29.3693>.
- Colmenero Fonseca, F. (2021). Architecture with childhood. Rethinking and reflecting on public spaces seen through the 8-80 lens. *VITRUVIO - International Journal of Architectural Technology and Sustainability*, 26-41. <https://doi.org/10.4995/vitruvio-ijats.2021.16581>.
- Colmenero-Fonseca, F., Fonce-Segura, C., Guzmán-Ramírez, A. y Flores-García, M. (2021). Sustainable public transport service adapted for people with disabilities and reduced mobility in the municipality of León, Guanajuato, Mexico. *Sustainability*, 13. <https://doi.org/10.3390/su13137471>.
- Comas Camacho, C. (2019). Sensory museology as a tool for social inclusion. *Eikon Imago*, 8, 89-106. <https://doi.org/10.5209/eiko.73416>.
- Corcuff, M., F. R., Paquette-Raynard, E., Gagnon, M., Battalova, A., Mwaka, C. y Lamontagne, M. E. (2022a). Organizations' strategies to improve implementation of universal accessibility principles: protocol for a scoping review. *JMIR Research Protocols*, 11(7). <https://doi.org/10.2196/33641>.
- Corcuff, M., Routhier, F., Gamache, S., Fiset, D., Leblond, J. y Lamontagne, M. (2022b). Implementation determinants of knowledge mobilization within a quebec municipality to improve universal accessibility. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19. <https://doi.org/10.3390/ijerph192214651>.
- Costa, J. (2020). Has tourism the resources and answers to a more inclusive society? *Worldwide Hospitality and Tourism Themes*, 12(6), 651-656. <https://doi.org/10.1108/WHATT-07-2020-0080>.
- Costa, J., Montenegro, M. y Gomes, J. (2020). Tourism: ten possible solutions for a more inclusive society. *Worldwide Hospitality and Tourism Themes*, 12(6), 775-779. <https://doi.org/10.1108/WHATT-07-2020-0081>.
- Costa Pinto, P., Assunção, H. y Rosa, M. P. (2020). Senior tourists' perceptions of tactile paving at bus stops and in the surrounding environment: lessons learned from project ACCES4ALL. *International Journal of Sustainable Development and Planning*, 15(4), 413-421. <https://doi.org/10.18280/ijstdp.150401>.

- Cruz Franco, P., Rueda Márquez de la Plata, A. y Gómez Bernal, E. (2022). Protocols for the graphic and constructive diffusion of digital twins of the architectural heritage that guarantee universal accessibility through AR and VR. *Applied Sciences*, 12(17). <https://doi.org/10.3390/app12178785>.
- D'Amico, A., Marozzo, V. y Schifilliti, V. (2022). How to improve universal accessibility of smart tourism destinations: the case of Amsterdam city. En T. Abbate, F. Cesaroni, y A. D'Amico (Eds.), *Tourism and Disability. Tourism on the Verge*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-93612-9\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-030-93612-9_6).
- Dávalos-Pita, A. Y. y Arnaiz-Burne, S. M. (2019). La configuración del entorno y su aproximación a la accesibilidad universal en búsqueda de la inclusión; Distrito urbano 4 de Puerto Vallarta, Jalisco. *RA XIMHAI*, 15(1), 117-125. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7384604.pdf>.
- Delgado Méndez, L., del Moral Ávila, C., del Moral Ávila, M. J., Tapia García, J. M., Valverde Palacios, I. y Valverde Espinosa, I. (2019). Fuzzy multicriteria for determining reasonable adjustment in housing. *Technological and Economic Development of Economy*, 25(3), 421-446. <https://doi.org/10.3846/tede.2019.7456>.
- Dorynek, M., Guthardt, A. y Bengler, K. (2021). Developing a standard one-fits-all boarding assistance system as a universal accessibility solution. En N. L. Black, W. P. Neumann e I. Noy, *Proceedings of the 21st Congress of the International Ergonomics Association (IEA 2021) Volume II: Inclusive design* (pp. 229-238). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-74605-6>.
- Durán Castellón, G., Fernández Hernández, M., Díaz Román, C. y Ricoy Cano, A. (2020). Ciudades amables con las personas mayores. Experiencia comparada España-Cuba. *Novedades en Población*, 129-141. <https://revistas.uh.cu/novpob/article/view/498>.
- Durán Castellón, G., Sampedro Palacios, C Rodríguez Fernández, F. (2023). Formación en accesibilidad desde la universidad. Reflexiones para la intervención comunitaria ante el envejecimiento de la población. *Novedades Población*, 16, 116-128. <https://revistas.uh.cu/novpob/article/view/497>
- Eika, E. y Sandnes, F. (2016). Assessing the reading level of web texts for WCAG2.0 compliance—can it be done automatically? En G. Di Bucchianico y P. Kercher (Eds.), *Advances in design for inclusion* (pp. 361-371). [https://doi.org/10.1007/978-3-319-41962-6\\_32](https://doi.org/10.1007/978-3-319-41962-6_32).
- Ekwelem, V. (2013). Library services to disabled students in the digital era: challenges for outcome assessment. *Library Philosophy and Practice*, 970. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/970>.
- Epelde, G., Carrasco, E., Zimmermann, G., Alexandersson, J., Neßelrath, R. y Dubielzig, M. (2013). Universal remote console-based next-generation accessible television. *Universal Access in the Information Society*, 12, 73-87. <https://doi.org/10.1007/s10209-011-0266-4>.
- España. Orden TMA/851/2021, de 23 de julio, por la que se desarrolla el documento técnico de condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación para el acceso y la utilización de los espacios públicos urbanizados. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de agosto de 2021, núm. 187, pp. 96522- 96548. <https://bit.ly/3D6ZgTj>.
- Fernández, K., Santisteban, C. y Sánchez, A. (2021). A methodology proposal of an accessible design for an urban intersection to improve mobility of people with physical disabilities. *Proceedings of the 6th International Conference on Civil Structural and Transportation Engineering (ICCSTE'21)*. <https://doi.org/10.11159/iccste21.147>.
- Fernández González, J. y Gongal, A. (2022). Unidirectional tactile paving: circulation for the visually impaired. *Studies in Health Technology and Informatics*, 2(297), 375-382. <https://doi.org/10.3233/shti220863>.
- Fernández-Nicolás, J. y Jiménez-Espada, M. (2019). Restructuring of a walled enclosure almohade to an urban universally accessible area: the historical city of Cáceres. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 471. <https://doi.org/10.1088/1757-899X/471/9/092086>.

- Ferrada, X., Valderrama, C. y Fuentes-Contreras, C. (2020). Economic and technical analysis of universal accessibility in social and private housing in Chile. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 503. <https://doi.org/10.1088/1755-1315/503/1/012003>.
- Feuilladiou, S., Gombert, A. y Benoit, H. (2021). School form and pedagogical and didactic accessibilization. En S. Ebersold (Ed.), *Accessibility or reinventing education* (pp. 81-98). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119817956.ch5>.
- de la Fuente Robles, Y. y Hernández-Galán, J. (2014). Las tecnologías de la información y la comunicación como entorno de convergencia tecnológica. El Design Thinking aplicado a la discapacidad intelectual. *Revista Internacional de Sociología*, 72, 93-112. <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2013.01.11>.
- Gallego, S. (2021). The minority AD: creativity in audio descriptions of visual art. En M. Antona y C. Stephanidis (Eds.), *Universal access in human-computer interaction. Access to media, learning and assistive environments. HCII 2021* (pp. 308-327). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-78095-1\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-030-78095-1_23).
- Gallego, S. y Hurtado, C. (2013). Accessible translation in the multimodal museographic space: audio descriptive guides. *Journal of Specialised Translation*, 20, 181-200.
- Gannouni, S., Alangari, N., Mathkour, H., Aboalsamh, H. y Belwafi, K. (2017). BCWB: a P300 brain-controlled web browser. *International Journal on Semantic Web and Information Systems*, 13(2), 55-73. <http://doi.org/10.4018/IJSWIS.2017040104>.
- García-Prieto, V. y Aguaded, I. (2021). The accessibility of BBC television to users with disabilities: from the law to user satisfaction. *Profesional de la información*, 30(5).
- Gelpi, A., Kalil, R. y de Oliveira, W. (2020). Post-occupancy evaluation focused on accessibility: experience of participation in the university community. En W. Leal Filho, A. Lange Salvia, R. Pretorius, L. Londero Brandli, E. Manolas, F. Alves, U. Azeiteiro, J. Rogers, C. Shield, A. Do Paco, *Universities as living labs for sustainable development* (pp. 697-716). Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-15604-6>.
- Gelpi, A. y Kalil, R. (2018). Educational institutions and universal accessibility: in search of sustainability on university campus. En W. Leal Filho, F. Frankenberger, P. Iglecias, y R. Kronka Mülfarth, *Towards Green Campus Operations* (pp. 219-233). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-76885-4>.
- Gómez-Hurtado, I., Maya, A. y García-Rodríguez, M. (2019). Aprendizaje servicio en la formación inicial de docentes en la Universidad de Huelva. El proyecto INCLUREC. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 105-123. <https://doi.org/10.15366/REICE2020.18.1.006>.
- Gómez Monedero, J., Unanue Cuesta, C. y Núñez Angulo, B. (2014). Social image of disability. Vulnerability of the dignity of women with disability and social exclusion contexts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 161, 115-120. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.019>.
- González-Perea, L., Hernández-Galán, J. y González Villariny, N. (2019). The presence of universal accessibility in doctoral dissertations deposited in Spain between 1998-1999 and 2017-2018 academic years. *Journal of Accessibility and Design for All*, 9(2), 118-140. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17411/jaccess.v9i2.213>.
- González-Perea, L. y Gutiérrez-Lozano, J. F. (2020). Universal digital accessibility and its teaching at Spanish bachelor's degrees in Journalism. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (73), 66-81. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/1683/775>.
- Groulx, M., Freeman, S. y Lemieux, C. (2022). Accessible nature beyond city limits: a scoping review. *Journal of Outdoor Recreation and Tourism*, 37. <https://doi.org/10.1016/j.jort.2022.100490>.
- Guevara-Quinchúa, Y. y Francel-Delgado, A. (2023). Walk and connect. Measurement of inclusion criteria for people with functional diversity. Ibagué, Colombia. *Heliyon*, 9(10). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e20987>.

- Hidalgo, D., Urbano, C., Olivares, C., Tinjacá, N., Pérez, J. M., Pardo, C. F., Rodríguez, M., Granada, I., Navas, C., Glen, C., Ramos, C., Gutiérrez, M. C. y Pedraza, L. (2020). Mapping universal access experiences for public transport in Latin America. *Transportation Research Record*, 2674(12), 79-90. <https://doi.org/10.1177/0361198120949536>.
- Higgin, J., Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T., Page, M. y Welch, V. (Eds.) (2019). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions* (2nd ed.). Wiley.
- Hoskin, E., Singh, A., Oddy, N., Schneider, A., Trepanier, G., Trudel, C. y Girouard, A. (2020). Assessing the experience of people with autism at the Canada science and technology museum. *Conference on Human Factors in Computing Systems - Proceedings*, 1-7. <https://doi.org/10.1145/3334480.3382834>.
- Igbokwe, P. C., Nwafor, M. e Igbokwe, J. (2020). Utilization of e-reference services by students with disabilities in the federal university libraries in the South East, Nigeria. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/3878>.
- Iglesias, A., Moreno, L., Martínez, P. y Calvo, R. (2014). Evaluating the accessibility of three open-source learning content management systems: a comparative study. *Computer Applications in Engineering Education*, 320-328. <https://doi.org/10.1002/cae.20557>.
- International Organization for Standardization (2014). *Guide for addressing accessibility in standards*. *Internet Engineering Task Force*.
- Ismail, A. y Kuppusamy, K. (2018). Accessibility of Indian universities' homepages: an exploratory study. *Journal of King Saud University. Computer and Information Sciences*, 30, 268-278. <https://doi.org/10.1016/j.jksuci.2016.06.006>.
- Jiménez, D., Fuente, D. I., Y. y Hernández-Galán, J. (2018). Diversity of “pedestrians on wheels”, new challenges for cities in 21st Century. *Studies in Health Technology and Informatics*, 256, 357-366. <https://doi.org/10.3233/978-1-61499-923-2-357>.
- Jiménez-Espada, M. y González-Escobar, R. (2021). Research on the problem of universal accessibility in urban public transport. Case study: the city of Cáceres. *Transportation Research Procedia*, 58, 21-28. <https://doi.org/10.1016/j.trpro.2021.11.004>.
- Kamoun, F. y Almourad, M. (2014). Accessibility as an integral factor in e-government web site evaluation: the case of Dubai e-government. *Information Technology and People*, 27(2), 208-228. <https://doi.org/10.1108/ITP-07-2013-0130>.
- Kaushik, H., Eika, E. y Sandnes, F. (2020). Towards universal accessibility on the web: do grammar checking tools improve text readability? En M. Antona y C. Stephanidis (Eds.), *Universal access in human-computer interaction. Design approaches and supporting technologies*. (pp. 272–288). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-49282-3\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-030-49282-3_19).
- Keates, S. (2018). When universal access does not go to plan: lessons to be learned. En A. M. y C. Stephanidis (Eds.), *Universal access in human-computer interaction. Methods, technologies, and users*. UAHCI (pp. 75–90). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-92049-8\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-92049-8_6).
- Keates, S. (2020). When universal access is not quite universal enough: case studies and lessons to be learned. *Universal Access in the Information Society*, 19, 133-144. <https://doi.org/10.1007/s10209-018-0636-2>.
- Kelly, H., Kennedy, F., Britton, H., McGuire, G. y Law, J. (2016). Narrowing the “digital divide”—facilitating access to computer technology to enhance the lives of those with aphasia: a feasibility study. *Aphasiology*, 30(2-3), 133-163. <https://doi.org/10.1080/02687038.2015.1077926>.

- Kitchin, P., Paramio-Salcines, J., Darcy, S. y Walters, G. (2022). Exploring the accessibility of sport stadia for people with disability: towards the development of a Stadium Accessibility Scale (SAS). *Sport, Business and Management*, 12(1), 93-116. <https://doi.org/10.1108/SBM-05-2021-0064>.
- Kopel, M. (2022). Towards making university pdfs conform to universal accessibility standard. En N. Nguyen, Y. Manolopoulos, R. Chbeir, A. Kozierkiewicz y B. Trawiński (Eds.), *Computational Collective Intelligence. ICCCI 2022. Lecture Notes in Computer Science* (pp. 730-743). Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-16014-1>.
- Laakso, M., Sarjakoski, T., Lehto, L. y Sarjakoski, L. (2013). An information model for pedestrian routing and navigation databases supporting universal accessibility. *Cartographica*, 48(2), 89-99. <https://doi.org/10.3138/cart.48.2.1837>.
- Labio-Bernal, A. y García-Prieto, V. (2022). Cultural pluralism and diversity on public television: an analysis of the use of sign language on the BBC and TVE. *Critical Studies in Television*, 17(2), 135-153. <https://doi.org/10.1177/17496020211072460>.
- Lavtižar, K., Grom, J. y Zajc, N. F. (2022). Systemic approach to universal design of urban spaces - case study of Trbovlje, Slovenia. *Studies in Health Technology and Informatics*, 297, 177-184. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36073393/>.
- Leptyukhova, O. y Bibartceva, D. (2020). Organization of residential areas focused on walking and using low-speed individual vehicles. *E3S Web Conf*, 164. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016404006>
- Lewthwaite, S. (2014). Web accessibility standards and disability: developing critical perspectives on accessibility. *Disability and rehabilitation*, 36(16), 1375-1383. <https://doi.org/10.3109/09638288.2014.938178>.
- Losada González, A. y Pérez Cota, M. (2017). Unified accessible home: integral system of accessibility. *12th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)*, 1-6. <https://doi.org/10.23919/CISTI.2017.7975705>.
- Lushnikova, N., Bondarchuk, L. y Kosiuk, K. (2023). Application of universal design principles for public buildings and spaces in pandemic age. *AIP Conference Proceedings*. <https://doi.org/10.1063/5.0123111>.
- Madurga-Chornet, M. C. y Jiménez-Renedo, M. I. (2021). Las nuevas exigencias de la Orden Ministerial TMA/851/2021, de 23 de julio, por la que se desarrolla el documento técnico de condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación para el acceso y la utilización de los espacios públicos urbanizados. *Ciudad y Territorio. Estudios Territoriales*, 53(210), 1151-1166. <https://doi.org/10.37230/CyTET.2021.210.15>.
- Mageshwari, S. y Kuppusamy, K. (2016). Multimodal authentication approach for visually impaired in smartphone platforms. *10th International Conference on Intelligent Systems and Control (ISCO)*, 1-4. <https://doi.org/10.1109/ISCO.2016.7727064>.
- Makuyana, T. y Saayman, M. (2018). The postulate for the systematic mainstreaming of impairments in tourism education in South Africa: a literature synthesis. *African Journal of Hospitality, Tourism and Leisure*, 7(5), 1-28. [https://www.ajhtl.com/uploads/7/1/6/3/7163688/article\\_14\\_vol\\_7\\_5\\_2018.pdf](https://www.ajhtl.com/uploads/7/1/6/3/7163688/article_14_vol_7_5_2018.pdf).
- Marín-Nicolás, J., Sáez-Pérez, M., Tajani, F. y Sica, F. (2023). Analysis of the Accessibility improvement index in urban areas through heritage buildings used as museums—case studies in the Region of Murcia (Spain). *Sustainability*, 15(18). <https://doi.org/10.3390/su151813517>.
- Martínez, P., Moreno, L., Abascal, J. y Muguera, J. (2016). EGovernAbility: framework for the development of customizable accessible services in the electronic administration. *Procesamiento del Lenguaje Natural*, (57), 163-166. <http://hdl.handle.net/10045/57768>.

- Martínez Carrillo, M. y Boujrouf, S. (2020). Turismo accesible para todos. Evaluación del grado de accesibilidad universal de los parques y jardines de Marrakech. *Pasos- Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 57-81. <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2020.18.004>.
- Mayordomo-Martínez, D., Carrillo-de-Gea, J., García-Mateos, G., García-Berná, J. A., Fernández-Alemán, J. L., Rosero-López, S., Parada-Sarabia, S. y García-Hernández, M. (2019a). Sustainable accessibility: a mobile app for helping people with disabilities to search accessible shops. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(4). <https://doi.org/10.3390/ijerph16040620>.
- Mayordomo-Martínez, D., García-Mateos, G. y Carrillo de Gea, J. M. (2020). Estudio y análisis de la accesibilidad para personas con discapacidad física en el acceso a comercios y locales de la ciudad de Murcia. *Informes de la Construcción*, 72(560). <https://doi.org/10.3989/ic.73866>.
- Mayordomo-Martínez, D., Sánchez-Aarnoutse, J. C., Carrillo-de-Gea, J., García-Berná, J., Fernández-Alemán, J. y García-Mateos, G. (2019b). Design and development of a mobile app for accessible beach tourism information for people with disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(12). <https://doi.org/10.3390/ijerph16122131>.
- Medina-García, M., Doña-Toledo, L., Higuera-Rodríguez, L. y Lázaro, M. N. (2022). Teachers and the use of ICT for universal accessibility: where are we going? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(3), 461-481. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.24098>.
- Moeller, R., Bastiansen, C., Gates, L. y Subramaniam, M. (2015). Universally accessible makerspace recommendation to the district of Columbia Public Library. *Accessibility for Persons with Disabilities and the Inclusive Future of Libraries*, (40), 33-50. <https://doi.org/10.1108/S0065-283020150000040010>.
- Molina López, J., Medina Medina, N. y Prieto De Lope, R. (2016). Interaction in video games for people with impaired visual function: improving accessibility. *Interacción '16: Proceedings of the XVII International Conference on Human Computer Interaction*(3), 1-2. <https://doi.org/10.1145/2998626.2998643>.
- Movahed, M., Martial, L., Poldma, T., Slanik, M. y Shikako, K. (2023). Promoting health through accessible public playgrounds. *Children*, 10. <https://doi.org/10.3390/children10081308>.
- Muñoz de Dios, M. D., de la Fuente Robles, Y. M. y Martín Cano, M. (2020). Universal accessibility in the university curriculum: a necessary challenge. *Revista Española de Discapacidad*, 8(1), 247-259. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.08.01.14>.
- Navarro Delgado, I. y Fonseca Escudero, D. (2017). Nuevas tecnologías de visualización para mejorar la representación de arquitectura en la educación. *ACE: Architecture, City and Environment*, 12(34), 219-238. <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/106069>.
- Nthoi, O. (2020). A framework for universally accessible cultural heritage tourism development and management in Botswana. En Á. Rocha, A. Abreu, J. de Carvalho, D. Liberato, E. González y P. Liberato (Eds.), *Advances in tourism, technology and smart systems* (pp. 593-598). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-2024-2\\_51](https://doi.org/10.1007/978-981-15-2024-2_51).
- Orellana, D., Bustos, M. E., Marín-Palacios, M., Cabrera-Jara, N. y Hermida, M. A. (2020). Walk'n'roll: mapping street-level accessibility for different mobility conditions in Cuenca, Ecuador. *Journal of Transport & Health*, 16. <https://doi.org/10.1016/j.jth.2020.100821>.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. ONU. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Banco Mundial.

- Oyelere, S., Silveira, I., Martins, V., Eliseo, M., Akyar, Ö., Costas Jauregui, V., Caussin, B., Motz, R., Suhonen, J. y Tomczyk, Ł. (2020). Digital storytelling and blockchain as pedagogy and technology to support the development of an inclusive smart learning ecosystem. En Á. Rocha, H. Adeli, L. Reis, S. Costanzo, I. Orovic y F. Moreira (Eds.), *Trends and innovations in information systems and technologies* (pp. 397-408). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-45697-9\\_39](https://doi.org/10.1007/978-3-030-45697-9_39).
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D, Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A....Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ (Clinical research ed.)*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>.
- Patvardhan, N. y Santoki, S. (2019). Connecting governments' accessibility policy to its visually challenged stakeholders for an all-inclusive smart infrastructure. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, 8(11), 280-285. <https://doi.org/10.35940/ijitee.K1054.09811S19>.
- Paul, S. (2023). Accessibility analysis using WCAG 2.1: evidence from Indian e-government websites. *Universal Access in the Information Society*, 22, 663-669. <https://doi.org/10.1007/s10209-021-00861-9>.
- Peck, C., Bouilheres, F., Brown, M. y Witney, C. (2018). Because access matters: an institutional case study. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 10(2), 194-203. <https://doi.org/10.1108/JARHE-04-2017-0045>.
- Peral-López, J. (2019). Universal design and territory. Information technologies and cognitive disabilities. *Revista Prisma Social*, 26(1-26). <https://revistaprismasocial.es/article/view/3102>.
- Pérez-del Hoyo, R., Andújar-Montoya, M., Mora, H., Gilart-Iglesias, V. y Mollá-Sirvent, R. (2021). Participatory management to improve accessibility in consolidated urban environments. *Sustainability*, 13. <https://doi.org/10.3390/su13158323>.
- Pérez-Jiménez, R., Rabadan, J., Rufo, J., Solana, E. y Luna-Rivera, J. (2015). Visible light communications technologies for smart tourism destinations. *IEEE First International Smart Cities Conference (ISC2)*, 1-5. <https://doi.org/10.1109/ISC2.2015.7366193>.
- Pinto Guimarães, M., Baldin Picceli, A. y Furtado Pereira, C. (2016). The joyful aging club: an example of universal design practice on architectural and urban settings. En H. Petrie, J. Darzentas, T. Walsh, D. Swallow, L. Sandoval, A. Lewis y C. Power (Eds.), *Universal Design 2016: learning from the past, designing for the future* (pp. 222-228). IOS Press.
- Pires Rosa, M. y da Cruz Lopes, J. (2019). Senior tourists' perceptions of bus stop environments used in collaborative design. *WIT Transactions on the Built Environment*, (186), 121-132. <https://doi.org/10.2495/UT190111>.
- Pozo Menéndez, E. e Higuera García, E. (2022). Best practices from eight european dementia-friendly study cases of innovation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19. <https://doi.org/10.3390/ijerph192114233>.
- Pretto, A. (2017). Methods, techniques and researchers. Methodological reflections on the study of disability. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 26(3), 47-66. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/23191>.
- Pretto, A. (2022). A study on accessibility in an Old Italian City: when the past is worth more than the present. *Disability & Society*, 37(3), 496-521. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1829552>.
- Rodríguez Domínguez, A. (2015). Latest trends in multimodal translation: PRA2. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 212, 246-249. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.341>.

