

REVISTA ESPAÑOLA DE DISCAPACIDAD

13

vol. 13, nº 1, junio 2025
ISSN: 2340-5104
doi: 10.5569/2340-5104.13.01

La **Revista Española de Discapacidad** (REDIS) es una revista electrónica de carácter científico orientada a la publicación de artículos de investigación 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

Editora

Cristina García García-Castro (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 Moya Santander (Centro Español de Documentación e Investigación sobre Discapacidad, CEDID). 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 Alcantud 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 Palliser 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-Macias 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 Vidrales 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

Yaisa Serrano Berrocal

ISSN: 2340-5104

DOI: <https://doi.org/10.5569/2340-5104.13.01>

NIPO: 234-24-013-9

Indexada en:



REDIS tiene una licencia Creative Commons: Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada (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 Educación inclusiva en movimiento: una revisión de alcance de la transición de centros educativos hacia modelos inclusivos**

María del Rocío Deliyore Vega

- 35 Inclusive education in motion: systematic review of the transition of educational centers to inclusive models**

María del Rocío Deliyore Vega

- 61 Validación y evaluación del *Cuestionario sobre educación sexual para profesorado de estudiantes con discapacidad intelectual***

Susana Xóchitl Bárcena Gaona
Irerí Lizbeth López-Vertti
Daniel Alejandro Meza-Galván

- 87 Presencia, participación y progreso de un alumno con una discapacidad intelectual leve en un equipo cooperativo**

Aida Sanahuja Ribés
José Ramón Lago Martínez
María del Pilar Romay Gómez
Marisa Miralles Mallén

- 107 Análisis estadístico de la equidad en la atención temprana en Galicia en 2022: impacto del sistema de financiación**

Leona Rehakova Novosadova
Juan de Dios Rodríguez García
Alexandro Aneiros Batista
Montserrat Castro Rodríguez
Manuel Peralbo Uzquiano

- 133 Análisis empírico de la terminología relacionada con la discapacidad en X**

Diego Ortega Navarro
Natalia Simón Medina
Juan A. García

- 159 Patrimonio cultural, accesibilidad cognitiva y discapacidad intelectual: creación y validación de una rúbrica para el diseño de formaciones accesibles**

María Álvarez-Couto
Gema P. Sáez-Suanes
Marta Sandoval Mena
Cristina Pinto Díaz

- 173 Formación en turismo accesible e inclusivo y calidad del destino**

Beatriz A. García-Reyes
Arancha Muñoz-Usabiaga
María Rosario González-Rodríguez

- 199 Barreras y facilitadores de la participación cultural de personas con discapacidad en Chile: una mirada desde la accesibilidad y la política pública**

Constanza Escobar Arellano
Ana Clara Martínez Pompilio
Sebastián Zenteno-Gatica

TRIBUNAS

- 227 Proyecto JULIA: mujeres rurales y salud mental. Cuando las redes sociales pueden sanar**

Patricia Quintanilla López
Ángel Lozano de las Morenas

- 239 Reimaginar la accesibilidad. Una reflexión desde la pintura aborígen australiana del *Sueño del agua***

Luis Miguel Bascones
Serrano

RESEÑAS

- 249 María del Mar Gallego Venegas y Raquel Díaz-Cardiel Muñoz (2024): *Contexto de la mediación comunicativa con personas sordociegas*. Editorial Síntesis**

Fátima Gómez-Cáneba

- 253 Alfonsina Angelino, María Eugenia Almeida y Camila Arbuét Osuna (Coords.) (2023): *Discapacidad, teoría tullida y autoridad narrativa. Resistir la normalidad*. EDUNER**

Carolina Ferrante

- 259 BREVES RESEÑAS BIOGRÁFICAS**



ARTÍCULOS

Educación inclusiva en movimiento: una revisión de alcance de la transición de centros educativos hacia modelos inclusivos

Inclusive education in motion: systematic review of the transition of educational centers to inclusive models

Resumen

El artículo ofrece una revisión de alcance sobre la transición de los centros de educación especial (CEE) hacia centros de recursos y apoyos para la educación inclusiva (CRAEI), en cumplimiento de la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (ONU, 2006). Empleando la metodología PRISMA, se examinaron estudios publicados entre 2010 y 2023, abarcando diversas regiones y contextos educativos. Los resultados revelan que, aunque los países han mostrado un compromiso con la transformación de sus sistemas educativos, la transición hacia un modelo inclusivo ha sido lenta y desorganizada, con muchos países aún practicando la segregación de estudiantes con discapacidad. Se identificaron roles clave para los CRAEI, como el asesoramiento a docentes, la provisión de recursos y apoyos, la intervención directa en las aulas y la coordinación entre centros educativos. Sin embargo, la falta de un protocolo claro y la resistencia estructural y cultural al cambio han obstaculizado la implementación efectiva de estos roles. La discusión enfatiza la necesidad de un marco normativo sólido y un enfoque colaborativo para superar las barreras existentes y lograr una inclusión educativa genuina y sostenible en todos los niveles del sistema educativo.

Palabras clave

Educación inclusiva, educación especial, centros de apoyos y recursos, discapacidad, transformación educativa.

Abstract

This article presents a scoping review of the transition from Special Education Centers (SEC) to Support and Resource Centers for Inclusive Education (CRAEI, by its Spanish acronym), in line with the *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (UN, 2006). Using the PRISMA methodology, studies published between 2010 and 2023 were examined, covering a range of regions and educational contexts. The findings reveal that, although countries have shown a commitment to transforming their educational systems, the shift towards an inclusive model has been slow and uncoordinated, with many still practising the segregation of pupils with disabilities. Key roles for CRAEI were identified, including teacher advisory, provision of resources and support, direct classroom intervention, and coordination among educational institutions. However, the absence of a clear protocol and structural and cultural resistance to change have hindered the effective implementation of these functions. The discussion highlights the need for a robust legal framework and a collaborative approach to overcome existing barriers and to achieve genuine, sustainable educational inclusion across all levels of the education system.

Keywords

Inclusive education, special education, support and resource centers, disability, educational transformation.

María del Rocío Deliyore Vega

<rdeliyorevega@gmail.com>

Universidad de Costa Rica. Costa Rica



Para citar:

Deliyore Vega, M. R. (2025). Educación inclusiva en movimiento: una revisión de alcance de la transición de centros educativos hacia modelos inclusivos. *Revista Española de Discapacidad*, 13(1), 7-33.

Doi: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.13.01.01>>

Fecha de recepción: 10-09-2024

Fecha de aceptación: 02-05-2025



1. Introducción

La educación inclusiva es un derecho fundamental en los países que han ratificado la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (ONU, 2006). Esta convención establece como obligación de los países partes: “garantizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles y la enseñanza a lo largo de la vida” (art. 24).

Esta transformación consiste en alcanzar con éxito el cumplimiento de las tres dimensiones de la educación inclusiva definidas por Echeita Sarrionandia (2020), es decir, la presencia, la participación y aprendizaje. Ello supone que todo el alumnado en su diversidad debe implicarse activamente en los procesos de aprendizaje, vivir un alto sentido de pertenencia y bienestar, mientras alcanza aprendizajes significativos y de calidad sin ser separado de sus pares por ningún motivo.

La transformación de los centros de educación especial (en adelante, CEE) hacia un modelo inclusivo implica replantear su funcionamiento como centros de recursos y apoyos para la educación inclusiva (en adelante, CRAEI). Según Echeita Sarrionandia (2020), asegurar la presencia no significa eliminar los CEE, sino integrarlos en el sistema educativo ordinario. A pesar del compromiso internacional, la transición ha sido lenta y desorganizada, ya que aún no hay un protocolo claro que defina el rol de los CRAEI.

A este respecto, Giné Giné et al. (2020) explican que, a lo largo del tiempo, la educación especial se ha orientado como práctica especializada para un determinado grupo de estudiantes, por lo que “se ha configurado una estructura y unas formas de trabajo, muy a menudo excesivamente diferenciadas y separadas de lo que se hace en las aulas ordinarias o de lo que establece el currículo escolar” (pp. 35-36).

Distintos países a nivel mundial se han dado a la tarea de buscar alternativas para superar esta separación histórica entre centros educativos. Lo cual “exige proponer nuevos roles, enfoques y perspectivas para lograr un único sistema educativo sensible a la diversidad de necesidades de los alumnos” (Giné Giné et al., 2020, p. 36). Esto implica la disposición de recursos y la organización de prácticas educativas basadas en evidencias.

Investigaciones como la de Cantero Aguirre et al. (2022) en Paraguay destacan que las funciones de un CRAEI incluyen brindar apoyo educativo y clínico, así como gestionar procesos de inclusión. Por su parte, Rojas Pernia y Olmos Rueda (2016) en España identifican cuatro acciones principales de los CRAEI: intervención en centros ordinarios, asesoramiento y formación, provisión de recursos y coordinación.

Estos estudios evidencian la necesidad de reconocer las rutas de transición hacia la educación inclusiva y los beneficios para todo el estudiantado. Sin embargo, la implementación presenta desafíos significativos, desde la adecuación de infraestructuras hasta la formación del personal educativo. Este artículo se propone realizar una revisión de alcance de la literatura sobre la transición de CEE a CRAEI, analizando modelos, factores facilitadores y obstáculos, y los resultados en términos de inclusión y calidad educativa.

2. Metodología

Se utiliza una investigación de corte cualitativo por medio de una revisión de alcance para analizar la forma en la que se ha estudiado la transición de los CEE en CRAEI a partir de las publicaciones científicas. Esto con el propósito de responder la pregunta de investigación: ¿Cómo se ha estudiado la transición de los CEE a CRAEI desde la producción científica?

La pregunta anterior constituye la primera de cinco preguntas correspondientes a un estudio mayor en el que la revisión de alcance se complementa con un estudio de casos cualitativo en el que se entrevistó a 6 líderes de los procesos de transformación tanto en España como en Costa Rica y una investigación cuantitativa descriptiva en la que participó una muestra de 500 personas profesionales que trabajan en la totalidad de los CEE costarricenses.

Las otras preguntas de investigación que articularon el proyecto global son:

1. ¿Cómo transitan los CEE hacia prácticas de apoyo a la educación inclusiva en España y en Costa Rica?
2. ¿Qué pueden aportar los CEE a los centros ordinarios en Costa Rica?
3. ¿Qué buenas prácticas de la realidad española podrían replicarse en Costa Rica?

Para responder la primera pregunta se seleccionó la metodología de revisión de alcance, en tanto que esta se define como una revisión que identifica rápidamente conceptos claves de un tema a través de una cobertura exhaustiva de la literatura (Arksey y O'Malley, 2005). Son 5 los pasos metodológicos que proponen las autoras en el uso de esta metodología. 1) identificar la pregunta o preguntas de investigación; 2) identificar estudios relevantes; 3) seleccionar los estudios; 4) tabular los resultados; y 5) cotejar, resumir y reportar los datos.

Esta investigación se desarrolló con la lista de clasificación PRISMA-P 2015, diseñada por Moher et al. (2015). Las siglas PRISMA, responden en inglés a *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses* (ítems preferenciales para el reporte de la revisión de alcance y el metaanálisis) y consiste en “una lista de verificación destinada principalmente a la elaboración de protocolos de revisiones sistemáticas y metaanálisis que resume datos agregados de estudios, particularmente la evaluación de los efectos de la intervención” (pp. 2-3). Por la naturaleza del estudio se utilizó la revisión de alcance y no el metaanálisis, puesto que el interés es un análisis cualitativo profundo del fenómeno sin llegar a generar representaciones cuantitativas.

2.1. Estrategia de búsqueda

La selección de los estudios se dio en búsquedas computarizadas en el mes de marzo del 2023, considerando las bases de datos Red de Revistas Científicas de América Latina (Redalyc), PsycInfo, Scopus, ERIC, Education Source, Academic Search Premiere y PUBMED. Es importante mencionar que estas bases de datos fueron recomendadas por el equipo asesor del proyecto en la Universidad Autónoma de Madrid. Otras bases de datos posibles como Scopus y/o Wos, no se pudieron incorporar porque los centros de investigación donde se desarrolló el estudio no contaban con las licencias correspondientes.

Al identificar pocos estudios en la materia tras los cribados se decide incorporar a dos revistas que, si bien no constituyen bases de datos, son de alta indexación y trayectoria en la publicación de artículos relacionados con la educación especial. Estas revistas incorporadas tras la primera etapa son las siguientes: *European Journal of Special Needs* e *International Journal of Inclusive Education*.

Las palabras claves en la búsqueda se establecieron en inglés y en español para aumentar la afluencia de artículos encontrados. Estas palabras fueron “transición” o “transformación” o “evolución”, “centros de educación especial” y “centros de recursos”, “transition”, “transformation” o “evolution”, “special education schools” y “resource centers”. Considerando la pluralidad terminológica en el campo, inicialmente se utilizaron otras palabras clave, a fin de que se registraran estudios asociados con la transformación de los CEE a CRAEI, con las que no se obtuvo ningún resultado de búsqueda; estas palabras fueron: “educación inclusiva”, “centros específicos”, “alumnado con discapacidad”, “escolarización”, “discapacidad”.

En el presente artículo se muestran los resultados obtenidos con las palabras clave que emitieron resultados favorables, según se muestra en la tabla 1.

2.2. Criterios de inclusión

Los artículos seleccionados fueron los que cumplieron los siguientes criterios de inclusión: (1) haber sido publicados entre los años 2010 y 2023, lo cual constituye un periodo de 13 años para efectos del presente estudio; (2) estar escritos en inglés o en español; (3) referirse a los procesos de transición de los CEE (o escuelas en su defecto); (4) ser estudios empíricos de corte cualitativo, cuantitativo o mixto; (5) ser artículos científicos publicados.

2.3. Criterios de exclusión

Los artículos que se descartaron para formar parte del estudio fueron: (1) los que pese a ser publicaciones científicas son revisiones sistemáticas o metaanálisis.

2.4. Proceso de búsqueda y recolección de la información

El proceso de búsqueda recabó en total 36 127 referencias. A estos documentos se les aplicó un cribado por filtro temporal entre las fechas del 2010 al 2023, correspondiente a 13 años, quedando un total de 4843. En adelante, se realizó un segundo cribado por publicaciones académicas obteniendo 260 artículos. Seguidamente se realizó un tercer cribado por filtro de título y resumen para valorar en estos apartados su relación directa con la pregunta de investigación y quedaron 37 artículos elegibles.

Una vez terminada la preselección, se procedió a realizar una revisión exhaustiva de los artículos completos con el fin de seleccionar definitivamente aquellos que cumplieran con los criterios de inclusión. Así, se logró identificar un total de 15 artículos, de los cuales 13 estaban en inglés y 2 en español.

La siguiente tabla presenta el registro donde se evidencia la selección de artículos por base de datos, según las palabras clave, los documentos encontrados sin filtro y posteriormente con los filtros temporal, de publicaciones académicas, por cribado de título, resumen y que respondieron a la pregunta de investigación.

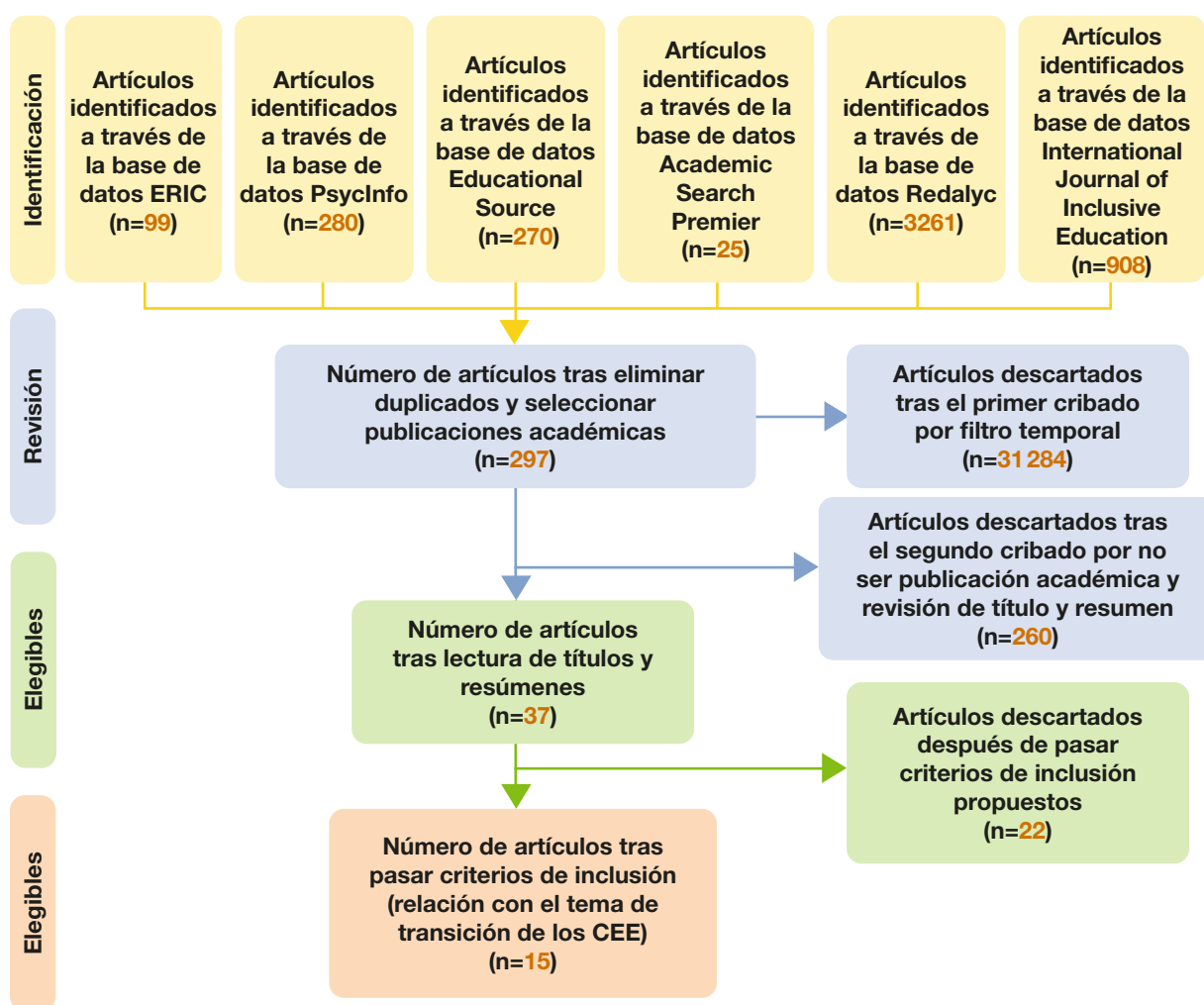
Tabla 1. Artículos por base de datos y cribados

Base de datos	Encontrados	Encontrados por filtro temporal (2013-2023)	Publicaciones académicas	Filtro por título y resumen	Total que responden a la pregunta de investigación
ERIC	10	1	1	0	0
	89	21	10	0	0
PsycInfo	280	10	9	9	1
Education Source	429	270	113 (inglés)	5	3
	0	0	0	0	0
Academic Search Premiere	25	13	13	0	0
	0	0	0	0	0
PUBMED	113	92	4	0	0
	0	0	0	0	0
Redalyc	616	3234	71	8	2
	10	9	7	0	0
European Journal of Special Needs	566	26	26	1	0
International Journal of Inclusive Education	908	74	74	14	9
Total					15

Fuente: elaboración propia.

El siguiente diagrama de flujo refleja el recorrido en el proceso de búsqueda y selección de los artículos que se utilizaron para la revisión de alcance.

Figura 1. Diagrama de flujo sobre la búsqueda y selección de artículos



Fuente: elaboración propia.

2.5. Codificación de los estudios seleccionados

Los estudios seleccionados fueron analizados y codificados con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo se ha estudiado la transición de los CEE a CRAEI? Para ello, los artículos se agruparon por base de datos, asignando un número al documento, así mismo, se extrajo de cada artículo la población participante, las principales temáticas, el año de publicación, la revista a la que pertenece, la autoría y la región del mundo en la que se desarrolla la investigación.

En la tabla que se muestra a continuación se ilustran los códigos de cada artículo con la letra D y un numeral para referirse al documento. Así mismo, en la figura 2 se presenta una red elaborada en el programa de análisis de datos Atlas.ti 09, donde se muestran los artículos obtenidos en cada base de datos y su respectiva codificación.