- Rosa, M., Mello, G. y Morato, S. (2021). Tactile paving surfaces at bus stops. *Journal of Accessibility and Design for All*, 11(2), 259-294. <https://doi.org/10.17411/jacces.v11i2.313>.
- Rosa, M., Pinto, P. y Assunção, H. (2020). An evaluation of the universal accessibility of bus stop environments by senior tourists. *International Journal of Sustainable Development and Planning*, 15(6), 835-840. <https://doi.org/10.18280/ijstdp.150606>.
- Ruiz-Varona, A., Temes-Cordovez, R. y Cámara-Menoyo, C. (2018). Accessibility and collaborative information technologies. Cartographies for an inclusive city. *Bitácora Urbano-Territorial*, 28(1), 171-178. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v28n1.68316>.
- Saha, K., Kalra, R. y Khare, R. (2022). A geospatial approach to enhance religious tourism in India. A case of Ujjain city, Madhya Pradesh. *GeoJournal*, 87, 1793-1810. <https://doi.org/10.1007/s10708-020-10334-w>.
- Sampedro-Palacio, C. B. y Pérez-Villar, J. (2019). Social innovation as a tool in the transformation of an inclusive society. Accessibility and social innovation. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 28, 93-119. <https://revistapropectiva.univalle.edu.co/index.php/prospectiva/article/view/7218/10720>.
- Sánchez, G., Cabello, L. y Castro, F. (2021). Universal accessibility application as a proposal to reduce pedestrian flow in a bypass for users making transfers. *Proceedings of the LACCEI international Multi-conference for Engineering, Education and Technology*. <http://dx.doi.org/10.18687/LACCEI2021.1.1.542>.
- Sánchez-Fuentes, S. y Díez-Villoria, E. (2016). La implementación de contenidos sobre diseño universal en ingeniería informática y arquitectura en España. *Psychology, Society and Education*, 8(1), 53-64. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/547>.
- Sandnes, F. y Eika, E. (2017). Universal design in the technology education curriculum: experiences from Norway. *Proceedings of the 19th International Conference on Engineering and Product Design Education: Building Community: Design Education for a Sustainable Future*, 625-630.
- Sankat, S. y Torkildsby, A. (2018). Achieving success of "Accessible India campaign" through universal design education in India". *Studies in Health Technology and Informatics*, 40-55. <https://doi.org/10.3233/978-1-61499-923-2-40>.
- Santana-Santana, S., Peña-Alonso, C. y Pérez-Chacón Espino, E. (2021). Assessing universal accessibility in Spanish beaches. *Ocean & Coastal Management*, 201. <https://doi.org/10.1016/j.ocecoaman.2020.105486>.
- da Silva, F., Borges, I. y Arreiol, M. (2023). Universal accessibility on the Portuguese coastal way to Santiago in Porto municipality. *International Journal of Religious Tourism and Pilgrimage*, 11(5), 96-115. <https://doi.org/10.21427/BGTP-R456>.
- Simian, M. (2020). Universal accessibility in UC Temuco. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 503. <https://doi.org/10.1088/1755-1315/503/1/012064>.
- Slavin, E. y Sánchez, L. (2022). Intervening in the architectural heritage towards its universal accessibility: challenges in assets with cultural functions in Mar del Plata. *Anales de Investigación en Arquitectura*, 12(2). <https://doi.org/10.18861/ania.2022.12.2.3249>.
- Solórzano Salas, M. (2013). Espacios accesibles en la escuela inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 89-103.
- Spiliotopoulos, D., Pouloupoulos, V., Margaris, D., Makri, E. y Vassilakis, C. (2020). MOOC accessibility from the educator perspective. En C. Stephanidis, M. Antona, Q. Gao, y J. Zhou (Eds.), *HCI International 2020 – Late Breaking Papers: Universal Access and Inclusive Design. HCII 2020* (pp. 114–125). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-60149-2\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-030-60149-2_10).

- Stitz, T. y Blundell, S. (2018). Evaluating the accessibility of online library guides at an academic library. *Journal of Accessibility and Design for All*, 8(1), 33-79. <https://doi.org/10.17411/jacces.v8i1.145>.
- Swanepoel, L. (2020). Is education and skills training necessary to ensure universal accessibility in the hospitality industry? *Proceedings of the International Conference on Tourism Research*, 374-377. <https://www.proquest.com/openview/65b13f5dee34395a6e99f38bc90446ae/1?pq-origsite=gscholar&cbl=4451210>.
- Swanepoel, L., Spencer, J. y Draper, D. (2020). Education and training for disability awareness of front line hospitality staff in selected hotels in the Cape Winelands. *African Journal of Hospitality, Tourism and Leisure*, 9(4), 402-417. [https://www.ajhtl.com/uploads/7/1/6/3/7163688/article\\_2\\_9\\_4\\_402-417.pdf](https://www.ajhtl.com/uploads/7/1/6/3/7163688/article_2_9_4_402-417.pdf).
- Tateo, L. (2021). Web accessibility and usability: limits and perspectives. *CEUR Workshop Proceedings*, 2817.
- Tejada-Cruz, A. y Moreno-Rodríguez, R. (2023). Accessible election campaigns: inclusive politics and citizenship for all. *Revista de Educación Inclusiva*, 16(2), 213-228.
- Tixier, M., Lenay, C., Garibaldi, G. y Aubert, D. (2018). Rethinking the accessibility of digital content with perceptual supplementation system through the lens of an ethics of care. *Interaction Design and Architecture(s)*, 140-154. <https://doi.org/10.55612/s-5002-038-008>.
- Torre, I. y Celik, I. (2016). A model for adaptive accessibility of everyday objects in smart cities. *IEEE 27th Annual International Symposium on Personal, Indoor, and Mobile Radio Communications (PIMRC)*, 1-6. <https://doi.org/10.1109/PIMRC.2016.7794583>.
- Torrente, J., Freire, M., Moreno-Ger, P. y Fernández-Manjón, B. (2015). Evaluation of semi-automatically generated accessible interfaces for educational games. *Computers and Education*, 83, 103-117. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.01.002>.
- Unión Europea (2021). *Una unión de la igualdad: estrategia sobre los derechos de las personas con discapacidad para 2021-2030*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:52021DC0101>.
- Valderrama-Ulloa, C. A., Ferrada, X. y Rouault, F. (2023). A tool for universal accessibility assessment in the interior of dwellings. *Informes de la Construcción*, 75(570). <https://doi.org/10.3989/ic.6144>.
- Vardia, S., Khare, R. y Khan, P. (2016a). Bringing universal usability to all users: A case study on public realm locations of tourist interest in Bhopal, India. *International Conference on Design for Inclusion*, 65-78. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-41962-6\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-41962-6_6).
- Vardia, S., Khare, R. y Khare, A. (2016b). Universal access in heritage sites: a case study on historic sites in Jaipur, India. *Studies in Health Technology and Informatics*, 419-430. <https://doi.org/10.3233/978-1-61499-684-2-419>.
- Vardia, S., Khare, A. y Khare, R. (2018). Universal access in heritage sites: a case study on Jantar Mantar, Jaipur, India. *Studies in Health Technology and Informatics*, 256, 67-77. <https://doi.org/10.3233/978-1-61499-923-2-67>.
- Vice, J., Barstow, B., Bowman, S., Mehta, T. y Padalabalanarayanan, S. (2020). Effectiveness of the international symbol of access and inclusivity of other disability groups. *Disability and Health Journal*, 13(1). <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2019.100836>.
- Viera-Santana, J., Hernández-Haddad, J., Rodríguez-Esparragón, D. y Castillo-Ortiz, J. (2014). Interactive application in Spanish sign language for a public transport environment. *11th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2014)*, 9-16. <http://hdl.handle.net/10553/12520>.
- Viera-Santana, J., Rodríguez-Esparragón, D., Hernández-Haddad, J. y Castillo-Ortiz, J. (2015). Methodological proposal for elaboration of learning materials in sign language in university teaching. *Proceedings of the International Conference on e-Learning 2015, E-LEARNING 2015 - Part of the Multi Conference on Computer Science and Information Systems 2015*, 90-96. <http://hdl.handle.net/10553/47348>.

- Warner, R. y Moonesar, I. (2021). Advancing the inclusive agenda for people of determination in the UAE through sustainable innovations. En S. Park, M. Gonzalez-Perez y D. Floriani (Edits.), *The Palgrave Handbook of Corporate Sustainability in the Digital Era* (pp. 789-812). [https://doi.org/10.1007/978-3-030-42412-1\\_39](https://doi.org/10.1007/978-3-030-42412-1_39).
- Warschauer, M. y Newhart, V. (2016). Broadening our concepts of universal access. *Universal access in the information society*, 183-188. <https://doi.org/10.1007/s10209-015-0417-0>.
- Youngblood, N. (2014). Revisiting Alabama state website accessibility. *Government Information Quarterly*, 31(3), 476-487. <https://doi.org/10.1016/j.giq.2014.02.007>.
- Zhang, G. y Hansen, J. P. (2022). Telepresence robots for people with special needs: a systematic review. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 38(17), 1651-1667. <https://doi.org/10.1080/10447318.2021.2009673>.
- Zitkus, E. (2017). A review of interactive technologies supporting universal design practice. En M. Antona y C. Stephanidis (Eds.), *Universal access in human-computer interaction. Design and development approaches and methods* (pp. 132-141). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-58706-6\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-319-58706-6_11).



**TRIBUNAS**



---

# Los incesantes desafíos de la discapacidad en el derecho sociolaboral: algunas reflexiones sobre cuestiones actuales

The unrelenting challenges of disability in labor and social law: some reflections on current issues

---

## Palabras clave

Ajustes razonables, compatibilidad de pensiones, derecho sociolaboral, jubilación, justicia relacional.

---

## Keywords

Reasonable adjustments, pension compatibility, labor and social law, retirement, relational justice.

**José Antonio Rueda Monroy**

<ruedamonroy@uma.es>

Universidad de Málaga. España

---

## 1. Introducción a la temática y a la metodología

El mundo avanza hacia la inclusión y la igualdad de las personas con discapacidad, quienes, sin embargo, siguen enfrentando significativas barreras y de muy diversa índole en todos los ámbitos de la vida. Son graves, por notorias, las barreras físicas o de la comunicación (en edificios, calles, transportes o incluso en la tecnología) y son trascendentales, por su imperceptibilidad y, por ende, por la dificultad de erradicación, las culturales (actitudes, prejuicios y, en esencia, falta de conciencia sobre la discapacidad). Pero en esta ecuación no se han de omitir las jurídicas, derivadas de legislaciones insuficientes o inadecuadas en el tratamiento de la discapacidad y también como consecuencia de la propia aplicación normativa, cuando esta no se orienta adecuadamente hacia la justicia. Todas estas barreras son intrínsecas al concepto de discapacidad, que surge de la interacción de las mismas con unas diferencias orgánicas o funcionales de acuerdo con la definición que nos proporciona la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* de Naciones Unidas, hecha en Nueva York en el año 2006 (en adelante, la Convención), correspondiendo a los poderes públicos promover las condiciones para su remoción (art. 9.2 de la Constitución Española). En este espacio ofreceremos algunos comentarios, reflexiones y perspectivas sobre barreras jurídicas, focalizando



### Para citar:

Rueda Monroy, J. A. (2024). Los incesantes desafíos de la discapacidad en el derecho sociolaboral: algunas reflexiones sobre cuestiones actuales. *Revista Española de Discapacidad*, 12(2), 217-227.

**Doi:** <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.12.02.11>>



sobre algunos temas recientes, controvertidos y de gran interés en el campo de la discapacidad y el derecho sociolaboral. Particularmente nos aproximamos a tres temas concretos: la compatibilidad de la incapacidad permanente en grado de absoluta y gran invalidez con el trabajo, el despido automático por motivo de declaración de incapacidad permanente y la jubilación anticipada por discapacidad. Antes de ello dedicaremos unas líneas a exponer muy sucintamente las principales características del abigarrado marco normativo regulador de tales instituciones y el enfoque desde el que se aborda el presente análisis.

Entre los avances en la inclusión y en la igualdad que se reseñaban en el comienzo de esta entrada, se ha de considerar la esfera institucional o normativa. El marco jurídico de la discapacidad está inmerso en una etapa efusiva, con normas que evolucionan e interpretaciones que mantienen el derecho positivo en constante ebullición y evolución para acomodarlo a las necesidades y a los derechos de las personas con discapacidad. Todo ello en un paradigma consolidado desde ese punto de vista jurídico con la ya citada Convención. Este proceso de cambios, que se impulsa primigeniamente desde el movimiento social, requiere de un tiempo para penetrar las capas sociales e institucionales del país. Insistiendo en lo normativo, la legislación española ha ido paulatinamente adaptándose al enfoque de dicha Convención con sucesivas leyes (por todas, la *Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*) y continuas reformas sobre legislaciones básicas que apuntan o inciden particularmente en el colectivo. Sobre estas últimas, y en relación con las cuestiones que aquí nos traen, interesa destacar el *Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores* o el *Real Decreto Legislativo 8/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General de la Seguridad Social*. Así ocurre también en el ámbito de la Unión Europea, institución que suscribió por primera vez un convenio de derechos humanos con la ratificación de la Convención en el año 2010, lo que obliga a entender, en palabras del Tribunal de Justicia de la Unión Europea (ya en el año 2013, en sentencia de 11 de abril, asuntos acumulados C-335/11 y C-337/11), «que sus disposiciones forman parte integrante del ordenamiento jurídico de la Unión» y que la principal norma en el derecho antidiscriminatorio en su ámbito, «la Directiva 2000/78 debe interpretarse, en la medida de lo posible, de conformidad con dicha Convención». Con todo, no podemos obviar para la comprensión de la problemática que abordamos con carácter general, las implicaciones que todo ello tiene con respecto a nuestro derecho interno y que a veces no son tenidas en cuenta. Baste indicar que estas normas de derechos humanos han de servir de canon hermenéutico en lo que se refiere al entendimiento de los derechos fundamentales consagrados en nuestra constitución ex artículo 10.2 de la Constitución Española.

Precisamente los temas que aquí se presentan son buena muestra de lo que apenas se acaba de señalar. Respecto al primero, la compatibilidad de pensiones con el trabajo, porque se considera –y esto es una opinión personal amparada en la libertad que concede el espacio en el que se inserta este escrito, aunque, eso sí, compartida con buena parte de la doctrina especializada en la cuestión– que el cambio jurisprudencial producido con la reciente sentencia del Tribunal Supremo 544/2024 del pasado 11 de abril no se produce con una exégesis orientada hacia la justicia si se tiene en cuenta todo el contexto institucional. En lo que se refiere al despido automático porque, obviándose también ese contexto institucional, no se ha venido a legislar y a interpretar conforme a los estándares normativos consagrados internacionalmente, tal y como ha puesto de manifiesto el Tribunal de Justicia de la Unión Europea, en sentencia de 18 de enero del presente ejercicio (asunto Ca Na Negreta, C-631/22), habiendo inducido una modificación normativa –sobre la que se dará cuenta a posteriori–. Y, con respecto a la jubilación anticipada, por mantenerse unas excepciones a la edad de jubilación ordinaria –también a juicio de quien suscribe– con déficits importantes en cuanto a su justificación y funcionamiento, infrautilizadas (motivado en gran medida por tales déficits) y que tampoco son del todo acordes con el paradigma que consagra la Convención.

Pero antes de continuar, se ha de hacer referencia a la metodología que sigue el presente trabajo, que no se centra únicamente en lo normativo, sino que pretende destacar todas las dimensiones de la relación jurídica. Lo propio se corresponde con el enfoque tridimensional característico de la propuesta de justicia relacional (Márquez Prieto, 2008). Y ello es así porque el modelo al que tan claramente obedece la Convención es muy cercano a este enfoque (recuérdese, la discapacidad surge de la interacción causal de unas diferencias orgánicas o funcionales con unas barreras sociales) pero también porque la protección de los derechos de las personas con discapacidad hace aflorar claramente dos dimensiones que, según dicho enfoque, han de adaptarse mutuamente para contribuir a la justicia en las relaciones jurídicas: la dimensión institucional-normativa y la de la reciprocidad de comportamientos reales, que constituye el objetivo deseable para cualquier norma. Pero, a lo largo de este escrito, sobre todo a partir de las sentencias que se irán relatando, se descubre también la restante dimensión que completa el enfoque, el contexto social y jurídico-axiológico de las otras dos dimensiones, *id est*, la socialidad o red de relaciones sociales a la que corresponden la cultura y conciencia colectivas. Obsérvese que los juzgadores tendrán que engranar las conductas recíprocas apreciadas con las instituciones jurídicas aplicables, lo que se ha de visualizar en la exposición de razones que determinen el sentido del fallo.

De seguido se presentan cada uno de estos temas en boga desde una visión jurídica, comprensiva y actualizada, pretendiéndose con ello destacar la importancia de seguir avanzando hacia una legislación inclusiva y respetuosa con los estándares actuales de la discapacidad desde los distintos planos identificados.

---

## 2. Crónica de una doctrina inesperada: incapacidad permanente en grado de absoluta, gran invalidez y trabajo

El primer asunto que se destaca es el sorpresivo vuelco interpretativo que se produce con la sentencia del Tribunal Supremo 544/2024, de 11 de abril de 2024, sobre la normativa de seguridad social que contempla la compatibilidad de pensiones de incapacidad permanente con el trabajo. Tras dieciséis años de convivencia pacífica y de seguridad jurídica en esta cuestión, consolidada principalmente con la sentencia del Tribunal Supremo de 30 de enero de 2008 (núm. 480/2007), que permitía una «interpretación amplia y flexible de la compatibilidad entre el trabajo y la percepción» de la prestación (Romero Ródenas, 2019) abandonando un criterio añejo y poco acorde con los principios básicos sobre la materia<sup>1</sup>, el Alto Tribunal vuelve a entender que el percibo de la pensión en los grados de incapacidad permanente en grado de absoluta y gran invalidez es incompatible con cualquier trabajo que no sea marginal o de escasa insignificancia (en palabras textuales: «labores de índole accesorio, marginal, ocasional o limitado que, siendo o no lucrativas, no den lugar a su inclusión en el sistema de Seguridad Social»).

Mucho se ha escrito y debatido en estos meses sobre los hechos y la trascendencia del asunto en distintos foros (véanse, entre otros, los análisis del profesor Beltrán de Heredia Ruiz (2024) en su blog, o del profesor Cavas Martínez (2024), en la Revista de Jurisprudencia Laboral). También se nos ha permitido difundir diez argumentos estrictamente jurídicos contra el criterio que asienta el pleno del Tribunal Supremo en un trabajo

---

<sup>1</sup> Véase sobre la evolución jurisprudencial *in extenso* en Pérez San Blas, C. J. (2021). La compatibilidad entre pensión de gran invalidez y trabajo. Un recorrido histórico de la doctrina jurisprudencial, *Anales de derecho y discapacidad*, (6), 275-310.

que suscribo junto con el profesor Vigo Serralvo y que ha sido publicado en CERMI diario (Vigo Serralvo y Rueda Monroy, 2024), al que se remite para un análisis centrado en el derecho positivo. En estas líneas se considera necesario trascender de la institucionalidad e ir un poco más allá. Para ello, se ha de empezar cuestionando la actitud de la Administración de Seguridad Social (esfera los comportamientos recíprocos) que, obstaculizando la compatibilidad, origina el conflicto que lleva al litigio. Y ello pese a existir en aquellos momentos –se reitera– una jurisprudencia pacífica que permitía tal compatibilidad. Ciertamente la normativa interna (institucionalidad) que regula esta concreta cuestión es crítica (de ahí los referidos vaivenes jurisprudenciales) y para nada es «palmario», como sostiene ya en vía judicial el Tribunal Supremo en el fundamento jurídico cuarto, que haga referencia a labores marginales o limitadas. Claramente el régimen jurídico de esta prestación merece una reformulación (estando “previsto” un desarrollo reglamentario con el objeto del «establecimiento de una mayor seguridad jurídica en la determinación de las pensiones de invalidez» desde la *Ley 24/1997, de 15 de julio, de consolidación y racionalización del sistema de Seguridad Social*, que otorgaba el plazo de un año para lo propio) pero bajo el paraguas de la actual literalidad se pueden sostener ambas interpretaciones<sup>2</sup>. Eso es lo que se venía manteniendo en los dieciséis años anteriores, pero, a mayor abundamiento, es lo que se desprende de la configuración del derecho del trabajo en la Convención y el criterio que mantiene la doctrina más cualificada en la materia. Respecto a lo primero, basta con señalar que el Comité sobre los Derechos de las personas con discapacidad señaló en su *Observación general núm. 8 (2022) sobre el derecho de las personas con discapacidad al trabajo y al empleo* al interpretar el artículo 27 de la Convención que los Estados han de velar “por que las personas con discapacidad reciban una remuneración no inferior al salario mínimo y no pierdan el beneficio de las prestaciones por discapacidad cuando comiencen a trabajar” (p. 63). Con relación a lo segundo, en el reciente *Libro blanco sobre empleo y discapacidad* (Romero Ródenas, 2023) se propone expresamente la modificación del artículo 198.2 de la Ley General de la Seguridad Social «para adaptarlo a la jurisprudencia consolidada del Tribunal Supremo, según la cual es compatible el cobro de la pensión por incapacidad permanente absoluta o gran invalidez con el desempeño de un trabajo, descartándose totalmente la idea de que este debe ser necesariamente marginal o de escasa dedicación» (p. 927). Se observa como en el supuesto que analizamos existen evidentes vacíos de justicia tanto en la reciprocidad (relación entre Administración e interesado), en la institucionalidad (normativa interna reguladora), como en la socialidad (con una interpretación y aplicación desacertada de los preceptos jurídicos conectados con el caso).

Como consecuencia de la resolución del Tribunal Supremo, el Instituto Nacional de la Seguridad Social emitió, en fecha 13 de junio de 2024, el criterio de gestión 11/2024 en el que, asumiendo y acogiendo fugazmente la doctrina que de ella emanada, marca las siguientes directrices a sus órganos en cuanto a la aplicación normativa: (1) la suspensión del pago de la pensión mientras se desempeñen trabajos, su posterior reanudación y su no afectación en lo que se refiere al complemento de asistencia tercera persona del art. 196.4 de la Ley General de la Seguridad Social y (2) el mantenimiento de las situaciones que hasta ahora se venían compatibilizando durante la vigencia de dichos contratos. Muchas consideraciones se pueden hacer sobre este criterio interpretativo y aplicativo que, por cuestiones de espacio, reduciremos a dos. La primera, referida a la premura en cuanto a la actuación del Instituto Nacional de la Seguridad Social que, pese a que estamos ante una materia convulsa sobre la que se están negociando y fraguando notables cambios, y existiendo únicamente un pronunciamiento (si bien de Pleno), ha tardado menos de un mes en ordenar sobre la gestión de este asunto. Esto llama la atención si tenemos en cuenta otros antecedentes de cuestiones

<sup>2</sup> Quien suscribe es partidario de la completa compatibilidad bajo el régimen actual, puesto que esa es la *voluntas legis* como se ha podido demostrar en el trabajo antes reseñado: Vigo Serralvo y Rueda Monroy, 2024.

resueltas por el Tribunal Supremo en perjuicio de los intereses del Instituto Nacional de la Seguridad Social en los que, no sólo no se ha decidido criterio alguno, sino que se ha seguido resolviendo sistemáticamente en contra del/la ciudadano/a (complemento del artículo 60 de la Ley General de la Seguridad Social, por ejemplo). Por otro lado, tampoco resulta desdeñable los agravios comparativos entre actuales pensionistas que compaginan su prestación con el trabajo con otros/as que aún no lo hacen (por conveniencia o porque no la tienen aún reconocida) o con los/as que, compaginándola, aspiran a un cambio de trabajo (por conveniencia o por pérdida de la vigencia del contrato). En definitiva, se termina poniendo de nuevo de relieve nuevas brechas en la reciprocidad, con una actuación de la Administración centrada, más que en la justicia, en la protección de unos intereses económicos mediante la adopción interesada de una determinada doctrina y la interpretación a medida de la ley, que regla esa relación y que ha de tener la virtualidad de orientar o canalizar las conductas de los distintos sujetos hacia la justicia.

### **3. Relato con final anticipado: extinción contractual automática tras declaración de incapacidad permanente**

La siguiente de las cuestiones que se comenta es la suscitada a partir de otra resolución judicial, pero ahora procedente de un órgano supranacional, el Tribunal de Justicia de la Unión Europea. Se hace referencia a la ya mentada sentencia de 18 de enero de 2024 (asunto Ca Na Negreta, C-631/22) que también ha sido solventemente comentada por destacada doctrina (véase, en este sentido, entre muchos otros, los comentarios de la profesora Rivas Vallejo (2024) en la Revista de Jurisprudencia Laboral o del profesor Gutiérrez Colominas (2024) en la colección de *briefs* de la Asociación Española de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social). En este caso, el Tribunal de Luxemburgo resuelve sobre una posible falta de acomodo de la legislación española (art. 49.1.e del Estatuto de los Trabajadores) al derecho de la Unión (art. 5 de la Directiva 2000/78), al posibilitar nuestra normativa interna la extinción del contrato de forma automática tras la declaración de una gran invalidez o incapacidad permanente total o absoluta del trabajador/a y sin prever la obligación empresarial de realizar ajustes razonables. Sobre esta obligación cabe mencionar su reconocimiento e importancia en la Convención, en lo que nos ocupa en los artículos 2 y 27 y que, en virtud del primer precepto, su omisión se considera un acto discriminatorio. Las mismas están previstas para situaciones particulares en orden de garantizar el goce y ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad a través de modificaciones y adaptaciones que sean necesarias, encontrando también acomodo en la normativa interna (véanse los arts. 2, 40 y 63 del Real Decreto Legislativo 1/2013, y arts. 4 y 6 de la Ley 15/2022). De toda esta normativa sobre discapacidad se deduce que «sin inviabilidad de ajuste razonable (esto es, sin intentar aplicar antes dicha medida), la extinción del contrato de trabajo por incapacidad permanente constituye discriminación» (Rivas Vallejo, 2024)<sup>3</sup>. Y así lo entiende el Tribunal de Justicia de la Unión Europea en la sentencia que se ha mencionado y que reitera su doctrina previa ya contenida en la sentencia de 10 de febrero de 2022 (asunto HR Rail, C-485/20), en la que fija que el concepto de ajustes razonables «implica que un trabajador que, debido a su discapacidad, ha sido declarado no apto para las funciones esenciales del puesto que ocupa sea reubicado en otro puesto

<sup>3</sup> En el mismo sentido, pronunciándose sobre las consecuencias en la calificación del despido, Sempere Navarro (2024): «Aplicar la causa extintiva sin superar la fase de ajustes razonables aboca a la discriminación por discapacidad, esto es, a la nulidad del despido».

para el que disponga de las competencias, las capacidades y la disponibilidad exigidas, siempre que esa medida no suponga una carga excesiva para su empresario»<sup>4</sup>. Antes de continuar hay que señalar que esta cuestión que ahora se aborda en sede judicial ya había sido atisbada desde antaño por parte de la doctrina laboralista<sup>5</sup>, sin que hubiese suscitado el interés de los poderes públicos hasta la fecha.

La citada resolución del Tribunal de Justicia de la Unión Europea ha ocasionado un aluvión de consecuencias en el panorama político-legislativo en nuestro país. La sentencia produjo como primer efecto el acuerdo<sup>6</sup> entre el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (Cermi) y el Ministerio de Trabajo para la eliminación de esta causa de extinción contractual, a lo que sucedió la propuesta de anteproyecto de reforma en materia de despido sobre la que tuvo oportunidad de pronunciarse el Consejo Económico y Social en el dictamen 6/2024 (CES, 2024). En esencia, la propuesta del Ministerio contempla la eliminación de las incapacidades del artículo 49.1.e) del Estatuto de los Trabajadores, que quedaría circunscrito a la extinción por muerte, y una nueva letra para el mismo precepto, la n), que condiciona la extinción a la voluntad de la persona trabajadora, que puede solicitar la realización de los ajustes razonables en su puesto o un cambio de puesto si no resultan posibles los ajustes porque constituyan una carga excesiva<sup>7</sup>. Pues bien, la propuesta fue informada desfavorablemente por el órgano consultivo en el dictamen antes señalado por aspectos que son compartidos por quien suscribe. Relacionado con lo que nos ocupa, fundamentalmente, por la falta de encaje normativo que tiene el trasladar a la persona trabajadora la solicitud de la adaptación. Esta nueva regulación se opondría al ajuste como obligación automática (sin necesidad de que medie solicitud) en concordancia con lo previsto en la propia Convención y que ha sido expresamente reconocido por nuestro Tribunal Constitucional en la sentencia 51/2021 de 15 marzo<sup>8</sup>. Con todo, finalmente el Consejo de Ministros ha aprobado la reforma.

Obsérvese como en este caso los vacíos de justicia en la reciprocidad (en la relación entre un empleador que despide a un trabajador por su declaración de incapacidad permanente pese a que ya había acometido ajustes razonables) y en la institucionalidad (con una normativa que no es acorde a los estándares de la Convención) se solventan con una interpretación del Tribunal de Justicia de la Unión Europea que responde desde una perspectiva más amplia y de derechos humanos, aprovechando la ocasión para dar un toque de atención al legislador interno (que ha servido de acicate para el cambio normativo). Pero en este punto, aun celebrando el resultado final, se hace preciso repensar en aquellas situaciones discriminatorias que se han podido suceder a lo largo de estos más de quince años desde la entrada en vigor de la Convención, pese a la existencia de doctrina científica que apuntaba a ellos. Pero, además, resulta necesario destacar que el resultado normativo final que se pretende aprobar puede que tampoco sea del todo pacífico. En síntesis, los distintos poderes del Estado deberían haber tenido en cuenta desde hace mucho la operatividad del conjunto contextualizado de nuestro ordenamiento, siendo especialmente relevante en este caso los principios que se derivan de la Convención y las finalidades que se desprenden de la misma.

<sup>4</sup> No obstante, respecto al caso que nos ocupa el Tribunal Superior de Justicia de Islas Baleares, en sentencia de 19 de marzo de 2024, ha declarado finalmente el despido como improcedente puesto que no fue invocada por la recurrente la nulidad y puesto que —a juicio del tribunal— no estamos ante un supuesto de nulidad objetiva (cuestión de orden público procesal) de los previstos en el artículo 108.2, 2º párrafo de la *Ley 36/2011, de 10 de octubre, reguladora de la jurisdicción social* en relación con el 55.5 del Estatuto de los Trabajadores.

<sup>5</sup> Véase, entre otros, Rodríguez Sanz de Galdeano (2014).

<sup>6</sup> <https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/trabajo14/Paginas/2024/030424-derogado-despido-incapacidad-permanente.aspx>.

<sup>7</sup> No se entra a valorar en estas líneas las alusiones o concreciones sobre la determinación de la carga excesiva en la medida en que entendemos que nada nuevo aporta a nuestro vigente régimen jurídico, puesto que se encuentran previsiones análogas en otras normas internas que aluden a los ajustes razonables.

<sup>8</sup> Se puede leer en la misma que «la obligación de realizar dichos ajustes no se limita únicamente a aquellos casos en que se soliciten expresa y formalmente por el afectado; alcanza también a los supuestos en los que [...] quien deba garantizar su derecho a no ser discriminado tenga conocimiento de dicha discapacidad».

#### 4. A vueltas con un marco jurídico de jubilación ineficaz e ¿injustificado?

Por último, se ha querido aludir a la jubilación anticipada por motivos de discapacidad recogida en el artículo 206bis de la Ley General de la Seguridad Social en atención a las recientes reformas que se propugnan sobre la misma. La más actual es el *Proyecto de Orden ISM/XXX por el que se regula el procedimiento de inclusión de nuevas patologías generadoras de discapacidad en el anexo del Real Decreto 1851/2009, de 4 de diciembre, por el que se desarrolla el texto refundido de la Ley General de la Seguridad Social, aprobado por el Real Decreto Legislativo 8/2015, de 30 de octubre, en cuanto a la anticipación de la jubilación de los trabajadores con discapacidad en grado igual o superior al 45 por ciento*, pero no se debe obviar que esta misma institución en esa misma vertiente (la de los trabajadores con discapacidad en grado igual o superior al 45 por ciento) sufrió una reforma el pasado año con el *Real Decreto 370/2023, de 16 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1851/2009, de 4 de diciembre, por el que se desarrolla el artículo 161.bis de la Ley General de la Seguridad Social en cuanto a la anticipación de la jubilación de los trabajadores con discapacidad en grado igual o superior al 45 por ciento*, si bien, se puede decir que esta última vino a colmar las enormes lagunas existentes en la regulación de la figura de acuerdo con lo que venían expresando los jueces y tribunales en la aplicación e interpretación de la misma<sup>9</sup>.

En primer término, se ha de expresar que la jubilación anticipada por discapacidad estaba contemplada en nuestro ordenamiento con anterioridad a la Convención y que su regulación presenta, a nuestro juicio, algunas contradicciones a la luz de esta, no habiéndose adaptado a la misma. En nuestro país se configuran dos mecanismos con distinto funcionamiento y fundamento, que reducen –ambos– la edad de jubilación pero sin aplicación de coeficiente reductor alguno, o lo que es lo mismo, sin pérdida económica del pensionista, lo que hace que estemos ante una medida de anticipación de la edad de jubilación (Gala Durán, 2020, p. 56): el primero de ellos (desarrollado en el Real Decreto 1539/2003), el “general”, reduce la edad hasta el límite de 52 años aplicando unos coeficientes a los años trabajados con discapacidad igual o superior al 65 % dependiendo de la concurrencia o no de necesidad de una tercera persona; el segundo (desarrollado en el Real Decreto 1851/2009), que podemos nombrar como “especial”, reduce la edad de jubilación a los 56 años automáticamente si se ha trabajado durante 15 años con una discapacidad de las contempladas en la normativa de desarrollo y con un grado de discapacidad reconocido igual o superior al 45 %. Esta segunda posibilidad, desde su entrada en vigor el 1 de enero de 2010, ha experimentado –además de la que se encuentra en ciernes– tres reformas (Real Decreto 1148/2011, Ley 27/2011 y Real Decreto 370/2023) tendentes a flexibilizar los requisitos de acceso a la prestación «con el consiguiente incremento potencial del número de personas beneficiarias» (Areta Martínez, 2024). Y es que no se puede desentender que estamos ante una medida totalmente ineficiente si atendemos a las personas con discapacidad que se acogen a ella (Maldonado Molina, 2022, p. 184).

Pero los inconvenientes de esta regulación van más allá y alcanzan al fondo. Comenzando por el mecanismo en sí, se ha de aclarar que para las personas que opten por el “sistema general”, por tener un grado reconocido de discapacidad igual o superior al 65 %, se les multiplica los años trabajados con discapacidad por un 0,50 o 0,25 dependiendo de la necesidad –o no, respectivamente– del concurso de otra persona para la realización de los actos esenciales de la vida y el resultado será los años a reducir a la edad ordinaria de jubilación, con el límite de los 52 años. Ocurre que es matemáticamente imposible reducir la edad a los 52

<sup>9</sup> Un repaso a esta jurisprudencia y a los problemas planteados previos a la reforma se efectuó en Rueda Monroy (2022).

años aplicando el coeficiente del 0,25 (se requerían 60 años trabajados para reducir 15 la edad de jubilación) y tremendamente difícil alcanzarla con el coeficiente del 0,5 (30 años trabajados, lo que implicaría que la persona con discapacidad tuviera reconocido aquel grado a los 22 años y que desde entonces acumulase ininterrumpidamente periodos de cotización). Esta regla no parece del todo proporcionada entre sí (motivándose la diferencia únicamente en la necesidad de tercera persona) pero, es más, las dificultades en cuanto a su cumplimiento harán que la persona con discapacidad opte cuando sea posible por la “vía especial” (disposición adicional 1ª Real Decreto 1851/2009). En la “modalidad especial” la reducción de la edad es automática a los 56 años, pero se ha de acreditar mediante informe médico estar afecto de una patología de las listadas en el anexo reglamentario y que al menos durante cinco años el grado de discapacidad haya sido del 45 %. Este último aspecto ha sido aclarado por la reforma del año 2023, lo que es desdeñable y beneficioso para la seguridad jurídica.

En lo referente a la causa de justificación de la media de acción positiva se observa cómo mientras que en el Real Decreto 1539/2003 se alude «al mayor esfuerzo o penosidad» de las personas con discapacidad en el desempeño de la actividad laboral, en el supuesto del Real Decreto 1851/2009 se adiciona, en relación con las patologías listadas, evidencias de reducción de la esperanza de vida de la persona trabajadora con discapacidad. Una vez comprendido su funcionamiento conviene reflexionar sobre varios aspectos. En relación con la primera vía, si merecen el mismo tratamiento todas las personas con grado de discapacidad reconocido igual o superior al 65 % sin atender a factores contextuales o del entorno de la prestación de los servicios. Dicho en otras palabras, la mayor penosidad o esfuerzo vendrá en este supuesto en su mayoría determinada por ese ambiente laboral, y no tanto por el específico grado de discapacidad reconocido (que se fija discrecionalmente por la norma en el 65, sin mayor explicación) o, a mayor abundamiento, relacionado con el mecanismo en sí, de la necesidad de que concurra una tercera persona. Respecto a la segunda, si las patologías listadas en el anexo (*numerus clausus*) afectan por igual a la esperanza de vida, precisándose a este respecto alguna aclaración en lo referente a en qué medida esto es así. Como lo más razonable es que no sea así (sin que –se insiste– se haga alusión alguna en la norma a ello), es decir, que cada una de estas patologías reduzcan la esperanza de vida en un índice determinado –menor o mayor–, se ha de admitir que la medida tiene distinta potencialidad dependiendo del tipo de discapacidad que tenga la persona trabajadora.

Todas estas cuestiones puestas de manifiesto son identificables con vacíos de justicias en la esfera de la institucionalidad y, sin lugar a dudas, inciden en el fracaso de estas medidas. Desde el punto de vista legislativo, se hace necesaria la consideración de un proyecto de reforma integral que no se limite al procedimiento de inclusión de nuevas patologías. Con todo, este último impulso, cuyo plazo para presentar propuestas finalizó el pasado 24 de julio, incluye avances importantes y alguna otra cuestión a considerar (véase Germi, 2024) también desde la perspectiva de género, sin que se haya tenido en consideración –ni antes ni ahora– que la esperanza de vida de hombres y mujeres no es la misma y que hay patologías discapacitantes cuya prevalencia es muy superior en un género que en otro (Areta Martínez, 2024). En cualquier caso, es de celebrar que por fin se abra la vía para la incorporación de nuevas patologías de las que se ha evidenciado una reducción en la esperanza de vida de quienes la sufren (artritis reumatoide, espina bífida, fibromialgia, esclerosis sistémica...) y para ello se tenga en cuenta, con la participación y formando parte de la comisión técnica encargada de emitir informe sobre las inclusiones de patologías, a las personas con discapacidad representadas por asociaciones y organizaciones que defienden sus intereses.

## Referencias bibliográficas

- Areta Martínez, A. (2024). La jubilación de las personas trabajadoras con patologías discapacitantes en grado igual o superior al 45 %: un apunte sobre el Proyecto de Orden ISM que regula el procedimiento de inclusión de nuevas patologías en el Real Decreto 1851/2009. *Briefs AEDTSS*, (68). <https://www.aedtss.com/la-jubilacion-de-las-personas-trabajadoras-con-patologias-discapacitantes-en-grado-igual-o-superior-al-45-un-apunte-sobre-el-proyecto-de-orden-ism-que-regula-el-procedimiento-de-inclusion-de-nuevas-pa/>.
- Beltrán de Heredia Ruiz, I. (13 de mayo de 2024). La prestación de incapacidad permanente absoluta y la gran invalidez no es compatible con el trabajo, salvo si es marginal o esporádico (STS\Pleno 11/4/24), *Una mirada crítica a las relaciones laborales*. <https://ignasibeltran.com/2024/05/13/la-prestacion-de-incapacidad-permanente-absoluta-y-la-gran-invalidez-no-es-compatible-con-el-trabajo-salvo-si-es-marginal-o-esporadico-sts-pleno-11-4-24/>.
- Cavas Martínez, F. (2024). Incompatibilidad de la pensión de incapacidad permanente absoluta o gran invalidez con el trabajo, salvo que sea esporádico o marginal: nuevo revés jurisprudencial para los grandes inválidos. *Revista de jurisprudencia laboral*, (5). [https://www.boe.es/biblioteca\\_juridica/anuarios\\_derecho/articulo.php?id=ANU-L-2024-00000002690](https://www.boe.es/biblioteca_juridica/anuarios_derecho/articulo.php?id=ANU-L-2024-00000002690).
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (2024). *Informe de alegaciones del Cermi al Proyecto de Orden ISM/XXX por la que se regula el procedimiento de inclusión de nuevas patologías generadoras de discapacidad en el anexo del Real Decreto 1851/2009, de 4 de diciembre, por el que se desarrolla el texto refundido de la Ley General de la Seguridad Social, aprobado por el Real Decreto Legislativo 8/2015, de 30 de octubre, en cuanto a la anticipación de la jubilación de los trabajadores con discapacidad en grado igual o superior al 45 por ciento*. Cermi.
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2017). *Observación general núm. 8 (2022) sobre el derecho de las personas con discapacidad al trabajo y al empleo, CRPD/C/GC/8 (9 de septiembre de 2022)*. Organización de las Naciones Unidas.
- Consejo Económico y Social (2024). *Sobre el Anteproyecto de Ley por la que se modifica el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores, aprobado por el Real Decreto legislativo 2/2015, de 23 de octubre, en materia de extinción del contrato de trabajo*. Dictamen 6/2024. CES. <https://www.ces.es/documents/10180/5295981/Dic062024.pdf>.
- España. Ley 24/1997, de 15 de julio, de consolidación y racionalización del sistema de Seguridad Social. *Boletín Oficial del Estado*, 16 de julio de 1997, núm. 169, pp. 21781-21787.
- España. Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. *Boletín Oficial del Estado*, 2 de agosto de 2011, núm. 184, pp. 87478-87494.
- España. Ley 27/2011, de 1 de agosto, sobre actualización, adecuación y modernización del sistema de Seguridad Social. *Boletín Oficial del Estado*, 2 de agosto de 2011, núm. 184, pp. 87495-87544.
- España. Ley 36/2011, de 10 de octubre, reguladora de la jurisdicción social. *Boletín Oficial del Estado*, 11 de diciembre de 2011, núm. 245, pp. 106584-106725.
- España. Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación. *Boletín Oficial del Estado*, 13 de julio de 2022, núm. 167, pp. 98071-98109.

- España. Real Decreto 1539/2003, de 5 de diciembre, por el que se establecen coeficientes reductores de la edad de jubilación a favor de los trabajadores que acreditan un grado importante de minusvalía. *Boletín Oficial del Estado*, 20 de diciembre de 2003, núm. 304, pp. 45343-45345.
- España. Real Decreto 1851/2009, de 4 de diciembre, por el que se desarrolla el artículo 161 bis de la Ley General de la Seguridad Social en cuanto a la anticipación de la jubilación de los trabajadores con discapacidad en grado igual o superior al 45 por ciento. *Boletín Oficial del Estado*, 22 de diciembre de 2009, núm. 307, pp. 108161-108163.
- España. Real Decreto 1148/2011, de 29 de julio, para la aplicación y desarrollo, en el sistema de la Seguridad Social, de la prestación económica por cuidado de menores afectados por cáncer u otra enfermedad grave. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de julio de 2011, núm. 182, pp. 86801-86813.
- España. Real Decreto 370/2023, de 16 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1851/2009, de 4 de diciembre, por el que se desarrolla el artículo 161.bis de la Ley General de la Seguridad Social en cuanto a la anticipación de la jubilación de los trabajadores con discapacidad en grado igual o superior al 45 por ciento. *Boletín Oficial del Estado*, 17 de mayo de 2023, núm. 117, pp. 68237-68242.
- España. Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de diciembre de 2013, núm. 289, pp. 95635-95673.
- España. Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de octubre de 2015, núm. 255, pp. 100224-100308.
- España. Real Decreto Legislativo 8/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General de la Seguridad Social. *Boletín Oficial del Estado*, 31 de octubre de 2015, núm. 261, pp. 103291-103519.
- España. Sentencia 51/2021 del *Tribunal Constitucional* (Sala Primera), de 15 de marzo de 2021. [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2021-6597](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2021-6597).
- España. Sentencia 480/2007 del *Tribunal Supremo* (Sala de lo Social), de 30 de enero de 2008. <https://vlex.es/vid/inss-rd-23-omil-om-18-1gss-39002235>.
- España. Sentencia 544/2024 del *Tribunal Supremo* (Sala de lo Social), de 11 de abril de 2024. <https://normacef.es/buscaResult/shDocumento.aspx?id=NSJ066417&tkId=28b7cac2-2054-4c80-9d97-5360a7cbd6b0&op=rtss>.
- Gala Durán, C. (2020). La jubilación anticipada de las personas con discapacidad. *La administración práctica: enciclopedia de administración municipal*, (7).
- Gutiérrez Colominas, D. (2024). Extinción del contrato de trabajo e incapacidad permanente total: anotaciones a la ST-JUE de 18/01/2024, Ca Na Negreta, C-631/22. *Briefs AEDTSS*, (8). <https://www.aedtss.com/extincion-del-contrato-de-trabajo-e-incapacidad-permanente-total-anotaciones-a-la-stjue-de-18-01-2024-ca-na-negreta-c-631-22/>.
- Islas Baleares. Sentencia 147/2024 del *Tribunal Superior de Justicia* (Sala de lo Social), de 19 de marzo de 2024. <https://normacef.es/buscaResult/shDocumento.aspx?id=NSJ066558&tkId=d559dbad-8071-4e81-8e8d-b8f-bb17f445f&op=rtss>.
- Maldonado Molina, J. A. (2022). Las jubilaciones anticipadas y por edad reducida en la ley 21/2021, de 28 de diciembre. *Estudios financieros. Revista de Trabajo y Seguridad Social*, (467).
- Márquez Prieto, A. (2008). *Repensar la justicia social. Enfoque relacional. Teoría de juegos y relaciones laborales en la empresa*. Thomson-Aranzadi.
- Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones (2024). *Proyecto de Orden ISM/xxx por la que se regula el procedimiento de inclusión de nuevas patologías generadoras de discapacidad en el anexo del Real Decreto*

- 1851/2009, de 4 de diciembre, por el que se desarrolla el texto refundido de la Ley General de la Seguridad Social, aprobado por el Real Decreto Legislativo 8/2015, de 30 de octubre, en cuanto a la anticipación de la jubilación de los trabajadores con discapacidad en grado igual o superior al 45 por ciento. [https://expinterweb.inclusion.gob.es/participacion/downloadFile?blob=OM\\_nuevas\\_patologias\\_para\\_AIP.pdf&norma=2024015](https://expinterweb.inclusion.gob.es/participacion/downloadFile?blob=OM_nuevas_patologias_para_AIP.pdf&norma=2024015).
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. ONU. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- Pérez San Blas, C. J. (2021). La compatibilidad entre pensión de gran invalidez y trabajo. Un recorrido histórico de la doctrina jurisprudencial. *Anales de derecho y discapacidad*, (6), 275-310.
- Rivas Vallejo, P. (2024). La negativa a aplicar ajustes razonables tras la declaración de incapacidad permanente convierte en discriminatoria la extinción del contrato. *Revista de jurisprudencia laboral*, (1), p. 1-9. [https://www.boe.es/biblioteca\\_juridica/anuarios\\_derecho/articulo.php?id=ANU-L-2024-00000002594](https://www.boe.es/biblioteca_juridica/anuarios_derecho/articulo.php?id=ANU-L-2024-00000002594).
- Rodríguez Sanz de Galdeano, B. (2014). La obligación de realizar ajustes razonables del puesto de trabajo a las personas con discapacidad. *Temas laborales*, (127), pp. 85-120.
- Romero Ródenas, M. J. (2019). Compatibilidad de la incapacidad permanente con el trabajo por cuenta ajena a tiempo parcial, al no ser perjudicial o inadecuado al estado del trabajador. *Revista de Jurisprudencia Laboral*, (4), p. 1-8. [https://www.boe.es/biblioteca\\_juridica/anuarios\\_derecho/abrir\\_pdf.php?id=ANU-L-2019-00000000455](https://www.boe.es/biblioteca_juridica/anuarios_derecho/abrir_pdf.php?id=ANU-L-2019-00000000455).
- Romero Ródenas, M. J. (Dir.) (2023). *Libro blanco sobre empleo y discapacidad*. Real Patronato sobre Discapacidad. <https://www.sis.net/documentos/ficha/586922.pdf>.
- Rueda Monroy, J. A. (2022). Puntos críticos en la regulación de la jubilación anticipada por discapacidad: una medida necesitada de reforma. En *La encrucijada de las pensiones del sistema español de seguridad social: el nuevo pacto de Toledo y su desarrollo legislativo*, 2, 837-856.
- Sempere Navarro, A. V. (2024). El caso 'Na Negreta' conmociona la IPT (STJUE 18 enero 2024). *Actualidad jurídica Aranzadi*, (1004). <https://www.legaltoday.com/revista-aja/1004/>.
- Unión Europea. Directiva 2000/78/CE del Consejo de 27 de noviembre de 2000 relativa al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 2 de diciembre de 2000, núm. L 303, pp. 16-22.
- Unión Europea. Sentencia del *Tribunal de Justicia de la Unión Europea* (Sala Segunda), de 11 de abril de 2013. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:62011CJ0335>.
- Unión Europea. Sentencia del *Tribunal de Justicia de la Unión Europea* (Sala Tercera), de 10 de febrero de 2022. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:62020CJ0485>.
- Unión Europea. Sentencia del *Tribunal de Justicia de la Unión Europea* (Sala Primera), de 18 de enero de 2024. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:62022CJ0631>.
- Vigo Serralvo, F. y Rueda Monroy, J. A. (20 de julio de 2024). Diez argumentos jurídicos en favor de la compatibilidad de la prestación por IPA/GI con el trabajo. A propósito de la STS, sala 4, núm. 544/2024 de 11 de abril. *CERMI.es diario*. <https://diario.cermi.es/opinion/diez-argumentos-juridicos-en-favor-de-la-compatibilidad-de-la-prestacion-por-ipagi-con-el-trabajo-a-proposito-de-la-sts-sala-4-num-5442024-de-11-de-abril>.