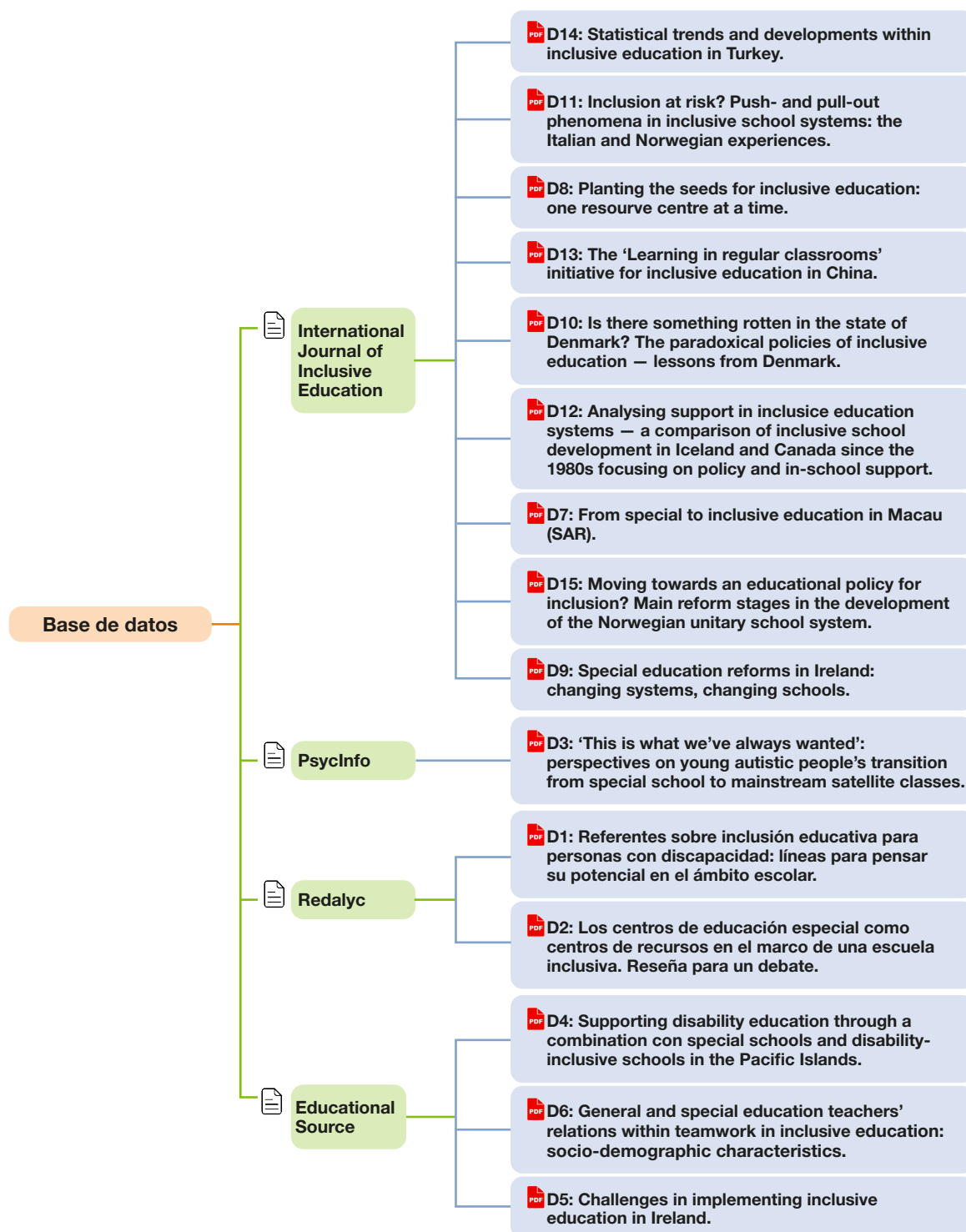
Tabla 2. Artículos y códigos

Código del documento	Título	Revista	Autor	Año	País y región
D1	Referentes sobre inclusión educativa para personas con discapacidad: líneas para pensar su potencial en el ámbito escolar	Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas	Marlem Jiménez Rodríguez Piedad Ortega Valencia	2018	Argentina, Brasil, Chile, Colombia y Ecuador
D2	Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate	Revista de Currículum y Formación de Profesorado	Susana Rojas Pernia Patricia Olmos Rueda	2016	Cantabria y Barcelona, España
D3	‘Esto es lo que siempre hemos querido’: perspectivas sobre la transición de los jóvenes autistas de la escuela especial a clases convencionales	Autism and Developmental Language Impairments	Abigail Croydon Anna Remington Lorcan Kenny Elizabeth Pellicano	2019	Londres, Inglaterra
D4	Apoyar la educación sobre discapacidad a través de una combinación de escuelas especiales y escuelas inclusivas en las islas del Pacífico	International Journal of Disability, Development and Education	Megan Tones Hitendra Pillay Suzanne Carrington Subhas Chandra Jennifer Duke Rukh Mani Joseph	2017	Islas Fiji, Océano Pacífico
D5	Retos en la implementación de la educación inclusiva en Irlanda: puntos de vista de los directores sobre las razones por las cuales los estudiantes mayores de 12 años están buscando inscribirse en las escuelas de educación especial	Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities	Aine Kelly Catherine Devitt Donal O’Keeffe Anne Marie Donovan	2014	Irlanda
D6	Las relaciones de los maestros de educación general y educación especial dentro del trabajo en equipo en la educación inclusiva: características sociodemográficas	South African Journal of Education	Marina Radić-Šestić Vesna Radovanović Biljana Milanović-Dobrota Sanela Slavkovic Ana Langović-Milićević	2013	Serbia

Código del documento	Título	Revista	Autor	Año	País y región
D7	De la educación especial a la educación inclusiva en Macao (SAR)	International Journal of Inclusive Education	Chris Forlin	2011	Macao, China
D8	Plantando las semillas para la educación inclusiva: un centro de recursos a la vez	International Journal of Inclusive Education	Janet Helmer Rita Kasa Michelle Somerton Tsediso Michael Makoelle Daniel Hernández-Torrano	2020	Nursultán, Kazakhstan
D9	Reformas de la educación especial en Irlanda: cambiando sistemas, cambiando escuelas	International Journal of Inclusive Education	Neil Kenny Selina McCoy Georgiana Mihut	2020	Irlanda
D10	¿Algo no funciona en Dinamarca? Las paradójicas políticas de educación inclusiva: lecciones de Dinamarca	International Journal of Inclusive Education	Thomas T. Engsig Christopher J. Johnstone	2014	Dinamarca
D11	¿La inclusión está en riesgo? Fenómenos de expulsión y abandono en los sistemas escolares inclusivos: las experiencias italiana y noruega	International Journal of Inclusive Education	Kari Nes Heidrun Demo Dario Ianes	2018	Italia y Noruega
D12	Analizando el apoyo en los sistemas de educación inclusiva – una comparación del desarrollo escolar inclusivo en Islandia y Canadá desde la década de 1980 enfocándose en la política y el apoyo en la escuela	International Journal of Inclusive Education	Andreas Köpfer Edda Óskarsdóttir	2019	Islandia y Canadá
D13	La iniciativa de “Aprendizaje en aulas regulares” para una educación inclusiva en China	International Journal of Inclusive Education	Su Qiong Xu Paul Cooper Kenneth Sin	2017	China
D14	Tendencias y desarrollos estadísticos dentro de la educación inclusiva en Turquía	International Journal of Inclusive Education	Orhan Cakiroglu Macid Ayhan Melekoglu	2013	Turquía
D15	¿Hacia una política educativa inclusiva? Principales etapas de la reforma en el desarrollo del sistema escolar unitario noruego	International Journal of Inclusive Education	Sven Nilsen	2010	Noruega

Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Red de artículos obtenidos en cada base de datos y su respectiva codificación



Fuente: elaboración propia.

3. Análisis de los datos

Se realizó el análisis mediante la codificación abierta, axial y selectiva de artículos propuesta por Flick (2013). En la codificación abierta se incluyen los estudios seleccionados como documentos primarios en el programa Atlas.ti 09, en el que se “clasifican expresiones por unidades de significado (palabras individuales, secuencias breves de palabras) para asignarles anotaciones y sobre todo “conceptos” (códigos)” (Flick, 2013, p. 193). En la segunda fase se procedió a “depurar y diferenciar las categorías derivadas de la codificación abierta” (Flick, 2013, p. 197). Es decir, filtrar cada código y asignarlo a la categoría y subcategorías correspondientes.

La tercera fase que se realiza es la codificación selectiva; en esta se emplea el libro de códigos del programa Atlas.ti 09 para el tratamiento de datos, en la cual “el analista decide entre fenómenos igual de destacados y ponderarlos, de manera que resulte una categoría central junto con las subcategorías que están relacionadas con ella” (Flick, 2013, p. 198). En esta etapa se seleccionan los datos más relevantes para un análisis más profundo de la información, identificando las relaciones entre categorías y subcategorías sobre la transición de los CEE y estableciendo una idea central relacionada con nuevos hallazgos.

Este estudio forma parte del proyecto de investigación postdoctoral que desarrolló la autora en la Universidad Autónoma de Madrid, donde fue sometido a reflexión y análisis en cada una de las etapas de su desarrollo por parte de la Dra. Cecilia Simón Rueda.

Al ser una investigación de corte cualitativo es importante señalar que las afirmaciones que se vinculan con los datos constituyen una interpretación inductiva, flexible e interactiva de la autora, que no pretende ofrecer resultados generalizables.

Se establecieron cuatro categorías macro y se extrajeron citas vinculadas a códigos, primero de forma abierta y luego selectiva, emergiendo 22 códigos.

Las cuatro macro categorías que emergen de los datos en esta etapa son:

- La evolución histórica de la educación especial.
- La postura de la comunidad educativa en torno a la transición.
- El rol de los centros de apoyos y recursos para la educación inclusiva.
- La transición como acción necesaria.

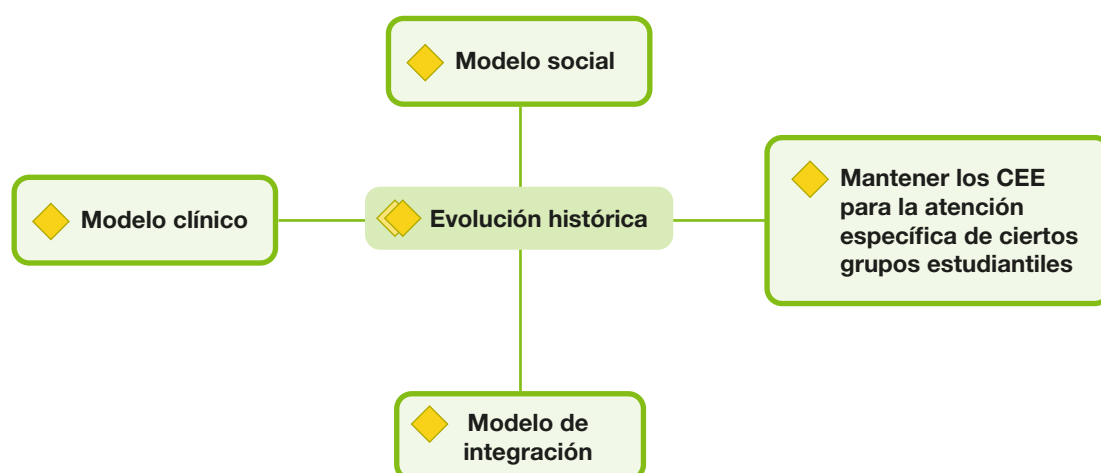
Para el presente artículo se exponen los hallazgos de dos de las categorías emergentes de la revisión de alcance a saber: la evolución histórica y el rol de los CRAEI por el valor de sus hallazgos. Esta selección se justifica en tanto que hay una interrelación clara entre el origen de los CEE como una respuesta educativa que permitía escolarizar al estudiantado excluido en ese momento histórico con las nuevas funciones a las que deben transitar, a fin de convertirse en un espacio centrado en la gestión, promoción y coordinación de los apoyos educativos. Los hallazgos en estas dos categorías requieren de una profundidad en el análisis que amerita el espacio de la totalidad de un artículo científico. Esto no resta importancia a las otras categorías emergentes que también han de exponerse con la amplitud que merecen en una futura publicación.

Por otra parte, es necesario aclarar que los aspectos metodológicos de los estudios seleccionados se describen en la tabla 2 y se retoman en la discusión por categorías. Sin embargo, no es del interés de la persona

investigadora codificar los datos en función del enfoque metodológico que emplean sino en función de su aporte al conocimiento científico.

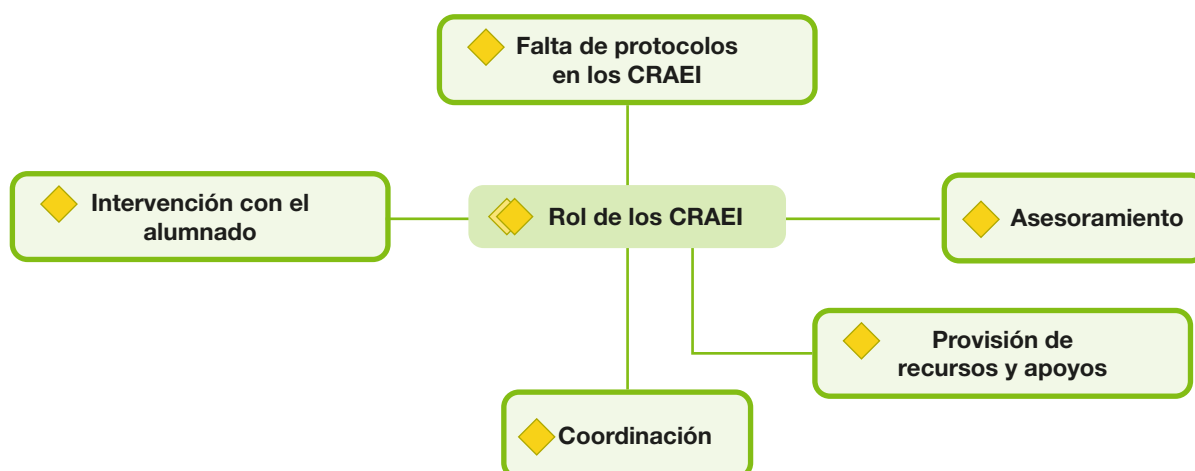
La primera categoría para difundir en este artículo científico fue la evolución histórica de la educación especial, en la que se integraron 38 citas. Esta contempla la forma en la que la educación especial ha cambiado a lo largo del tiempo en los distintos escenarios de cada estudio. En ella emergen cuatro códigos, a saber: modelo clínico (vinculado con 6 citas), modelo de integración (vinculado con 7 citas), modelo social (vinculado con 12 citas) y el mantenimiento actual de los CEE en funcionamiento sin transición (vinculado con 13 citas).

Figura 3. Categoría 1: evolución histórica de la educación especial



Fuente: elaboración propia.

Figura 4. Categoría 2: rol de los CRAEI



Fuente: elaboración propia.

4. Discusión y resultados

4.1. Evolución histórica

La presente revisión demuestra que los diversos autores versan su análisis de la transición a partir de una contextualización sociohistórica de cada uno de los países que formaron parte de los escritos.

Este marco referencial es vital para comprender la perspectiva política, económica y social desde la que cada nación mira y redefine la educación inclusiva. Pese a las diferencias sustanciales entre la historia de China, por ejemplo, muy influenciada por el desarrollo imperial y el socialismo, en contraste con Kazakhstan como república postsoviética o con América Latina y su situación social de pobreza y migración, todos los países involucrados en esta revisión cuentan con un ordenamiento jurídico, nacional o internacional que les convoca a gestionar transformaciones hacia la educación inclusiva. El análisis que lleva cada nación a este respecto transita por el modelo clínico, el modelo de integración y el modelo social de la discapacidad. Así mismo, en algunos de estos contextos se decide también mantener los CEE en funcionamiento sin transformación, atribuyendo razones vinculadas al modelo que impere en la sociedad específica. A continuación, se detallan los hallazgos obtenidos en esta línea con respecto a cada código.

4.1.1. Modelo clínico

En el análisis histórico que hacen los artículos se determina, como punto de encuentro en las distintas naciones, que la educación de la población estudiantil en situación de discapacidad, en sus comienzos, centró su atención en el déficit de la persona desde una mirada clínica, en función de organizar sistemas educativos de clasificación estudiantil.

En sus inicios, esta población estudiantil quedaba excluida de la educación y era atendida por servicios de salud u otros. Esto se ilustra en el documento de Helmer et al. (2020), refiriéndose al contexto de las repúblicas postsoviéticas, específicamente en Kazakhstan, donde señalan que “los niños con cualquier tipo de discapacidad fueron educados por ‘defectólogos’” (p. 4). Según refieren los autores, estas prácticas actualmente explican las resistencias y la falta de comprensión en torno a la educación inclusiva en las repúblicas postsoviéticas.

Esta división justificó la construcción de perfiles profesionales especializados, que otorgaba total responsabilidad del aprendizaje de la población con discapacidad a un grupo de expertos. Bajo esta lógica, se establecen servicios segregados que se consolidaron con el tiempo, dificultando su posterior transformación.

A este respecto, Rojas Pernia y Olmos Rueda (2016) señalan que “el diseño de prácticas especiales que los pedagogos pondrían en juego en espacios segregados ayudaron a estabilizar un discurso centrado en el sujeto con deficiencia y su ineludible rehabilitación” (p. 325). Esta mirada, lejos de centrarse en el contexto, el currículum y sus posibles barreras, o en el diseño accesible del entorno educativo para acercar el aprendizaje y la participación a la persona, busca, en cambio, atender un diagnóstico con la cuestionable idea de que el aprendizaje se pudiese homogeneizar para quienes coinciden en situaciones clínicas y déficits funcionales.

Lo anterior se asemeja a lo documentado por Macao en tiempos más recientes, donde se señala que “en 1999-2000 se desarrolló una prueba de Coeficiente Intelectual de Macao que se utilizó para las decisiones de ubicación educativa” (Forlin, 2011, p. 435). En esta línea, el artículo indica que los sistemas de derivación y clasificación estudiantil existían para tomar decisiones de segregación a partir de los resultados de estas pruebas basadas en el déficit cognitivo medible del estudiantado.

En Noruega, por su parte, Nilsen (2010) comenta que, para finales del siglo XX, “predominaba el temor de bajar la calidad educativa si se incluía en las escuelas a alumnos con graves dificultades de aprendizaje y problemas sociales” (p. 482). Esta condición a la fecha justifica las perspectivas de muchas personas profesionales y no profesionales de la comunidad educativa que se muestran renuentes a la educación inclusiva.

4.1.2. Modelo de integración

Posterior al modelo clínico surge en los documentos evidencia de un modelo de integración en el que según se señala se “quiso promover la escolarización conjunta de todo el alumnado, atendiendo a sus necesidades educativas dentro de un mismo sistema” (Rojas Pernia y Olmos Rueda, 2016, p. 326). Esto implica el ingreso de estudiantes en centros educativos ordinarios agrupados en un aula separada, de modo que no compartían experiencias de aprendizaje con el resto del estudiantado sin discapacidad.

En Kazakhstan, Helmer et al. (2020) explican que, inclusive para el año 2020, “la mayoría de los estudiantes con necesidades educativas especiales que asistían a las escuelas ordinarias donde se habían abierto los centros de recursos escolares estaban en “clases correccionales” (p. 10), lo cual se justifica como un paso para discurrir en el camino a la educación inclusiva. No obstante, Kenny et al. (2020), en Irlanda, opinan que “las clases especiales sirven para dar la apariencia de inclusión dentro de las escuelas, pero potencialmente están eludiendo el problema” (p. 9).

En esta línea, se explica además que “la promulgación de la inclusión en las escuelas a través de clases especiales a menudo sirvió para proteger la “estructura profunda” (Thomas, 2013) de los roles de los docentes generales de entregar objetivos curriculares a los estudiantes regulares, mientras que la educación especial se lleva a cabo en entornos segregados. (Kenny et al., 2020, p. 9). Por tanto, se perpetúa el trabajo desarticulado de la comunidad educativa y la visión de especialista sobre las personas profesionales en educación especial.

4.1.3. Modelo social

Los documentos también evidencian la postura del modelo social de la discapacidad. En este sentido, el elaborado en España por Rojas Pernia y Olmos Rueda (2016), señala que “la educación inclusiva cuestiona la creación de servicios especializados o de medidas diferenciadas en función de categorías previamente definidas, la organización experta de los apoyos o la separación de calidad y equidad en educación” (p. 327). En coincidencia con lo anterior, Kenny et al. (2020), en Irlanda, exponen que “surgieron dudas sobre la confiabilidad y validez de las categorías de discapacidad y su uso en la asignación de recursos” (p. 5).

La educación inclusiva está, por principio, en manos de la comunidad educativa, es decir, de familias, estudiantes y profesionales del área de la educación que poseen conocimientos pedagógicos sobre los que

diseñan su quehacer. Es sabido que, para llevar a cabo oportunamente un currículum educativo se requiere conocer el contexto, las barreras, las capacidades, el sistema familiar, la cultura, los intereses, las potencialidades y los conocimientos previos del estudiantado, así como las diversidades del grupo. Características todas que son totalmente independientes de un diagnóstico clínico. Bajo esta lógica, la clasificación estudiantil en entornos restrictivos por condiciones médicas pierde total sentido y es vista como una práctica que genera discriminación y aislamiento social.

En Dinamarca, Engsig y Johnstone (2015) afirman que “las escuelas inclusivas se mencionaron como un camino para cambiar las actitudes discriminatorias, crear comunidades acogedoras y crear sociedades inclusivas. Las escuelas inclusivas fueron llamadas a desafiar y dismantelar las “sociedades discapacitantes” (p. 474). Por tanto, la educación inclusiva no emplea etiquetas sino, por el contrario, se centra en derribar las barreras del contexto, crear currículums universales y tomar las diversidades como elemento de enriquecimiento curricular, aprovechando la etapa escolar como el momento idóneo para promover sociedades inclusivas, justas y democráticas.

4.1.4. Mantenimiento de los centros de educación especial (CEE)

En el análisis de esta evolución histórica hacia la transformación de los CEE, se encuentra en los documentos que en varias naciones aún se justifica la permanencia de un sistema separado del ordinario, bajo ciertas condiciones.

En España, por su parte, Jiménez Rodríguez y Ortega Valencia (2018) afirman que “la atención educativa se hará en clases, escuelas o servicios especializados, siempre que, de acuerdo con las condiciones específicas de los estudiantes, no sea posible su integración en clases de educación regular (p. 92).

En coincidencia con España, en Fiji también se promueve el sostenimiento de las aulas especiales, ya sean en CEE o en centros ordinarios para alguna población estudiantil. Esto se evidencia en el D4, en donde Tones et al. (2017) afirman que “el MOENHCA (Ministerio de Educación, Patrimonio Nacional, Cultura y Artes) tiene la intención de mantener abiertas las escuelas especiales con el fin de facilitar la educación continua para estudiantes con discapacidades graves y también preparar a los estudiantes para la transición a la educación general inclusiva” (p. 498).

En Italia y Noruega, estas prácticas son cuestionadas por Nes et al. (2018) cuando analizan las causas por las que se sostiene la segregación estudiantil y encuentran dentro de las principales razones, las actitudes del profesorado, la inaccesibilidad del currículum y la propia existencia de un sistema paralelo. A este respecto afirman que el alumnado es enviado “a clase especial por la presencia de unidades/clases especiales equipadas con profesores especializados” (p. 112). Esto evidencia que la integración, lejos de ser un paso hacia la educación inclusiva, constituye un obstáculo en sí mismo para que las escuelas asuman una postura interdisciplinaria y de cooperación.

Ahora bien, en línea con los derechos humanos, el foco estaría en preguntarse cómo acercar el currículum a la diversidad del estudiantado, realizando los ajustes que sean necesarios y no, por el contrario, en dónde colocar al/a la estudiante para que reciba un currículum completamente diferente al de sus pares.

4.2. Rol de los centros de recursos y apoyos para la educación inclusiva (CRAEI)

En la presente revisión de alcance, los diversos países representados, establecen funciones coincidentes en relación con las tareas que deben asumir los CRAEI. No obstante, cada estudio ajusta los roles de estas instancias a las particularidades de su contexto. A continuación, se detallan los hallazgos en esta línea.

4.2.1. Falta de protocolos en los CRAEI

En la documentación consultada acerca del rol de los CRAEI, se evidencia que los distintos países que firmaron la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, comprometiéndose con la educación inclusiva, emitieron sus propias leyes, decretos y acuerdos en relación con la obligatoriedad de eliminar gradualmente los sistemas paralelos de educación segregada e inclusiva. Para ello, se planteó en su mayoría la transformación de los CEE en centros de recursos para los centros ordinarios de las comunidades. No obstante, no hay evidencia de protocolos específicos que regulen este tránsito.

De cara a esta coyuntura, en Kazakhstan, Helmer et al. (2020), en su investigación, reconocen que “si bien esta declaración describe formalmente una razón por la que se establecieron los centros de recursos, esta declaración ilustra que no hay una comprensión clara de los objetivos principales de los centros” (p. 11) y, por tanto, “parecía no haber un modelo operativo consistente” (p. 11).