---

# La incidencia de la reforma del Código Civil en materia de discapacidad en la normativa fiscal

The impact of the Civil Code reform on disability matters on the tax legislation

---

## Palabras clave

Beneficios fiscales, Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, derecho internacional, fuentes del derecho, Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas, interpretación jurídica, Ley 8/2021 de reforma del Código Civil, personas con discapacidad, tutela.

---

## Keywords

Tax expenditures, Convention on the rights of disability persons, International Law, sources of law, personal income tax, legal interpretation, Act 8/2021 on Civil Code reform, disability people, tutorship.

## Nota previa

Las finalidades de este artículo son, por un lado, plantearnos la necesidad de que el sistema tributario español, en particular, los tributos en los cuales se manifiesta de manera directa la capacidad económica de la persona con discapacidad, empezando por el Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas (en adelante, IRPF)<sup>1</sup>, se adapten a los nuevos principios que regulan la discapacidad, en principio, por su norma marco fundamental, a saber, la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (en adelante, la Convención) de las Naciones Unidas (ONU, 2006), de 13 de

---

<sup>1</sup> Se trata, sin ningún género de dudas, del gravamen de más incidencia social, económica y política de nuestro sistema tributario; social, por tratarse de la exacción con mayor número de declarantes (más de 23,4 millones, según los datos de la campaña del IRPF del período impositivo 2023) y económico, ya que es el tributo con la potencia recaudatoria superior; así, en el año 2023 (último para el cual se poseen datos definitivos de la recaudación tributaria del Estado central en el momento de redactar este artículo, agosto de 2024) los ingresos por este concepto supusieron 120.280 millones de euros frente a una recaudación total de 271.935 millones de euros, el 44,23 % (AEAT, 2024).

Por último, desde el punto de vista político, basta con atender a las polémicas expuestas en los medios de comunicación durante las campañas anuales de declaración del impuesto para darse cuenta de los debates generados y, por sus características esenciales, verbigracia, la progresividad. En general, <https://sede.agenciatributaria.gob.es/Sede/Renta.html> y [https://sede.agenciatributaria.gob.es/Sede/datosabiertos/catalogo/hacienda/Estadistica\\_de\\_los\\_declarantes\\_del\\_IRPF.shtml](https://sede.agenciatributaria.gob.es/Sede/datosabiertos/catalogo/hacienda/Estadistica_de_los_declarantes_del_IRPF.shtml).

**Domingo Carbajo Vasco**

<docavasco@gmail.com>

Agencia Estatal de Administración Tributaria. España



## Para citar:

Carbajo Vasco, D. (2024). La incidencia de la reforma del Código Civil en materia de discapacidad en la normativa fiscal. *Revista Española de Discapacidad*, 12(2), 229-240.

Doi: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.12.02.12>>



diciembre de 2006<sup>2</sup> o Convención de Nueva York 2006 y, en segundo término, la necesidad y urgencia de interpretar conforme al nuevo escenario jurídico de la discapacidad abierto por la mencionada Convención algunos de los beneficios fiscales incorporados en la legislación del IRPF, básicamente, en la Ley 35/2006, de 28 de noviembre, del IRPF y en su Reglamento, aprobado por el Real Decreto 439/2007, de 4 de marzo.

## 1. Introducción

El tratamiento de las personas con discapacidad bajo cualquiera de las ramas del derecho y, a nuestro juicio, lo más importante, en la práctica diaria, ha sufrido un cambio radical desde la entrada en vigor en España de la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo* de las Naciones Unidas, de 13 de diciembre de 2006, encontrándonos ante el primer tratado de derechos humanos del siglo XXI, cuyo tenor obliga a incorporar en los derechos nacionales una nueva perspectiva de la discapacidad, basada en el denominado modelo social (Serrano Ruiz-Calderón y de Borja Langelaan Osset, 2023).

Esta Convención altera sustantivamente, a juicio de la doctrina, el tratamiento de las personas con discapacidad en cualquiera de sus formas, pasando de una visión médica, asistencial y reparadora de lo que se contempla bien como una incidencia social o un problema médico, la discapacidad, a una perspectiva inclusiva, igualitaria, cuya clave de bóveda parte de reconocer a las personas con discapacidad como individuos dotados plenamente de derechos, como hace el preámbulo de la Convención, en su letra h).

De una posición reparadora de un “defecto”, de un “problema”, se transita a una actitud integradora y positiva ante la discapacidad, cualesquiera que sean sus formas o variedades<sup>3</sup> pues, precisamente, la pluralidad y diversidad de las “discapacidades humanas”<sup>4</sup> es considerada como algo positivo, al mejorar a la humanidad en su conjunto y reflejar la propia complejidad, alteridad y variedad de los seres humanos que habitamos el planeta Tierra.

En estas condiciones, los Estados parte tienen que reformar sus ordenamientos internos para dar cumplimiento tanto a la letra como al espíritu de la Convención de Nueva York de 2006<sup>5</sup>. Nos encontramos ante un nuevo enfoque de los derechos de las personas con discapacidad articulado a partir de los principios de la autonomía, la no discriminación, la igualdad de oportunidades, el reconocimiento de la diversidad, la participación y la inclusión.

<sup>2</sup> Para obtener su versión en español en un formato de lectura rápida y accesible ver ONU, 2019.

<sup>3</sup> Como, asimismo, reconoce expresamente la letra i) del preámbulo de la Convención: “reconociendo además la diversidad de las personas con discapacidad”.

<sup>4</sup> El segundo párrafo del artículo 1. “Propósito” de la Convención también se preocupa de señalar que no pueden existir, a su vez, discriminaciones entre las diversas modalidades u orígenes (físico, psíquico o mixto) de la discapacidad: “las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”.

<sup>5</sup> En ese sentido, el art. 4.1, a) y b) de la Convención proclama enfáticamente: “los Estados Parte se comprometen a asegurar y promover el pleno ejercicio de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad sin discriminación alguna por motivos de discapacidad. A tal fin, los Estados Parte se comprometen a:

- a) Adoptar todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean pertinentes para hacer efectivos los derechos reconocidos en la presente Convención;
- b) Tomar todas las medidas pertinentes, incluidas medidas legislativas, para modificar o derogar leyes, reglamentos, costumbres y prácticas existentes que constituyan discriminación contra las personas con discapacidad”.

Hemos pasado, por lo tanto, del modelo médico en el tratamiento de la discapacidad, cuyo tenor la configura como una patología, un defecto, un impedimento, una minusvalía, la cual ha de solucionarse con técnicas y procedimientos curativos y adaptativos del individuo, de la persona con discapacidad, a un sistema distinto, configurando un modelo igualitario e inclusivo.

Es más, podemos afirmar que, con la Convención, incluso se supera un modelo social de la discapacidad, cuyo desarrollo ubica a las personas con discapacidad como colectivos distintos y extraños a la masa social uniforme, marginados e inadaptados, catalogados como tales por la sociedad normativa en su conjunto<sup>6</sup>, conduciendo a una estructura de inclusión, la cual busca su integración completa, disolviéndolos en el magma social a través de los apoyos necesarios para su inclusión.

Nos trasladamos, de esta manera, a un modelo de derechos, el cual enfatiza la diversidad y la autonomía de las personas con discapacidad, potenciando su incorporación en la sociedad y dotándoles de las herramientas necesarias para que aquellas personas se sientan, no sólo una parte igualitaria de la sociedad, sino una pieza activa, con aportaciones positivas (empezando por su propia diferencia) para esa sociedad en su conjunto.

Con independencia del debate abierto sobre las ventajas, pero también acerca de los aspectos débiles de la Convención, cuyo desarrollo nos enriquece a todos, nadie puede negar, en principio, que la simple existencia de una convención internacional consensuada, es un salto enorme y positivo en la configuración de los derechos de las personas con discapacidad; en segundo lugar, que es un tratado internacional, el cual, jurídicamente, obliga a las partes (Estados) a que lo ratifiquen; asimismo, supone un nuevo paradigma, avanzado, respecto del anticuado modelo médico y reparativo y, por último, que sus principios han de servir para interpretar todas las ramas del derecho, incluyendo el tributario y a cualquier norma o disposición que afecte al ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad como resultan ser, en nuestro supuesto, los beneficios fiscales (Seoane, 2011).

La totalidad de las especialidades del ordenamiento jurídico de un Estado parte, como España, miembro de la ONU y firmante de la Convención, han de adecuarse a sus principios y a su filosofía, incluyendo, lógicamente, el derecho tributario.

---

## 2. El impacto en el ordenamiento jurídico español de la Convención de la ONU de 2006

Partimos del carácter imperativo de la Convención de Nueva York, al tratarse de una fuente de derecho internacional, cuya posición, en el sistema de fuentes de nuestra Constitución, la lleva a primar sobre las

---

<sup>6</sup> Anótese que esta alteración drástica en la óptica con la cual se contempla la discapacidad se produjo también en la propia Organización de las Naciones Unidas (en adelante, ONU) y como en cualquier manifestación humana, en lo que, primero, se plasmó es el lenguaje. De esta forma, como antecedentes de la Convención de la ONU de 2006, nos encontramos con textos cuyas rúbricas son indicativas de la visión arcaica de la ONU de este asunto hasta hace pocos años, tales como: la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental (ONU, 1971), proclamada por Resolución 2856 (XXVI), de 20 de diciembre de 1971 o la Declaración de los Derechos de los Impedidos (ONU, 1975), emitida por Resolución 3447 (XXX), de 9 de diciembre de 1975.

regulaciones de orden interno, una vez ratificada, conforme a lo dispuesto, entre otros, en los arts. 10.<sup>27</sup>, 94 y 96.1<sup>8</sup> de la Constitución Española.

Por lo tanto, desde la ratificación por España de la Convención de la ONU de 2006, a través del *Instrumento de ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006, publicado en el BOE de 21 de abril de 2008 y con entrada en vigor el 3 de mayo de 2008, el citado tratado internacional forma parte de nuestro ordenamiento doméstico, con las características propias conferidas por su primacía respecto de otras fuentes jurídicas, dado su carácter de convenio internacional ratificado por España y cuyo cuerpo jurídico forma parte de su ordenamiento interno.

De esta manera, es una obligación del Estado español, conforme a lo regulado en el art. 4.1 de la Convención, asegurar y promover el pleno ejercicio de los derechos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad sin discriminación<sup>9</sup>. Y no solamente el Estado ha de realizar estas actividades y políticas para establecer un ordenamiento jurídico conforme a la Convención, sino que debe considerarse derogada implícitamente cualesquiera disposición, regla o actuación, pública o privada, cuyo tenor contravenga tanto el contenido normativo como el espíritu de la Convención.

Es más, la fuerza jurídico-normativa de la Convención de la ONU y sus principios ha sido reforzada recientemente por la reforma del art. 49 de la Constitución Española, de 15 de febrero de 2024, publicada en el BOE de 17 de febrero; la cual señala en su preámbulo como una de las fuerzas impulsoras de la modificación de este artículo constitucional, donde se regulan los principios de las políticas públicas en materia de discapacidad, a la Convención y al derecho internacional en su conjunto<sup>10</sup>.

Por ello, podemos afirmar sin temor a equivocarnos que la incompatibilidad entre el art. 49 de la Constitución Española, antes de su reforma, con los contenidos, la ideología y la propia redacción de la Conven-

<sup>7</sup> “Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España”.

<sup>8</sup> “Los tratados internacionales válidamente celebrados, una vez publicados oficialmente en España, formarán parte del ordenamiento interno. Sus disposiciones sólo podrán ser derogadas, modificadas o suspendidas en la forma prevista en los propios tratados o de acuerdo con las normas generales del derecho internacional...”.

<sup>9</sup> Literalmente hablando:

“Obligaciones generales

Los Estados Parte se comprometen a asegurar y promover el pleno ejercicio de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad sin discriminación alguna por motivos de discapacidad.

A tal fin, los Estados Parte se comprometen a:

- a) Adoptar todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean pertinentes para hacer efectivos los derechos reconocidos en la presente Convención;
- b) Tomar todas las medidas pertinentes, incluidas medidas legislativas, para modificar o derogar leyes, reglamentos, costumbres y prácticas existentes que constituyan discriminación contra las personas con discapacidad;
- c) Tener en cuenta, en todas las políticas y todos los programas, la protección y promoción de los derechos humanos de las personas con discapacidad;
- d) Abstenerse de actos o prácticas que sean incompatibles con la presente Convención y velar por que las autoridades e instituciones públicas actúen conforme a lo dispuesto en ella;
- e) Tomar todas las medidas pertinentes para que ninguna persona, organización o empresa privada discrimine por motivos de discapacidad...”.

<sup>10</sup> En este sentido, se pronuncian tanto el párrafo tercero del preámbulo de la reforma del art. 49 de la Constitución Española como el párrafo penúltimo, respectivamente, al decir:

“...En los últimos años, la protección de las personas con discapacidad se ha visto impulsada por el Derecho Internacional y tiene como eje central el contenido de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecha en Nueva York el 13 de diciembre de 2006, ratificada por España el 3 de diciembre de 2007 y en vigor desde el 3 de mayo de 2008...”.

En el contexto descrito, resulta patente que la redacción original del artículo 49 de la Constitución Española de 1978, que plasmó el compromiso del constituyente con los derechos y libertades de las personas con discapacidad, precisa de una actualización en cuanto a su lenguaje y contenido para reflejar los valores que inspiran la protección de los derechos de las personas con discapacidad en España”.

ción de la ONU de Nueva York, se encuentra detrás del mencionado cambio<sup>11</sup> y por idénticas razones las disposiciones tributarias de cualquier rango jurídico-normativo, incompatibles, formal o materialmente, con la Convención, deberían si no alterarse normativamente, sí ser interpretadas de acuerdo con, al menos, la terminología y principios que informan la Convención.

Asimismo, creemos que, no sólo la Convención y su protocolo facultativo han de ser calificados como guías para aplicar e interpretar los derechos de las personas con discapacidad en España sino también los demás documentos jurídicos emanados de órganos creados por la Convención para el seguimiento y control de este tratado internacional, supuesto del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. De esta forma, en nuestra patria, la entrada en vigor de la Convención genera un auténtico tsunami para nuestro Derecho, tratando de integrar en el mismo los principios y reglas de aquella<sup>12</sup>.

### 3. La Ley 8/2021 como norma marco de adaptación a la Convención de Nueva York de 2006

Entre los cambios legislativos más significativos para ajustar nuestro Derecho a la Convención de Nueva York de 2006 se encuentra la *Ley 8/2021, de 2 de junio, por la que se reforma la legislación civil y procesal para el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica*. Se trataba de que nuestras normas civiles y procesales se ajustarán al modelo y a las finalidades de la Convención (preámbulo, I, párrafo tercero).

No es, lógicamente, nuestro propósito comentar la Ley 8/2021 pero sí señalar algunos aspectos de interés para exponer cómo nuestro derecho tributario, en particular, ciertas disposiciones reguladoras de los beneficios fiscales para las personas con discapacidad contenidas en el IRPF (ver abajo), necesitan alterar su texto para cumplir con lo regulado en la citada Ley 8/2021 y si queremos adecuarnos, asimismo, a la Convención de la ONU.

A este respecto, cabe indicar, en principio, que, como toda norma novedosa y más si incide en materias sustantivas del derecho común, supuesto de la personalidad, la Ley 8/2021 es susceptible de interpretaciones variopintas y necesita de un gran recorrido doctrinal y jurisprudencial antes de asentar definitivamente sus reglas y principios en nuestra práctica jurídica<sup>13</sup>.

Falta, en consecuencia, una aplicación más intensa y duradera de las reglas de esta ley en la práctica notarial (sobre todo por la necesidad de precisar y armonizar las medidas de apoyo) (Lora-Tamayo Rodríguez, 2021) y judicial, normalizando y llevando sus principios hasta los aspectos más nimios en la vida de una

<sup>11</sup> Existen, lógicamente, otros factores que explican la nueva redacción del art. 49 de la Constitución Española, empezando por la presión de la sociedad civil, en su conjunto y las organizaciones de las personas con discapacidad, en especial, tal y como reconoce también el propio párrafo quinto del preámbulo de la reforma.

Algunos ejemplos del papel jugado por las organizaciones de personas con discapacidad pueden consultarse en Huete García, 2024 y Servicio de Información sobre Discapacidad, 2023.

<sup>12</sup> El propio párrafo cuarto del preámbulo de la publicación de la reforma del art. 49 de la Constitución Española se hace eco de las disposiciones adoptadas al respecto hasta la fecha.

<sup>13</sup> Una síntesis (ya desfasada y anterior a la entrada en vigor de la propia Ley 8/2021) de ese recorrido puede encontrarse en Fernández Martínez et al., 2018.

persona con discapacidad, pero muy relevantes, caso de la gestión ordinaria de sus rentas y patrimonio (de Lorenzo García, 2021).

En segundo término, no es suficiente con modificar la redacción de las leyes porque, al igual que la Convención, la Ley 8/2021 peca de idealismo, de una enorme vaguedad en sus conceptos, especialmente, en la concreción de las medidas de apoyo a las personas con discapacidad y, también, porque se enfrenta y añade nuevos problemas a un sistema judicial, como el español, claramente saturado y escaso de todo tipo de medios, más si se trata de enfrentarse a mundos tan variados y complejos como es el de la discapacidad.

Asimismo, ha de seguir alterándose la perspectiva de la sociedad española respecto de la inclusión de las personas con discapacidad en la vida ordinaria, para integrarlas como un elemento común, ordinario, necesario y valioso en la vida comunitaria, viéndolas como aportantes de factores positivos para la sociedad y la economía en su conjunto.

El cambio sustancial que supone la Ley 8/2021 desde una concepción arcaica de las discapacidades de todo tipo, vistas como impedimentos para el ejercicio de los derechos por su titular, siendo la capacidad jurídica y de obrar de la persona con discapacidad anulada o sustituida para la realización y ejercicio de derechos básicos (voto, matrimonio, testamento, etc.) por un representante, generalmente, el tutor, sólo puede consolidarse si, junto a profundas alteraciones legislativas, se transforma la mentalidad social y, sobre todo, de los profesionales del Derecho, cuya actividad consiste, básicamente, en facilitar el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, ahora, colocadas en un plano de igualdad.

Estamos ante un nuevo paradigma y, desgraciadamente, no se han dado a la Justicia los medios y técnicas necesarias para su aplicación; de ahí que muchos autores hayan calificado críticamente la ley, porque su idealismo ha llevado, por ejemplo, a eliminar la institución tutelar sin haber articulado de manera completa herramientas novedosas (con escasa experiencia) como son la guarda de hecho y el impreciso elenco de los apoyos<sup>14</sup>.

Es más, el mantenimiento, siquiera transitorio, de las medidas de representación de la persona con discapacidad existentes, contenido en la disposición transitoria quinta de la citada Ley 8/2021<sup>15</sup>, ha sido todo menos ordenado y homogéneo, en su realización (Grupo de Investigación Persona y Familia, Universitat de Valencia, 2023) y ha conllevado muchos problemas para su desarrollo temporal por parte de nuestros tribunales y, especialmente, para las familias y sujetos que constituyen el núcleo de apoyo y protección de las personas con discapacidad, ante la inconcreción de las medidas de apoyo, cuando son estas el eje sobre el cual pivota la ley (Campo Izquierdo, 2022).

La nueva ley ha terminado con la incapacitación; en adelante, la capacidad jurídica de la persona ya no puede ni eliminarse ni modificarse y ha eliminado también a la tutela sobre las personas con discapacidad y el derecho tributario tiene que, legalmente, incorporar las figuras, medidas y conceptos de la citada ley, reformando las disposiciones existentes en el mismo, donde, por ejemplo, se sigue citando a la tutela como

<sup>14</sup> Un ejemplo de crítica, que nos parece muy plausible y apropiada, puede ubicarse en Velilla Antolín, 2024.

<sup>15</sup> "Revisión de las medidas ya acordadas.

Las personas con capacidad modificada judicialmente, los declarados pródigos, los progenitores que ostenten la patria potestad prorrogada o rehabilitada, los tutores, los curadores, los defensores judiciales y los apoderados preventivos podrán solicitar en cualquier momento de la autoridad judicial la revisión de las medidas que se hubiesen establecido con anterioridad a la entrada en vigor de la presente Ley, para adaptarlas a esta. La revisión de las medidas deberá producirse en el plazo máximo de un año desde dicha solicitud.

Para aquellos casos donde no haya existido la solicitud mencionada en el párrafo anterior, la revisión se realizará por parte de la autoridad judicial de oficio o a instancia del Ministerio Fiscal en un plazo máximo de tres años".

Precisamente, un ejercicio de realismo jurídico ha sido la reciente adaptación de esta disposición por medio de la disposición final quinta de la muy reciente Ley Orgánica 5/2024, de 11 de noviembre, del Derecho de Defensa.

institución representativa más común de las personas con discapacidad<sup>16</sup>, pero lo que es más relevante, la interpretación y aplicación de ese derecho tributario ha de integrar el espíritu y los principios de la Ley 8/2021 y de la Convención de Nueva York de 2006 y, de no hacerlo, tales interpretaciones serán nulas de pleno derecho.

#### 4. La normativa del IRPF ante la Ley 8/2021. Problemas derivados de sus desajustes

##### 4.1. Consideraciones generales

La doctrina ha sustentado ampliamente la existencia de beneficios fiscales para la discapacidad en el IRPF, a partir del hecho indubitado de que, tanto la persona con discapacidad como los miembros de su círculo de apoyo, en general, familiares directos, sufren por los mayores gastos de atención y cuidado destinados a aquéllas una minoración de su capacidad económica, en la cual todo tributo se basa, constitucionalmente hablando<sup>17</sup>.

Los conceptos de “discapacidad”, “persona con discapacidad”, “dependencia”, etc. y, en general, todos los relevantes para regular la aplicación en el IRPF de beneficios fiscales a las personas con discapacidad y a sus familias o sujetos de su vínculo de apoyo no son creación autónoma de la legislación del IRPF, sino que nuestro impuesto sobre la renta utiliza y remite a disposiciones del ordenamiento civil y social.

Tal referencia a otra legislación es relevante dentro de la estructura de fuentes de nuestro derecho tributario ya que esta dispone de peculiaridades, al regularse en el art. 7 de la Ley General Tributaria<sup>18</sup>. De la redacción de ese artículo interesa destacar no sólo que el sistema tributario español podía haber creado una normativa propia del concepto de persona con discapacidad y de sus herramientas jurídicas, *verbigracia*, los instrumentos de representación, así como un estatuto de disposiciones sobre la discapacidad diferenciado pero, por razones de simplicidad, eficacia y eficiencia, ha optado por aplicar supletoriamente las reglas y conceptos del derecho civil y del derecho público sobre el particular, tal y como le permite el apartado 2 del citado art. 7 de la Ley General Tributaria.

##### 4.2. El impacto directo de la Convención de las Naciones Unidas y de la Ley 8/2021

En estas condiciones, alteraciones en la regulación del estatuto jurídico de la persona con discapacidad y en las condiciones de ejercicio de sus derechos, tal y como ha realizado de manera significativa la precitada Ley 8/2021, inciden directamente en el estatus fiscal de la persona con discapacidad y, de no haberse pre-

<sup>16</sup> Excepto, lógicamente, con carácter transitorio.

<sup>17</sup> Para simplificar, nos remitimos a nuestros propios trabajos: Carbajo Vasco, 2006, 2008.

<sup>18</sup> “Fuentes del ordenamiento tributario.

1. Los tributos se registrarán:

... b) Por los tratados o convenios internacionales que contengan cláusulas de naturaleza tributaria y, en particular, por los convenios para evitar la doble imposición, en los términos previstos en el artículo 96 de la Constitución.

c) Por las normas que dicte la Unión Europea y otros organismos internacionales o supranacionales a los que se atribuya el ejercicio de competencias en materia tributaria de conformidad con el artículo 93 de la Constitución...

2. Tendrán carácter supletorio las disposiciones generales del derecho administrativo y los preceptos del derecho común”.

visto (como así ha sucedido), adaptaciones o cambios jurídicos en las disposiciones tributarias para tener en cuenta las modificaciones incluidas en la Ley 8/2021 en materia de capacidad, representación, etc. en el derecho tributario, este tiene, en primer lugar, que incorporar automáticamente los cambios legales inscritos en la reforma del derecho de discapacidad por la Ley 8/2021 y, de no hacer o poderlo así, ha de, obligatoriamente, ajustar la interpretación de sus normas a lo previsto en la ley civil, su espíritu y finalidad, conforme a lo dispuesto directamente en materia de interpretación de las disposiciones fiscales por el art.12 de la Ley General Tributaria<sup>19</sup>, cuyo tenor remite a los criterios hermenéuticos del art. 3.1 del Código Civil.

En segundo lugar, en la estructura de la jerarquía de fuentes del derecho tributario que establece el precitado art. 7 de la Ley General Tributaria, se reconoce (como no podía ser por menos) la primacía sobre las leyes y demás disposiciones domésticas de los tratados y convenios internacionales que contengan cláusulas de naturaleza tributaria, art. 7.1, a) de la Ley General Tributaria o cuyo tenor, precisamente, por la remisión hecha por el propio derecho tributario español, pueda afectar a la normativa tributaria a través de conceptos y reglas de derecho internacional público reguladoras de instituciones como la discapacidad y sus derechos.

Eso sucede directamente con el convenio de Nueva York de 2006 y, por lo tanto, nuestro derecho tributario en su conjunto y la legislación del IRPF, en particular, están obligados a adecuar el tratamiento de la discapacidad y sus beneficios fiscales tanto a lo dispuesto en la Convención como a sus principios y marco ideológico, siendo nulas de pleno derecho las disposiciones fiscales que se opongan a la Convención.

Es más, decimos, “en particular”, en el IRPF, tanto por el significado social y económico de este gravamen, como por la relevancia de la manifestación de capacidad contributiva que sujeta: la renta de la persona física, arts. 1 y 2 de la Ley 35/2006, de 28 de noviembre, para modular, precisamente, la afectación a la capacidad económica generada por la discapacidad.

Asimismo, otro factor muy significativo para coordinar el tratamiento tributario de la discapacidad en el IRPF a la Ley 8/2021 y a su fuente primaria: la Convención de Nueva York de 2006 es que, tanto el concepto de discapacidad como las reglas que norman y regulan la prueba de la misma, así como los diferentes grados y categorías que reconoce el IRPF para establecer variados beneficios fiscales en materia de discapacidad, se han trasladado, con mayor o menor automatismo, a la inmensa mayoría de los tributos, estatales, autonómicos y locales.

Podemos de esta forma señalar que las definiciones de la persona con discapacidad, los medios de prueba y los diversos grados reconocidos de la discapacidad por la legislación del IRPF conforman un estatuto común para la discapacidad en el derecho tributario español<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> “Interpretación de las normas tributarias.

1. Las normas tributarias se interpretarán con arreglo a lo dispuesto en el apartado 1 del artículo 3 del Código Civil.

2. En tanto no se definan por la normativa tributaria, los términos empleados en sus normas se entenderán conforme a su sentido jurídico, técnico o usual, según proceda.

3. En el ámbito de las competencias del Estado, la facultad de dictar disposiciones interpretativas o aclaratorias de las leyes y demás normas en materia tributaria corresponde al Ministro de Hacienda y Administraciones Públicas y a los órganos de la Administración Tributaria a los que se refiere el artículo 88.5 de esta Ley.

Las disposiciones interpretativas o aclaratorias dictadas por el Ministro serán de obligado cumplimiento para todos los órganos de la Administración Tributaria.

Las disposiciones interpretativas o aclaratorias dictadas por los órganos de la Administración Tributaria a los que se refiere el artículo 88.5 de esta Ley tendrán efectos vinculantes para los órganos y entidades de la Administración Tributaria encargados de la aplicación de los tributos.

Las disposiciones interpretativas o aclaratorias previstas en este apartado se publicarán en el boletín oficial que corresponda.

Con carácter previo al dictado de las resoluciones a las que se refiere este apartado, y una vez elaborado su texto, cuando la naturaleza de las mismas lo aconseje, podrán ser sometidas a información pública”.

<sup>20</sup> Por todos, nos remitimos a Martín Dégano y Lucas Durán, 2005.

De esta forma, si los términos legales del IRPF en materia de la institución jurídica de la discapacidad no se han alineado con los conceptos y reglas de la Ley 8/2021, como por desgracia ha pasado, también sucederá *pari passu* con el resto de los impuestos que integran el sistema tributario español y con el régimen de la Seguridad Social (Alonso-Olea García et al., 2009).

Bajo estas condiciones, es muy preocupante que, a pesar de la gran variedad de legislación alterada por la Ley 8/2021, esta se “olvidase” de modificar la legislación fiscal (y también la vinculada a la Seguridad Social, aunque esta, posteriormente, sí gozó de tal ajuste, mientras que la tributaria no ha seguido idéntico proceso (Martín Dégano, 2022)) al nuevo tratamiento de la discapacidad y, de manera paradigmática, se siga conservando en el ordenamiento tributario como estándar regulatorio la tutela para las personas con discapacidad, ya derogada en nuestras normas sustantivas.

#### 4.3. La ilegalidad de la normativa del IRPF y sus consecuencias

En este sentido, el art. 60.3 de la Ley 35/2006, de 28 de noviembre<sup>21</sup>, esencial para conocer el concepto de “persona con discapacidad” tanto en el IRPF como por extensión en el derecho tributario español, reconoce una serie de beneficios fiscales a las personas con discapacidad que acrediten un grado de discapacidad igual o superior al 33 por ciento, incrementando tales incentivos fiscales si el grado de discapacidad es del 65 %, pero inmediatamente establece una asimilación (sea esta calificable como presunción *iuris et de iure*<sup>22</sup> o una ficción jurídica (García Díez, 2014)) para determinados supuestos, entre ellos, “igualmente, se considerará acreditado un grado de discapacidad igual o superior al 65 por ciento, cuando se trate de personas cuya incapacidad sea declarada judicialmente, aunque no alcance dicho grado”.

Tras la Ley 8/2021, esta referencia constituye un vacío legal; pero lo mismo sucede en otras normas del IRPF con particular impacto en la carga contributiva que recae sobre las personas con discapacidad, *verbigracia*, cuando para el mínimo por descendiente, art. 58 de la Ley 35/2006, de 28 de noviembre, se asimila a esta situación a los sometidos a la tutela o cuando se permite la aplicación de la reducción por aportaciones a planes de previsión social en favor de las personas con discapacidad, art. 53.1, a) de la Ley 35/2006, de 28 de noviembre, a los tutores.

En general, todas las remisiones en el IRPF a instituciones representativas de las personas con discapacidad citadas en la Ley 35/2006, de 28 de noviembre y en otras leyes fiscales están derogadas por la Ley 8/2021 y desconocen totalmente el impacto del sistema de representación que, por el contrario, propone la norma civil para sustituirlas, es decir, el régimen de apoyos<sup>23</sup>.

En puridad, una interpretación coherente con el marco filosófico, social y normativo de la Convención de Nueva York de 2006 y de la Ley 8/2021 hubiera sido entender que la “tutela” como régimen representativo de las personas con discapacidad, tal y como se menciona en las disposiciones fiscales, debía equipararse, tras la entrada en vigor de la Ley 8/2021, con las novedosas medidas de apoyo representativas.

<sup>21</sup> “A los efectos de este Impuesto, tendrán la consideración de personas con discapacidad los contribuyentes que acrediten, en las condiciones que reglamentariamente se establezcan, un grado de discapacidad igual o superior al 33 por ciento.

En particular, se considerará acreditado un grado de discapacidad igual o superior al 33 por ciento en el caso de los pensionistas de la Seguridad Social que tengan reconocida una pensión de incapacidad permanente total, absoluta o gran invalidez y en el caso de los pensionistas de clases pasivas que tengan reconocida una pensión de jubilación o retiro por incapacidad permanente para el servicio o inutilidad. Igualmente, se considerará acreditado un grado de discapacidad igual o superior al 65 por ciento, cuando se trate de personas cuya incapacidad sea declarada judicialmente, aunque no alcance dicho grado”.

<sup>22</sup> Como entiende Isidoro Martín Dégano, uno de los grandes expertos en el ramo.

<sup>23</sup> Otro ejemplo: Gutiérrez Calles, 2021.

Desgraciadamente, las autoridades del Ministerio de Hacienda y de la Agencia Estatal de Administración Tributaria no han aceptado esa asimilación jurídica sino que, por razones entendemos de temor ante una posible extensión de los beneficios fiscales, por las dificultades de prueba e inconcreción que suponen las “medidas de apoyo” (Diputación de Álava, 2022), cuya especificación, registro y control apenas ha comenzado en nuestra práctica jurídica y, sobre todo, en base a la prohibición de la analogía para extender más allá los beneficios fiscales, art. 14 de la Ley General Tributaria<sup>24</sup>, han exigido siempre (ver, por ejemplo, la consulta del programa INFORMA de la Agencia Tributaria, pregunta 134574) que sólo la situación de curatela permita el goce de los beneficios fiscales antes previstos para los casos de tutela<sup>25</sup>.

Creemos que tal posición jurídica (reiterada para la campaña anual del IRPF del ejercicio 2023) carece de base legal; por un lado, no nos encontramos ante un ejemplo de analogía porque se trata de instituciones diferentes con regulaciones y propósitos muy distintos<sup>26</sup>; en segundo lugar, porque se está violando indirectamente la Convención de Nueva York de 2006, al restringir derechos de las personas con discapacidad, aplicando normas contrarias a su perspectiva de la igualdad de las personas con discapacidad; en tercer orden, porque eran posibles otras soluciones, incluso sin modificación legal alguna<sup>27</sup>; por último, porque en la Seguridad Social existía un problema similar y, a la postre, ha sido solucionado de la única forma posible: con el cambio normativo.

En consecuencia, o bien las autoridades de la Agencia Tributaria cambian su interpretación, cuyo tenor restringe los beneficios fiscales en el IRPF e, indirectamente, en otros tributos concedidos con anterioridad cuando se aplicaba la tutela a los supuestos de existencia de curatela representativa o bien continuaremos ante un ejemplo flagrante de violación de la Convención de Nueva York de 2006.

---

<sup>24</sup> “Prohibición de la analogía.

No se admitirá la analogía para extender más allá de sus términos estrictos el ámbito del hecho imponible, de las exenciones y demás beneficios o incentivos fiscales”.

<sup>25</sup> Otro caso. Consulta INFORMA 138056: La referencia contenida en la Ley IRPF en relación a la tutela se extiende a las resoluciones judiciales en las que se establece la curatela representativa de mayores de edad con discapacidad, ya que a partir de la entrada en vigor de la Ley 8/2021 de reforma del Código Civil, la tutela queda reducida a los menores de edad no sometidos a patria potestad o no emancipados en situación de desamparo.

Para otros ejemplos: <https://sede.agenciatributaria.gob.es/Sede/irpf/novedades-impuesto/novedades-publicadas-informa-2022/novedades-publicadas-informa-mes-junio.html> (fecha de acceso: 20 de abril de 2024).

<sup>26</sup> Con idéntica opinión, Martín Décano, 2024.

<sup>27</sup> También Martín Décano ha justificado ampliamente este aserto.

## Referencias bibliográficas

- Agencia Estatal de Administración Tributaria (2024). *Informe anual de recaudación tributaria 2023*. AEAT. [https://sede.agenciatributaria.gob.es/static\\_files/AEAT/Estudios/Estadisticas/Informes\\_Estadisticos/Informes\\_Anuales\\_de\\_Recaudacion\\_Tributaria/Ejercicio\\_2023/IART23\\_es\\_es.pdf](https://sede.agenciatributaria.gob.es/static_files/AEAT/Estudios/Estadisticas/Informes_Estadisticos/Informes_Anuales_de_Recaudacion_Tributaria/Ejercicio_2023/IART23_es_es.pdf).
- Alonso-Olea García, B., Lucas Durán, M. y Martín Dégano, I. (2009). *La protección de las personas con discapacidad y en situación de dependencia en el derecho de la seguridad social y en el derecho tributario*. Aranzadi.
- Campo Izquierdo, Á. L. (31 de enero de 2022). *Derecho transitorio de la discapacidad (Ley 8/2021)*. Elderecho.com. Noticias jurídicas y actualidad. <https://elderecho.com/derecho-transitorio-en-la-discapacidad-ley-8-2021>.
- Carbajo Vasco, D. (2006). La situación fiscal del discapacitado. *Crónica Tributaria*, (119), 81-88.
- Carbajo Vasco, D. (2008). Novedades sobre la dependencia y la discapacidad en el Impuesto sobre la Reforma de las Personas Físicas. *Crónica Tributaria*, (129), 35-54.
- Diputación de Álava (2022). *Guía de provisión de apoyos a las personas con discapacidad en el ejercicio de la capacidad jurídica*. <https://bit.ly/3UHLq2o>.
- Huete García, A. (31 de enero de 2024). *Sobre la reforma del artículo 49 de la Constitución*. Down España. <https://www.sindromedown.org/sobre-la-reforma-del-articulo-49-de-la-constitucion/>.
- España. Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. *Boletín Oficial del Estado*, 21 de abril de 2008, núm. 96, pp. 20648-20659.
- España. Ley 58/2003, de 17 de diciembre, General Tributaria. *Boletín Oficial del Estado*, de 18 de diciembre de 2003, núm. 302, pp. 44987-45065.
- España. Ley 35/2006, de 28 de noviembre, del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas y de modificación parcial de las leyes de los Impuestos sobre Sociedades, sobre la Renta de no Residentes y sobre el Patrimonio. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de noviembre de 2006, núm. 285, pp. 41734-41810.
- España. Ley 8/2021, de 2 de junio, por la que se reforma la legislación civil y procesal para el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de junio de 2021, núm. 132, pp. 67789-67856.
- España. Ley Orgánica 5/2024, de 11 de noviembre, del Derecho de Defensa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 275, pp. 145568-145585.
- España. Real Decreto 439/2007, de 30 de marzo, por el que se aprueba el Reglamento del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas y se modifica el Reglamento de Planes y Fondos de Pensiones, aprobado por Real Decreto 304/2004, de 20 de febrero. *Boletín Oficial del Estado*, 31 de marzo de 2007, núm. 78, pp. 14097-14149.
- España. Reforma del artículo 49 de la Constitución Española, de 15 de febrero de 2024. *Boletín Oficial del Estado*, 17 de febrero de 2024, núm. 43, pp. 19462-19471.
- Fernández Martínez, J. M., Díaz Abad, N., Sancho Gargallo, I., Fernández López, J. M., Muñoz Calvo, A. y García Lorente, J. (Coords.) (2018). *Estudio sobre la aplicación de la Convención de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad por los órganos jurisdiccionales españoles*. Consejo General del Poder Judicial.
- García Díez, C. (2014). La discapacidad en el Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas. *Gaceta Fiscal*, (344), 41-77.

- Grupo de Investigación Persona y Familia, Universitat de Valencia (27 de enero de 2023). *Informe sobre la aplicación de la Ley 8/2021, de 2 de junio, por la que se reforma la legislación civil y procesal para el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica*. Instituto de Derecho Iberoamericano. <https://idibe.org/tribuna/informe-la-aplicacion-la-ley-8-2021-2-junio-la-se-reforma-la-legislacion-civil-procesal-apoyo-las-personas-discapacidad-ejercicio-capacidad-juridic/>.
- Gutiérrez Calles, J. L. (2021). El régimen fiscal de hecho surgido de la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. *Quincena Fiscal*, (3), 97-120.
- Lora-Tamayo Rodríguez, I. (2021). El apoyo notarial a la persona discapacitada en la Ley que reforma los preceptos del Código Civil relativos al ejercicio de su capacidad jurídica. *El notario del siglo XXI*, (97). <https://www.elnotario.es/hemeroteca/revista-97/opinion/opinion/10762-el-apoyo-notarial-a-la-persona-discapacitada-en-la-ley-que-reforma-los-preceptos-del-codigo-civil-relativos-al-ejercicio-de-su-capacidad-juridica>.
- de Lorenzo García, R., Pérez Bueno, L. C. y Guilarte Martín-Calero, C. (Dirs.) (2021). *Comentarios a la Ley 8/2021, por la que se reforma la legislación civil y procesal en materia de discapacidad*. Thomson Reuters Aranzadi.
- Martín Dégano, I. (2022). La incidencia de la Ley 8/2021 (medidas de apoyo a las personas con discapacidad para el ejercicio de su capacidad jurídica) sobre los beneficios en el IRPF y en el IVA: a propósito de la incapacidad y su asimilación al 65 por ciento de grado de discapacidad. *Quincena Fiscal*, (9), 89-112.
- Martín Dégano, I. (2024). Soluciones a la equiparación entre incapacitación y discapacidad tras la Ley 8/2021. *El notario del siglo XXI*, (117). <https://www.elnotario.es/opinion/opinion/12615-soluciones-a-la-equiparacion-entre-incapacitacion-y-discapacidad-tras-la-ley-8-2021>.
- Martín Dégano, I. y Lucas Durán, M. J. (2005). Discapacidad y derecho tributario. En I. Martín Dégano, A. Vaquera García, G. Menéndez García y R. Calvo Ortega (Coords.). *Estudios de derecho financiero y tributario en homenaje al profesor Rafael Calvo Ortega, tomo I* (pp. 1295-1338). Editorial Lex Nova.
- Serrano Ruiz-Calderón, M. y de Borja Langelaan Ossset, F. (2023). La Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad de 13 de diciembre de 2006. Una aproximación crítica a su adaptación al derecho español y su reflejo en la jurisprudencia. *Cuadernos de Derecho Transnacional*, 15(2), 920-941.
- Servicio de Información sobre Discapacidad (7 de febrero de 2023). *Una lucha de 20 años para reformar el artículo 49 de la Constitución y eliminar la palabra "disminuidos"*. <https://sid-inico.usal.es/noticias/una-lucha-de-20-anos-para-reformar-el-articulo-49-de-la-constitucion-y-eliminar-la-palabra-disminuidos/>.
- Organización de las Naciones Unidas (1971). *Declaración de los Derechos del Retrasado Mental, proclamada por la Asamblea General en su Resolución 2856 (XXVI), de 20 de diciembre de 1971*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas (1975). *Declaración de los Derechos de los Impedidos, proclamada por la Asamblea General en su Resolución 3447 (XXX), de 9 de diciembre de 1975*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. ONU. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas (2019). *Guía de fácil uso de la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad para operadores jurídicos*. ONU. <http://www.convenciondiscapacidad.es/2019/04/08/guia-de-facil-uso-de-la-convencion-internacional-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-para-operadores-juridicos-2019/>.
- Seoane, J. (2011). La Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad: perspectiva jurídica. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 42(237), 33-46. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/276888>.
- Velilla Antolín, N. (2024). Una visión crítica a la ley de apoyo a las personas con discapacidad. *El notario del siglo XXI*, (114). <https://www.elnotario.es/practica-juridica/10938-una-vision-critica-a-la-ley-de-apoyo-a-las-personas-con-discapacidad>.

# La mirada rehabilitante en *Campeones* y *Mar adentro*: representación de la discapacidad desde la no-discapacidad

The mending gaze in *Champions* and *The sea inside*: representation of disability from a non-disabled perspective

## Palabras clave

Mirada rehabilitante, capacitismo, violencia epistémica, *Campeones*, *Mar adentro*.

## Keywords

Mending gaze, ableism, epistemic violence, *Champions*, *The sea inside*.

**Sílvia Maestre Limiñana**

<silvia.maestre01@goumh.umh.es>

Universitat Miguel Hernández.  
España

## 1. Introducción: herramientas para la formación de una mirada rehabilitante

Esta investigación parte del estudio de cómo la no-discapacidad ha construido el concepto de discapacidad en la cultura visual, por lo que nace del deseo de explorar una identidad –la no-discapacidad– que ha sido raramente investigada. Como el teórico estadounidense McRuer señala, “la capacidad [*able-bodiedness*], incluso más que la heterosexualidad, se disfrazaba en gran medida como una falta de identidad, como el orden natural de las cosas” (McRuer y Bérubé, 2006, p. 1). En el idioma español<sup>1</sup> ello se ve muy claramente ya que ni siquiera existe un término establecido para nombrarlo; esto hace que el término más utilizado se construya añadiendo el prefijo “no” a la identidad de discapacitado<sup>2</sup> (no-discapacitado).

La periodista norteamericana Klobas (1988) indicaba las consecuencias que los estereotipos provenientes de la cultura visual producían, haciendo referencia a la anécdota relatada por un estudiante universitario ciego al que

<sup>1</sup> En otros idiomas el término no-discapacitado se traduce como *abled* (inglés) o *valide* (francés).

<sup>2</sup> Utilizo la “e” al final de palabra en aquellos casos en los que me refiero a más de un género o este no está definido, además, en el caso de que el masculino plural de la palabra también se construya con “e”, como la palabra “profesores”, utilizaré la “i”, “profesoris”, para que no haya confusión entre el género masculino y el neutro. Esta utilización de la “e” la realizo para no acudir a otras formas que no son accesibles, como poner la “@”, la “x” o una barra entre las distintas terminaciones “as/es/os”, e igualmente por economía del lenguaje ya que así no es necesario repetir las mismas palabras con distintas terminaciones varias veces.



### Para citar:

Maestre Limiñana, S. (2024). La mirada rehabilitante en *Campeones* y *Mar adentro*: representación de la discapacidad desde la no-discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 12(2), 241-252.

Doi: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.12.02.13>>



la gente le preguntaba si quería tocarles el rostro, pues muchos personajes del cine y la televisión tocaban el rostro de los demás para “verlos”, cuando el estudiante respondía que él no hacía eso, “algunos de ellos se enfadaban” (Klobas, 1988, p. XI). Esta anécdota forma parte de una estructura mucho más grande, responsable de que las voces discas<sup>3</sup> hayan sido descartadas como elementos a tener en cuenta dentro de nuestras propias historias. Una injusticia epistémica que los autores estadounidenses Ellcessor y Kirkpatrick (2017) también señalan, estableciendo como parte fundamental de los estudios de la discapacidad (*disability studies*) “el énfasis en la experiencia vivida como base epistemológica para hacer afirmaciones” (p. 14-15). Es aquí donde surge la hipótesis que funcionó como motor de arranque de este trabajo y que he podido situar gracias al análisis de las dos películas seleccionadas. Se basa en la idea de que la representación de la discapacidad en los productos contemporáneos está producida desde los paradigmas impulsados por la que he denominado mirada rehabilitante, cuyo objetivo es consolidar la visión que la gente no-d discapacitada tiene acerca de la discapacidad. Esta mirada es creada desde la no-d discapacitada para uso de los no-d discapacitados, y aparece a partir de la aplicación de las miradas médica (Pera, 2003), capacitista (Toboso-Martín y Guzmán Castillo, 2010) y biomédica-rehabilitadora-clínica (Arnau Ripollés, 2019, p. 485) a los productos audiovisuales. La mirada rehabilitante busca arreglar al personaje con discapacidad para hacerlo digno ante los ojos de los no-d discapacitados, lo que en las películas seleccionadas para este trabajo se hace a partir de la eliminación de la propia discapacidad (aunque conlleve la muerte de la persona), *Mar adentro*, y la instrumentalización a la que son sometidos los personajes de *Campeones* para lograr poder ser reconocidos como humanos. Además, esta mirada no se basa en el simple otorgamiento de validación no-disca, ya que este nunca se produce de forma completa —salvo que se termine con la discapacidad—, por ello el uso del gerundio, mirada “rehabilitante”, en vez de otras acepciones, como mirada “rehabilitadora”, pues enfatiza el constante estado de validación al que se ven expuestos los personajes discapacitados ante los no-d discapacitados.