Los autores, a este respecto, encuentran en sus hallazgos que “los participantes tienen una comprensión mixta de cómo funciona el centro de recursos y el apoyo que se brinda en el esfuerzo por avanzar en el diálogo y el pensamiento hacia un mayor desarrollo de la educación inclusiva” (p. 11). Lo cual, aunado a las diversas posturas en torno a la inclusión y a las prácticas decadentes de la segregación, genera importantes confusiones para gestionar la transición de los CEE.

Lo anterior indica que, pese a este robusto ordenamiento jurídico y a los diversos plazos de tiempo que cada país estipula para ello, ninguno parece tener claridad acerca de las funciones específicas, criterios de calidad o incluso acreditaciones específicas en torno al funcionamiento de estas entidades. Tal situación, en ocasiones, muestra ser una oportunidad de creación y desarrollo de acuerdo con el contexto y a las necesidades específicas de cada nación o, en otros casos, ha constituido una barrera para justificar la dilatación en los procesos de transformación. Lo que es cierto es que los distintos estudios analizados plantean una serie de roles que, en cada nación, se consideran indispensables en los CRAEI. A continuación, se detallan tales hallazgos.

4.2.2. Asesoramiento

Una de las principales funciones de los CRAEI descritas por las investigaciones es la de asesorar al centro ordinario. En Kazakhstan, por su parte, Helmer et al. (2020) plantean que “los centros de recursos son vistos como una forma de promover el conocimiento en educación inclusiva tanto para maestros como para padres” (p. 8).

En esta línea, los autores afirman que los CRAEI deben asesorar modelando sus acciones en las intervenciones con el estudiantado, así como proveer recursos materiales accesibles que puedan ser empleados en las aulas. Al respecto, Helmer et al. (2020) sugieren las funciones de “proporcionar instrucción adaptando y

desarrollando materiales para que coincidan con los estilos de aprendizaje, las fortalezas y las necesidades especiales de cada uno de sus estudiantes con discapacidades” (p. 3).

Coincidiendo con Kazakhstan, en Canadá, Köpfer y Óskarsdóttir (2019) expresan que, ante la transición de los CEE, “los roles anteriores de ‘maestro de escuela especial’ y luego ‘coordinador de educación especial’ se estaban convirtiendo gradualmente en un rol metodológico y de asesoramiento orientado a la didáctica” (p. 884). No obstante, ellos agregan que la asesoría que se brinde debe ir orientada a promover la investigación acción como práctica educativa, de modo que se facilite “a los docentes la oportunidad de comprender e implementar la acción profesional en la inclusión como acción reflexiva” (p. 884). De este modo, se genera un análisis crítico sobre la propia práctica docente que permite la construcción de constantes mejoras conjuntas que involucren a toda la comunidad educativa.

En España, por su parte, Rojas Pernia y Olmos Rueda (2016) proponen que la asesoría del CRAEI consista en:

Dirigir evaluaciones especialmente complejas, consultoría y apoyo a otros compañeros - Proporcionar información (estrategias metodológicas, materiales, agrupación alumnado, ...) en el aula ordinaria - Proporcionar información sobre programas específicos, software u otros materiales - Colaborar en el diseño y desarrollo de propuestas ordinarias para todo el alumnado. (p. 329)

Ahora bien, la asesoría que describen los documentos consultados se da en dos vías, una de ellas es *in situ*. Es decir, en el propio salón de clases por medio de la co-docencia, el modelado, el desarrollo de estrategias inclusivas y el acompañamiento docente.

La otra forma de asesorar presente en los documentos es la de capacitar colectivamente al personal del centro. Esto cuestiona un poco las ofertas tradicionales de actualización, en las que una instancia ofrece un curso, charla, taller, o programa que algunas personas deciden o no matricular para mejorar sus prácticas y luego tratar de multiplicar sus nuevos saberes en su centro educativo. Esta costumbre, si bien repercute positivamente en unos cuantos salones de clase, no genera un cambio significativo e importante en la cultura inclusiva que debe edificar el centro para una transformación real.

En esta línea, es importante señalar que la tarea de asesorar no es una acción que pueda discurrir del propio profesorado del CEE como “especialista”, ni tampoco es del todo provechoso, como ya se ha mencionado, que una sola persona docente del centro ordinario o del CEE se capacite individualmente para gestionar cambios en pro de la educación inclusiva en su comunidad educativa. Lo ideal en este sentido es que se procure construir una transformación de centro, en el que todo el colectivo del claustro se comprometa con su formación, construyan ideales en conjunto, evalúen sus prácticas y planteen las necesidades de formación con el apoyo del profesorado del CEE. Así, los contenidos de las capacitaciones serán producto de un diagnóstico del centro, ajustados a sus necesidades reales y contextualizadas. Esto en virtud de construir un bloque de colaboración en el que toda la comunidad educativa se identifique con los principios inclusivos y reflexione en conjunto acerca de su proyecto de centro para alcanzar una mejor convivencia y sentido de pertenencia.

4.2.3. Coordinación

La coordinación es, sin lugar a duda, la función más presente en los discursos de la documentación consultada en esta sistematización. En esta línea, se percibe de alto valor que la educación inclusiva se articule de

forma colectiva, solidaria y colaborativa con el apoyo de toda la comunidad educativa. Se plasma el interés por generar un compromiso real por parte de todas las personas profesionales, familia y estudiantado por participar activamente en el desarrollo de la educación inclusiva. Esto implica una cultura de centro, un proyecto claro y medible con funciones específicas para cada persona involucrada y con un gran sentido de cooperación.

Serbia, para procurar esta coordinación, “ha creado equipos de maestros de educación general o regular y de educación especial que trabajan en forma colaborativa o cooperativa para combinar sus conocimientos, perspectivas y habilidades profesionales” (Radić-Šestić et al., 2013, p. 2). En este sentido, los autores han determinado que “un equipo efectivo de maestros deberá trabajar en conjunto como socios iguales en relaciones interactivas, ambos involucrados en todos los aspectos de la planificación, la enseñanza y la evaluación” (Radić-Šestić et al., 2013, p. 3). Así mismo, agregan que “esta colaboración incluirá currículo e instrucción, valoración y evaluación, y manejo y comportamiento en el salón de clases” (p. 3).

En España, Rojas Pernia y Olmos Rueda (2016) plantean también que la coordinación entre los centros ordinarios y los CRAEI conforme “redes de apoyo informales y proyectos de innovación o investigación” (p. 328). Estos proyectos, al ser una acción conjunta, permiten el despliegue de la interdisciplinariedad en la resolución de conflictos y el desarrollo de acciones creativas que favorezcan la plena inclusión.

Por otra parte, en Serbia, Radić-Šestić et al. (2013) encuentran en sus hallazgos que las dimensiones de un entorno escolar pueden favorecer la coordinación entre profesionales de CRAEI y centros ordinarios; al respecto detallan que:

Los participantes de entornos escolares más pequeños tienen mayor respeto por la autonomía de los miembros del equipo, resuelven sus conflictos más fácilmente, están interconectados, se esfuerzan más por aprender unos de otros, intercambian opiniones, siguen o asumen el rol de liderazgo, comparten creencias mutuas y respetan el trabajo en equipo más que los participantes de escuelas más grandes. (p. 3)

La posibilidad de armonizar más fácilmente las acciones de equipo y alcanzar un sentido amplio de cooperación en centros de menor tamaño, permite la expansión de sus beneficios a entornos sociales fuera del centro escolar, tal como lo sugieren las investigaciones desarrolladas en Islandia y Canadá.

En estas naciones, que son destacadas ambas por sus buenas prácticas en educación inclusiva, se habla de la coordinación trascendiendo el entorno escolar. Los autores se refieren a la importancia de coordinar con la comunidad y sus diversos agentes. Köpfer y Óskarsdóttir (2019) en este sentido, declaran que:

El progreso en la educación general es un proceso evidenciado por escuelas y comunidades que trabajan juntas para crear ciudadanos para una sociedad inclusiva que sean educados para disfrutar de todos los beneficios, derechos y experiencias de la vida social. (p. 885)

Esta posición asegura que haya un involucramiento del entorno social favoreciendo la promoción de una cultura inclusiva que asegure el derecho a la participación justa y democrática de todas las diversidades en la sociedad.

Si bien se ha dicho que el espíritu de valoración por la diversidad humana se gesta esencialmente en la escuela, la involucración de otros agentes de la sociedad tales como el sector salud, el transporte, cultura y otros, benefician la construcción de un enfoque coherente con los principios de la educación inclusiva, asegurando una convivencia justa y equitativa de la ciudadanía.

4.2.4. Intervención con el alumnado

Una de las acciones que más ha desafiado el *status quo* tradicional de los CEE en su transición a CRAEI, es la posibilidad de que el profesorado de educación especial ingrese a las aulas de los centros ordinarios a trabajar con el estudiantado en conjunto con el profesorado de educación general. Esto implica una labor de coordinación que implique una codependencia positiva en la que ambas profesiones se nutran entre sí y se desarrollen acciones de mediación pedagógica por medio de la codocencia con todo el grupo de estudiantes.

Ello implica la progresiva decadencia de prácticas tales como sacar a la persona con discapacidad del grupo para brindar atención “especializada” y transicionar a nuevas acciones dirigidas menos a rehabilitar con base en un ideal de normalización; y más a derribar barreras y a diseñar un currículum accesible, inclusivo y enriquecido con las diversidades y competencias de todo el alumnado.

En España, Rojas Pernia y Olmos Rueda (2016) en su artículo, describen la codocencia como “el trabajo conjunto del maestro procedente del CEE con el tutor dentro del aula en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales a través de lo que conocemos como docencia compartida” (p. 328).

Las tareas que las autoras sugieren en la intervención con el alumnado a través de la codocencia tienen que ver con “dar apoyo personal al alumnado con necesidades educativas especiales (higiene personal, alimentación, acceso, transporte) en distintas actividades escolares y posibilitar trabajo conjunto en el aula ordinaria” (p. 329). Para ello, se recomienda la flexibilidad tanto de los recursos que se dispongan para la medicación como en la organización del espacio físico y en la posibilidad de que todo el estudiantado reciba los apoyos de ambas personas docentes sin distinción ni etiquetas.

4.2.5. Provisión de recursos y apoyos

En menor medida, los documentos consultados hacen referencia a la importancia de que los CRAEI provean recursos y apoyos a los centros ordinarios que atiendan a la eliminación de barreras de acceso y al acercamiento curricular.

En este sentido, en España, Rojas Pernia y Olmos Rueda (2016) consideran necesario que los CRAEI participen en el “diseño y elaboración de materiales en las distintas áreas curriculares, en la preparación de materiales específicos y en la búsqueda de nuevos recursos” (p. 329).

Algunos de estos recursos pueden asociarse con el diseño de sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, transcripciones en braille, uso de tecnologías asistidas, uso de lenguas de signos, dispositivos de acceso de baja tecnología tales como atriles, sillas adaptadas, lupas, lámparas y otros elementos de accesibilidad. Sin embargo, también podrían tener relación con la adaptación de materiales de acuerdo con el diseño coordinado que el personal docente realice del currículum. Por ejemplo, en el ajuste de un trabajo escrito a mano por uno de digitación o una tarea manual de trazos por una de manipulación de fichas, de modo que todo el grupo participe tomando provecho de las competencias singulares de cada estudiante.

5. Conclusiones

En relación con la primera categoría sobre la evolución histórica se evidencian experiencias en las que los países representados en los documentos han transitado por el modelo clínico, el modelo integrador y finalmente el modelo social de la discapacidad en la atención educativa de la población estudiantil con discapacidad. Con respecto a este último modelo, se percibe que los CRAEI desafían la presencia de entornos segregantes de educación y suponen una forma de acercamiento y fusión del sistema educativo en pro de la educación inclusiva. No obstante, ninguno de los artículos demuestra una concreción en dicha transición, todos, sin distinción se encuentran aún en vías de cambio y sostienen rezagos de los modelos integrador y clínico con los que aún deben lidiar. Parte de ello, supone el mantenimiento de algunos CEE con el fin de ofrecer educación especial a alguna población que, por la necesidad de apoyos generalizados, no se ha considerado aún candidata a ser garante del derecho a la educación inclusiva en su totalidad.

Ahora bien, realizar cierres en los CEE y traslados estudiantiles de modo abrupto tampoco sería una práctica deseable, de acuerdo con autores como Echeita y Simón (2020), ello implicaría el traslado de prácticas excluyentes a los centros ordinarios, si “no se implementan con celeridad y de modo sostenido algunos cambios sustantivos que repercutan directamente en las políticas y prácticas educativas de los centros” (p. 100).

Para ello, autores como Giné Giné et al. (2020) proponen que “debemos avanzar, pues, hacia una transformación importante de las concepciones y de las prácticas que sirva para convertir a los centros de educación especial en organizaciones de excelencia en la atención y educación de los alumnos con necesidades de apoyo más extensas y, al mismo tiempo, en organizaciones de apoyo y promoción de la educación inclusiva (p. 38). Esto implica, antes que nada, un proceso de formación liderado por equipos motores que tengan una alta voluntad política hacia la transformación en ambos centros y de forma articulada, para que sean ellos y ellas, en alianza y complicidad, quienes establezcan su propio planeamiento de transformación con una estructura clara.

Con respecto al rol que deben asumir los centros educativos, en el estudio se identifican algunas acciones que emanan de las investigaciones realizadas en cada país, ante la ausencia de protocolos. Sin embargo, en la experiencia de análisis de centros que han logrado una exitosa transformación, investigadores como Echeita y Simón (2020) proponen, entre otros elementos, que para una sana transición se requiere de una generosa provisión de profesorado de apoyo y educadores/as para que el profesorado de los centros ordinarios no se sienta desamparado ante las necesidades educativas, algunas de ellas complejas, de un alumnado con el que no ha trabajado anteriormente y frente al cual se le desatan muchos miedos e incertidumbres (pp. 100-101).

Así mismo, los autores sugieren la necesidad de “una clara, consistente y sostenida política en materia de desarrollo curricular en todas sus posibles facetas: formación permanente del profesorado en ejercicio, asesoramiento para la mejora e innovación educativa, y elaboración y difusión de materiales curriculares” (Echeita y Simón, p. 102).

Esto, en el marco de un trabajo colectivo con el compromiso de toda la comunidad, brindaría la estructura necesaria para evitar que se reproduzcan viejas estructuras y prácticas de segregación escolar en los centros ordinarios. No obstante, pareciera que este proceso implica esfuerzos en red a largo, mediano y

corto plazo, de las esferas más macro hasta las más micro de educación, con un liderazgo estratégico y un enfoque centrado en las competencias.

6. Limitaciones de la revisión de acceso

Este estudio ha implicado una serie de limitaciones relacionadas con un posible sesgo en la selección de estudios debido a la elección de palabras clave que pudieran ser insuficientes para detectar investigaciones en español o en inglés que empleen otra terminología para referirse al tema de estudio. Otra limitación fue la dificultad para incluir otras bases de datos importantes en el campo de estudio, por no contar con las licencias correspondientes en el centro de investigaciones en el que se desarrolló el proyecto.

Algunas líneas de investigación futura importantes son el reconocimiento de buenas prácticas en la transformación de los centros, que puedan servir como agentes de movilización en otras instituciones; adicionalmente, interesa conocer cuáles pueden ser políticas de inclusión y protocolos de acreditación para evaluar el buen funcionamiento de un CRAEI, de modo que se pueda asegurar, en un sentido justo, el éxito de la articulación de los centros para alcanzar la educación inclusiva como se espera.

Referencias bibliográficas

- Arksey, H. y O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>.
- Cakiroglu, O. y Melekoglu, M. A. (2013). Statistical trends and developments within inclusive education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 18(8), 798-808. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.836573>.
- Cantero Aguirre, M., Onrubia Goñi, J. y Sánchez Espinola, F. (2022). Funciones de asesoramiento que los centros de apoyo a la inclusión desarrollan como aporte a la educación inclusiva en Paraguay. *Revista Americana de Educación*, 89(1), 59-75. <https://doi.org/10.35362/rie8914990>.
- Croydon, A., Remington, A., Kenny, L. y Pellicano, E. (2019). 'This is what we've always wanted': perspectives on young autistic people's transition from special school to mainstream satellite classes. *Autism and Developmental Language Impairments*, 4, 1-16. <https://doi.org/10.1177/2396941519886475>.
- Echeita, G. y Simón, C. (Coords.) (2020). *El papel de los centros de educación especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://www.libreria.educacion.gob.es/eb-book/182826/free_download/.
- Echeita Sarrionandia, G. (2020). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Engsig, T. T. y Johnstone, C. J. (2014). Is there something rotten in the state of Denmark? The paradoxical policies of inclusive education – lessons from Denmark. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 469-486. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.940068>.
- Flick, U. (2013). *Introducción a la investigación cualitativa*. 3ª ed. Ediciones Morata.
- Forlin, C. (2011). From special to inclusive education in Macau (SAR). *International Journal of Inclusive Education*, 15(4), 433-443. <https://doi.org/10.1080/13603110903079516>.
- Giné Giné, C., Font Roure, J. y Díez de Ulzurrun Pausas, A. (2020). Els centres d'educació especial, suport a la inclusió. *Àmbits de psicopedagogia y orientación*. (53), 33-47. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi53.1983>.
- Helmer, J., Kasa, R., Somerton, M., Makoelle, T. M. y Hernández-Torrano, D. (2020). Planting the seeds for inclusive education: one resource centre at a time. *International Journal of Inclusive Education*, 27(5), 586-602. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1864791>.
- Jiménez Rodríguez, M. y Ortega Valencia, P. (2018). Referentes sobre inclusión educativa para personas con discapacidad: líneas para pensar su potencial en el ámbito escolar. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 18(34), 85-104. <https://www.redalyc.org/journal/1002/100258345008/html/>.
- Kelly, A., Devitt, C., O'Keeffe, D. y Donovan, A. M. (2014). Challenges in implementing inclusive education in Ireland: principal's views of the reasons students aged 12+ are seeking enrollment to special schools. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(1), 68-81. <https://doi.org/10.1111/jppi.12073>.
- Kenny, N., McCoy, S. y Mihut, G. (2020). Special education reforms in Ireland: changing systems, changing schools. *International Journal of Inclusive Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821447>.
- Köpfer, A. y Óskarsdóttir, E. (2019). Analysing support in inclusive education systems – a comparison of inclusive school development in Iceland and Canada since the 1980s focusing on policy and in-school support. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 876-890. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624844>.

- Nes, K., Demo, H. e lanes, D. (2018). Inclusion at risk? Push- and pull-out phenomena in inclusive school systems: the Italian and Norwegian experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 111-129. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362045>.
- Nilsen, S. (2010). Moving towards an educational policy for inclusion? Main reform stages in the development of the Norwegian unitary school system. *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 479-497. <https://doi.org/10.1080/13603110802632217>.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. y Altman, D. G. (2015). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS Med*, 6(7), e10000977. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>.
- 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>.
- Radić-Šestić, M., Radovanović, V., Milanović-Dobrota, B., Slavkovic, S. y Langović-Milićević, A. (2013). General and special education teachers' relations within teamwork in inclusive education: socio-demographic characteristics. *South African Journal of Education*, 33(3), 1-15.
- Rojas Pernia, S. y Olmos Rueda, P. (2016). Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 323-339. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56745576017>.
- Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473-490.
- Tones, M., Pillay, H., Carrington, S., Chandra, S., Duke, J. y Joseph, R. M. (2017). Supporting disability education through a combination of special schools and disability-inclusive schools in the Pacific Islands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(5), 497-513. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1291919>.
- Xu, S. Q., Cooper, P. y Sin, K. (2017). The 'Learning in regular classrooms' initiative for inclusive education in China. *International Journal of Inclusive Education*, 22(1), 54-73. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1348547>.

Anexo 1. Material complementario

Descripción: la tabla que se incluye a continuación busca brindar información en la que se muestre la articulación entre las macrocategorías emergentes del análisis de los datos, las subcategorías y los artículos vinculados con cada una de ellas. Así mismo se detalla la base de datos de la cual es originario cada estudio.

MACROCATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ARTÍCULO	BASE DE DATOS
Evolución de la educación especial	Modelo clínico	Título: Plantando las semillas para la educación inclusiva: un centro de recursos a la vez.	International Journal of Inclusive Education
		Autores: Janet Helmer Rita Kasa Michelle Somerton Tsediso Michael Makoelle Daniel Hernández-Torrano	
		Año: 2020	
		País: Nursultán, Kazakhstan	
		Título: Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate.	Redalyc
		Autores: Susana Rojas Pernia Patricia Olmos Rueda	
		Año: 2016	
		País: Cantabria y Barcelona, España	
		Título: De la educación especial a la educación inclusiva en Macao (SAR).	International Journal of Inclusive Education
		Autores: Chris Forlin	
		Año: 2011	
		País: Macao, China	
		Título: ¿Hacia una política educativa inclusiva? Principales etapas de la reforma en el desarrollo del sistema escolar unitario noruego.	International Journal of Inclusive Education
		Autores: Sven Nilsen	
		Año: 2010	
		País: Noruega	
	Modelo de la integración	Título: Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate.	Redalyc
		Autoras: Susana Rojas Pernia Patricia Olmos Rueda	
		Año: 2016	
		País: Cantabria y Barcelona, España	

MACROCATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ARTÍCULO	BASE DE DATOS
Evolución de la educación especial	Modelo de la integración	Título: Plantando las semillas para la educación inclusiva: un centro de recursos a la vez.	International Journal of Inclusive Education
		Autores: Janet Helmer Rita Kasa Michelle Somerton Tsediso Michael Makoelle Daniel Hernández-Torrano	
		Año: 2020	
		País: Nursultán, Kazakhstan	
		Título: Reformas de la educación especial en Irlanda: cambiando sistemas, cambiando escuelas.	International Journal of Inclusive Education
		Autores: Neil Kenny Selina McCoy Georgiana Mihut	
		Año: 2020	
		País: Irlanda	
		Título: ¿Algo no funciona en Dinamarca? Las paradójicas políticas de educación inclusiva: lecciones de Dinamarca.	International Journal of Inclusive Education
		Autores: Thomas T. Engsig Christopher J. Johnstone	
		Año: 2014	
		País: Dinamarca	
	Modelo social	Título: Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate.	Redalyc
		Autores: Susana Rojas Pernia Patricia Olmos Rueda	
		Año: 2016	
		País: Cantabria y Barcelona, España	
		Título: 'Esto es lo que siempre hemos querido': Perspectivas sobre la transición de los jóvenes autistas de la escuela especial a clases convencionales.	PsycInfo
		Autores: Abigail Croydon Anna Remington Lorcan Kenny Elizabeth Pellicano	
		Año: 2020	
		País: Londres, Inglaterra	

MACROCATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ARTÍCULO	BASE DE DATOS
Evolución de la educación especial	Modelo social	Título: ¿Algo no funciona en Dinamarca? Las paradójicas políticas de educación inclusiva: lecciones de Dinamarca.	International Journal of Inclusive Education
		Autores: Thomas T. Engsig Christopher J. Johnstone	
		Año: 2014	
		País: Dinamarca	
	Mantenimiento de los centros	Título: Referentes sobre inclusión educativa para personas con discapacidad: líneas para pensar su potencial en el ámbito escolar.	Redalyc
		Autores: Marlem Jiménez Rodríguez Piedad Ortega Valencia	
		Año: 2018	
		País: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador	
		Título: Apoyar la educación sobre discapacidad a través de una combinación de escuelas especiales y escuelas inclusivas en las islas del Pacífico.	Educational Source
		Autores: Megan Tones Hitendra Pillay Suzanne Carrington Subhas Chandra Jennifer Duke Rukh Mani Joseph	
		Año: 2017	
		País: Islas Fiji, Océano Pacífico	
		Título: ¿La inclusión está en riesgo? Fenómenos de expulsión y abandono en los sistemas escolares inclusivos: las experiencias italiana y noruega.	International Journal of Inclusive Education
		Autores: Kari Nes Heidrun Demo Dario Ianes	
		Año: 2018	
		País: Italia y Noruega	
		Título: Retos en la implementación de la educación inclusiva en Irlanda: puntos de vista de los directores sobre las razones por las cuales los estudiantes mayores de 12 años están buscando inscribirse en las escuelas de educación especial.	Educational Source
		Autores: Aine Kelly Catherine Devitt Donal O'Keeffe Anne Marie Donovan	
		Año: 2014	
		País: Irlanda	

MACROCATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ARTÍCULO		BASE DE DATOS
Rol de los centros de recursos y apoyos para la educación inclusiva (CRAEI)	Falta de protocolos en los CRAEI	Título:	Plantando las semillas para la educación inclusiva: un centro de recursos a la vez.	International Journal of Inclusive Education
		Autores:	Janet Helmer Rita Kasa Michelle Somerton Tsediso Michael Makoelle Daniel Hernández-Torrano	
		Año:	2020	
		País:	Nursultán, Kazakhstan	
	Asesoramiento	Título:	Plantando las semillas para la educación inclusiva: un centro de recursos a la vez.	International Journal of Inclusive Education
		Autores:	Janet Helmer Rita Kasa Michelle Somerton Tsediso Michael Makoelle Daniel Hernández-Torrano	
		Año:	2020	
		País:	Nursultán, Kazakhstan	
		Título:	Analizando el apoyo en los sistemas de educación inclusiva – una comparación del desarrollo escolar inclusivo en Islandia y Canadá desde la década de 1980 enfocándose en la política y el apoyo en la escuela.	International Journal of Inclusive Education
		Autores:	Andreas Köpfer Edda Óskarsdóttir	
		Año:	2019	
		País:	Islandia y Canadá	
		Título:	Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate.	Redalyc
		Autores:	Susana Rojas Pernia Patricia Olmos Rueda	
		Año:	2016	
		País:	Cantabria y Barcelona, España	
	Coordinación	Título:	Las relaciones de los maestros de educación general y educación especial dentro del trabajo en equipo en la educación inclusiva: características sociodemográficas.	Educational Source
		Autores:	Marina Radić-Šestić Vesna Radovanović Biljana Milanović-Dobrota Sanela Slavković Ana Langović-Milićević	
		Año:	2013	
		País:	Serbia	

MACROCATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ARTÍCULO	BASE DE DATOS
Rol de los centros de recursos y apoyos para la educación inclusiva (CRAEI)	Coordinación	Título: Analizando el apoyo en los sistemas de educación inclusiva – una comparación del desarrollo escolar inclusivo en Islandia y Canadá desde la década de 1980 enfocándose en la política y el apoyo en la escuela.	International Journal of Inclusive Education
		Autores: Andreas Köpfer Edda Óskarsdóttir	
		Año: 2019	
		País: Islandia y Canadá	
	Intervención con el alumnado	Título: Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate.	Redalyc
		Autores: Susana Rojas Pernia Patricia Olmos Rueda	
		Año: 2016	
		País: Cantabria y Barcelona, España	
	Provisión de recursos y apoyos	Título: Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate.	Redalyc
		Autores: Susana Rojas Pernia Patricia Olmos Rueda	
		Año: 2016	
		País: Cantabria y Barcelona, España	

Inclusive education in motion: systematic review of the transition of educational centers to inclusive models

Educación inclusiva en movimiento: una revisión de alcance de la transición de centros educativos hacia modelos inclusivos

Abstract

This article presents a scoping review of the transition from Special Education Centers (SEC) to Support and Resource Centers for Inclusive Education (CRAEI, by its Spanish acronym), in line with the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN, 2006). Using the PRISMA methodology, studies published between 2010 and 2023 were examined, covering a range of regions and educational contexts. The findings reveal that, although countries have shown a commitment to transforming their educational systems, the shift towards an inclusive model has been slow and uncoordinated, with many still practising the segregation of pupils with disabilities. Key roles for CRAEI were identified, including teacher advisory, provision of resources and support, direct classroom intervention, and coordination among educational institutions. However, the absence of a clear protocol and structural and cultural resistance to change have hindered the effective implementation of these functions. The discussion highlights the need for a robust legal framework and a collaborative approach to overcome existing barriers and to achieve genuine, sustainable educational inclusion across all levels of the education system.

Keywords

Inclusive education, special schools, inclusive education support centers, disability, educational transformation.

Resumen

El artículo ofrece una revisión de alcance sobre la transición de los centros de educación especial (CEE) hacia centros de recursos y apoyos para la educación inclusiva (CRAEI), en cumplimiento de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006). Empleando la metodología PRISMA, se examinaron estudios publicados entre 2010 y 2023, abarcando diversas regiones y contextos educativos. Los resultados revelan que, aunque los países han mostrado un compromiso con la transformación de sus sistemas educativos, la transición hacia un modelo inclusivo ha sido lenta y desorganizada, con muchos países aún practicando la segregación de estudiantes con discapacidad. Se identificaron roles clave para los CRAEI, como el asesoramiento a docentes, la provisión de recursos y apoyos, la intervención directa en las aulas y la coordinación entre centros educativos. Sin embargo, la falta de un protocolo claro y la resistencia estructural y cultural al cambio han obstaculizado la implementación efectiva de estos roles. La discusión enfatiza la necesidad de un marco normativo sólido y un enfoque colaborativo para superar las barreras existentes y lograr una inclusión educativa genuina y sostenible en todos los niveles del sistema educativo.

Palabras clave

Educación inclusiva, educación especial, centros de apoyos y recursos, discapacidad, transformación educativa.

María del Rocío Deliyore Vega

<rdeliyorevega@gmail.com>

Universidad de Costa Rica. Costa Rica



To quote:

Deliyore Vega, M. R. (2025). Inclusive education in motion: systematic review of the transition of educational centers to inclusive models. *Revista Española de Discapacidad*, 13(1), 35-60.

Doi: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.13.01.02>>

Date of receipt: 10-09-2024

Date of acceptance: 02-05-2025



1. Introduction

Inclusive education is a fundamental right in countries that have ratified the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN, 2006). This convention obliges State Parties “to ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning” (Art. 24).

This transformation involves successfully achieving the three dimensions of inclusive education as defined by Echeita Sarrionandia (2020): presence, participation, and learning. This means that all learners, in their diversity, should be actively engaged in learning processes, experience a strong sense of belonging and well-being, and achieve meaningful and high-quality learning without being separated from their peers for any reason.

The transformation of Special Education Centres (hereafter, SEC) towards an inclusive model requires rethinking their role as Support and Resource Centres for Inclusive Education (hereafter, CRAEI, for its acronym in Spanish). According to Echeita Sarrionandia (2020), ensuring presence does not entail eliminating SECs, but rather integrating them within the mainstream education system. Despite international commitments, the transition has been slow and disorganised, largely due to the absence of a clear protocol defining the role of CRAEI.

In this regard, Giné Giné et al. (2020) explain that special education has traditionally functioned as a specialised practice aimed at a specific group of students, leading to the development of a structure and work practices that are often overly distinct and isolated from those of mainstream classrooms or the official school curriculum (pp. 35-36).

Countries across the world have sought alternatives to overcome this historical segregation between educational institutions. This “requires proposing new roles, approaches and perspectives in order to achieve a unified education system that is responsive to the diversity of learners’ needs” (Giné Giné et al., 2020, p. 36). This implies the allocation of resources and the organisation of evidence-based educational practices.

Research such as that by Cantero Aguirre et al. (2022) in Paraguay highlights that the functions of CRAEI include providing educational and clinical support, as well as managing inclusion processes. In Spain, Rojas Pernia and Olmos Rueda (2016) identify four main actions of CRAEI: intervention in mainstream settings, counselling and training, provision of resources, and coordination.

These studies underline the need to identify transition pathways towards inclusive education and the associated benefits for all learners. However, implementation continues to face significant challenges, ranging from infrastructure adaptation to teacher training. This article aims to conduct a scoping review of the literature on the transition from SEC to CRAEI, analysing models, enabling factors and barriers, and outcomes in terms of inclusion and educational quality.

2. Methodology

A qualitative research design was adopted through a scoping review to analyse how the transition from SEC to CRAEI has been addressed in scientific literature. The aim was to answer the research question: How has the transition from SEC to CRAEI been studied in scientific research?

This question represents the first of five questions within a broader study. The scoping review was complemented by a qualitative case study involving interviews with six transformation leaders from Spain and Costa Rica, and a descriptive quantitative study involving a sample of 500 professionals working in all SECs across Costa Rica.

The other research questions guiding the broader project were:

1. How are SECs transitioning towards practices that support inclusive education in Spain and Costa Rica?
2. What contributions can SECs make to mainstream schools in Costa Rica?
3. What good practices from the Spanish context could be replicated in Costa Rica?

To address the first question, a scoping review methodology was selected, as it is defined as a type of review that quickly maps key concepts within a research area through a comprehensive examination of the literature (Arksey & O'Malley, 2005). The five methodological steps proposed by the authors are: 1) identifying the research question(s); 2) identifying relevant studies; 3) selecting the studies; 4) charting the data; 5) collating, summarising, and reporting the results.

This study was conducted following the PRISMA-P 2015 checklist, developed by Moher et al. (2015). PRISMA stands for *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* and is “a checklist primarily intended for the preparation of systematic review and meta-analysis protocols, summarising aggregate data from studies, particularly those assessing the effects of interventions” (pp. 2–3). Given the nature of the study, a scoping review—not a meta-analysis—was chosen, as the focus was on an in-depth qualitative analysis of the phenomenon rather than generating quantitative representations.

2.1. Search strategy

The selection of studies was carried out through electronic searches conducted in March 2023, using the following databases: Red de Revistas Científicas de América Latina (Redalyc), PsycInfo, Scopus, ERIC, Education Source, Academic Search Premier, and PUBMED. These databases were recommended by the advisory team for the project at the Universidad Autónoma de Madrid. Other databases, such as Scopus and/or Web of Science (WoS), could not be included because the research institutions involved in the study did not have access to the necessary licenses.

Due to the limited number of studies identified during the screening process, two journals were also included, even though they are not databases. These journals—European Journal of Special Needs Education and International Journal of Inclusive Education—are highly indexed and have an established record of publishing research in the field of special education.

Search terms were defined in both English and Spanish in order to maximise the number of relevant articles retrieved. The keywords used included: “transition”, “transformation” or “evolution”, “special education schools”, and “resource centres” (and their equivalents in Spanish: “transición”, “transformación” o “evolución”, “centros de educación especial” and “centros de recursos”). Given the diversity of terminology in this field, additional terms were initially tested in an attempt to capture studies related to the transformation from SEC to CRAEI, but they yielded no relevant results. These terms included: “inclusive education”, “specific centres”, “students with disabilities”, “schooling”, and “disability”.

This article reports the results obtained using only the keywords that generated relevant hits, as shown in Table 1.

2.2. Inclusion criteria

The articles selected were those that met the following inclusion criteria: (1) Published between 2010 and 2023, covering a 13-year period relevant to the present study; (2) Written in either English or Spanish; (3) Focused on the transformation or transition processes of SEC (or equivalent school institutions); (4) Empirical studies employing qualitative, quantitative, or mixed-method approaches; (5) Published as peer-reviewed scientific articles.

2.3. Exclusion criteria

The articles that were excluded from the study were: (1) those that, despite being scientific publications, are systematic reviews or meta-analyses.

2.4. Search and data collection process

The initial search retrieved a total of 36,127 references. A first screening using a date filter (2010–2023) reduced this number to 4,843. A second screening, limited to academic publications, yielded 260 articles. A third screening based on the title and abstract was applied to assess the studies’ relevance to the research question, resulting in 37 eligible articles.

Following this pre-selection, a thorough review of the full texts was conducted to determine which studies met all inclusion criteria. This process resulted in a final selection of 15 articles, of which 13 were written in English and 2 in Spanish.

The following table presents the detailed record of article selection by database, according to the keywords used, the total documents retrieved before filtering, and the progressive results after applying time filters, academic publication criteria, and title/abstract screening for relevance to the research question.

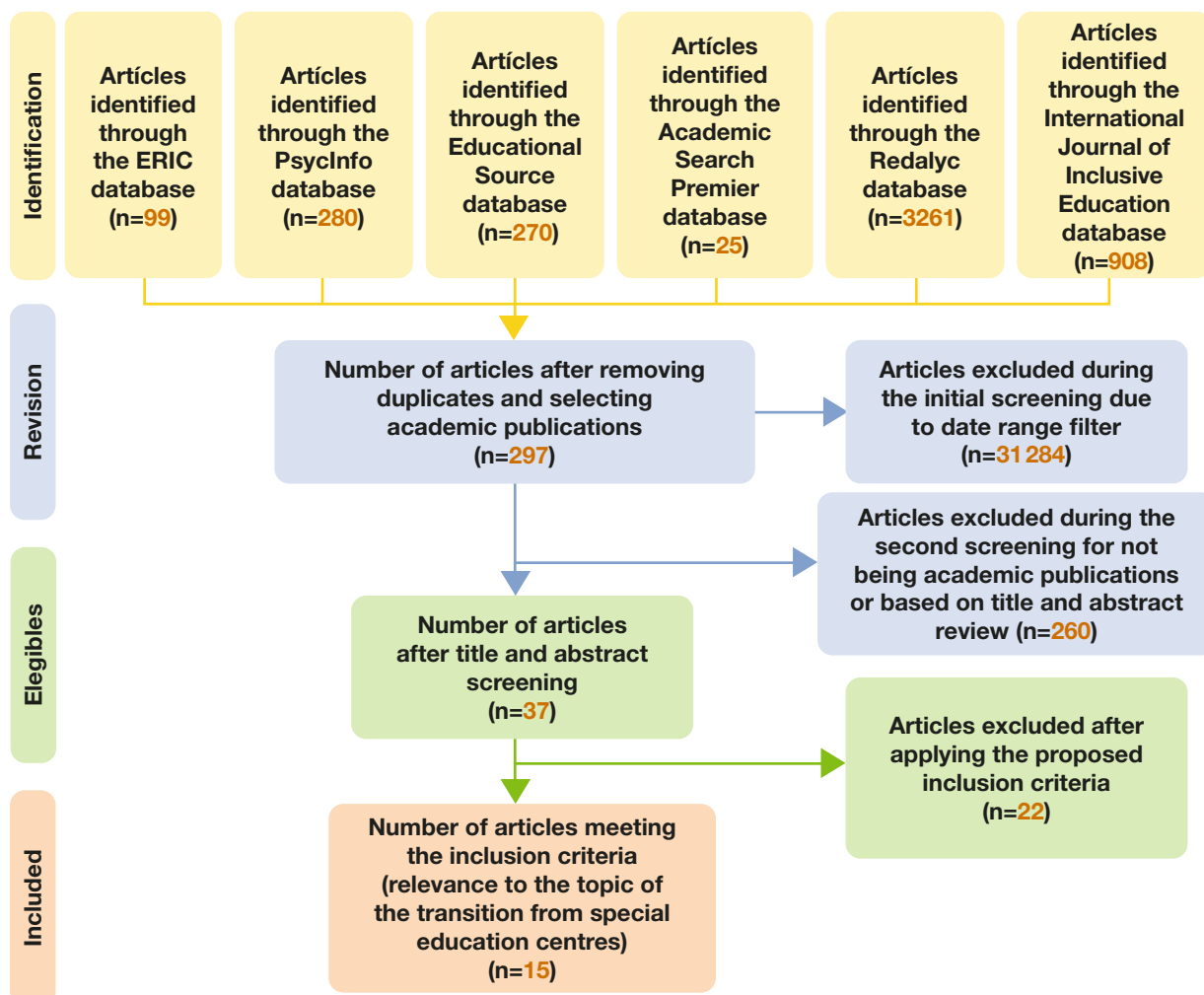
Table 1. Articles by database and screenings

Database	Found	Found by time filter	Academic publications	Filter by title and abstract	Total answering the research investigation
ERIC	10	1	1	0	0
	89	21	10	0	0
PsycInfo	280	10	9	9	1
Education Source	429	270	113 (English)	5	3
	0	0	0	0	0
Academic Search Premier	25	13	13	0	0
	0	0	0	0	0
PUBMED	113	92	4	0	0
	0	0	0	0	0
Redalyc	616	3234	71	8	2
	10	9	7	0	0
European Journal of Special Needs	566	26	26	1	0
International Journal of Inclusive Education	908	74	74	14	9
Total					15

Source: own elaboration.

The following flow diagram portrays the search and selection process of the articles that were used for the scoping review.

Figure 1. Flow diagram about the search and selection of the articles



Source: own elaboration.

2.5. Coding of the selected studies

The selected studies were analyzed and coded in order to address the research question: *How has the transition from SEC to CRAEI been studied?* To achieve this, the articles were grouped according to the database from which they were retrieved, and a numerical code was assigned to each document. Additionally, the following information was extracted from each article: participant population, main themes, year of publication, journal of origin, authorship, and the geographical region where the research was conducted.

The following table shows the codes assigned to each article, using the letter “D” followed by a number to identify each document. Likewise, Figure 2 presents a network created using the data analysis software Atlas.ti 09, showing the articles obtained from each database along with their respective codes.

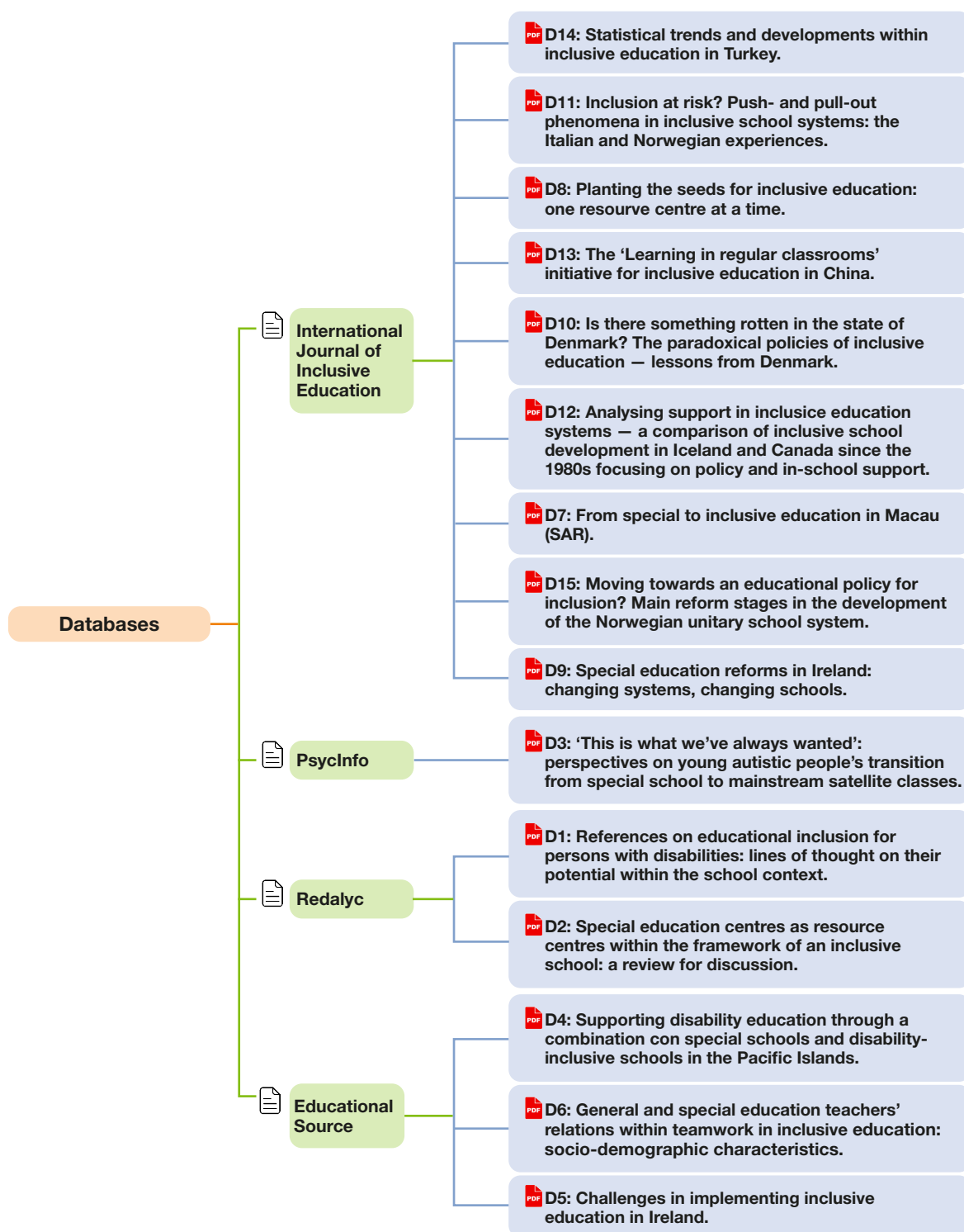
Table 2. Articles and codes

Document code	Title	Journal	Author	Year	Country and region
D1	References on educational inclusion for persons with disabilities: lines of thought on their potential within the school context	Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas	Marlem Jiménez Rodríguez Piedad Ortega Valencia	2018	Argentina, Brazil, Chile, Colombia, and Ecuador
D2	Special education centres as resource centres within the framework of an inclusive school: a review for discussion	Revista de Currículum y Formación de Profesorado	Susana Rojas Pernia Patricia Olmos Rueda	2016	Cantabria and Barcelona, Spain
D3	'This is what we've always wanted': perspectives on young autistic people's transition from special school to mainstream satellite classes.	Autism and Developmental Language Impairments	Abigail Croydon Anna Remington Lorcan Kenny Elizabeth Pellicano	2019	London, England
D4	Supporting disability education through a combination of special schools and disability-inclusive schools in the Pacific Islands.	International Journal of Disability, Development and Education	Megan Tones Hitendra Pillay Suzanne Carrington Subhas Chandra Jennifer Duke Rukh Mani Joseph	2017	Fiji Island, Pacific Ocean
D5	Challenges in implementing inclusive education in Ireland: principal's views of the reasons students aged 12+ are seeking enrollment to special schools.	Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities	Aine Kelly Catherine Devitt Donal O'Keeffe Anne Marie Donovan	2014	Ireland
D6	General and special education teachers' relations within teamwork in inclusive education: socio-demographic characteristics.	South African Journal of Education	Marina Radić-Šestić Vesna Radovanović Biljana Milanović-Dobrota Sanela Slavkovic Ana Langović-Milićvić	2013	Serbia
D7	From special to inclusive education in Macau (SAR).	International Journal of Inclusive Education	Chris Forlin	2011	Macau, China
D8	Planting the seeds for inclusive education: one resource centre at a time.	International Journal of Inclusive Education	Janet Helmer Rita Kasa Michelle Somerton Tsedis Michael Makoelle Daniel Hernández-Torrano	2020	Nursultán, Kazakhstan
D9	Special education reforms in Ireland: changing systems, changing schools.	International Journal of Inclusive Education	Neil Kenny Selina McCoy Georgiana Mihut	2020	Ireland

Document code	Title	Journal	Author	Year	Country and region
D10	Is there something rotten in the state of Denmark? The paradoxical policies of inclusive education – lessons from Denmark.	International Journal of Inclusive Education	Thomas T. Engsig Christopher J. Johnstone	2014	Denmark
D11	Inclusion at risk? Push- and pull-out phenomena in inclusive school systems: the Italian and Norwegian experiences.	International Journal of Inclusive Education	Kari Nes Heidrun Demo Dario Ianes	2018	Italy and Norway
D12	Analysing support in inclusive education systems – a comparison of inclusive school development in Iceland and Canada since the 1980s focusing on policy and in-school support.	International Journal of Inclusive Education	Andreas Köpfer Edda Óskarsdóttir	2019	Iceland and Canada
D13	The 'Learning in regular classrooms' initiative for inclusive education in China.	International Journal of Inclusive Education	Su Qiong Xu Paul Cooper Kenneth Sin	2017	China
D14	Statistical trends and developments within inclusive education in Turkey.	International Journal of Inclusive Education	Orhan Cakiroglu Macid Ayhan Melekoglu	2013	Turkey
D15	Moving towards an educational policy for inclusion? Main reform stages in the development of the Norwegian unitary school system.	International Journal of Inclusive Education	Sven Nilsen	2010	Norway

Source: own elaboration.