La elección de las películas *Mar adentro* y *Campeones* se debe al éxito que ambas tuvieron en el ámbito nacional (e internacional), a pesar de que narrativamente son muy diferentes entre sí, ambas supusieron la introducción de un modelo visual respecto a la discapacidad en el estado español. *Mar adentro*, película española dramática dirigida en 2004 por Alejandro Amenábar, fue la película española más taquillera en el año 2004, y ocupa el número 11º entre las películas españolas más vistas desde que se recogen estadísticas (Ministerio de Cultura y Deporte, 2020); mientras que *Campeones*, comedia española del año 2018 dirigida por Javier Fesser, fue la película española más taquillera del año 2018, y se encuentra en el puesto número 18º en la lista de filmes españoles más taquilleros de la historia (2020). Además, en 2024 se cumplirán 20 años del estreno de *Mar adentro*, un buen momento para analizarla desde una perspectiva disca; mientras que *Campeones* tuvo una secuela en el año 2023 que, aunque no recaudó tanto como su predecesora, sí fue un éxito en taquilla convirtiéndose, de nuevo, en la película española más taquillera del año (Pardillos, 2023). Mi hipótesis del éxito de ambas se debe a que son creadas para adecuarse al concepto de discapacidad que la gente no-d discapacitada tiene, de este modo, la construcción de sentido sobre lo disca efectuada por personas no discas consolida la idea de normalidad y el control simbólico de aquello que es no normativo asegura la reproductibilidad de la norma. El análisis de las dos películas seleccionadas me llevará a confirmar esta hipótesis de partida.

---

<sup>3</sup> *Disca* es el diminutivo de discapacidad, además, se emplea dentro de la comunidad como un término paraguas para incluir todo lo que implica una perspectiva proveniente de las propias personas con discapacidad. Al ser un diminutivo, este término se utiliza para cualquier género.

## 2. La mirada mortal: el caso de *Mar adentro*

*Mar adentro* es una película basada en la vida del escritor Ramón Sampedro que, tras quedar tetrapléjico, inicia una batalla legal durante 26 años para que se le aplique el suicidio asistido o eutanasia. La película cuenta los últimos años de Sampedro, cuando consigue llevar su caso frente a los tribunales y conoce a dos mujeres que marcarán su vida. Aunque el filme está basado en personajes reales, varias de las narrativas que se plantean son ficciones. La película ganó 14 goyas, incluidos el de mejor película, mejor dirección y mejor guion, y todos sus intérpretes –ninguno con discapacidad– ganaron premios por su interpretación. Además, ganó el Oscar a mejor película extranjera.

En este análisis me centro en la “mirada mortal” ya que *Mar adentro* presenta la vida como únicamente plena para aquellas personas sin discapacidad, mientras la muerte aparece hecha a medida para les discapacitados. La mirada rehabilitante funciona aquí en su connotación negativa, indicando que aquello que no puede rehabilitarse debe morir, por ello, a lo largo de la película se nos bombardea con imágenes que igualan la discapacidad de Sampedro con la muerte. A nivel teórico, esta aproximación se encuentra en la reflexión de Markotić (2012), teórica canadiense en estudios de la discapacidad, acerca de la propia película en la que se refiere a la “evocadora imagen de un cuerpo moribundo” que *Mar adentro* transmite a partir del personaje de Ramón (p. 143); y también en la lógica de “curar o matar la discapacidad” (*the cure or kill approach to disability*), acuñada por Garland-Thompson (2001, p. 355), según la cual, si el cuerpo discapacitado no puede ser normalizado, debe ser eliminado. El papel protagónico que durante la película adquiere la muerte nos lleva a argumentar que la representación de la discapacidad se corresponde con la mirada rehabilitante: aquella que ve la discapacidad, en especial, la que implica un gran cambio en la manera de relacionarnos con nuestro cuerpo, como algo peor que la muerte. En definitiva, la película es una reafirmación constante del dicho capacitista “si yo fuera tú (referido a una persona con discapacidad), preferiría estar muerto”.

Junto a Ramón, otra de las protagonistas de la película es Julia, su abogada y uno de sus intereses amorosos, de la que se nos muestra el desarrollo de su enfermedad degenerativa y terminal. En una de las primeras conversaciones que tiene con ella, Sampedro le dice “aceptar la silla de ruedas sería como aceptar migajas de lo que fue mi libertad”, es decir, Ramón es incapaz de aceptar nada que no sea su libertad tal y como era con su cuerpo normativo. Es la negación a aceptar una corporalidad distinta a la hegemónica lo que está llevando al protagonista a su muerte, y lo peor es que tanto la película como el público aceptan esta circunstancia como motivo suficiente para desecharla. Otra escena que refleja con exactitud esto mismo y que, por otra parte, muestra un momento de la vida del verdadero Ramón Sampedro, es cuando aparece en televisión echado en su cama, completamente desnudo salvo por una tela que le tapa la zona de los genitales, diciendo: “si grabo esta imagen es porque tal vez (...) quienes tengan que decidir, entiendan un poco, porque comprendo que no puedan entrar en el dolor psicológico de la persona, tal vez así puedan entender que la vida no es esto”. Sampedro en ningún momento se corresponde con su “nuevo” cuerpo y necesita, mediante la exposición del mismo, de un público normativo —y que encarna la mirada rehabilitante— que respalde ese sentimiento de ajenez y repulsión; por ello, en la ficción, el director utiliza un plano general para exponer este cuerpo y que el espectador sea capaz de ver lo *abyecto* del mismo, así, su mirada se corresponde con la de Sampedro.

En otra de sus conversaciones con Julia, Ramón le cuenta acerca de sus fantasías y cómo ella está en estas, especificando que se trata de diferentes ensoñaciones, pero todas tienen en común que “puedo moverme”.

Estas fantasías son un recurso narrativo esencial en la película ya que marcan momentos relevantes de la misma. En una de ellas, primero escuchamos cómo se la narra a Julia mientras lo que cuenta va pasando en la pantalla: “me levanto, y viajo hacia donde imagino que estarás en ese momento. Y si me imagino que estás aquí, me acerco hacia ti, y hago lo que tantas veces desee hacerte”, y se muestra la imagen de ellos dos besándose. Entonces, se empieza a escuchar música desoladora y es cuando vemos que el beso también está sucediendo en la vida real, la cámara se va alejando con el objetivo de mostrarnos la “cruda” realidad (figura 1): les dos son discapacitados, su amor no pertenece a la vida real. Incluso, después de este beso, Julia le pregunta a Ramón si significó algo para él, a lo que responde: “Mírate, mírate ahí sentada, mírate. Y mírame a mí. ¿Adónde vamos, Julia? Míranos”. Este es un momento importante en la película ya que es la primera vez que Sampedro se refiere de forma explícita a la discapacidad de Julia como otro impedimento para su relación; antes era sólo su propia discapacidad, pero al utilizar aquí el nosotros, la visión de la discapacidad como tragedia se agranda aún más. Está claro, el único camino posible para esta relación es la muerte.

Figura 1. Escena de la película *Mar adentro*



Fuente: película *Mar Adentro*.

Es relevante mencionar uno de los pocos momentos en los que se desafía la posición de Ramón de manera racional —pues los otros argumentos que se utilizan a lo largo de la película suelen ser sentimentalistas o religiosos, lo que no se corresponde con la racionalidad de Sampedro—, aquí, es la propia Julia la que lo provoca cuando, estando a solas, él le pregunta si no piensa en la muerte, a lo que ella responde "claro que pienso en la muerte, pero intento que no sea mi único pensamiento". En realidad, esta obsesión por la muerte de Sampedro nunca llega a profundizarse en la película, ¿por qué quiere morirse? Desde una visión no-disca la pregunta es absurda ya que la respuesta es obvia: es una persona con discapacidad con una gran dependencia. Sin embargo, lo que la película —y los espectadores— pasan por alto es la razón por la cual el protagonista se niega a utilizar aquellos instrumentos que le ayudarían a tener una vida más independiente y, por tanto, a depender menos de las personas de su alrededor. Esta negativa está basada en la vida real de Sampedro, tal y como afirmó Romañach, miembro de la Oficina de Vida Independiente, activista y

escritor español, también tetrapléjico, en una entrevista televisada a propósito de la vida del Sampedro real (FVlyDIVERTAD, 2015) donde indicó que, aunque su propio accidente ocurrió en época y entorno diferente al de Sampedro “es cierto que él dijo 'yo no quiero rehabilitarme porque considero que vivir así es indignante'” (minuto 3:30). Es significativo que el filme optara por mostrar a un Ramón indignado por su dependencia casi total hacia los demás, pero nunca profundizara en el hecho de que el protagonista nunca quiso utilizar aquellas herramientas –instrumentos de accesibilidad y rehabilitación– que le hubiesen ayudado a alcanzar un mayor grado de independencia. Ello refuerza la idea de que *Mar adentro* no quiso desarrollar aquellos temas que podrían poner en duda la “valiente” decisión de Sampedro de eutanasiarse y, en consecuencia, podrían minar la construcción narrativa normativa acerca de la discapacidad que la película muestra.

Otro de los intereses románticos del protagonista es Rosa, vecina de Ramón que se propone hablar con él después de verlo en televisión. Es esta relación la que desemboca en la eutanasia del protagonista pues Rosa fue la principal encargada de organizarla. Ella representa el anhelo constante de Sampedro por la normatividad, incluso en sus últimos momentos, pues cuando está a solas con ella en la habitación en la que va a morir –habitación que consiguió Rosa–, le dice: “no olvides una cosa, yo voy a estar en tus sueños, voy a venir por la noche a tu cama, y vamos a hacer el amor. Y por si no te lo digo en tus sueños, te lo digo ahora, gracias, Rosa, de todo corazón, gracias”. Este “hacer el amor” se refiere, por supuesto, a la manera heteronormativa de llevarlo a cabo, puesto que él ve otras maneras de hacerlo “indignantes”, como en repetidas ocasiones en la película se refiere a su situación. A este respecto, Markotić (2012) realiza una de las reflexiones más acertadas respecto al propósito de *Mar adentro*, estableciendo que a través del personaje de Ramón la película intenta “preservar una ideología de masculinidad superior y supuesta plenitud” (p. 146), resaltando el hecho de que para Sampedro cualquier manifestación inferior a la heteronormatividad y a la masculinidad hegemónica “es insuficiente –es, de hecho, deficiente” (p. 143). Esta secuencia del suicidio es narrada por Sampedro mientras, primero, se le ve rodeado de amigos brindando y riendo, y luego aparece solo en la habitación, bebe el líquido y, tras unas convulsiones, muere. Entonces la película nos lleva al momento en el que cayó al mar, pero en este caso nadie lo saca; por fin ha logrado lo que tanto quería, morir en el agua y nunca tener que convertirse en discapacitado. La misma escena vista desde un punto de vista rehabilitante sólo confirma esta interpretación; por ejemplo, Rivera-Cordero considera el hecho de que Ramón se quedara en el agua como “un retorno al hogar del mar y a la autenticidad, voluntariamente” (2013, p. 66); su auténtico yo es su yo sin discapacidad, todo lo que ocurrió después de esta fue una “anormalidad” que nunca debió pasar. Ramón consideraba que únicamente su vida podía ser digna mientras no fuera discapacitado, Romañach a este respecto indicó “¿por qué alguien llega a pensar eso de sí mismo? Porque todo el mundo lo piensa primero. Y como lo piensas te acaba calando en la cabeza” (FVlyDIVERTAD, 2015, min. 5:40). *Mar adentro* muestra que Sampedro nunca se cuestionó la idea capacitista que la sociedad le imponía, esa es la verdadera carga de la que nunca pudo librarse.

Este suicidio se trata en la película con la máxima publicidad, pues el protagonista está siendo grabado mientras muere y una vez que esto sucede, escuchamos su voz en off leyendo su testamento. Su muerte ha sido realizada con el objetivo de llamar todo lo posible la atención, cumpliendo así uno de los reproches más comunes de las personas tetrapléjicas, “para ser objeto de atención de los medios de comunicación, para salir en la televisión o en los periódicos, hay que querer suicidarse” (Díaz et al., 2010, p. 45). Sin embargo, la película no termina con esa secuencia, sino con el encuentro entre otros personajes del filme: Gené, una de las integrantes de la asociación por la muerte digna que ayuda a Sampedro; su pareja, Marc, el otro abogado de Ramón; y el hijo de ambos, que ha nacido durante el transcurso de la batalla de Ramón. Los tres se abrazan y, sonrientes, empiezan a jugar en la playa, la cámara graba a gran velocidad destacando el

movimiento que impregna esa escena (figura 2). Esta escena final representa la fatalidad de la corporalidad perdida, tanto de Julia como de Ramón, incluso escuchamos la voz de este recitando uno de sus poemas en el que dice: “pero me despierto siempre, y siempre quiero estar muerto”. Así es cómo la vida “debería ser”, sin discapacidad, por ello, los únicos capaces de disfrutar de la playa son las personas no-discapacitadas ya que Ramón, tal y cómo nos cuenta en la película, nunca volvió a la playa (salvo en sus fantasías).

---

**Figura 2. Escena de la película *Mar adentro***



**Fuente:** película *Mar adentro*.

---

### **3. La mirada inhumana: el caso de *Campeones***

La película *Campeones*, también éxito de crítica y público, fue nominada a 11 goyas, de los que ganó el de mejor película, el de mejor actor revelación y el de mejor canción (Premios Goya, 2019). La película cuenta la historia de Marco, segundo entrenador de un equipo de baloncesto de no-discapacitados que, tras ser expulsado de su trabajo y abandonado por su mujer, comete un delito por el que es “condenado” a entrenar a un equipo de baloncesto de jugadores discapacitados. Gracias a esta experiencia, Marco logra encauzar su vida. El dominio de la mirada rehabilitante queda claro, por tanto, desde el primer momento, pues la narración desarrollada sirve para el crecimiento personal de Marco, convirtiéndose así los personajes con discapacidad en instrumentos cuyas líneas argumentales quedan supeditadas a la del protagonista no-discapacitado. Es otra película más sobre discapacidad que gira en torno y para beneficio de una protagonista no-discapacitada. El subtítulo elegido para esta parte, la mirada inhumana, hace referencia a esto mismo: quiénes son mostrados como humanos y quiénes como simples instrumentos para un determinado fin.

La película comienza con una secuencia en la que el protagonista tiene una discusión con una persona con una visible discapacidad, Jesús (luego uno de los integrantes del equipo de baloncesto que le tocará entrenar) porque este le acaba de poner una multa, Marco muestra su desacuerdo diciéndole: “ya veo que contratan a los más espabilados para este trabajo”. *Campeones* abre con una escena en la que un personaje despliega todo su capacitismo hacia una persona con discapacidad; sin embargo, si se conocen ya las bases de la trama de la película a través del tráiler o la sinopsis, el público puede suponer que serán los propios integrantes del equipo los que tengan la tarea de mejorarle; visto de otra manera, serán las propias personas humilladas las que deberán mostrar por qué no “merecen” serlo. La narración logra que el espectador no sea consciente de este hecho estipulando una marcada división entre los personajes discapacitados y no-discapacitados, haciendo que empatice con estos últimos, “los suyos”. El teórico estadounidense en cine, Norden (1994), fue el primer autor en nombrar al cine sobre la discapacidad el “cine del aislamiento”, analizando en su libro los mecanismos mediante los cuales las producciones visuales condenaban a las discapacidades a la otredad. En esta primera secuencia estos mecanismos se observan, por un lado, en la búsqueda de la empatía del público hacia Marco, a quien le acaban de poner una multa por lo que, comprensiblemente, está disgustado; y, por otro lado, en la presentación del personaje discapacitado, alguien que no entiende las bromas y actúa desde la inocencia haciendo “lo que debe hacer”, por lo que se proyecta una actitud de paternalismo hacia él; el espectador lo mira de arriba hacia abajo no de igual a igual como podría hacer con Marco, aunque no esté de acuerdo en cómo este maneja la situación.

Tras esta secuencia viene la presentación del grupo de jugadores, otra muestra de esta separación entre personajes discapacitados y no-discapacitados, aquí (figura 3) se muestra al grupo de jugadores muy apretados entre sí, intentando representar una única subjetividad: el discapacitado dependiente que espera instrucciones de la persona no-disca para poder proseguir con su vida -el único que varía en esta única subjetividad es Román, el jugador con camiseta verde situado al fondo a la derecha, porque a este personaje, como veremos después, no se le aplica una visión paternalista sino la visión del súper tullido. En este momento, Julio, el presidente del club de baloncesto “Los amigos”, se encarga de realizar la presentación individual de cada integrante. Empieza con Benito, del cual nos explica que se levanta a las cuatro de la mañana para trabajar en la cocina de un restaurante (como limpia platos) y que vive solo, sin familia —además vemos que parece ser explotado laboralmente por su jefe—. Fabián, vive en un piso tutelado y va a un taller de jardinería donde cuida a las plantas y conversa con ellas. Jesús trabaja en un centro ocupacional, ahí monta motores y los vuelve a desmontar, Julio indica que “es tan buen mecánico que va gente a verlo sólo para verle trabajar”, aunque en la escena que nos muestran vemos que todo ese público está compuesto por personas visiblemente discapacitadas por lo que se continúa con el aislamiento de la discapacidad: lo que hace una discapacitade sólo interesará a gente de su colectivo (salvo que puedan extraer algo de ello). Sergio trabaja en una cadena de montaje, nos lo muestran mientras trabaja y le señala a un superior que uno de los envases de tinte que maneja tiene una fuga, a lo que este dice “mira Sergio, como no te puedo pagar las horas extras, quédatelo y has salido ganando”; el plano vuelve entonces a Julio que explica “por eso se tinta el pelo de colores”. Juanma trabaja en un centro de acogida de animales —porque le gustan mucho— y, a cambio, le dejan vivir allí. Por último, Marín, del que ya sabemos que trabaja poniendo multas, Julio señala su amor los aviones mientras en pantalla aparece el propio Marín controlando horarios de los itinerarios aéreos. Collantes, la única chica integrante del equipo, no es presentada en este momento porque se incorpora al equipo más tarde; a pesar de constituir un personaje interesante, ya que con su carácter gamberro desafiaba los estereotipos que se podrían tener de una persona con síndrome de Down, no hay una profundización real en él.

---

**Figura 3. Escena de la película Campeones**


**Fuente:** película *Campeones*.

---

En esta presentación, Julio subraya la capacidad de cada uno de ellos para ser un miembro productivo de la sociedad: levantándose a las cuatro de la mañana para fregar platos, cuidando de plantas o animales, desmontando y montando motores, o trabajando en una cadena de montaje. Las aficiones y/o referencias a la personalidad de cada uno de ellos se dejan para cuando ya se ha nombrado su aportación correspondiente a la sociedad –como Jesús, que después de hablarnos de su capacidad para montar y desmontar motores, nos indican que toca en un grupo de música– o, en otros casos, se las instrumentaliza como se hace con Juanma, al que dejan vivir en un centro de acogida de perros porque le gusta cuidar de ellos –por lo que no tiene reconocido un sueldo por el trabajo que desempeña–, o con Sergio, al que le gusta teñirse el pelo de colores y ello justifica, de alguna manera, que no tenga problema en trabajar gratis en sus horas extras. Respecto del caso de Benito, del que hemos visto indicios de explotación por parte de su jefe, la película resolverá este tema más adelante, haciendo que sea el jefe el que pague el transporte del equipo sin que haya mención de algún resarcimiento al propio perjudicado, Benito. La realidad es que esta presentación que hace Marco no es sino una manera de introducir la humanidad de cada uno de los integrantes del grupo en esta secuencia. Esta idea del otorgamiento de humanidad está extraída del concepto acuñado por Klobas “síndrome del catalizador no-discapitado” (*non-disabled catalyst syndrome*) (1988, p. XIV), aunque la autora lo enfoca respecto a un personaje discapacitado que se auto-reconoce como persona de forma milagrosa gracias a la intervención de una persona no-discapitada. En *Campeones* este personaje catalizador, Julio, actuaría para darle humanidad a los integrantes del equipo.

La instrumentalización de la discapacidad, eje fundamental de la mirada rehabilitante, también conlleva que los discapacitados no seamos reconocidos como un colectivo propio, es decir, se presenta a los discapacitados como un grupo de historias que son utilizadas para el beneficio propio de las personas capacitadas, no como parte de un grupo más amplio que es constantemente oprimido. En *Campeones* este aspecto se desarrolla a través del borrado de la discapacidad, que la película pretende llevar a cabo para que así el espectador no vea la discapacidad –y, en consecuencia, el capacitismo que esta conlleva–, para ello, se

usan eufemismos como “distintas capacidades” o expresiones acrílicas del tipo, “nadie es normal”. Este borrado es realizado por distintos personajes de la película, uno de ellos Julio –el personaje catalizador de humanidad–, en una de sus primeras interacciones con Marco, dice: “mi tarea es entrenar a jugadores normales, estos ni son jugadores, ni son normales” y Julio responde: “¿y quién es normal Marco?, ¿tú y yo somos normales?”. Este borrado de la discapacidad se corresponde con un tipo concreto de violencia, la violencia epistémica. Este concepto, establecido por Spivak (1999), parte de que hay un conjunto de conocimientos que han sido considerados por el poder como inadecuados y ubicados en la parte más baja de la jerarquía “por debajo del nivel requerido de cognición o científicidad” (p. 266). Belausteguigoitia Rius (2001) también escudriña esta violencia epistémica estableciendo que una de sus manifestaciones es la anulación de la voz, y considerando que el éxito de esta violencia se mide según lo reconocible o no que el relato sea para la población representada (p. 237). En base a estas definiciones, vemos que en los casos de violencia epistémica el poder utiliza el conocimiento en su propio beneficio, por ello, cuando frases en principio inocuas como “todos somos discapacitados” se utilizan desde el poder, se acaban construyendo falsas narrativas que equiparan las experiencias del grupo oprimido con el del opresor, llevando a que los primeros no se reconozcan en esos relatos, tal y como apunta Belausteguigoitia. La pregunta es ¿dónde quedan las violencias, las discriminaciones y los abusos sufridos si ni siquiera están presentes en la narración? (ya que, si lo estuvieran, no habría un “todos somos discapacitados” o un “nadie es normal”). Este borrado de la discapacidad que propone *Campeones* también tuvo sus consecuencias en la recepción de la película, por ejemplo, en el texto de Planella et al., *La visión de la discapacidad a través del cine: la película Campeones como estudio de caso*, se expresa: *Campeones* pretende minimizar el binomio ‘capacidad-discapacidad’ para construir una imagen que no presente a las personas con discapacidad sino más bien como personas humanas” (2021, p. 26), asumiendo, por tanto, que en la discapacidad no se contempla ninguna humanidad.

Otro aspecto a destacar de *Campeones* es el uso de términos homofóbicos y machistas, siendo relevante que, además, esto sea realizado por los propios personajes con discapacidad. Por ejemplo, Jesús –uno de los integrantes del equipo– cuando Marco le señala que debe ponerse el uniforme azul y no el rojo para el próximo partido, se niega, exclamando que: “el azul es de maricones”, y cuando le llaman la atención sobre el hecho de que el entrenador lleva un polo de color azul replica: “mejor me lo pones, el polito es de maricones, maricones”. También Jesús se refiere a la novia de Sergio, otro de los jugadores, como “puta” cada vez que el otro la nombra. En ambos casos, no hay ningún tipo de corrección, nadie les dice que esos son términos insultantes que contribuyen a la violencia que sufren esos colectivos; simplemente se emplean como toque cómico. Asimismo, el machismo está presente en las miradas insistentes que uno de los miembros del equipo, Paquito, dirige a los pechos de dos mujeres, la mujer de Marco y una pasajera del avión, acciones que se resuelven con risas y con una colleja graciosa por parte de Marco cuando Paquito mira a su mujer, pero no hay explicación de que el acoso, aunque no llegue a ser físico, es un acto de violencia. La lectura que podemos sacar del hecho de que estas acciones no cuenten con ninguna reprobación por parte del entorno es que les discapacitados, especialmente las denominadas intelectuales, no son capaces de aprender a comportarse, lo que en realidad contradice buena parte de lo que la película nos está intentado demostrar. Este mismo aspecto fue estudiado por McRuer y Bérubé (2006) respecto a la película *Mejor... imposible*, según este autor, la utilización de estos personajes responde a la falta de reconocimiento del público en ellos, por ello, el espectador puede reírse de estas bromas “sin confesar sus propias fantasías racistas, machistas, homofóbicas y capacitistas” (p. 20). Es la primacía de la mirada rehabilitante, se convierte al personaje disca en una mera herramienta para desplegar actitudes que en otras ocasiones se desaprobarían.