Figure 2. Network of articles retrieved from each database and their respective codification



Source: own elaboration.

3. Data analysis

The analysis was conducted using the open, axial, and selective coding approach proposed by Flick (2013). During the open coding phase, the selected studies were uploaded as primary documents in the software Atlas.ti 09, where “expressions are classified into units of meaning (individual words, short sequences of words) in order to assign annotations and, above all, ‘concepts’ (codes)” (Flick, 2013, p. 193). In the second phase, the process continued with “refining and differentiating the categories derived from open coding” (Flick, 2013, p. 197). This involved filtering each code and assigning it to the appropriate category and subcategories.

The third phase is selective coding; in this phase the Atlas.ti 09 codebook is used for data processing, in which “the analyst decides between equally significant phenomena and assigns weight to them, so that a central category emerges, along with subcategories related to it” (Flick, 2013, p. 198). At this stage, the most relevant data were selected for a more in-depth analysis, identifying relationships between categories and subcategories regarding the transition of SECs, and establishing a central idea related to new findings.

This study is part of the author’s postdoctoral research project at Universidad Autónoma de Madrid, where it was subject to continuous reflection and analysis at each stage of its development under the guidance of Dr. Cecilia Simón Rueda.

As a qualitative study, it is important to note that the interpretations derived from the data represent an inductive, flexible, and interactive understanding by the author, and are not intended to provide generalisable results.

Four macro categories were established and quotations linked to codes were extracted, first openly and then selectively, resulting in 22 emerging codes.

The four macro categories that emerge from the data at this stage are:

- The historical development of special education.
- The stance of the educational community on transition.
- The role of Support and Resource Centres for Inclusive Education.
- Transition as a necessary action.

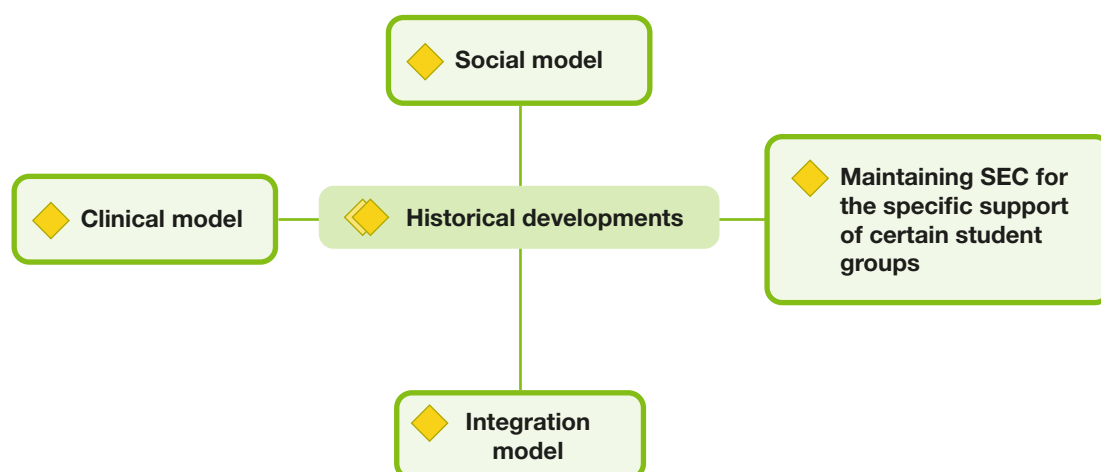
This article presents the findings of two of the categories emerging from the scoping review: the historical evolution and the role of the CRAEIs because of the value of their findings. This selection is justified by the clear interrelation between the origin of SECs as an educational response for students who were historically excluded, and the new roles these institutions must now adopt in order to function as spaces focused on the management, promotion, and coordination of educational supports. The findings in these two categories require a depth of analysis that justifies their exclusive treatment in this article. This does not diminish the importance of the other emerging categories, which will be addressed in a future publication with the scope they deserve.

Additionally, it should be clarified that the methodological aspects of the selected studies are described in Table 2 and are also discussed within each category. However, it is not the intention of the researcher to code

the data based on the methodological approach used in each study, but rather based on their contribution to scientific knowledge.

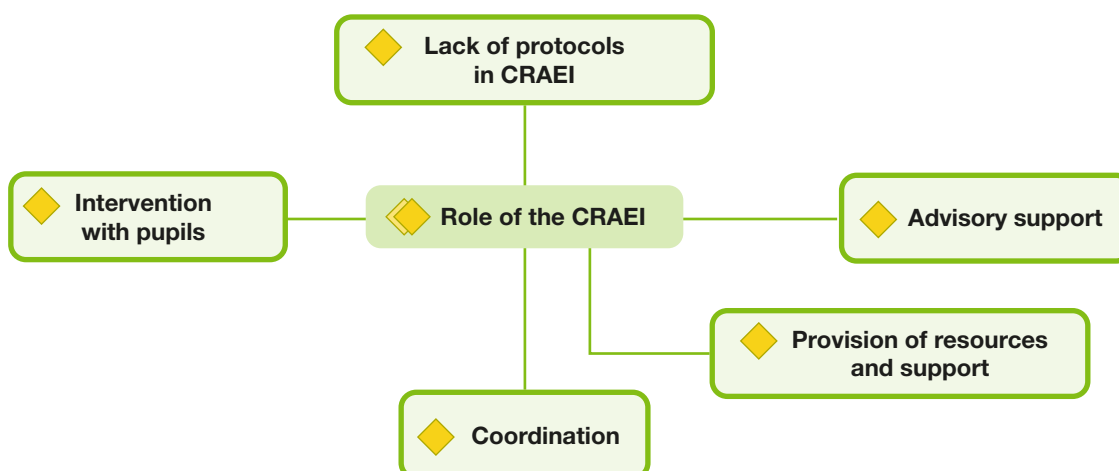
The first category addressed in this article is the historical development of special education, which includes 38 quotations. This category explores how special education has evolved over time across the various contexts presented in the studies. Four codes emerged within this category: clinical model (linked to 6 quotations), integration model (linked to 7 quotations), social model (linked to 12 quotations) and current maintenance of SEC in operation without transition (linked to 13 quotations).

Figure 3. Category 1: Historical development of special education



Source: own elaboration.

Figure 4. Category 2: role of the CRAEI



Source: own elaboration.

4. Discussion and results

4.1. Historical developments

This review shows that various authors frame their analysis of the transition through a socio-historical contextualization of each country represented in the reviewed literature.

This frame of reference is vital for understanding the political, economic and social perspective from which each nation views and redefines inclusive education. Despite the substantial differences between the history of China, for example, heavily influenced by imperial development and socialism, in contrast to Kazakhstan as a post-Soviet republic, or Latin America and its social situation of poverty and migration are subject to national or international legal frameworks that compel them to undertake transformations toward inclusive education. Each country's analysis in this regard moves through the clinical model, the integration model and the social model of disability. Similarly, in some of these contexts, a decision has been made to keep SECs operating without transformation, attributing reasons linked to the model that prevails in the specific society. The findings obtained in this line with respect to each code are detailed below.

4.1.1. *Clinical model*

In the historical analysis made by the articles, it is determined, as a meeting point in the different nations, that the education of the student population with disabilities, in its beginnings, focused its attention on the deficit of the person from a clinical point of view, in order to organise educational systems for the classification of students.

In its beginnings, this student population was excluded from education and was served by healthcare or other non-educational services. This is illustrated in the paper by Helmer et al. (2020), referring to the context of post-Soviet republics, specifically in Kazakhstan, where they note that 'children with any kind of disability were educated by "defectologists"' (p. 4). According to the authors, these practices currently explain the resistance and lack of understanding of inclusive education in the post-Soviet republics.

This division justified the construction of specialised professional profiles, which placed full responsibility for the education of students with disabilities in the hands of a group of specialists. Under this logic, segregated services were established and consolidated over time, making their subsequent transformation difficult.

In this regard, Rojas Pernia & Olmos Rueda (2016) point out that 'the design of special practices that pedagogues would put into play in segregated spaces helped to stabilise a discourse centred on the subject with impairment and its inescapable rehabilitation' (p. 325). This view, far from focusing on the context, the curriculum and its possible barriers, or on the accessible design of the educational environment to bring learning and participation closer to the individual, seeks instead to address a diagnosis with the questionable assumption that learning could be standardized for those who coincide in clinical situations and functional deficits.

This is similar to what has been documented by Macau in more recent times, where it is noted that 'in 1999-2000 a Macau IQ test was developed and used for educational placement decisions' (Forlin, 2011, p. 435). Along these lines, the article indicates that referral and classification systems were in place to justify

segregation decisions based on the results of these tests based on the measurable cognitive deficit of the student body.

In Norway, meanwhile, Nilsen (2010) comments that, by the end of the 20th century, 'there was a prevailing fear of lowering the quality of education if pupils with severe learning difficulties and social problems were included in schools' (p. 482). This condition today justifies the perspectives of many professionals and non-professionals in the education community who are reluctant to embrace inclusive education.

4.1.2. Integration model

Subsequent to the clinical model, evidence of an integration model emerges in the documents in which, as noted, "the aim was to promote the joint schooling of all students, attending to their educational needs within the same system" (Rojas Pernia & Olmos Rueda, 2016, p. 326). This involves the admission of students in mainstream schools where students were placed in separate classrooms, so that they did not share learning experiences with the rest of the non-disabled student body.

In Kazakhstan, Helmer et al. (2020) explain that, even by 2020, "the majority of students with special educational needs attending mainstream schools where school resource centers had been opened were in "correctional classes" (p. 10), which is justified as a step on the road to inclusive education. However, Kenny et al. (2020), in Ireland, are of the opinion that "special classes serve to give the appearance of inclusion within schools, but are potentially circumventing the problem" (p. 9).

In this vein, it is further explained that "the implementation of inclusion policies through special classes often served to protect the "deep structure" (Thomas, 2013) of mainstream teachers' roles of delivering curricular objectives to regular students, while special education takes place in segregated settings." (Kenny et al., 2020, p. 9). This perpetuates the fragmented efforts of the educational community and reinforces the specialist-centric perspective of special education professionals.

4.1.3. Social model

The documents also show the position of the social model of disability. In this sense, the one elaborated in Spain by Rojas Pernia & Olmos Rueda (2016), points out that "inclusive education questions the creation of specialized services or differentiated measures based on previously defined categories, the expert organization of support or the separation of quality and equity in education" (p. 327). In agreement with the above, Kenny et al. (2020), in Ireland, state that "doubts arose about the reliability and validity of disability categories and their use in the allocation of resources" (p. 5).

Inclusive education, by principle, lies in the hands of the educational community, i.e., families, students and professionals in the field of education who possess pedagogical knowledge on which they design their work. It is well known that, in order to carry out an educational curriculum in a timely manner, it is necessary to know the context, barriers, capacities, family system, culture, interests, potential and previous knowledge of the students, as well as the diversities of the group. All of these characteristics are entirely independent of any clinical diagnosis. Under this logic, the classification of students in restrictive environments based on medical conditions loses all sense and is seen as a practice that generates discrimination and social isolation.

In Denmark, Engsig & Johnstone (2015) state that “inclusive schools were mentioned as a way to change discriminatory attitudes, create welcoming communities and create inclusive societies. Inclusive schools were called upon to challenge and dismantle ‘disabling societies’” (p. 474). Therefore, inclusive education does not use labels but, on the contrary, focuses on breaking down contextual barriers, creating universal curricula and taking diversities as an element of curricular enrichment, viewing the school years as the ideal time to promote inclusive, equitable, and democratic societies.

4.1.4. Maintenance of Special Education Centres (SEC)

In the analysis of this historical evolution towards the transformation of the SEC, the documents show that in several nations, the continuation of a separate system from mainstream education is still justified, under certain conditions.

In Spain, for their part, Jiménez Rodríguez & Ortega Valencia (2018) state that “educational attention will be provided in specialized classes, schools or services, whenever, according to the specific conditions of the students, their integration in regular education classes is not possible (p. 92).

As in Spain, Fiji also promotes the maintenance of special classrooms, either in SEC or in regular centers for some student population. This is evident in D4, where Tones et al. (2017) state that “MOENHCA (Ministry of Education, National Heritage, Culture and Arts) intends to keep special schools open in order to facilitate continuing education for students with severe disabilities and also prepare students for transition to inclusive mainstream education” (p. 498).

In Italy and Norway, these practices are questioned by Nes et al. (2018) when they analyze the causes why student segregation is sustained and find within the main reasons, teacher attitudes, inaccessibility of the curriculum and the very existence of a parallel system. In this regard, they state that students are sent “to special classes due to the presence of special units/classes equipped with specialized teachers” (p. 112). This shows that integration, far from being a step towards inclusive education, constitutes, in itself, an obstacle for schools to adopt an interdisciplinary and cooperative posture.

Now, in line with human rights, the focus would be on how to bring the curriculum closer to the diversity of the student body, making the necessary adjustments and not, on the contrary, on placing students in settings where they receive that is completely different from that of his/her peers.

4.2. Role of Support and Resource Centres for Inclusive Education (CRAEI)

In this scoping review, the various countries represented establish coinciding functions in relation to the tasks to be assumed by the CRAEI. However, each study adjusts the roles of these bodies to the particularities of its context. The findings along these lines are detailed below.

4.2.1. Lack of protocols in CRAEI

In the documentation consulted on the role of CRAEI, it is evident that the different countries that signed the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, committing themselves to inclusive education,

issued their own laws, decrees and agreements regarding the obligation to gradually eliminate the parallel systems of segregated and inclusive education. To this end, the transformation of SEC into resource centers for regular centers in the communities was mostly proposed. However, there is no evidence of specific protocols regulating this transition.

In the face of this juncture, in Kazakhstan, Helmer et al. (2020), in their research, acknowledge that “while this statement formally describes a reason why resource centers were established, this statement illustrates that there is no clear understanding of the main objectives of the centers” (p. 11) and, therefore, “there seemed to be no consistent operating model” (p. 11).

The authors, in this regard, find in their findings that “participants have a mixed understanding of how the resource center operates and the support provided in the effort to advance dialogue and thinking toward further development of inclusive education” (p. 11). Which, coupled with the diverse positions around inclusion and the decadent practices of segregation, creates significant confusion for managing the transition of SEC.

This indicates that, despite this robust legal system and the various timeframes that each country stipulates for it, none appear to have a clear understanding of the specific functions, quality criteria or even specific accreditations around the operation of these entities. This situation, at times, has proven to be an opportunity for creation and development in accordance with the context and the specific needs of each nation or, in other cases, has constituted a barrier to justify the delay in the transformation processes. What is certain is that the different studies analyzed suggest a series of roles that, in each nation, are considered indispensable in the CRAEI. These findings are detailed below.

4.2.2. Advisory support

One of the main functions of the CRAEI, as highlighted in the literature, is to provide guidance to mainstream schools. In Kazakhstan, for instance, Helmer et al. (2020) propose that “resource centres are seen as a way to promote knowledge in inclusive education for both teachers and parents” (p. 8).

In this regard, the authors affirm that CAREI should offer guidance by modelling their actions through interventions with pupils, as well as by providing accessible material resources that can be used in classrooms. On this point, Helmer et al. (2020) suggest roles such as “providing instruction by adapting and developing materials to match the learning styles, strengths and special needs of each of their students with disabilities” (p. 3).

Similarly, in Canada, Köpfer & Óskarsdóttir (2019) observe that, in the context of the transformation of special education centres (SEC), “the former roles of ‘special school teacher’ and later ‘special education coordinator’ were gradually evolving into a methodological and advisory role focused on pedagogy” (p. 884). However, they add that the guidance provided should aim to promote action research as an educational practice, enabling “teachers the opportunity to understand and implement professional action in inclusion as reflective action” (p. 884). This approach fosters critical reflection on teaching practice and supports ongoing, collective improvements that involve the entire educational community.

In Spain, Rojas Pernia & Olmos Rueda (2016) propose that CRAEI guidance should consist of:

Leading particularly complex assessments, providing consultancy and support to colleagues – Supplying information (pedagogical strategies, materials, pupil grouping, etc.) for mainstream classrooms – Offering information about

specific programmes, software, or other materials – Collaborating in the design and development of general proposals for all pupils. (p. 329)

The guidance described in the reviewed documents operates on two levels. One of these is in situ support—delivered directly within the classroom through co-teaching, modelling, the development of inclusive strategies, and teacher accompaniment.

The other form of guidance found in the documents is collective training for school staff. This challenges more traditional models of continuing professional development, where an external body offers a course, lecture, workshop, or programme that some staff may choose to attend in order to improve their practice and then attempt to disseminate what they have learned within their school. While this approach can have a positive impact on certain classrooms, it rarely produces significant or lasting change in the inclusive culture that schools must cultivate in order to achieve real transformation.

In this respect, it is important to note that advising should not be reduced to the individual role of SEC teachers acting as “specialists”, nor is it entirely effective, as already mentioned, for a single teacher—whether from the mainstream school or the SEC—to engage in training on their own to drive inclusive change in their educational community. Ideally, transformation should be addressed at a whole-school level, where the entire teaching staff commits to their professional development, collaboratively builds shared goals, evaluates their practices, and identifies training needs with the support of SEC teachers. In doing so, training content can emerge from a school-wide needs assessment and be tailored to the school’s real and contextualised circumstances. The aim is to establish a collaborative foundation in which the entire educational community identifies with inclusive principles and reflects collectively on their school project in order to foster improved coexistence and a stronger sense of belonging.

4.2.3. Coordination

Coordination is, without a doubt, the most prominent function highlighted in the documents consulted for this systematisation. Within this framework, the collective, supportive, and collaborative articulation of inclusive education with the backing of the entire educational community is perceived as highly valuable. There is a clear interest in fostering a genuine commitment from professionals, families, and students to actively engage in the development of inclusive education. This entails the cultivation of a whole-school culture, a clearly defined and measurable project with specific roles for all involved, and a strong sense of cooperation.

In Serbia, in an effort to ensure such coordination, “teams composed of general or mainstream education teachers and special education teachers have been created to work collaboratively or cooperatively in order to combine their knowledge, perspectives, and professional skills” (Radić-Šestić et al., 2013, p. 2). In this respect, the authors stress that “an effective teaching team should work together as equal partners in interactive relationships, both involved in all aspects of planning, teaching, and assessment” (Radić-Šestić et al., 2013, p. 3). They also add that “this collaboration will include curriculum and instruction, assessment and evaluation, and classroom management and behaviour” (p. 3).

In Spain, Rojas Pernia & Olmos Rueda (2016) likewise propose that coordination between mainstream schools and CRAEI should involve “informal support networks and innovation or research projects” (p. 328). These projects, being joint initiatives, enable an interdisciplinary approach to conflict resolution and the development of creative actions that support full inclusion.

Moreover, Radić-Šestić et al. (2013) found that school environments can influence the level of coordination between CRAEI professionals and mainstream centres. They note that:

Participants in smaller school settings show greater respect for team members' autonomy, resolve conflicts more easily, maintain stronger interconnections, make greater efforts to learn from one another, exchange opinions, assume or follow leadership roles, share mutual beliefs, and value teamwork more than participants in larger schools. (p. 3)

The ability to harmonise teamwork and achieve a deeper sense of cooperation in smaller schools allows these benefits to extend beyond the school environment into the wider social context, as suggested by research conducted in Iceland and Canada.

In both countries—recognised for their good practices in inclusive education—coordination is seen as transcending the boundaries of the school itself. The authors emphasise the importance of working alongside the wider community and its various stakeholders. Köpfer & Óskarsdóttir (2019) state that:

Progress in general education is a process evidenced by schools and communities working together to create citizens for an inclusive society—individuals who are educated to enjoy all the benefits, rights, and experiences of social life. (p. 885)

This perspective ensures the involvement of the wider community, thus promoting a culture of inclusion and guaranteeing the right to fair and democratic participation for all forms of diversity in society.

Although it is often said that the appreciation of human diversity is essentially fostered within schools, the involvement of other sectors of society—such as health, transport, culture, and others—contributes to the development of a consistent approach in line with the principles of inclusive education, thereby promoting just and equitable coexistence among all citizens.

4.2.4. Intervention with pupils

One of the practices that has most challenged the traditional status quo of SEC in their transition to CRAEI is the possibility of special education teachers entering mainstream classrooms to work with pupils alongside general education teachers. This requires coordination efforts that foster a positive codependence between both professions, enabling them to enrich one another and implement pedagogical mediation through co-teaching with the entire group of students.

This marks a gradual move away from practices such as pulling students with disabilities out of the classroom to provide “specialised” support, and towards new approaches focused less on rehabilitation based on normalisation ideals and more on dismantling barriers and designing an accessible, inclusive curriculum that embraces the diverse abilities, strengths, and contributions of all learners.

In Spain, Rojas Pernia & Olmos Rueda (2016) describe co-teaching as “the joint work of a teacher from the SEC and the classroom tutor within the mainstream classroom to support pupils with special educational needs through what is known as shared teaching” (p. 328).

The tasks proposed by the authors for pupil-focused intervention through co-teaching involve “providing personal support to pupils with special educational needs (personal hygiene, feeding, access, transport)

in different school activities and facilitating joint work within the mainstream classroom” (p. 329). For this, flexibility is recommended—both in the resources used for mediation and in the physical organisation of space—as well as ensuring that all pupils may receive support from both teachers without distinction or labelling.

4.2.5. Provision of resources and support

To a lesser extent, the reviewed documents also highlight the importance of CRAEIs in providing resources and support to mainstream schools aimed at removing access barriers and enabling curricular inclusion.

In this regard, in Spain, Rojas Pernia & Olmos Rueda (2016) consider it essential that CRAEI take part in the “design and development of materials for various curriculum areas, the preparation of specific resources, and the search for new tools” (p. 329).

Such resources may include the development of augmentative and alternative communication (AAC) systems, braille transcriptions, the use of assistive technologies, sign languages, and low-tech access devices such as lecterns, adapted chairs, magnifying glasses, lamps, and other accessibility elements. They may also involve adapting materials in line with the curriculum planning carried out collaboratively by teaching staff—for example, substituting a handwritten assignment with a typed one, or replacing a manual tracing task with a tactile or manipulative activity using cards—so that the entire class can participate and benefit from the unique strengths of each learner.

5. Conclusions

In relation to the first category concerning historical evolution, the documents reviewed reveal that the countries represented have undergone a progression from the clinical model, through the integrative model, to the social model of disability in the educational response to students with disabilities. With regard to the latter, it is apparent that CRAEIs challenge the persistence of segregated educational environments and represent a means of approaching and merging educational systems in favour of inclusive education. However, none of the studies reviewed show a fully consolidated transition; all, without exception, remain in a process of change and still carry remnants of the clinical and integrative models with which they continue to grapple. This is partly reflected in the ongoing operation of some SEC, intended to provide education for those students who, due to the extent of support required, have not yet been considered as fully entitled to inclusive education.

That said, abruptly closing special education centres or transferring students without preparation would not be a desirable course of action. According to authors such as Echeita and Simón (2020), doing so could lead to the transfer of exclusionary practices to mainstream schools, particularly “if substantial changes that have a direct impact on the policies and practices of schools are not implemented swiftly and in a sustained manner” (p. 100).

To address this, authors such as Giné Giné et al. (2020) argue that “we must therefore move towards a significant transformation of both the conceptions and practices, in order to convert special education centres into organisations of excellence in the care and education of pupils with more extensive support needs, while simultaneously becoming organisations that promote and support inclusive education” (p. 38). This requires, first and foremost, a structured training process led by core teams with a strong political commitment to transformation in both types of institutions, working in a coordinated and collaborative manner to develop their own transformation plans with a clear organisational structure.

With regard to the role to be assumed by schools, the study identifies several actions emerging from country-level research in the absence of formal protocols. However, drawing on the analysis of centres that have successfully undergone this transformation, researchers such as Echeita and Simón (2020) recommend, among other elements, that a healthy transition requires the generous provision of support teachers and educators. This would help ensure that mainstream teaching staff do not feel abandoned when faced with the educational needs—some of them complex—of pupils they have not previously taught, and in relation to whom many fears and uncertainties may arise (pp. 100–101).

Likewise, the authors emphasise the need for “a clear, consistent, and sustained policy regarding curriculum development in all its possible facets: ongoing professional development for practising teachers, advisory support for educational improvement and innovation, and the production and dissemination of curriculum materials” (Echeita & Simón, p. 102).

Within a framework of collective work and shared community commitment, such efforts would provide the necessary structure to prevent the reproduction of outdated practices and patterns of school segregation in mainstream settings. Nonetheless, this process appears to require a coordinated, long-, medium-, and short-term networked effort across all levels of the education system—from macro to micro—with strategic leadership and a competency-based approach at its core.

6. Limitations of the review

This study has faced several limitations, including a potential bias in the selection of studies due to the choice of keywords, which may have been insufficient to capture research in either Spanish or English that uses alternative terminology for the topic under investigation. Another limitation was the difficulty in accessing other important academic databases in the field, due to the lack of necessary licences at the research centre where the project was carried out.

Important lines of future research include the identification of best practices in the transformation of educational centres, which could serve as drivers for change in other institutions. Additionally, it is of interest to explore what inclusive policies and accreditation protocols might be implemented to assess the effective functioning of a CRAEI. This would help to ensure, in a fair and balanced manner, the successful articulation between centres necessary to achieve the inclusive education outcomes aspired to.

Bibliographic references

- Arksey, H. & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32.
- Cakiroglu, O. & Melekoglu, M. A. (2013). Statistical trends and developments within inclusive education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 18(8), 798-808. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.836573>.
- Cantero Aguirre, M., Onrubia Goñi, J. & Sánchez Espinola, F. (2022). Funciones de asesoramiento que los centros de apoyo a la inclusión desarrollan como aporte a la educación inclusiva en Paraguay. *Revista Americana de Educación*, 89(1), 59-75. <https://doi.org/10.35362/rie8914990>.
- Croydon, A., Remington, A., Kenny, L. & Pellicano, E. (2019). 'This is what we've always wanted': perspectives on young autistic people's transition from special school to mainstream satellite classes. *Autism and Developmental Language Impairments*, 4, 1-16. <https://doi.org/10.1177/2396941519886475>.
- Echeita, G. & Simón, C. (Coords.) (2020). *El papel de los centros de educación especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://www.libreria.educacion.gob.es/ebook/182826/free_download/.
- Echeita Sarrionandia, G. (2020). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Engsig, T. T. & Johnstone, C. J. (2014). Is there something rotten in the state of Denmark? The paradoxical policies of inclusive education – lessons from Denmark. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 469-486. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.940068>.
- Flick, U. (2013). *Introducción a la investigación cualitativa*. 3ª ed. Ediciones Morata.
- Forlin, C. (2011). From special to inclusive education in Macau (SAR). *International Journal of Inclusive Education*, 15(4), 433-443. <https://doi.org/10.1080/13603110903079516>.
- Giné Giné, C., Font Roure, J. & Díez de Ulzurrun Pausas, A. (2020). Els centres d'educació especial, suport a la inclusió. *Àmbits de psicopedagogia y orientación*. (53), 33-47. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi53.1983>.
- Helmer, J., Kasa, R., Somerton, M., Makoelle, T. M. & Hernández-Torrano, D. (2020). Planting the seeds for inclusive education: one resource centre at a time. *International Journal of Inclusive Education*, 27(5), 586-602. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1864791>.
- Jiménez Rodríguez, M. & Ortega Valencia, P. (2018). Referentes sobre inclusión educativa para personas con discapacidad: líneas para pensar su potencial en el ámbito escolar. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 18(34), 85-104. <https://www.redalyc.org/journal/1002/100258345008/html/>.
- Kelly, A., Devitt, C., O'Keeffe, D. & Donovan, A. M. (2014). Challenges in implementing inclusive education in Ireland: principal's views of the reasons students aged 12+ are seeking enrollment to special schools. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(1), 68-81. <https://doi.org/10.1111/jppi.12073>.
- Kenny, N., McCoy, S. & Mihut, G. (2020). Special education reforms in Ireland: changing systems, changing schools. *International Journal of Inclusive Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821447>.
- Köpfer, A. & Óskarsdóttir, E. (2019). Analysing support in inclusive education systems – a comparison of inclusive school development in Iceland and Canada since the 1980s focusing on policy and in-school support. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 876-890. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624844>.

- Nes, K., Demo, H. & Ianes, D. (2018). Inclusion at risk? Push- and pull-out phenomena in inclusive school systems: the Italian and Norwegian experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 111-129. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362045>.
- Nilsen, S. (2010). Moving towards an educational policy for inclusion? Main reform stages in the development of the Norwegian unitary school system. *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 479-497. <https://doi.org/10.1080/13603110802632217>.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. & Altman, D. G. (2015). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS Med*, 6(7), e10000977. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>.
- 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>.
- Radić-Šestić, M., Radovanović, V., Milanović-Dobrota, B., Slavkovic, S. & Langović-Milićević, A. (2013). General and special education teachers' relations within teamwork in inclusive education: socio-demographic characteristics. *South African Journal of Education*, 33(3), 1-15.
- Rojas Pernia, S. & Olmos Rueda, P. (2016). Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 323-339. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56745576017>.
- Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473-490.
- Tones, M., Pillay, H., Carrington, S., Chandra, S., Duke, J. & Joseph, R. M. (2017). Supporting disability education through a combination of special schools and disability-inclusive schools in the Pacific Islands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(5), 497-513. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1291919>.
- Xu, S. Q., Cooper, P. & Sin, K. (2017). The 'Learning in regular classrooms' initiative for inclusive education in China. *International Journal of Inclusive Education*, 22(1), 54-73. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1348547>.

Annex 1. Supplementary material

Description: The table below aims to provide information illustrating the link between the emerging macro categories identified in the data analysis, the corresponding subcategories, and the articles related to each of them. It also details the database from which each study originates.

MACRO CATEGORY	SUBCATEGORY	ARTICLE		DATABASE
Evolution of special education	Clinical model	Title:	Planting the seeds for inclusive education: one resource centre at a time.	International Journal of Inclusive Education
		Authors:	Janet Helmer Rita Kasa Michelle Somerton Tsediso Michael Makoelle Daniel Hernández-Torrano	
		Year:	2020	
		Country:	Nur-Sultan, Kazakhstan	
		Title:	Special education centres as resource centres within the framework of an inclusive school: a review for discussion.	Redalyc
		Authors:	Susana Rojas Pernia Patricia Olmos Rueda	
		Year:	2016	
		Country:	Cantabria and Barcelona, Spain	
		Title:	From special to inclusive education in Macau (SAR).	International Journal of Inclusive Education
		Authors:	Chris Forlin	
		Year:	2011	
		Country:	Macau, China	
		Title:	Moving towards an educational policy for inclusion? Main reform stages in the development of the Norwegian unitary school system.	International Journal of Inclusive Education
		Authors:	Sven Nilsen	
		Year:	2010	
		Country:	Norway	
	Integration model	Title:	Special education centres as resource centres within the framework of an inclusive school: a review for discussion.	Redalyc
		Authors:	Susana Rojas Pernia Patricia Olmos Rueda	
		Year:	2016	
		Country:	Cantabria and Barcelona, Spain	

MACRO CATEGORY	SUBCATEGORY	ARTICLE	DATABASE
Evolution of special education	Integration model	Title: Planting the seeds for inclusive education: one resource centre at a time.	International Journal of Inclusive Education
		Authors: Janet Helmer Rita Kasa Michelle Somerton Tsediso Michael Makoele Daniel Hernández-Torrano	
		Year: 2020	
		Country: Nur-Sultan, Kazakhstan	
		Title: Special education reforms in Ireland: changing systems, changing schools.	International Journal of Inclusive Education
		Authors: Neil Kenny Selina McCoy Georgiana Mihut	
		Year: 2020	
		Country: Ireland	
	Modelo social	Title: Is there something rotten in the state of Denmark? The paradoxical policies of inclusive education – lessons from Denmark.	International Journal of Inclusive Education
		Authors: Thomas T. Engsig Christopher J. Johnstone	
		Year: 2014	
		Country: Denmark	
		Title: Special education centres as resource centres within the framework of an inclusive school: a review for discussion.	Redalyc
		Authors: Susana Rojas Pernia Patricia Olmos Rueda	
		Year: 2016	
		Country: Cantabria and Barcelona, Spain	
		Title: 'This is what we've always wanted': perspectives on young autistic people's transition from special school to mainstream satellite classes.	PsycInfo
		Authors: Abigail Croydon Anna Remington Lorcan Kenny Elizabeth Pellicano	
		Year: 2020	
		Country: London, England	

MACRO CATEGORY	SUBCATEGORY	ARTICLE	DATABASE
Evolution of special education	Modelo social	Title: Is there something rotten in the state of Denmark? The paradoxical policies of inclusive education – lessons from Denmark.	International Journal of Inclusive Education
		Authors: Thomas T. Engsig Christopher J. Johnstone	
		Year: 2014	
		Country: Denmark	
	Mantenimiento de los centros	Title: References on educational inclusion for persons with disabilities: lines of thought on their potential within the school context.	Redalyc
		Authors: Marlem Jiménez Rodríguez Piedad Ortega Valencia	
		Year: 2018	
		Country: Argentina, Brazil, Chile, Colombia and Ecuador	
		Title: Supporting disability education through a combination of special schools and disability-inclusive schools in the Pacific Islands.	Educational Source
		Authors: Megan Tones Hitendra Pillay Suzanne Carrington Subhas Chandra Jennifer Duke Rukh Mani Joseph	
		Year: 2017	
		Country: Fiji Island, Pacific Ocean	
		Title: Inclusion at risk? Push- and pull-out phenomena in inclusive school systems: the Italian and Norwegian experiences.	International Journal of Inclusive Education
		Authors: Kari Nes Heidrun Demo Dario Ianes	
		Year: 2018	
		Country: Italy and Norway	
		Title: Challenges in implementing inclusive education in Ireland: principal's views of the reasons students aged 12+ are seeking enrollment to special schools.	Educational Source
		Authors: Aine Kelly Catherine Devitt Donal O'Keeffe Anne Marie Donovan	
		Year: 2014	
		Country: Ireland	

MACRO CATEGORY	SUBCATEGORY	ARTICLE		DATABASE
Role of Support and Resource Centres for Inclusive Education (CRAEI)	Lack of protocols in the CRAEI	Title:	Planting the seeds for inclusive education: one resource centre at a time.	International Journal of Inclusive Education
		Authors:	Janet Helmer Rita Kasa Michelle Somerton Tsediso Michael Makoelle Daniel Hernández-Torrano	
		Year:	2020	
		Country:	Nur-Sultan, Kazakhstan	
	Advisory support	Title:	Planting the seeds for inclusive education: one resource centre at a time.	International Journal of Inclusive Education
		Authors:	Janet Helmer Rita Kasa Michelle Somerton Tsediso Michael Makoelle Daniel Hernández-Torrano	
		Year:	2020	
		Country:	Nur-Sultan, Kazakhstan	
		Title:	Analysing support in inclusive education systems – a comparison of inclusive school development in Iceland and Canada since the 1980s focusing on policy and in-school support.	International Journal of Inclusive Education
		Authors:	Andreas Köpfer Edda Óskarsdóttir	
		Year:	2019	
		Country:	Iceland and Canada	
		Title:	Special education centres as resource centres within the framework of an inclusive school: a review for discussion.	Redalyc
		Authors:	Susana Rojas Pernia Patricia Olmos Rueda	
		Year:	2016	
		Country:	Cantabria and Barcelona, Spain	
	Coordinación	Title:	General and special education teachers' relations within teamwork in inclusive education: socio-demographic characteristics.	Educational Source
		Authors:	Marina Radić-Šestić Vesna Radovanović Biljana Milanović-Dobrota Sanela Slavkovic Ana Langović-Milićević	
		Year:	2013	
		Country:	Serbia	

MACRO CATEGORY	SUBCATEGORY	ARTICLE	DATABASE
Role of Support and Resource Centres for Inclusive Education (CRAEI)	Coordination	Title: Analysing support in inclusive education systems – a comparison of inclusive school development in Iceland and Canada since the 1980s focusing on policy and in-school support.	International Journal of Inclusive Education
		Authors: Andreas Köpfer Edda Óskarsdóttir	
		Year: 2019	
		Country: Iceland and Canada	
	Intervention with pupils	Title: Special education centres as resource centres within the framework of an inclusive school: a review for discussion.	Redalyc
		Authors: Susana Rojas Pernia Patricia Olmos Rueda	
		Year: 2016	
		Country: Cantabria and Barcelona, Spain	
	Provision of resources and support	Title: Special education centres as resource centres within the framework of an inclusive school: a review for discussion.	Redalyc
		Authors: Susana Rojas Pernia Patricia Olmos Rueda	
		Year: 2016	
		Country: Cantabria and Barcelona, Spain	

Validación y evaluación del *Cuestionario sobre educación sexual para profesorado de estudiantes con discapacidad intelectual*

Validation and evaluation of the Sexuality education questionnaire for teachers of students with intellectual disabilities

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo adaptar y validar cinco instrumentos diseñados para medir conocimientos, creencias, norma subjetiva, autoeficacia y temas sobre sexualidad impartidos en programas de educación sexual, entre el profesorado que brinda atención a estudiantes mexicanos/as con discapacidad intelectual. Además, se buscó obtener datos estadísticos descriptivos de dichas variables. Se trabajó con una muestra no probabilística de 653 participantes, en su mayoría mujeres (88,8%), con una edad promedio de 39 años. Los instrumentos validados conformaron el *Cuestionario sobre educación sexual para profesorado de estudiantes con discapacidad intelectual*, el cual fue aplicado a través de un formulario en línea. Se analizaron las propiedades psicométricas de los instrumentos y se calcularon los datos estadísticos descriptivos de las variables de interés. Los resultados sugieren que los instrumentos cuentan con propiedades de validez y confiabilidad, aunque pueden ser perfectibles. Asimismo, las personas participantes tuvieron puntuaciones altas en los instrumentos de evaluación. Los hallazgos más relevantes se discuten en función de sus implicaciones para el diseño de programas y recursos dirigidos a docentes que resulten efectivos y adecuados a sus necesidades.

Palabras clave

México, sexualidad, profesorado, estudiantes, discapacidad intelectual.

Abstract

This study aimed to adapt and validate five instruments designed to measure knowledge, beliefs, subjective norms, self-efficacy, and topics related to sexuality education among teachers who work with Mexican students with intellectual disabilities. Additionally, we sought to obtain descriptive statistics of these variables. A non-probabilistic sample of 653 participants was used, the majority of whom were women (88.8%), with an average age of 39 years. The validated instruments comprised the *Sexuality education questionnaire for teachers of students with intellectual disabilities*, which was administered through an online form. The psychometric properties of the instruments were analyzed, and the descriptive statistics for the variables of interest were calculated. The results suggest that the instruments demonstrate validity and reliability, although there is room for improvement. Moreover, participants scored highly on the evaluation instruments. The most relevant findings are discussed in terms of their implications for designing programs and resources aimed at teachers, ensuring their effectiveness and alignment with educators' needs.

Keywords

Mexico, sexuality, teachers, students, intellectual disability.

Susana Xóchitl Bárcena Gaona

<s.barcena@unam.mx>

Universidad Nacional Autónoma de México. México

Ileri Lizbeth López-Vertti

<irerilopezvertti@comunidad.unam.mx>

Universidad Nacional Autónoma de México. México

Daniel Alejandro Meza-Galván

<da.mezagalvan@ugto.mx>

Universidad de Guanajuato. México



Para citar:

Bárcena Gaona, S. X., López-Vertti, I. L. y Meza-Galván, D. A. (2025). Validación y evaluación del *Cuestionario sobre educación sexual para profesorado de estudiantes con discapacidad intelectual*. *Revista Española de Discapacidad*, 13(1), 61-85.

Doi: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.13.01.03>>

Fecha de recepción: 04-10-2024

Fecha de aceptación: 05-05-2025



1. Introducción

La sexualidad de las personas con discapacidad intelectual ha estado rodeada de mitos que dificultan su ejercicio de manera informada, responsable y libre de violencia. Se suele pensar que no tienen deseos ni interés sexual o, por el contrario, que son incapaces de controlar sus impulsos. Esto a menudo justifica la prohibición de cualquier expresión de su sexualidad (Borawska-Charko et al., 2017). Sin embargo, investigaciones han demostrado que las personas con discapacidad intelectual tienen intereses sexuales desde una edad temprana y experimentan deseos y necesidades similares a los de personas sin discapacidad (Gil-Llario et al., 2018; Schaafsma et al., 2017). Negar la sexualidad de esta población atenta contra sus derechos sexuales y reproductivos, reconocidos en la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (ONU, 2006). Estos derechos incluyen el acceso a información comprensible, el respeto a su autonomía para tomar decisiones sobre su cuerpo, el derecho a vivir una vida libre de violencia y a recibir atención médica adecuada durante el ciclo vital.

La revisión de Pérez-Curiel et al. (2023) evidencia una grave brecha entre los derechos sexuales y reproductivos de las personas con discapacidad intelectual y su realidad. Muchas mujeres con discapacidad intelectual no reciben información accesible sobre anticoncepción y sus decisiones son tomadas por otros. Persisten prácticas como la esterilización forzada y la histerectomía no terapéutica. Las mujeres embarazadas enfrentan mayores riesgos médicos y deficiencias en la atención prenatal. La violencia sexual es frecuente, especialmente entre mujeres, con agresores mayoritariamente familiares, mientras que en hombres suelen ser desconocidos. Durante la adolescencia, la falta de educación sexual y recursos incrementa su vulnerabilidad a relaciones abusivas. Los estigmas, especialmente hacia personas LGBT+ con discapacidad intelectual, agravan la desinformación y limitan su acceso a una educación sexual integral.

La educación sexual, entendida como un proceso de enseñanza-aprendizaje enfocado en preparar a la población con conocimientos, actitudes y habilidades para la toma de decisiones saludables y el ejercicio responsable de sus derechos sexuales y reproductivos, es un elemento clave para prevenir los problemas de salud sexual previamente descritos (UNESCO, 2018). Aun cuando recibir educación sexual es reconocido como un derecho universal y su importancia se afirma en instrumentos legales como la ya mencionada Convención (ONU, 2006), prevalecen múltiples barreras que obstaculizan el acceso de la población con discapacidad a información y recursos sobre estos temas. Se ha documentado que las y los jóvenes con discapacidad intelectual solo han recibido educación sexual una o dos veces en su vida y que esta se reduce a los riesgos de las relaciones sexuales y a la prevención del abuso sexual, lo que limita su autonomía y les coloca en una posición de riesgo agravado (Schaafsma et al., 2017).

La UNESCO (2018) y la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018) establecen que uno de los principios fundamentales de una educación sexual de calidad es la participación activa de los agentes socializadores más relevantes en el desarrollo de las y los jóvenes, lo que incluye a cuidadores, pares y profesorado. Aunque las escuelas se consideran espacios conocidos por las y los estudiantes, donde es posible obtener información válida y confiable sobre sexualidad, en México solo el 40 % de estudiantes en escuelas regulares reporta haber recibido contenidos académicos sobre estos temas (Rojas et al., 2017).