Respecto del personaje de Román, al que he mencionado con anterioridad, es un personaje que se enmarca dentro de lo que se conoce como el mito del “súper tullido” (*SuperCrip*). Koblas (1988) ha desarrollado esta perspectiva considerando que esta busca diferenciar a les discapacidades del resto, “‘ellos’ son discapacidades y, de alguna manera, han obtenido una sabiduría y un coraje excepcionales, que los eleva mucho más allá del reino de ‘nosotres’ les mortales” (p. XV). Este aspecto está igualmente presente cuando Román le cuenta su propia historia a Marco, momento en el que, además, su relato vuelve a buscar la mirada rehabilitante, ya que Román cuenta que su discapacidad fue sobreenvenida, reclamando así la empatía del público no-discapacitado de igual manera que se hace en *Mar adentro*. El jugador relata que fue atropellado por un conductor borracho cuando conducía su moto y, tras el accidente, tuvo que dejar su carrera como jugador de baloncesto en un equipo de la primera división, su novia le abandonó a causa de su discapacidad y se vio obligado a dejar la universidad en la que estudiaba arquitectura. Todas estas construcciones ayudan a formar la narrativa del “súper tullido”, características que no se refieren a la personalidad de Román sino a las consecuencias de su discapacidad, de todo lo que perdió, y de todo lo que ya no puede hacer. El guion nos permite conocer a Román, pero sólo en lo relativo a su discapacidad; es un ejemplo de la tragedia de la discapacidad y de la valentía de les discapacidades –al menos, de aquellos que tienen una *buena actitud*–, y conocer su personalidad más allá de aquello que constituye su ejemplo de desgracia y superación no es importante (Koblas, 1988). Román está ahí para recordar al público no-disca la suerte que tiene de no ser él –y lo agradecides que deben estar por ello–, no para que le vean como un igual.

---

#### 4. Conclusiones

A través de este análisis, hemos podido observar lo aceptada que se encuentra la primacía de la no-discapacidad en las representaciones visuales acerca de la discapacidad, ya que estas se toman por válidas tanto por la crítica como por el público sin que haya reflexión alguna al respecto. Una de las grandes manifestaciones de ello es, asimismo, cómo la mirada rehabilitante encuadra a los personajes con discapacidad como personas que constantemente aspiramos a la no-discapacidad, por ejemplo, en *Mar adentro*, el personaje principal prefiere morir antes que aceptarse como discapacitado y lo que esto implica (como explorar otras formas de relaciones sexoafectivas). Al fin y al cabo, el personaje de Ramón Sampedro fue escrito como una personificación de la mirada rehabilitante. A través de este personaje podemos ver las consecuencias, a nivel epistemológico, del control del relato sobre la discapacidad por parte de les no-discapacidades, ya que Sampedro es el ejemplo perfecto de todo cuanto se cree que esta engloba: una sexualidad inexistente debido a su no-normatividad; una jerarquización de las propias personas discapacitadas donde Ramón se sitúa en el rango superior por encima de quien nunca se ha planteado su muerte aun teniendo una discapacidad grave –el sacerdote tetraplégico que lo visita– y también por arriba de quien es demasiado cobarde para matarse –Julia que, pese a las insistencias de Ramón, al final decide no llevar a cabo el suicidio asistido, lo que la deja, según nos muestra la película al final, en un panorama desolador. En definitiva, Sampedro es un ejemplo de valentía ya que demuestra que no es el tipo de discapacitado que se conforma, antes prefiere morir. No hay necesidad de pensar en cómo se podrían hacer las vidas de les discapacidades más dignas –utilizando la acepción de dignidad del propio Sampedro–, sino que la cuestión es “¿cómo pueden ser eliminades?”.

La supremacía de la mirada rehabilitante también puede distinguirse en las violencias epistémicas que se producen en el relato, prevaleciendo las voces no-discas y anulando así la parte de la narración que correspondería a les discapacidades. Una muestra de esta violencia es la equiparación entre discapacidad e inhumanidad que ocupa un lugar central en *Campeones*; ese paralelismo incluye de forma velada la exigencia de que una persona con discapacidad debe justificar de alguna manera su existencia –por ejemplo, ayudando a su entrenador de baloncesto no-discapacitado a superar sus problemas– para que le sea reconocido su estatus de persona humana.

En definitiva, tanto *Campeones* como *Mar adentro* podrían haber sido narraciones muy diferentes si se hubiesen hecho desde una perspectiva disca, por ejemplo, si la primera hubiese contado con una protagonista disca, y la segunda hubiera mostrado las razones que se esconden detrás de la vida indigna de las personas tetraplégicas en vez de conformarse con una aproximación superficial a la misma. Sin embargo, se prefirió utilizar el concurrido camino de la mirada rehabilitante, pues este implica menos trabajo, menos conflicto y mayor uniformidad, y si ya lleva tiempo funcionando tan bien, ¿por qué cambiarlo?

---

## Referencias bibliográficas

- Arnau Ripollés, M. S. (2019). *Estudios críticos de y desde la diversidad funcional* [Tesis de doctorado, UNED]. Espacio UNED. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=247452&orden=0&info=link>.
- Belausteguigoitia Rius, M. (2001). Descarados y deslenguadas: el cuerpo y la lengua india en los umbrales de la nación. *Debate Feminista*, (24).
- Díaz, A. L. A., González, M. G., Rodríguez, C. R. y Rodríguez, M. Á. A. (2010). *Mar adentro* (2004): una visión diferente seis años después del Óscar. *Revista de Medicina y Cine*, 6(2), 40-46. [https://revistas.usal.es/cinco/index.php/medicina\\_y\\_cine/article/view/13793/14213](https://revistas.usal.es/cinco/index.php/medicina_y_cine/article/view/13793/14213).
- Elcissor, E. y Kirkpatrick, B. (2017). *Disability media studies*. New York University Press.
- FVlyDIVERTAD (2015). *Vida independiente. Entrevista Javier Romañach en "Las Cerezas"* [Archivo de vídeo]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=vEd1I\\_oNSps](https://www.youtube.com/watch?v=vEd1I_oNSps).
- Garland-Thomson, R. (2001). The politics of staring: visual rhetorics of disability in popular photography. En *The new disability history: American perspectives* (pp. 335-374). New York University Press. <https://ewspring2017.weebly.com/uploads/2/5/6/6/25669479/garland-thomson--politics.of.staring.pdf>.
- Klobas, L. E. (1988). *Disability drama in television and film*. Mcfarland.
- Markotić, N. (2012). The narrator witness: dis/connections between disability and death. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 34(3-4), 136-147. <https://doi.org/10.1080/10714413.2012.687245>.
- McRuer, R. y Bérubé, M. (2006). *Crip theory: cultural signs of queerness and disability*. University Press.
- Ministerio de Cultura y Deporte (2020). *Boletín informativo: películas recaudaciones espectadores. Datos de 2020*. Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales. <https://www.cultura.gob.es/dam/jcr:8e65e5bd-a30e-4268-929e-667613e9c572/boletin-2020.pdf>.
- Norden, M. F. (1994). *The cinema of isolation: a history of physical disability in the movies*. Rutgers University Press.
- Pardillos, D. (5 de septiembre de 2023). El éxito de "Campeonex": ya es la película española más taquillera de 2023. *Infobae*. <https://www.infobae.com/espana/2023/09/05/el-exito-de-campeonex-ya-es-la-pelicula-espanola-mas-taquillera-de-2023/>.
- Pera, C. (2003). El cuerpo bajo la mirada médica. *Humanitas*, 1(4), 291-300.
- Planella, J., Pallarès Piquer, M., Chiva-Bartoll, O. y Muñoz Escalada, M. C. (2021). La visión de la discapacidad a través del cine: la película *Campeones* como estudio de caso. *Encuentros. Revista de ciencias humanas, teoría social y pensamiento crítico*, (13). <https://encuentros.unermb.web.ve/index.php/encuentros/article/view/121>.
- Premios Goya (2019). *Campeones. Premios Goya 2019*. Academia de Cine. <https://www.premiosgoya.com/pelicula/campeones>.
- Rivera-Cordero, V. (2013). The self inside and out: authenticity and disability in *Mar adentro* and *Yo, también*. *Hispania*, 96(1), 62-70. <https://doi.org/10.1353/hpn.2013.0011>.
- Spivak, G. C. (1999). *A critique of postcolonial reason: toward a history of the vanishing present*. Harvard University Press.
- Toboso-Martín, M. y Guzmán Castillo, F. (2010). Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales... y otros lechos de Procusto. *Política y Sociedad*, 47(1), 67-83. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130067A>.

A large, stylized letter 'E' is centered on the page. The 'E' is composed of a light gray outer shape and a darker gray inner shape, creating a layered effect. It is positioned behind a solid black horizontal band that spans the width of the page.

**RESEÑAS**



# ***La invención de la discapacidad. El gobierno de los cuerpos torcidos en España (1959-1986)***

**SALVADOR CAYUELA SÁNCHEZ (2023)**

**Editorial CSIC**

**Andrea García-Santesmases Fernández**

<andrea.gsantesmases@der.uned.es>

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). España



En 1979, Ian Dury, icónico cantante punk británico, sorprendió al público al mostrar su brazo afectado por la polio en el videoclip de su éxito *Hit me with your rhythm stick*. Posteriormente, en su álbum *Lord upminster* de 1981, incluyó *Spasticus autisticus*, donde hablaba de su cuerpo como un libro por descifrar, mostrando su diversidad funcional en sus letras y, también, en sus movimientos en el escenario. A diferencia de otros artistas que optaron por “disimular” o “esconder” su condición, Dury la integró como parte esencial de su identidad. El ensayo de Salvador Cayuela Sánchez comienza con este ejemplo, que busca mostrar la importancia de contextualizar qué entendemos por “discapacidad” —y, por tanto, indefectiblemente, por “capacidad” ya que ambos elementos conforman un binomio relacional—, cómo varía en función del momento histórico y cultural, y qué papel juegan las subjetividades en dicha comprensión y enunciación.

Concretamente, *La invención de la discapacidad* analiza el proceso histórico y social comprendido entre el tardofranquismo y la transición democrática españolas (1959-1986). La tesis principal del ensayo es que este periodo fue clave para la inclusión de las personas con diversidad funcional física, que pasaron del estigma y la reclusión a la progresiva politización de su condición. Dicha tesis se sustenta en el trabajo de campo realizado por el autor (entrevistas en profundidad y estudios de caso), así como en la extensa revisión historiográfica de documentos secundarios correspondientes al periodo analizado y, también, al precedente. El libro busca conocer las relaciones culturales, económicas y políticas que influyeron en la subjetivación y el “gobierno de la discapacidad” o, en palabras del propio autor, “las condiciones históricas de posibilidad” que hizo posible que las personas con diversidad funcional se convirtieran en “humanos plenos”. Esta alusión a la “humanidad”, como algo que las personas con diversidad funcional “alcanzan” en un momento dado, remite indefectiblemente al trabajo de la teórica de referencia de los estudios críticos de la discapacidad Fiona Campbell (2009) y su reflexión sobre la vinculación histórica, material y simbólica entre la discapacidad y la “infra-humanidad”.

Volviendo al trabajo de Cayuela, los dos primeros capítulos proponen una aproximación histórica, el primero en clave occidental y el segundo centrándose en el caso español, a las formas de concebir, nombrar y “gobernar” la discapacidad. Esta historización es fundamental para

*Revista Española de Discapacidad*,  
12(2), 255-258.



desnaturalizar creencias y estereotipos en torno a la propia “discapacidad” y, también, a conceptos análogos como la “deficiencia” o la “dependencia”. Sin poder entrar en gran detalle en este texto, el primer capítulo ofrece algunas imágenes sobre la variabilidad en la designación y abordaje de la discapacidad, desde la antigua Roma hasta finales del s. XX, en que van evolucionando los denominados “modelos de la discapacidad”: mientras que en la época clásica podemos encontrar la preeminencia del llamado modelo de prescindencia (aquel en que las vidas de las personas con diversidad funcional se considera algo de lo que se puede “prescindir”), tras la Segunda Guerra Mundial, con la emergencia del movimiento de vida independiente, se articula el llamado modelo social (que pone el énfasis en la discriminación social y las barreras discapacitantes).

A continuación, en la historia de la discapacidad en la España de los s. XIX y XX, destacan varios momentos clave, como el aumento de la preocupación tras la Primera Guerra Mundial, que inspiró nuevas leyes y regulaciones, vinculadas con movimientos internacionales. La Guerra Civil española marcó una pausa, salvo por algunas acciones como la creación del Cuerpo de Caballeros Mutilados por la Patria y la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) en 1938. Durante el tardofranquismo y la transición democrática se ampliaron los derechos y oportunidades para las personas con diversidad funcional, sentando las bases para leyes importantes como la LISMI en 1982 y la LIONDAU en 2003.

Posteriormente, el libro adquiere una perspectiva más empírica, basada en los testimonios recogidos, para abordar cinco grandes áreas: la familia, la educación, la medicina, la inclusión laboral y el movimiento asociativo. La gobernanza de estos ámbitos, analizada desde una perspectiva foucaultiana, es entendida como las formas de conducción de conductas y creación de subjetividades dentro de coordenadas históricas específicas que se articulan, en nuestras sociedades contemporáneas, de manera extremadamente compleja e interconectada. Concretamente, el análisis aborda tres esferas de la vida humana presentes en toda sociedad —las relaciones de parentesco, las relaciones económicas y las relaciones políticas— que están culturalmente reguladas y determinan la relación con nosotros, con los demás y con el mundo. Dichas esferas están relacionadas con tres formas de subjetivación: “la relación sujeto-objeto en la esfera económica, la relación nosotros-los otros en la esfera política, y la relación yo-tú en la esfera parental e interpersonal” (p. 14). Detallar esta aproximación teórica es clave porque, en el ensayo de Cayuela, teoría y análisis están íntimamente ligados, los conceptos son asideros desde los que se atisba la realidad social. Concretamente, al autor le interesa desentrañar los entresijos entre estructura y agencia, poder y resistencia:

Las personas con discapacidad física fueron al mismo tiempo objetos de saberes y discursos expertos sobre las deficiencias físicas, sujetos de acción política inscritos también en relaciones de poder institucionalizadas y, por supuesto, sujetos éticos capaces de pensarse a sí mismos y de resistirse a los modelos de subjetivación asignada. (p. 368)

Así, aborda la medicina científica y los saberes expertos como un proceso de objetualización del cuerpo “discapacitado” pero, también, identifica cómo las personas que lo encarnan ponen en marcha estrategias de contestación y toma de decisiones al respecto. En relación con la inclusión laboral, se analiza críticamente cómo el capitalismo ha encontrado formas de beneficiarse de los cuerpos con diversidad funcional, convirtiendo la rehabilitación y la inclusión en mercancías y creando un sector económico alrededor de la discapacidad. Aunque esto ha proporcionado oportunidades laborales, no ha transformado las bases culturales, políticas y económicas que perpetúan la exclusión.

De los capítulos empíricos mencionados, me detendré en mayor detalle, dada mi área de interés y experiencia académica, en el tercero: “de familias y cuerpos quebrados”. Aquí se retrata el esfuerzo de las fami-

lias, y muy especialmente de las madres, por lograr que sus hijos e hijas fueran la primera generación de personas con diversidad funcional con acceso a la educación superior y al mercado laboral cualificado. La familia como agente posibilitante pero, también, asfixiante ya que el libro no romantiza el engranaje familiar. Especialmente interesante me ha resultado la parte que alude a los roles de género a través del análisis de las prácticas de relación de los jóvenes y su potencial derivación en relaciones afectivo-sexuales y reproductivas. Las entrevistas realizadas permiten identificar elementos concretos, discursivos y vivenciales, que sitúan a las personas con diversidad funcional, tal y como he señalado en trabajos anteriores, en una posición liminal en términos de género: “no se les acaba de considerar ni hombres ni mujeres ya que no cumplen con los roles, performances, expectativas y asignaciones que conllevan la feminidad y masculinidad (García-Santesmases Fernández, 2023, p. 62).

En relación con la feminidad, el ensayo de Cayuela muestra, por ejemplo, cómo a las mujeres que tenían *passing* de capacidad las sacaban a bailar en los guateques, pero, una vez el varón se percataba de su diferencia funcional, las rechazaba porque estas mujeres no cumplen con el ideal de feminidad ya que “la feminidad es, por defecto, capacitada, es decir, cuando se piensa en una «mujer» se está pensando en una mujer con una determinada competencia física e intelectual” (García-Santesmases Fernández, 2023, p. 20). De la misma manera, los varones con diversidad funcional se enfrentan a la imposibilidad de encarnar la masculinidad hegemónica ya que sufren lo que en mi libro — *El cuerpo deseado: la conversación pendiente entre feminismo y anticapacitismo* (2023) — denomino un proceso de “feminización simbólica”. Aterrizar e historizar estas feminidades y masculinidades, tal y como hace el trabajo de Cayuela, nos permite constatar su variabilidad y maleabilidad.

Para concluir, me gustaría discutir algunas ideas en torno al análisis de la subjetivación y la construcción identitaria de las personas con diversidad funcional. Una de las conclusiones del libro es que el periodo comprendido entre el tardofranquismo y la transición democrática españolas (1959-1986) fue clave para la inclusión de las personas con diversidad funcional y, es más, generó la emergencia de un “nuevo sujeto” para el que sus “deficiencias” eran un atributo más y no algo definitorio de su identidad. Aquí merece la pena pararse a reflexionar sobre varios elementos, en primer lugar, sobre el uso del término “deficiencia”. El texto, dada la rigurosidad histórica ya señalada, detalla los cambios en los usos de la terminología existente para nombrar la diversidad funcional — desde términos como “inválidos” o “subnormales” que llegaron a ser ley, hasta el contemporáneo y oficial “personas con discapacidad”—y su relación con las distintas formas en que esta es vista y “gobernada”. Paradójicamente, dada esta preocupación por el lenguaje, para aludir a dicha realidad, el autor se decanta en unas ocasiones por “personas con discapacidad” y, en otras, por “personas portadoras de deficiencias físicas” (en el libro sin entrecomillar). La alusión a las “deficiencias” como algo que las personas tienen o de las que “son portadoras” resulta problemática pues puede conllevar su naturalización como una realidad corporal atemporal. La propia diferenciación entre una parte social —discapacidad (*disability*)—y otra natural —deficiencia (*impairment*)— es problemática, pues la “deficiencia” no existe de manera independiente de la discapacidad, es decir, la diferencia anatómica, fisiológica o funcional no existe como una realidad tangible y unívoca, sino que su concepción y acotación están íntima, y necesariamente, ligadas a lo que entendemos por discapacidad.

En este sentido, el texto abre la puerta a la reflexión, sobre todo en contraste o comparación con la reivindicación identitaria de otros grupos estigmatizados, sobre la idea de un “nuevo sujeto” cuya identidad se construye “más allá” de su “deficiencia física”. Cabría preguntarse, ¿es posible el reconocimiento de una identidad “más allá” de aquello que la marca como una categoría sustantiva?, ¿es la diferencia algo que se “añade” a un sujeto o algo que lo constituye? Podría pensarse, entonces, que el camino hacia la plena

inclusión de las personas LGTBI pasaría por su reconocimiento “más allá” de, por ejemplo, su orientación sexual. Sin embargo, precisamente la diferencia en términos de orientación sexual o identidad de género ha sido algo reivindicado como central en términos identitarios, como bandera y motivo de orgullo. Y también lo está siendo, cada vez más, para las personas con diversidad funcional, sobre todo para las nuevas generaciones que se autodenominan “discas” o, buscando reapropiarse de la injuria, proclamándose “tullidos” o “rengas”. Precisamente, uno de los motivos de la “falta implicación de estas nuevas generaciones” en el movimiento asociativo (dificultad que identifica Cayuela) pueda ser esa tensión entre la discapacidad como añadido o como categoría central. Aquí sería interesante si tuviéramos un análisis, tan detallado y riguroso como este, que abordase otras condiciones como la discapacidad intelectual o sensorial y mostrase cómo se politizan y subjetivan estas condiciones.

Bienvenidos sean, por tanto, muchos más trabajos como *La invención de la discapacidad* que nos permitan nutrir el cuerpo, necesariamente interdisciplinar y multiforme, de unos estudios críticos de la discapacidad en español.

---

### Referencias bibliográficas

Campbell, F. K. (2009). *Contours of ableism: the production of disability and abledness*. Palgrave Macmillan.

García-Santesmases Fernández, A. (2023). *El cuerpo deseado: la conversación pendiente entre feminismo y antipacitismo*. 2ª ed. Kaótica Libros.

# ***Para una historia transnacional de la discapacidad. Argentina, Brasil y España. Siglo XX***

**GILDAS BRÉGAIN (2022)**

**CLACSO**

**Antonella Romina Rapanelli**

<antorapanelli@gmail.com>

UNQ-CONICET. Argentina

En *Para una historia transnacional de la discapacidad*, Gildas Brégain (2022) propone colmar las lagunas de la producción historiográfica sobre la génesis y el desarrollo de políticas públicas en materia de discapacidad en Iberoamérica durante el siglo XX. Su libro constituye un aporte fundamental a los *Disability History* y la comprensión de los movimientos de personas con discapacidad desde su agencia histórica. Los países seleccionados compartieron dictaduras —España (1939-1975), Argentina (1966-1973; 1976-1983), Brasil (1964-1985)— que obstaculizaron la ampliación de derechos y una proximidad lingüística que requirió de apropiaciones y traducciones frente a la hegemonía conceptual francófona y anglosajona. El estudio, que abarca un periodo de sesenta años (1918-1983), propone un recorrido sobre los puntos de inflexión en la historia de la legislación internacional sobre discapacidad.

La investigación busca comprender la internalización de las políticas públicas en materia de discapacidad y su impacto en la generación de políticas nacionales en el marco de la expansión del Proyecto Noratlántico de Modernización de la Rehabilitación (en adelante, PNMR). En este proceso, se construyen, difunden e institucionalizan no sólo las políticas sino estándares, procedimientos y formas de hacer “que se definen a nivel internacional por organismos intergubernamentales y que luego se integran o no en las políticas públicas a nivel nacional” (Brégain, 2022, p. 29). Brégain evidencia la larga predominancia histórica de la perspectiva biomédica (1920-1970) como única visión de la discapacidad centrada en la deficiencia, desandando traducciones y configuraciones presentes en las transferencias transnacionales de las políticas de rehabilitación y su incorporación —polisémica, variable en términos históricos y lingüísticos— a escala nacional.

En su propuesta heurística, Brégain (2022) confronta una multiplicidad de fuentes que fueron originadas por redes transnacionales militantes, organizaciones intergubernamentales, organizaciones no gubernamentales y asociaciones nacionales de personas con discapacidad y, luego, expuestas a su lectura bajo la “luz satánica” (Thompson, 2012, p. 81) con la intención de comprender las dinámicas que agitaron los debates sobre rehabilitación. La interpretación histórica de las movilizaciones asociativas en el tiempo largo permitió identificar en qué medida configuraciones políticas



*Revista Española de Discapacidad*,  
12(2), 259-262.



constituyen “ventanas de oportunidad” (Brégain, 2022, p. 22) para que las movilizaciones sociales modifiquen las relaciones de fuerza política. El corpus documental le permitió reconstruir las huellas explicativas que iluminaron la presencia de tres fenómenos interrelacionados con la hegemonía internacional del PNMR: la circulación de la información, la circulación de personas y la apropiación del conocimiento.

### Los hilos de la historia transnacional de la discapacidad

Esta obra se apoyó en los aportes de la historia transnacional, interesada en las conexiones y circulaciones entre y a través de las naciones (Saunier en Brégain, 2022), así como en la historia cruzada, inspirada en la historia comparada de Marc Bloch (1963) y orientada a estudiar las transferencias culturales entre países y la variabilidad histórica de categorías en distintas escalas geográficas (Werner y Zimmermann en Brégain, 2022).