En el contexto mexicano, la educación sexual ha sido un tema de debate y evolución en las últimas décadas. Actualmente, se incluye de manera obligatoria en los planes de estudio de educación básica, según los linea-

mientos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), lo que ha sido objeto de contiendas entre grupos que pretenden impulsar una educación sexual integral basada en evidencia científica y en una perspectiva de derechos humanos, y sectores conservadores (mayormente organizaciones religiosas) que buscan bloquear su implementación. En el ambiente educativo, las y los docentes juegan un papel crucial en la puesta en marcha de programas de educación sexual, dado que son la figura con mayor responsabilidad y cercanía al alumnado. Por ello, es imperativo dirigir esfuerzos a capacitarles con conocimientos y herramientas necesarias para garantizar el cumplimiento de estos contenidos en las aulas (Camacho y Legaspi, 2024; Díaz Camarena, 2017).

Tanto en escuelas regulares como en contextos educativos inclusivos y de educación especial se han documentado numerosos factores que intervienen en el desempeño del profesorado para brindar educación sexual (Barr et al., 2014). Diferentes estudios internacionales en los que han participado educadores de estudiantes con discapacidad (Aderemi, 2013; Chirawu et al., 2014; de Reus et al., 2015; Fader-Wilkenfeld y Ballan, 2011; Ionescu et al., 2019) han demostrado que la disposición a enseñar temas de sexualidad puede verse influenciada por distintas variables, como son las creencias del/de la docente, su nivel de conocimientos, grado de autoeficacia y preparación profesional, así como la presencia de facilitadores o barreras propias de la institución y la comunidad educativa.

La evidencia señala que, aunque gran parte del profesorado del área de educación inclusiva o especial reconoce a la sexualidad como un elemento importante de los contenidos educativos, tienden a evitar abordar estos temas en clase y muestran una postura ambivalente respecto a asumir un rol activo en la formación del alumnado con discapacidad. Asimismo, la frecuencia con que imparten los contenidos varía según el tema; los temas abordados con mayor frecuencia suelen ser aquellos referentes a las relaciones sexoafectivas y el desarrollo de habilidades personales (e.g. toma de decisiones, comunicación), mientras que los temas ante los que existe un mayor rechazo se relacionan con conductas sexuales (e.g. masturbación, relaciones sexuales), salud sexual (e.g. aborto, uso del condón, métodos anticonceptivos) y diversidad sexual (e.g. identidad, orientación y expresión). Adicionalmente, suelen enfrentar políticas restrictivas en sus instituciones, escasez de materiales adaptados a las necesidades del alumnado y actitudes desfavorables de las madres, padres, tutores y autoridades (Aderemi, 2013; Chirawu et al., 2014; de Reus et al., 2015; Ionescu et al., 2019).

Los elementos anteriores (cognitivos, conductuales y ambientales) han sido propuestos como variables predictoras de la impartición de educación sexual por diversos autores (Chirawu et al., 2014; Hanass-Hancock et al., 2018, 2021) a partir de modelos psicológicos como la teoría de la conducta planeada de Ajzen (1991). Este modelo establece que, para que una persona ejecute una conducta (en este caso, brindar educación sexual), no solo requiere contar con un adecuado nivel de conocimiento y habilidades para llevarla a cabo, sino que es necesario tener la intención de ejecutarla. La intención, a su vez, es explicada por las creencias, la norma subjetiva (percepción de si las personas cercanas valoran como importante o no la conducta), el grado de confianza en que la puede ejecutar eficazmente (autoeficacia) y la percepción de los factores del entorno que facilitan u obstaculizan la ejecución. Con base en este modelo, Hanass-Hancock et al. (2021) diseñaron, adaptaron y validaron una serie de instrumentos en educadores de Sudáfrica que trabajan con estudiantes con discapacidad. Tales instrumentos constituyen el *Teacher sexuality education questionnaire* (TSE-Q) y, tras su última validación, realizada por Carpenter et al. (2023), han demostrado ser herramientas robustas, válidas y confiables para evaluar dichas variables.

En América Latina el desarrollo de instrumentos específicos para evaluar las variables predictoras de la educación sexual en docentes de estudiantes con discapacidad es fundamental. Pese a la creciente rele-

vancia de este tema, actualmente existe una falta de instrumentos psicométricamente validados en español que permitan evaluar de manera integral estas variables, como lo hace el TSE-Q (Carpenter et al., 2023; Hanass-Hancock et al., 2021). La mayoría de las escalas existentes están dirigidas a adolescentes, estudiantes universitarios/as o profesionales de la salud, lo que deja un vacío importante en la evaluación de docentes como actores relevantes en la educación sexual.

En la última década, en población internacional de escuelas regulares, se han diseñado y validado instrumentos para evaluar en profesores variables como conocimientos, importancia que le dan a una serie de temas de sexualidad, su nivel de comodidad para impartirlos, retos y barreras al brindar educación sexual, motivación e involucramiento en la educación sexual (Pássaro et al., 2019; Sondag et al., 2020). En el área de educación especial, Oğur y Olçay (2024), en Turquía, realizaron la aplicación y validación de un instrumento con reactivos cuantitativos y cualitativos para indagar en la perspectiva de profesores sobre la educación sexual de sus alumnos/as dentro del espectro autista. También, se evaluaron sus experiencias impartiendo este contenido, la percepción de su competencia y su participación en actividades de desarrollo profesional relacionadas con la educación sexual. Ninguno de los instrumentos de evaluación antes descritos ha sido traducido y adaptado al español ni al contexto mexicano. Hasta el momento, no se cuenta con registro de alguna herramienta de evaluación validada en dicho país que permita obtener información sobre tales variables de interés.

Al ser las y los docentes figuras clave en la implementación de programas de educación sexual integral, su conocimiento, creencias, autoeficacia y percepción de normas sociales influyen directamente en la calidad y efectividad de estos programas. Además, la inclusión de estudiantes con discapacidad puede plantear desafíos adicionales que se han explorado mínimamente en México. Desarrollar herramientas válidas y confiables centradas en esta población, no solo permitiría obtener diagnósticos más precisos sobre su preparación y necesidades formativas, sino que también contribuiría a diseñar intervenciones eficaces y basadas en evidencia. Por lo cual, este estudio tuvo dos objetivos: 1. Adaptar y validar cinco instrumentos diseñados para medir conocimientos, creencias, norma subjetiva, autoeficacia y temas sobre sexualidad impartidos en profesorado que brinda atención educativa a estudiantes con discapacidad intelectual en las aulas mexicanas; y 2. Obtener datos estadísticos descriptivos de dichas variables.

2. Método

2.1. Participantes

Se empleó un muestreo no probabilístico intencionado y auto selectivo (Banerjee y Chaudhury, 2010). La elección de los participantes fue intencionada debido a que estos atienden a estudiantes con características atípicas que son poco probables de encontrar en una población (Hernández Sampieri et al., 2008). Asimismo, la selección fue de naturaleza auto selectiva porque las personas se propusieron para participar en el estudio de acuerdo con los siguientes criterios de inclusión: ser profesores de alumnos/as con discapacidad intelectual de entre cuatro y 25 años. Las y los profesores debían tener al menos un año de experiencia docente, ser mayores de edad y estar trabajando con alumnado con discapacidad intelectual durante la investigación.

La muestra se compuso de 653 participantes de 23 Estados de la república mexicana, principalmente de Puebla (18,8 %) y Estado de México (13,5 %). El 88,8 % de las personas participantes se identificaron con el género femenino y 11,2 % con el masculino. En cuanto a la edad, la mínima fue de 21 años y la máxima de 66, con una media de 39,3 años. El estado civil de los participantes fue (37,5 %) soltero(a), (42 %) casado(a), (13,2 %) unión libre, (3,5 %) divorciado(a), (2,3 %) viudo(a) y (1,4 %) otro. La religión fue principalmente católica (83,6 %), ninguna religión (8 %), cristiana (7,4 %), otras religiones (0,9 %) y testigo de Jehová (0,2 %).

Respecto al último grado de estudios de las y los docentes, mayoritariamente concluyeron la universidad (52,8 %), seguido de maestría (35,5 %), doctorado (5,7 %), otro (3,7 %), carrera técnica (1,5 %) y, por último, bachillerato o preparatoria (0,8 %). En cuanto a los años de experiencia, el mínimo fue uno y el máximo fue 46, con una media de 13,78 años. Las instituciones donde brindaban servicios fueron: escuelas públicas especiales (49,2 %), escuelas públicas regulares/inclusivas (48,7 %), escuela privada regular/inclusiva (1,2 %), fundación (0,3 %), escuela privada especial (0,2 %) y otro tipo de instituciones (0,2 %).

2.2. Variables e instrumentos

Los instrumentos empleados en esta investigación fueron adaptados de estudios antecedentes para obtener información del profesorado de personas con discapacidad intelectual y conformaron el *Cuestionario de educación sexual para profesores de estudiantes con discapacidad intelectual*. Se retomaron algunas escalas de una adaptación previa en población mexicana del TSE-Q (cuestionario original de Carpenter et al., 2023 y Hanass-Hancock et al., 2021, adaptación a docentes mexicanos que imparten educación a estudiantes sordos de López-Vertti, 2025) para obtener información de las variables 1, 2, 4, 5 y 6, así como los instrumentos desarrollados y validados por Bárcena et al. (2021) en familias de personas con discapacidad intelectual para medir las variables 3 y 7.

1. Datos sociodemográficos del educador(a): se obtuvo información sobre el Estado de la república mexicana donde viven, su edad, género, estado civil, religión y último nivel de estudios.
2. Datos escolares: se indagaron los años de experiencia y tipo de institución educativa donde trabaja.
3. Prueba de conocimientos sobre sexualidad: la prueba estuvo constituida por 20 reactivos con tres opciones de respuesta (verdadero, falso y no sé), las personas participantes debían elegir entre ellas la respuesta correcta (e.g. las personas con discapacidad intelectual experimentan los mismos cambios físicos durante la adolescencia que las personas sin discapacidad).
4. Escala de creencias sobre sexualidad y educación sexual: la escala consta de 24 ítems en los cuales el educador debe señalar su grado de acuerdo con una afirmación respecto a la educación sexual y la discapacidad (e.g. "La educación sexual sexualiza a niños/as y adolescentes"), con opción de respuesta 1 (Muy en desacuerdo) a 5 (Muy de acuerdo).
5. Escala de norma subjetiva percibida para impartir educación sexual: para medir dicha variable se planteó la pregunta "¿Qué tan de acuerdo crees que están las siguientes personas con que impartas educación sexual a tus estudiantes con discapacidad intelectual?". A continuación, se enlistan nueve opciones (e.g. los padres de los estudiantes). La opción de respuesta fue 1 (Nada importante) a 5 (Muy importante).
6. Escala de autoeficacia para la educación sexual: con la finalidad de obtener información sobre la autoeficacia percibida para hablar con el estudiantado sobre diversos temas de sexualidad, se pregunta

al profesorado: “Como educador soy capaz de...”, enseguida aparecen 21 reactivos (e.g. explicar los riesgos que hay en Internet al ver y/o compartir contenidos sexuales). Cada pregunta se contestaba con cinco opciones de respuesta escala de 1 (Muy incapaz) a 5 (Muy capaz).

7. Escala de temas impartidos sobre educación sexual: se preguntó al profesorado con qué frecuencia habían enseñado 20 temas referentes a sexualidad a su alumnado (e.g. conductas públicas y privadas). Cada pregunta se contestaba con escala de 1 (Nunca) a 5 (Siempre).

2.3. Procedimiento

Se realizó una convocatoria dirigida al profesorado de personas con discapacidad intelectual a través de las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Aquellas que aceptaron participar en el estudio respondieron al cuestionario de evaluación mediante un formulario de Google, lo que facilitó la recolección de datos. Además, antes de responder al cuestionario, las personas participantes dieron su consentimiento informado.

2.4. Consideraciones éticas

Los y las participantes en esta investigación recibieron un formato de consentimiento informado al inicio del estudio, en el que se explicaron los objetivos de la investigación, la importancia de su colaboración y se enfatizó el carácter anónimo y confidencial de sus respuestas. Asimismo, se contó con el aval de la Comisión de Ética de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala antes de iniciar las actividades de investigación.

3. Análisis de datos

Para obtener indicadores de la prueba de conocimientos sobre sexualidad, se utilizó el programa SPSS versión 25. Las respuestas de cada reactivo se codificaron como correctas (1) e incorrectas (0). En el caso de la opción de respuesta “no sé”, se codificó como incorrecta, ya que indica que la persona participante no tiene el conocimiento para responder el reactivo. Se calculó el poder de discriminación de cada ítem para determinar si lograba diferenciar entre los y las participantes con niveles más bajos y más altos de conocimientos, utilizando el estadístico *Ji Cuadrado*. Los reactivos con diferencias significativas se incluyeron en la prueba (Hurtado Mondoñedo, 2018; Morales, 2012). También se obtuvo el índice de dificultad de la prueba, que indica la proporción en porcentaje de participantes que respondieron erróneamente a cada reactivo (Morales, 2012). Este índice se calcula mediante la división del número de respuestas incorrectas entre el total de participantes, y los valores obtenidos oscilan entre 0 y 1. Cuanto más se acerque el valor a 1, se considera más difícil (Hurtado Mondoñedo, 2018).

Se realizaron análisis de datos factoriales exploratorios con el programa Factor versión 12.04 (Ferrando y Lorenzo-Seva, 2017). Se analizó la matriz de correlaciones policóricas, indicada para niveles de medición ordinales, como los utilizados en la investigación, verificando mediante indicador Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)

con valor $>.7$ y significancia estadística en la prueba de Bartlett. Los factores se extrajeron a través de mínimos cuadrados ponderados por la diagonal. La matriz rotada se interpretó a través del método normalizado promax. Los reactivos se descartaron al presentar cargas inferiores a 0.4 en todos los factores o superiores a 0.4 en más de un factor, o al disminuir el coeficiente de confiabilidad. En cuanto a la bondad de ajuste, se consideraron como aceptables los valores $RMSEA \leq .08$, $CFI \geq .95$, $GFI \geq .90$ y $SRMR \leq .08$ (Brown, 2015). La confiabilidad de cada factor fue analizada mediante la fórmula de Alfa de Cronbach y Omega de McDonald (Zinbarg et al., 2005) en el programa JASP versión 17.03 (2022).

4. Resultados

4.1. Prueba de conocimientos sobre sexualidad

Los resultados del análisis estadístico para determinar el poder de discriminación de cada reactivo entre el grupo bajo y grupo alto permitieron identificar que todos los reactivos de la prueba discriminan entre los participantes con mayor y menor conocimiento (tabla 1). En cuanto al índice de dificultad de la prueba, en la figura 1 se observa que el ítem más fácil fue “Las personas con discapacidad intelectual experimentan los mismos cambios físicos durante la adolescencia que las personas sin discapacidad”; mientras que el más difícil fue “La esterilización en mujeres con discapacidad intelectual puede provocar osteoporosis, enfermedades cardiovasculares y aparición temprana de la menopausia”. El índice de dificultad de la prueba fue de 0.23.

Tabla 1. Poder de discriminación de los reactivos de la Prueba de conocimientos sobre sexualidad

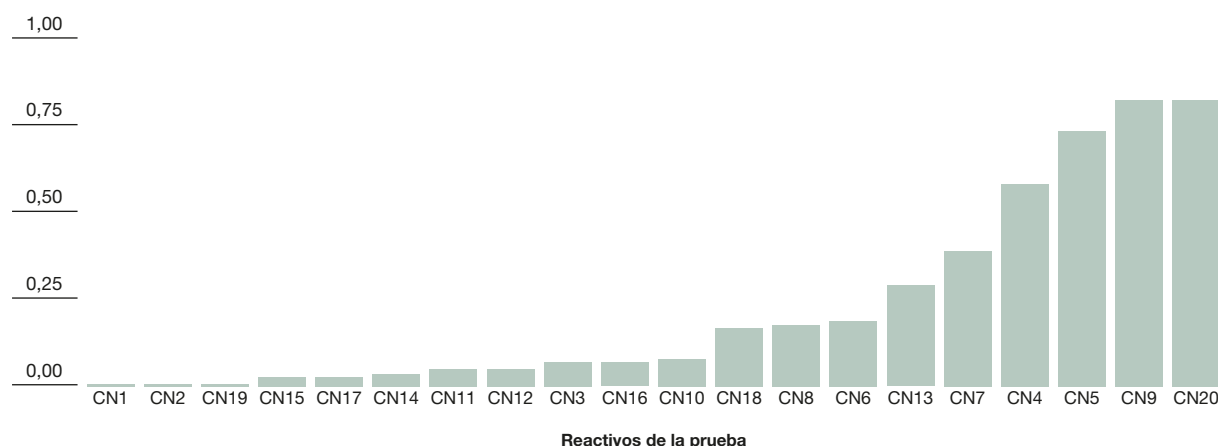
Reactivo	Grupo Bajo n=193	Grupo Alto n=192	Ji cuadrado	p
CN1. Las personas con discapacidad intelectual experimentan los mismos cambios físicos durante la adolescencia que las personas sin discapacidad.	188	192	5.04	0.025
CN2. Los cambios de humor y estados de ánimo son características que se presentan en la adolescencia, incluyendo a las personas con discapacidad intelectual.	185	192	8.127	0.004
CN3. Todos los métodos anticonceptivos previenen las infecciones de transmisión sexual (ITS).	157	189	30.88	0.000
CN4. Usar condón femenino y masculino al mismo tiempo es más efectivo para prevenir el VIH.	35	131	98.48	0.000
CN5. La gonorrea es una infección de transmisión sexual producida por un virus.	17	107	97.04	0.000
CN6. El VIH solo se transmite por contacto sexual.	110	181	72.47	0.000
CN7. Los síntomas del VIH y el SIDA son los mismos.	60	172	137.52	0.000
CN8. Además de la esterilización, existen otros métodos anticonceptivos que pueden utilizar las personas con discapacidad intelectual para evitar un embarazo.	122	188	57.77	0.000

Reactivo	Grupo Bajo n=193	Grupo Alto n=192	Ji cuadrado	p
CN9. El dispositivo intrauterino NO es recomendable para mujeres con discapacidad intelectual, ya que de presentarse molestia es posible que no puedan comunicarla.	20	59	24.47	0.000
CN10. El uso correcto del condón previene infecciones de transmisión sexual y embarazos no deseados.	166	184	11.23	0.001
CN11. El abuso sexual también implica tocar a otra persona sin su consentimiento.	169	191	22.5	0.000
CN12. Si una persona con discapacidad intelectual es abusada sexualmente lo olvidará pronto.	162	192	33.54	0.000
CN13. El abuso sexual es muy fácil de identificar por las señales que deja en el cuerpo.	86	176	98.23	0.000
CN14. Cuando una persona adulta obliga a una persona con discapacidad intelectual a verla mientras se masturba es considerado abuso sexual.	174	190	14.46	0.000
CN15. El concepto de sexualidad se refiere únicamente a las relaciones sexuales.	174	192	19.88	0.000
CN16. La sexualidad en las personas con discapacidad intelectual NO se desarrolla.	159	189	28.57	0.000
CN17. Las personas con discapacidad intelectual tienen la capacidad de sentir placer.	178	188	6.63	0.010
CN18. La esterilización forzada en personas con discapacidad intelectual atenta contra sus derechos.	123	185	64.02	0.000
CN19. Las personas con discapacidad intelectual tienen derecho a recibir información sobre educación sexual.	186	192	7.09	0.008
CN20. La esterilización en mujeres con discapacidad intelectual puede provocar osteoporosis, enfermedades cardiovasculares y aparición temprana de la menopausia.	15	65	39.77	0.000

Fuente: elaboración propia.

Posteriormente, se calcularon datos estadísticos descriptivos de la *Prueba de conocimientos sobre sexualidad* en todas las personas participantes. La puntuación mínima fue de tres y la máxima 20 aciertos, en promedio tuvieron 16 respuestas correctas, la moda fue de 16 y la desviación estándar fue de dos.

Figura 1. Índice de dificultad de la Prueba de conocimientos sobre sexualidad



Fuente: elaboración propia.

4.2. Escala de creencias sobre sexualidad y educación sexual en personas con discapacidad intelectual

La tabla 2 presenta los resultados del análisis factorial exploratorio, el cual mostró un índice de KMO = .857 y valores estadísticamente significativos de la prueba de Bartlett ($\chi^2 = 7416.2$, $gl = 276$, $p < .001$), indicando que la matriz de correlaciones policóricas contiene varianza común que permite la extracción de factores. La prueba de contraste χ^2 resultó en $\chi^2=336.34$, $gl=186$, $p<.001$, por lo que se muestran discrepancias entre las relaciones hipotetizadas por el modelo teórico y la estructura identificada en los factores. El indicador RMSEA = .05, IC 95 % (.04, .05) se encuentra con un valor aceptable, de la misma manera, el CFI = 0.97, GFI = 1.00, y el SRMR = 0.05, se encuentran con valores aceptables. La escala final resultó con una varianza explicada de 29,50 % y se compone de los siguientes factores: 1) creencias negativas hacia la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual, 2) creencias positivas hacia la educación sexual, 3) creencias negativas hacia la educación sexual y 4) creencias sobre los riesgos en la salud sexual de personas con discapacidad intelectual.

Tabla 2. Solución factorial de la Escala de creencias sobre sexualidad y educación sexual en personas con discapacidad intelectual

Reactivos	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
C14. Algunos/as de mis estudiantes con discapacidad intelectual son incapaces de tomar decisiones sobre su propia sexualidad*.	0.953	0.074	-0.207	-0.021
C15. Algunos/as de mis estudiantes con discapacidad intelectual son incapaces de aprender a negociar con sus parejas el uso del condón*.	0.835	0.089	-0.195	0.055
C13. Algunos/as de mis estudiantes con discapacidad intelectual serán incapaces de involucrarse en actividades sexuales a lo largo de su vida*.	0.661	0.000	0.029	-0.075

Reactivos	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
C10. Algunos/as de mis estudiantes con discapacidad intelectual son incapaces de entender la información sobre sexualidad*.	0.633	-0.182	0.069	0.032
C23. Algunos/as de mis estudiantes con discapacidad intelectual son incapaces de tener relaciones románticas*.	0.607	0.019	0.072	-0.051
C11. Algunos/as de mis estudiantes con discapacidad intelectual tienen menos interés en el sexo que los/as estudiantes sin discapacidad*.	0.540	-0.156	0.167	-0.042
C16. Es poco probable que algunos/as de mis estudiantes con discapacidad intelectual formen una familia*.	0.529	0.155	-0.029	0.163
C12. Algunos/as de mis estudiantes con discapacidad intelectual son incapaces de controlar sus impulsos sexuales*.	0.492	-0.075	0.219	0.198
C17. Algunos/as de mis estudiantes con discapacidad intelectual NO tienen actividad sexual*.	0.483	-0.034	-0.103	-0.017
C24. Algunos/as de mis estudiantes con discapacidad intelectual son incapaces de sentir deseo sexual*.	0.456	0.004	0.24	-0.244
C8. La educación sexual capacita a los niños/as y adolescentes para cuidar su salud sexual.	-0.059	0.794	0.252	0.037
C9. La educación sexual capacita a niños y adolescentes para evitar un embarazo no deseado	-0.019	0.787	0.197	0.021
C6. La educación sexual facilita que los y las estudiantes respeten las orientaciones sexuales e identidades de género diferentes.	0.028	0.680	0.106	-0.061
C4. La educación sexual incrementa la confianza y habilidades de los y las estudiantes para reportar la violencia.	0.021	0.653	0.091	-0.064
C2. La educación sexual incentiva a los y las estudiantes a tener actividad sexual*.	-0.028	0.030	0.938	0.038
C5. La educación sexual motiva a los estudiantes a masturbarse*	-0.004	0.042	0.715	0.027
C1. La educación sexual sexualiza a niños/as y adolescentes*.	0.09	0.062	0.607	-0.027
C7. La educación sexual provoca que los y las estudiantes se involucren en prácticas de riesgo*.	0.073	0.117	0.595	-0.024
C19. Algunos/as de mis estudiantes con discapacidad intelectual saben poco sobre VIH/SIDA*.	-0.023	0.087	-0.067	0.892
C20. Algunos/as de mis estudiantes con discapacidad intelectual NO piensan que puedan adquirir VIH*.	0.105	0.064	-0.006	0.856
C22. Algunos/as de mis estudiantes con discapacidad intelectual pueden estar en riesgo de tener un embarazo no deseado*.	-0.027	-0.149	0.094	0.751
C21. Algunos/as de mis estudiantes con discapacidad intelectual tienen información insuficiente sobre VIH/SIDA*.	-0.054	0.064	-0.071	0.653
C18. Algunos/as de mis estudiantes con discapacidad intelectual están en riesgo de ser abusados/as sexualmente*.	-0.009	-0.118	0.139	0.636
Alfa de Cronbach	0.822	0.761	0.668	0.758

Reactivos	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Omega de McDonald	0.824	0.752	0.670	0.759
Media	3.292	4.444	4.302	1.951
Desviación estándar	0.710	0.677	0.663	0.799

Nota: * Reactivos redactados en negativo.