Desde la sociohistoria del Estado y la sociología política del derecho, la primera parte del libro, “Génesis y metamorfosis de las políticas públicas internacionales en materia de discapacidad (1918-1983)” analiza innovaciones jurídicas que orientaron a largo plazo las políticas públicas y analiza la violencia ejercida por los Estados como cimiento de esos nuevos derechos. El primer capítulo, “La aparición de los problemas públicos transnacionales de la invalidez y de la ceguera (1918-1945)”, reconstruye la acción de las redes asociativas transnacionales en favor de causas relativas a la invalidez y su multiposicionalidad en el espectro de las organizaciones internacionales bajo la órbita de la Sociedad de las Naciones y la Organización Internacional del Trabajo. En un contexto de tensiones ideológicas y religiosas<sup>1</sup>, Brégain muestra la legitimación internacional de la rehabilitación médica y profesional de mutilados de guerra y víctimas de accidentes laborales, así como la internacionalización de normas anglosajonas de protección social de los ciegos. El segundo capítulo, “Las metamorfosis sucesivas de la política internacional en materia de discapacidad (1946-1983)”, presenta la multiplicidad de reformulaciones que permitieron “hablar de una política internacional en materia de discapacidad ‘en proceso de unificación’” (*ibid.*, p. 165). Se constata una transformación radical promovida por la ONU, la OMS y la OIT —mediante el Programa Internacional de las Naciones Unidas para la Rehabilitación de las Personas Físicamente Disminuidas (1952) y la Recomendación 99 de la OIT (1955)— que consolidó el PNMR y sustituyó la cultura jurídica europea por un nuevo modelo de legitimación basado en la pericia económica estadounidense (Dezalay y Garth en Brégain, 2022, p. 283). Brégain demuestra que la “americanización” (*ibid.*, p. 284) de las políticas internacionales surgió de la legitimación multinacional de experiencias anglosajonas y nórdicas previas. En el periodo 1968-1983, las políticas internacionales se enmarcaron en el “Proyecto tradicional noratlántico de rehabilitación matizado por algunas experiencias ajenas”<sup>2</sup> (*ibid.*, p. 286) aunque sostuvieron el principio de legalidad liberal. La Declaración de los Derechos de los Impedidos (1975) y el Año Internacional de los Impedidos (1981) legitimaron derechos civiles y políticos, abolieron privilegios categoriales según deficiencia y se logró la unificación de las personas con discapacidad como sujetos de derechos. El tercer capítulo, “El papel de los organismos internacionales en el proceso de categorización de los ‘inválidos’”, reconstruye la génesis de las identificaciones que designaban a las personas “inválidas” (entre 1920-1980) enfocándose en sus “portavoces” (*ibid.*, p. 292) y en los términos de

<sup>1</sup> El autor describe exhaustivamente la manera en que el advenimiento del fascismo, el avance de ideas eugenésicas en torno a las personas con discapacidad, crisis económicas y rencores de la guerra, coexistieron con la movilización asociativa y sindical, la producción de investigaciones e informes, la proyección de derechos igualitarios en materia de empleo e invalidez.

<sup>2</sup> Los matices de este proyecto se encuentran en la incorporación del modelo de formación profesional de los países socialistas y en vías de desarrollo, en la organización de la seguridad social para la financiación de la educación especial, la accesibilidad y los servicios de rehabilitación acercándose a las experiencias más vanguardistas, así como en la solidaridad internacional (Brégain, 2022).

los instrumentos jurídicos y la reapropiación de sus contenidos. Brégain señala que, si bien no existió una homogeneización lingüística en torno a la categoría *disabled person*, es posible observar que las categorías peyorativas del pasado fueron absorbidas por la identificación promovida desde la educación especial y la rehabilitación, incorporando en las legislaciones nacionales términos actualizados (“minusválido”, “discapacitado”).

La segunda parte del libro, “Las trayectorias nacionales de las políticas públicas en materia de discapacidad en Argentina, Brasil y España”, se aboca al “estudio de la política sectorial de rehabilitación funcional y profesional en detrimento de otras políticas sectoriales” (*ibid.*, p. 341). Brégain demuestra que las diferencias nacionales se relacionan con contingencias históricas, movilización de los grupos afectados, compromiso político-económico de los gobiernos, influencia de políticas y organismos internacionales. El capítulo cuarto, “El socorro a los mutilados de guerra y los inválidos civiles (1918-1955)”, recorre las políticas de reeducación, reconociendo la participación de los tres países en conflictos que propulsaron infraestructuras y políticas de reeducación ante el creciente número de personas mutiladas<sup>3</sup>. El quinto capítulo, “La reorientación de las políticas de rehabilitación bajo la influencia de las Naciones Unidas y las agencias especializadas (1956-1967)”, aborda el papel fundamental de las organizaciones intergubernamentales (OIT, ONU y OMS) en la legitimación del PNMR y la legalidad liberal que “impusieron un nuevo régimen circulatorio en el campo de la rehabilitación” (*ibid.*, p. 404), desplazando al régimen de reeducación europeo. El autor observa que se mantuvo la sectorialidad según el origen de la deficiencia, la baja financiación en servicios de rehabilitación y formación de recursos humanos, que benefició a una pequeña minoría de personas con discapacidad mientras que la gran mayoría siguió dependiendo de la solidaridad familiar, asociativa o religiosa. El capítulo seis, “Las lentas transformaciones de las trayectorias nacionales de las políticas públicas en materia de discapacidad bajo las dictaduras”, explora el paradójico “contexto cultural compatible con una ideología de derechos humanos, pero en un contexto político desfavorable debido a la presencia de regímenes autoritarios” (*ibid.*, p. 462). Explica que, si bien, en los tres países se promovieron leyes de protección integral, fueron bajo una tendencia caritativa, manteniendo imposiciones de integración y normalización. El capítulo siete, “La radicalización de los movimientos por los derechos de las personas discapacitadas”, recupera la historia las movilizaciones de personas con discapacidad durante el periodo 1968-1982 problematizando la hegemonía de los *Disability Studies* e interpretando las protestas como “discontinuidades históricas potenciales” (2022, p. 564) que permiten entender las relaciones sociopolíticas en disputa (Riot-Sarcey en Brégain, 2022).

### Un aporte a los estudios históricos en discapacidad

Este libro sienta las bases para una historia social de la discapacidad que pretende superar visiones “occidentalocentristas” (Brégain, 2022, p. 576), centradas en procesos sociopolíticos nórdicos. Documenta hitos de la historia iberoamericana prestando atención a la pluralidad de proyectos emancipatorios y relativizando la originalidad adjudicada a las movilizaciones anglosajonas. Brégain (2022) revela que, si bien en Argentina, Brasil y España existieron procesos de apropiación de reclamos lanzados por organizaciones internacionales por la promoción de derechos, no es posible establecer una linealidad. El autor argumenta que los principios del PNMR impactaron más en el contenido de las reivindicaciones que en las expresividades sociales promovidas por países anglosajones. El estudio de la experiencia iberoamericana indica que los

<sup>3</sup> El autor identifica y analiza momentos críticos como la Guerra de la Triple Alianza, la Primera y Segunda Guerra Mundial, la campaña del desierto, la Guerra de Rif, así como la epidemia de Poliomieltis (Brégain, 2022).

movimientos de personas con discapacidad encontraron inspiración en la lucha de otros sectores oprimidos por los autoritarismos políticos y en sus posteriores transiciones democráticas.

Inscrito en una historia social al rescate de los actores históricos y la búsqueda de la articulación de minorías (Thompson, 2012), el autor reconstruye liderazgos al interior de las asociaciones civiles de personas con discapacidad y contempla la influencia de sus ideales progresistas en intercambios y negociaciones con las organizaciones intergubernamentales. El seguimiento de trayectorias singularizadas, saberes y experiencias colectivas fue posible implementando una perspectiva histórica que pretende ser transatlántica (Scott y Hébrard, 2015) y, su vez, comparativa. Así, reelabora genealógicamente la génesis de teorizaciones críticas sobre el modelo médico de la discapacidad como única alternativa discursiva en la generación de políticas durante el siglo XX.

A partir de la elaboración de cartografías, mapea legalidades circulatorias, desarrolla una cronología que pretende romper con periodizaciones preestablecidas (Thompson, 2012) y advierte la coexistencia de temporalidades múltiples que se superponen e interactúan entre los hechos nacionales y los procesos de internalización. Mediante el cruce de una multiplicidad de fuentes, expone al proyecto de modernización de la rehabilitación como un marco interpretativo del progreso sobre el cual algunos actores elaboran reivindicaciones políticas a escala local. En esa multiplicidad de temporalidades distingue: el “tiempo del compromiso” no sincrónico de las organizaciones internacionales con las diferentes “categorías de impedidos” (Brégain, 2022, p. 583); la consolidación paulatina de un “tiempo homogéneo” para las políticas internacionales (1950-1970), en coexistencia con un “tiempo heterogéneo” en la interiorización nacional de las normas; los “tiempos en la delimitación del bien común” internacional, que demuestran las influencias de los contextos nacionales en la apropiación de las políticas, reduciendo o ampliando la posibilidad de los agentes históricos para visibilizar injusticias y utopías; y el “tiempo de las ideas”, circunscripto a los distintos regímenes circulatorios en el campo de la rehabilitación y la reeducación.

Finalmente, Brégain (2022) concluye que los textos de derecho internacional constituyen instrumentos políticos eficaces por su valor performativo, señalando su efecto ambivalente. Por un lado, demuestra que las políticas internacionales brindan una base para la movilización política de los actores, y por el otro, funcionan como dispositivos normalizadores tendientes a reducir las utopías en favor de políticas aceptables.

---

## Referencias bibliográficas

- Bloch, M. (1963). Por una historia comparada de las sociedades europeas. En *Mélanges historiques* (pp. 1640). S.E.V.P.E.N. (Trabajo original publicado en 1928).
- Brégain, G. (2022). *Para una historia transnacional de la discapacidad. Argentina, Brasil y España. Siglo XX*. CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2022/07/Historia-transnacional-discapacidad.pdf>.
- Scott, R. y Hébrard, J. (2015). *Papeles de libertad. Una odisea transatlántica en la era de la emancipación*. Universidad de los Andes.
- Thompson, E. P. (2012). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Capitán Swing.



**BREVES RESEÑAS  
BIOGRÁFICAS**



JAINOR AVELLANEDA-VÁSQUEZ es bachiller en Derecho y Ciencias Políticas por la Universidad Católica Sedes Sapientiae (Perú), e investigador a tiempo completo contratado por su misma casa de estudios.

MERCÉ BARRERA CIURANA es personal investigador en formación en la Universidad Jaume I. Su línea de investigación es la educación inclusiva, centrada en el contexto universitario y las prácticas inclusivas basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). También es formadora en centros educativos sobre educación inclusiva, DUA, y metodologías y prácticas inclusivas. Su docencia en la universidad se enmarca en el ámbito de la educación para la diversidad y el desarrollo profesional docente en el grado de Educación Infantil.

MANUEL BERMÚDEZ-TAPIA es abogado graduado con la mención de *Summa Cum Laude* por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Profesor ordinario de la Facultad de Derecho y Unidad de Postgrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, es también profesor investigador de la Universidad Privada San Juan Bautista, máster en Derechos Fundamentales por la Universidad Carlos III de España y magister en Derecho Civil y Comercial por la UPAO.

DOMINGO CARBAJO VASCO es inspector de Hacienda del Estado, economista, licenciado en Derecho y licenciado en Ciencias Políticas. Ejerce su actividad profesional en la Delegación Central de Grandes Contribuyentes de la Agencia Estatal de Administración Tributaria (AEAT).

ESTHER CRUZ-IGLESIAS es profesora de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/RHU). Es doctora en Pedagogía y máster en intervención de las dificultades de aprendizaje. Ha publicado diferentes investigaciones y participado en numerosos proyectos sobre la comunidad universitaria y ha colaborado con el Servicio de Asesoramiento Educativo de la UPV/EHU en el proyecto ehundu para promover la coordinación de equipos docentes y en este curso colabora con el Vicerrectorado de Estudiantes y Empleabilidad en el proyecto Zeharsare para la definición de las competencias transversales de la UPV/EHU. Actualmente es vicedecana de Practicum y TFG en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la Universidad del País Vasco UPV/EHU y profesora del departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología.

LEIRE DARRETXE-URRUTXI es profesora agregada en el departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Doctora en Pedagogía, pedagoga, máster en Educación Especial y diplomada en Magisterio de Educación Infantil, también se ha formado en un curso bienal sobre la práctica psicomotriz educativa y en un curso de especialización en atención temprana. Es miembro del equipo INKLUNI y del grupo de investigación consolidado del Gobierno Vasco KideON. Sus investigaciones han profundizado en diversas materias relacionadas con el ámbito de la inclusión educativa y social. Miembro de proyectos de investigación y diversos proyectos de innovación educativa, siendo uno de ellos de la modalidad grupo especializado. Ha realizado varias estancias como profesora visitante en España (Sevilla, Vigo), UK (Sheffield, Exeter, Southampton), Dinamarca (Aalborg), Italia (Florencia), Holanda (s-Hertogenbosch), Ecuador (Quito), Chile (Talca) y Turquía (Akdeniz). Cuenta con un sexenio de investigación reconocido por la CNEAI.

ANDREA GARCÍA-SANTESMASES FERNÁNDEZ es doctora en Sociología y profesora contratada doctor en el departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Sus líneas de investigación abordan las intersecciones entre los Estudios Críticos de la Discapacidad y los Estudios de Género.

MONIKE GEZURAGA AMUNDARAIN es doctora en Educación (Premio Extraordinario) por la UNED, licenciada en Pedagogía y máster en Educación Especial por la Universidad de Deusto. Profesora agregada del departamento de Didáctica y Organización Escolar, imparte su docencia en el Grado de Educación Social y en el postgrado “Máster Propio en Atención Temprana”. Ha realizado diversas estancias investigadoras y formativas en Chile y Argentina y ha tomado parte en diversos proyectos de innovación. Ha participado como investigadora en proyectos de I+D+i del MINECO y proyectos europeos de investigación Erasmus +. También ha participado en diferentes investigaciones como Co-IP e investigadora impulsadas a través de la colaboración entre el Grado de Educación Social y entidades e instituciones sociales, a través del Consejo/Observatorio de titulación. Desde 2017 forma parte del grupo de investigación consolidado KideON. Entre sus líneas principales de investigación están la inclusión socioeducativa de personas en situación de vulnerabilidad y el Aprendizaje-Servicio.

BERNARDO ALFREDO HERNÁNDEZ-UMAÑA es doctor en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid, máster universitario en Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid, Universidad de Salamanca, Universidad de León y Universidad de Burgos. Especialista en Derecho Constitucional por la Universidad Nacional de Colombia y abogado por la Universidad Militar Nueva Granada, es profesor e investigador de la Escuela de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Es integrante de los grupos de investigación: Política, Derecho y Territorio (PODET); South Training Action Network (STAND) de la Universidad de Granada y Comunicación Paz-Conflicto de la Universidad Santo Tomás.

TATIANA HERNÁNDEZ-UMAÑA es neuropsicóloga y docente del colegio Gimnasio La Khumbre, especialista en Neuropsicología y Educación de la Universidad Internacional de la Rioja y psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana Sede Bogotá. Tiene asimismo estudios de Maestría en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia.

MARÍA-TERESA IGLESIAS-GARCÍA es doctora en Pedagogía por la Universidad de Oviedo y profesora titular de universidad en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Oviedo. Ha participado en numerosos proyectos de investigación internacionales, nacionales y autonómicos en el ámbito de la intervención socioeducativa y laboral de personas adultas con discapacidad intelectual, impartiendo docencia sobre dichas temáticas en el Grado de Pedagogía y en el Máster en Intervención e Investigación Socioeducativa de la Universidad de Oviedo.

IDOIA LEGORBURU FERNÁNDEZ es diplomada en Educación Infantil y licenciada en Psicopedagogía, además de doctora por la Universidad del País Vasco con mención internacional. Ha sido profesora de Pedagogía Terapéutica durante 10 años y actualmente es profesora del departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación de Bilbao. En cuanto a la investigación, forma parte del grupo de investigación consolidado KideON. Ha participado en diversos proyectos de investigación de diversos temas relacionados con educación, como la educación inclusiva y la autonomía infantil, varios de ellos europeos. Además, ha participado en numerosos proyectos de innovación.

SÍLVIA MAESTRE LIMIÑANA es licenciada en Derecho por la Universitat d'Alacant y máster en Estudios Culturales y Artísticos (con perspectiva queer y feminista) por la Universitat Miguel Hernández. Investigadora en estudios de la discapacidad y artista, ha participado como ponente en varios congresos y ha escrito acerca de esos temas en distintas revistas como Pikara Magazine, Proyecto Kahlo y El Salto. Como artista, ha expuesto en las siguientes ciudades, Barcelona: Resistències Fantasmes (2021), Festival Ullal (2022), Museu Santa Mònica (2022), Ca la Dona (2023); y Alacant: Museu de la Universitat d'Alacant (2021), Nit de l'Art (2022), Cigarreras (2024).

CARMEN MÁRQUEZ VÁZQUEZ es doctora europea en Ciencias Sociales Aplicadas por la Universidad de Huelva. Actualmente es profesora contratada doctora de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid, donde imparte materias sobre inclusión educativa y atención a la diversidad. En investigación, centra su trabajo en el análisis de los procesos de inclusión y exclusión en Educación Superior. Paralelamente, es asesora en el Centro Español de Documentación e Investigación sobre Discapacidad (CEDID) del Real Patronato sobre Discapacidad, organismo autónomo del Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030.

TERESA MARTÍNEZ SANTIAGO es especialista en metodologías de la investigación en las ciencias sociales. Sus áreas de investigación están centradas en las metodologías, combinando técnicas tradicionales con enfoques innovadores y digitales.

EMILIA MARTOS CONTRERAS es profesora de Historia Contemporánea de la Universidad de Almería. Licenciada en Humanidades, ha cursado diversos másteres sobre historia y sociedad actual, y es doctora con mención internacional en Historia Contemporánea. Ganadora del premio extraordinario de doctorado, se ha centrado especialmente en colectivos marginados en la historia reciente, como el de las personas con discapacidad o las personas mayores. También ha trabajado sobre los medios de comunicación, especialmente en el análisis de prensa nacional e internacional. Tiene numerosos trabajos sobre estas temáticas, habiendo publicado en las principales revistas académicas del área. Ha realizado estancias en centros de Italia, Francia y México y participado en numerosos congresos y diferentes proyectos de investigación. Tiene una amplia experiencia como docente, habiendo trabajado en distintos niveles educativos, y ha participado y coordinado diferentes proyectos de innovación educativa. En la actualidad, ejerce como coordinadora del Máster en Comunicación Social de la Universidad de Almería.

JOSÉ PATRICIO MUÑOZ CORDONES es sociólogo y magister en Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, analista de la Unidad de Estudios y Estadísticas de la Superintendencia de Educación y docente de Evaluación de Políticas Públicas en la Escuela de Gobierno y Gestión Pública de la Universidad de Chile.

JUAN ANTONIO POSADA-CORRALES es doctor en el Programa Interuniversitario en Equidad e Innovación en Educación por la Universidad de Oviedo. Es licenciado en Pedagogía y ha realizado el Máster Universitario en Intervención e Investigación Socioeducativa y el Máster Universitario en Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, ambos por la Universidad de Oviedo. Es experto universitario en Intervención Socioeducativa con Personas con Problemática de Salud Mental por la Facultad Padre Ossó. Tiene una importante trayectoria profesional en el ámbito de la discapacidad intelectual, en el Centro de Apoyo (CAI) de la Fundación Vinjoy. Ha trabajado en la Asociación de Autistas “Niños del Silencio” (ADANSI) y Cruz Roja Española, y ha sido profesor en el Ciclo Formativo de Grado Superior en Mediación Comunicativa de la Fundación Vinjoy. Actualmente es profesor de universidad en el Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Oviedo.

ANTONELLA ROMINA RAPANELLI es licenciada y profesora en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ, Argentina), donde también se desempeña como docente. Actualmente, en el marco del doctorado en Sociología de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM, Argentina), investiga desde una perspectiva biográfica las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad y su relación con los dispositivos institucionales de accesibilidad generados por las universidades públicas. La investigación es financiada por una beca doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con lugar de trabajo en el Observatorio de la Discapacidad del departamento de Ciencias Sociales de la UNQ.

ALEJANDRO RODRÍGUEZ-MARTÍN es doctor en Psicopedagogía por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, posgrado internacional en Educación Inclusiva por la Organización de Estados Iberoamericanos y profesor titular de universidad en el Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Oviedo. Ha realizado diferentes estancias docentes e investigadoras en universidades españolas y extranjeras y también ha dirigido y participado en diferentes proyectos de investigación europeos, nacionales e internacionales. Sus investigaciones tienen relación con la educación inclusiva y las metodologías activas, los ecosistemas de formación, emprendedores apoyados en las TIC y el envejecimiento activo. Es miembro de la Sociedad Española de Pedagogía (SEP), de la Red de Universidades y Educación Inclusiva (RUEI) y de la Red Ibero-Americana de Investigación sobre la Calidad de la Educación Superior (RIAICES). Actualmente es el director del departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

JOSÉ ANTONIO RUEDA MONROY es doctor en Ciencias Jurídicas y Sociales por la Universidad de Málaga en el año 2021 con la tesis “La reserva de empleo para las personas con discapacidad en España. Consideraciones y propuestas desde el modelo relacional de la discapacidad». Trabaja como profesor ayudante doctor de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en dicha Universidad y es autor de varias monografías y numerosas publicaciones relacionadas con el empleo de las personas con discapacidad.

SERGIO SÁNCHEZ FUENTES es doctor en Educación por la Universidad de Salamanca y por el Instituto de Integración en la Comunidad (INICO) de la misma universidad. Actualmente es profesor en la Universidad Autónoma de Madrid y su principal línea de investigación se centra en la aplicación del paradigma del diseño universal en la educación como metodología que favorece una pedagogía inclusiva. También ha realizado formaciones en universidades, fundaciones y organizaciones sin ánimo de lucro principalmente en España y Latinoamérica.

NUCCIA SEMINARIO-HURTADO es abogada, magíster en Docencia Universitaria y Gestión Educativa (Perú), magíster en Defensa de los Derechos Humanos (México) y profesora investigadora a tiempo completo en la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Católica Sedes Sapientiae (Perú). Es también profesora de Posgrado en la Universidad Autónoma de Chiapas (México).



---

## Extracto de las normas de presentación de originales

La Revista Española de Discapacidad (REDIS) es un espacio abierto a la publicación de artículos por parte de profesionales, investigadores, representantes institucionales y de todas aquellas personas interesadas que trabajan e investigan en el campo de la discapacidad, desde una perspectiva multidisciplinar.

Los artículos deben ser inéditos y estar relacionados con los objetivos de la revista (proporcionar un marco para la reflexión y el análisis en materia de discapacidad desde distintas áreas y disciplinas científicas y producir conocimiento teórico y aplicado en materia de discapacidad).

Una vez recibidos, los artículos serán sometidos a un proceso de revisión anónima por pares, por parte de especialistas externos a la revista, que son invitados a participar en el proceso de revisión contando con el aval del Consejo de Redacción. Desde el punto de vista formal los manuscritos deberán cumplir las siguientes pautas:

- El texto del manuscrito propuesto debe contar con una extensión máxima de **8.000 palabras**, excluyendo título, resúmenes, palabras clave y bibliografía (con interlineado 1,15 en letra Arial 11, sin justificar el texto y sin sangrías al comienzo).
- Los trabajos irán precedidos del **título** en español y en inglés; nombre de autor/a o autores; su adscripción institucional y su dirección email de contacto; un breve **resumen** de entre 150 y 180 palabras, que tendrá una versión en español y otra en inglés (abstract), de idéntico contenido, y **palabras clave** (entre 3 y 5) en español con su correspondiente traducción en inglés (*keywords*). También deberán ir acompañados por una **breve reseña biográfica** de cada autor/a (no más de 150 palabras por cada persona).
- Las notas irán a pie de página. Las referencias bibliográficas de los artículos seguirán las normas APA. Para más detalle, véanse las directrices para autores.

Los interesados e interesadas podrán mandar los manuscritos originales a través de la aplicación informática destinada a tal efecto o por correo electrónico <redis@cedid.es>.

Una vez aceptados los artículos para su publicación, la dirección de la revista se reserva el derecho a modificar el título y epígrafes de los textos, así como de realizar las correcciones de estilo que se estimen convenientes, de acuerdo con las normas de estilo de la revista.

Para ver nuestros últimos números, haz click **aquí**.

Para más información:

Teléfono: +34 91 745 24 46/47

<https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/issue/archive>