Fuente: elaboración propia.

4.3. Escala de norma subjetiva percibida para impartir educación sexual

La tabla 3 presenta los resultados del análisis factorial exploratorio, el cual mostró un índice de KMO = 0.872 y valores estadísticamente significativos de la prueba de Bartlett ($\chi^2 = 3740.5$, $gl = 36$, $p < .001$), indicando que la matriz de correlaciones policóricas contiene varianza común que permite la extracción de factores. La prueba de contraste χ^2 resultó en $\chi^2=398.21$, $gl=27$, $p<.001$, por lo que se muestran discrepancias entre las relaciones hipotetizadas por el modelo teórico y la estructura identificada en los factores. El indicador RMSEA = 0.180, IC 95 % (0.150, 0.211) no se cumple, al ser mayor a lo esperado. El CFI = 0.93, no alcanza lo esperado, el GFI = 1.00 se encuentra dentro de lo aceptable, y el SRMR = 0.109, sobrepasa el límite máximo aceptable. La escala final resultó con una varianza explicada de 63,73 %.

Tabla 3. Solución factorial de la Escala de norma subjetiva percibida para impartir educación sexual

Reactivos	Carga factorial
N8. Los/as directivos/as de mi institución.	0.856
N5. Las autoridades de las instituciones educativas.	0.850
N7. Los/as profesores/as que imparten una materia distinta.	0.828
N6. Los/as profesores/as que imparten la misma materia que yo.	0.789
N9. Otros/as expertos/as en educación.	0.765
N2. Las madres de mis estudiantes con discapacidad intelectual.	0.679
N4. El Gobierno.	0.643
N3. Los padres de mis estudiantes con discapacidad intelectual.	0.635
N1. Mis estudiantes con discapacidad intelectual.	0.529
Alfa de Cronbach	0.896
Omega de McDonald	0.897
Media	3.846
Desviación estándar	0.740

Fuente: elaboración propia.

4.4. Escala de autoeficacia para la educación sexual

En la tabla 4 se presenta los resultados del análisis factorial exploratorio, el cual mostró un índice de KMO = .961 y valores estadísticamente significativos de la prueba de Bartlett ($\chi^2 = 7427.8$, $gl = 210$, $p < .001$), indicando que la matriz de correlaciones policóricas contiene varianza común que permite la extracción de factores. La prueba de contraste χ^2 resultó en $\chi^2=904.49$, $gl=189$, $p<.001$, por lo que se muestran discrepancias entre las relaciones hipotetizadas por el modelo teórico y la estructura identificada en los factores. El indicador RMSEA = 0.084, IC 95 % (.066, .092), que estima la bondad de ajuste esperada del modelo al trabajar con la población de la muestra, no indica un buen nivel por encima de 0.08. El CFI = 0.99, GFI = 1.00 indica valores elevados de varianza total explicada por el modelo, y el SRMR = 0.06, que indica la poca varianza compartida entre los reactivos una vez extraída la varianza explicada por las variables latentes. La escala final resultó unifactorial y tiene una varianza explicada de 74,43 %.

Tabla 4. Solución factorial de la *Escala de autoeficacia para la educación sexual*

Reactivos	Carga factorial
A15. Dirigir un juego de roles donde los y las estudiantes practiquen cómo hablar sobre ITS.	0.910
A11. Guiar una discusión grupal sobre sexualidad, donde los y las estudiantes escuchen respetuosamente las ideas de los y las demás y sus opiniones sobre sexualidad.	0.899
A13. Guiar una discusión grupal donde los y las estudiantes compartan sus puntos de vista y opiniones sobre sexualidad haciéndose preguntas los/as unos/as a los otros/as.	0.896
A18. Brindar en clase una exposición clara sobre cómo prevenir el abuso sexual y la violencia.	0.893
A20. Impartir una clase acerca del embarazo y sus consecuencias en el proyecto de vida.	0.890
A16. Hacer que los/as alumnos/as discutan en grupos pequeños las posibles soluciones a problemas derivados de las prácticas sexuales de riesgo.	0.888
A14. Asignar tareas prácticas que hagan conscientes a los y las estudiantes de la diversidad sexual y afectiva.	0.887
A10. Facilitar discusiones grupales sobre VIH/SIDA donde los y las estudiantes no se sientan perturbados/as por las actitudes de otros compañeros/as.	0.876
A17. Brindar en clase una exposición clara sobre el uso del condón y de otros métodos anticonceptivos.	0.874
A12. Enseñar a los y las estudiantes, a través de un juego de roles, a negociar con su pareja sobre el uso del condón.	0.866
A6. Crear un ambiente cómodo para que los y las estudiantes hablen de sexualidad.	0.855
A9. Explicar los riesgos que hay en Internet al ver y/o compartir contenidos sexuales.	0.850
A21. Incorporar la perspectiva de género en mis clases sobre sexualidad.	0.844
A8. Hacer de mi clase un espacio donde los y las estudiantes se sientan seguros/as y en confianza, promoviendo la confidencialidad.	0.836
A19. Lograr que mis estudiantes distingan entre las conductas que pueden hacer en público y las que requieren privacidad.	0.836
A7. Reconocer la influencia de los diferentes valores e identidades (culturales o sexuales) y prevenir la discriminación.	0.834
A4. Formular ideas sobre temas de sexualidad en conjunto con mis alumnos/as con discapacidad intelectual usando una lluvia de ideas.	0.828

Reactivos	Carga factorial
A3. Brindar en clase una descripción clara sobre actividades sexuales seguras y de riesgo.	0.811
A5. Atender, dentro y fuera de clase, las preguntas personales de los y las estudiantes relacionadas con sexualidad.	0.801
A1. Participar en cursos sobre educación sexual.	0.727
A2. Leer literatura sobre educación sexual.	0.683
Alfa de Cronbach	0.970
Omega de McDonald	0.971
Media	4.076
Desviación estándar	0.685

Fuente: elaboración propia.

4.5. Escala de temas impartidos sobre sexualidad

La tabla 5 presenta los resultados del análisis factorial exploratorio, el cual mostró un índice de KMO = 0.922 y valores estadísticamente significativos de la prueba de Bartlett ($\chi^2 = 7416.2$, $gl = 276$, $p < .001$), indicando que la matriz de correlaciones policóricas contiene varianza común que permite la extracción de factores. La prueba de contraste χ^2 resultó en $\chi^2=1875.62$, $gl=170$, $p<.001$, por lo que se muestran discrepancias entre las relaciones hipotetizadas por el modelo teórico y la estructura identificada en los factores. El indicador RMSEA = 0.12, IC 95 % (.10, .14), se encuentra fuera de lo aceptable. El CFI = 0.98 y GFI = 1.00 tienen valores aceptables, mientras que el SRMR = .09, sobrepasa el límite aceptable. La escala resultó con un 67,52 % de varianza explicada.

Tabla 5. Solución factorial de la *Escala de temas impartidos sobre sexualidad*

Reactivos	Carga factorial
T13. Cómo prevenir las infecciones de transmisión sexual y el VIH/SIDA.	0.964
T12. Cómo se adquieren las infecciones de transmisión sexual y el VIH/SIDA.	0.963
T11. Cómo usar métodos anticonceptivos.	0.903
T9. Qué son las relaciones sexuales.	0.891
T14. Cómo usar el condón.	0.883
T8. Cómo nacen los bebés.	0.847
T10. Las responsabilidades de la paternidad y maternidad.	0.826
T6. Qué es el noviazgo.	0.809
T19. Sensaciones físicas cuando siente atracción por alguien.	0.809

Reactivos	Carga factorial
T5. Los cambios físicos que ocurren durante la adolescencia.	0.794
T18. Identidad de género y diversidad sexual.	0.793
T20. Acoso, hostigamiento y violencia.	0.791
T7. La diferencia entre un amigo/a y una novia/a.	0.784
T16. Los riesgos que hay en Internet.	0.775
T17. El tipo de contacto físico permitido con familiares, amigos/as y profesores/as.	0.761
T15. Cómo, cuándo y dónde masturbarse.	0.750
T4. Qué hacer en caso de que alguien le toque indebidamente.	0.705
T1. Identificación y nombramiento de los genitales.	0.694
T2. Diferencias físicas entre hombres y mujeres.	0.685
T3. Conductas públicas y privadas.	0.678
Alfa de Cronbach	0.961
Omega de McDonald	0.961
Media	3.001
Desviación estándar	0.935

Fuente: elaboración propia.

En el anexo 1 se muestran los reactivos que, después del proceso de validación, conformaron los cinco instrumentos que integran el *Cuestionario sobre educación sexual para profesorado de estudiantes con discapacidad intelectual*: 1. *Prueba de conocimientos sobre sexualidad*, 2. *Escala de creencias sobre sexualidad y educación sexual en personas con discapacidad intelectual*, 3. *Escala de norma subjetiva percibida para impartir educación sexual*, 4. *Escala de autoeficacia para la educación sexual* y 5. *Escala de temas impartidos sobre sexualidad*. La tabla 6 muestra un resumen general de los instrumentos validados.

Tabla 6. Resumen de los instrumentos validados que conforman el *Cuestionario de educación sexual para profesores de estudiantes con discapacidad intelectual*

Instrumento	Fuente	Ítems	Mínimo/Máximo	Propiedades psicométricas
Prueba de conocimientos sobre sexualidad	Bárcena et al. (2021)	20	Verdadero/Falso/No sé	Índice de dificultad= 0.23
Escala de creencias sobre sexualidad y educación sexual en personas con discapacidad intelectual	Carpenter et al. (2023)	25	1 – Muy en desacuerdo / 5 – Muy de acuerdo	Factor 1 $\alpha=0.82$ $\omega=0.82$
				Factor 2 $\alpha=0.76$ $\omega=0.75$
				Factor 3 $\alpha=0.66$ $\omega=0.67$
				Factor 4 $\alpha=0.75$ $\omega=0.75$
Escala de norma subjetiva percibida para impartir educación sexual	Carpenter et al. (2023)	9	1 – Nada importante / 5 – Muy importante	$\alpha=0.89$ $\omega=0.89$
Escala de autoeficacia para la educación sexual	Carpenter et al. (2023)	21	1 – Muy incapaz / 5 – Muy capaz	$\alpha=0.97$ $\omega=0.97$
Escala de temas impartidos sobre sexualidad	Bárcena et al. (2021)	20	1 – Nunca / 5 – Siempre	$\alpha=0.96$ $\omega=0.96$

Nota: α = alfa de Cronbach; ω = omega de McDonald.

Fuente: elaboración propia.

5. Discusión

El objetivo central de esta investigación fue validar cinco instrumentos para medir conocimientos, creencias, norma subjetiva, autoeficacia y temas sobre sexualidad impartidos en profesores/as de estudiantes con discapacidad intelectual en México, y obtener estadísticos descriptivos de dichas variables. A continuación, se discuten los principales hallazgos y las implicaciones de este estudio en la promoción de prácticas de educación sexual en esta población.

En cuanto a la validación de los cinco instrumentos que conforman el *Cuestionario sobre educación sexual para profesorado de estudiantes con discapacidad intelectual*, la *Prueba de conocimientos sobre sexualidad* mostró que todos los reactivos permitieron discriminar entre el profesorado que posee dichos conocimientos y aquellos/as que no. El índice de dificultad oscila entre 0 y 1 (Hurtado Mondoñedo, 2018) y el índice obtenido en la prueba fue de 0.23. Dicho valor indica que la prueba es muy fácil. De acuerdo con Backhoff Escudero et al. (2000), un índice de dificultad adecuado debe estar entre 0.50 y 0.60.

En cuanto a la *Escala de creencias sobre sexualidad y educación sexual en personas con discapacidad intelectual*, se concluye que es un instrumento válido y confiable, ya que cumple con los criterios de bondad de ajuste, con índices de fiabilidad que oscilan entre 0.65 y 0.90. La *Escala de norma subjetiva percibida para impartir educación sexual* mostró un Alfa de Cronbach de 0.896 y un Omega de McDonald de 0.897, lo que indica una alta fiabilidad del instrumento. La *Escala de autoeficacia para la educación sexual* presentó coeficientes de Alfa de Cronbach y Omega de McDonald de 0.970 y 0.971, respectivamente, valores que superan los niveles aceptables de fiabilidad. Finalmente, la *Escala de temas impartidos sobre sexualidad* presentó valores de Alfa de Cronbach y Omega de McDonald de 0.961 en ambos casos, lo que supera los niveles aceptables de fiabilidad.

El coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach varía entre 0 y 1 (Soler-Cárdenas y Soler-Pons, 2012), al igual que el coeficiente Omega de McDonald, cuyos valores aceptables oscilan entre 0.70 y 0.90, aunque en algunos casos se permiten valores superiores a 0.65 (Roco-Videla et al., 2024). En general, se procuró conservar aquellos ítems que respaldaran el contenido teórico de las escalas, lo cual puede influir en los criterios de bondad de ajuste y, en consecuencia, afectar la validez de constructo de los instrumentos (Brown, 2015). Los datos obtenidos en relación con las varianzas explicadas respaldan la validez de los instrumentos. Por lo cual, se concluye que los cinco instrumentos aplicados en esta investigación son adecuados para medir los constructos evaluados. No obstante, ello no impide que presenten áreas de mejora para estudios futuros.

Los datos estadísticos descriptivos de los instrumentos aplicados al profesorado arrojaron un nivel alto de conocimientos sobre sexualidad en personas con discapacidad intelectual, es posible que esto se deba a la preparación universitaria de las personas que participaron en esta investigación. Este hallazgo contrasta con el estudio de González-Acquaro (2015), quien encontró que el personal docente a menudo carece de una formación adecuada en este ámbito, lo que puede limitar su capacidad para impartir educación sexual integral a estudiantes con discapacidad intelectual. El contraste de resultados puede deberse también al índice de dificultad de la prueba, el cual arrojó un valor bajo. Es recomendable que para la población docente se elaboren reactivos con mayor índice de dificultad.

Se identificó que en los y las profesores/as prevalecen, en mayor medida, creencias positivas hacia la sexualidad y la educación sexual de sus estudiantes con discapacidad intelectual. De igual forma, reportaron percibir que las personas relevantes de su entorno valoraban positivamente su participación en la educación sexual del estudiantado, y se detectó que cuentan con un alto nivel de autoeficacia. Estas variables pueden incrementar la disposición del profesorado para impartir educación sexual, lo que se evidencia en el hecho de que algunas veces han impartido estos temas a sus estudiantes. No obstante, diversos modelos de predicción de la conducta (Ajzen, 1991; Carpi Ballester y Breva Asensio, 2001) subrayan la relevancia de contar con condiciones ambientales que faciliten la ejecución, las cuales constituyen una variable importante que no se recuperó en esta investigación.

Al respecto, diferentes estudios realizados en países como Nigeria (Aderemi, 2013), Rumania (Ionescu et al., 2019), Estados Unidos (Fader-Wilkenfeld y Ballan, 2011) y Sudáfrica (Chirawu et al., 2014; de Reus et al., 2015), han evidenciado que, incluso las y los docentes que muestran actitudes y creencias favorables, reconocen la educación sexual como un derecho humano básico; identifican su responsabilidad en la provisión de conocimiento a los y las jóvenes y se consideran capaces de impartir estos contenidos en el aula; no llegan a ejecutar plenamente su rol debido a barreras externas que obstaculizan su desempeño, por ejemplo, planeaciones que no incluyen ajustes razonables, carencia de materiales y servicios que garanticen la accesibilidad de la información, así como falta de currículos y opciones de capacitación dentro de sus

instituciones. Por ello, es necesario continuar explorando otros factores que pudieran estar presentes en las escuelas mexicanas e influir en la respuesta del profesorado, con el propósito de diseñar e implementar intervenciones ajustadas a las necesidades del sistema educativo actual.

Entre las limitaciones de este estudio se destacan aspectos relacionados con el tipo de muestreo empleado (no probabilístico) y de autoselección. Fue así que la muestra se compuso principalmente por profesoras, lo que limita la generalización de los resultados a la población de profesores en México. Estudios previos, como el de Ionescu et al. (2019), exhiben que, aunque los varones suelen participar con menor frecuencia en las investigaciones, pueden mostrar una mayor apertura hacia el abordaje de temas de sexualidad en el aula. Esto señala la importancia de contar con una muestra probabilística y más equitativa en futuros estudios con el propósito de explorar posibles diferencias de género en la enseñanza. En suma, la naturaleza autoselectiva de la participación incrementa la probabilidad de que la muestra estuviera integrada mayormente por docentes con niveles altos de motivación y/o interés en el tema, lo que podría sesgar la representatividad de la población general.

Adicionalmente, se reconocen limitaciones propias de los instrumentos debido a su carácter de autoinforme. El cuestionario no contempla un instrumento para evaluar las habilidades necesarias para brindar educación sexual (e.g. habilidades de evaluación, diseño y planeación), lo cual se incluye como una variable relevante en los modelos de predicción (Ajzen, 1991). Además, este estudio se centra únicamente en el reporte de los y las docentes, sin considerar las percepciones del estudiantado, lo que limita una visión integral de los factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la sexualidad.

A pesar de las limitaciones antes descritas, las principales implicaciones de los resultados obtenidos pueden contribuir al diseño de políticas y programas de capacitación para el personal docente, con el objetivo de fortalecer su rol en la promoción de los derechos sexuales y reproductivos del alumnado con discapacidad intelectual. Quienes imparten servicios educativos a esta población tienen la responsabilidad y el deber de proporcionarles información y habilidades que les permitan conocer y ejercer sus derechos sexuales y reproductivos de manera libre y responsable.

En futuras investigaciones sería relevante examinar las características del profesorado en términos de edad, formación profesional y tipo de escuela en la que trabajan (regular, especial, pública o privada) en relación con la enseñanza de la educación sexual. Asimismo, es importante continuar evaluando la utilidad de los instrumentos para recopilar información sobre el profesorado que atiende a estudiantes con otras discapacidades, y determinar su efectividad para medir el impacto de programas de intervención. Contar con esta información resulta esencial para comprender las condiciones en que el profesorado desempeña sus tareas educativas, detectar sus necesidades y diseñar así programas de intervención más efectivos, lo que, a su vez, podría tener implicaciones prácticas en la salud sexual y reproductiva de sus estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Aderemi, T. (2013). Teachers' perspectives on sexuality and sexuality education of learners with intellectual disabilities in Nigeria. *Sexuality and Disability*, 32, 247-258. <http://dx.doi.org/10.1007/s11195-013-9307-7>.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T).
- Backhoff Escudero, E., Larrazolo Reyna, N. y Rosas Morales, M. (2000). Nivel de dificultad y poder de discriminación del Examen de habilidades y conocimientos básicos (EXHCOBA). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(1). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/15/26>.
- Banerjee, A. y Chaundhury, S. (2010). Statistics without tears: populations and samples. *Industrial Psychiatry Journal*, 19(1), 60-65. <https://doi.org/10.4103/0972-6748.77642>.
- Bárcena, S. X., Meza, M., Gómez, M. A., Corona, L. A., Rugerio, J. P. y Mares, M. G. (2021). *Las familias en la educación sexual de las personas con discapacidad intelectual* [Informe técnico final]. DGAPA-UNAM.
- Barr, E. M., Goldfarb, E. S., Russell, S., Seabert, D., Wallen, M. y Wilson, K. L. (2014). Improving sexuality education: the development of teacher-preparation standards. *Journal of School Health*, 84(6), 396-415. <https://doi.org/10.1111/josh.12156>.
- Borawska-Charko, M., Rohleder, P. y Finlay, W. M. L. (2017). The sexual health knowledge of people with intellectual disabilities: a review. *Sexuality Research and Social Policy*, 14(4), 393-409. <https://doi.org/10.1007/s13178-016-0267-4>.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford.
- Camacho, S. y Legaspi, M. (2014). Debates por la educación sexual y la formación de docentes normalistas, hoy. *Debates por la Historia*, 12(1), 213-235. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v12i1.1373>.
- Carpenter, B., Bakaroudis, M. y Hanass-Hancock, J. (2023). Validating the teacher sexuality education questionnaire scales to assess educators' preparedness to deliver CSE to young people with disabilities. *sexuality and disability*. *Sexuality and Disability*, 41, 677-690. <https://doi.org/10.1007/s11195-023-09798-8>.
- Carpi Ballester, A. y Brea Asensio, A. (2001). La predicción de la conducta a través de los constructos que integran la Teoría de acción planeada. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4(7). <https://reme.uji.es/articulos/abreva7191302101/texto.html>.
- Chirawu, P., Hanass-Hancock, J., Aderemi, T., de Reus, L. y Henken, A. (2014). Protect or enable? Teachers' beliefs and practices regarding provision of sexuality education to learners with disability in KwaZulu-Natal, South Africa. *Sexuality and Disability*, 32, 259-277. <https://doi.org/10.1007/s11195-014-9355-7>.
- Díaz Camarena, A. J. (2017). La contienda por los contenidos de educación sexual: repertorios discursivos y políticos utilizados por actores en México a inicios del siglo XXI. *Debate Feminista*, 57, 70-88. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.11.001>.
- Fader-Wilkenfeld, B. y Ballan, M. S. (2011). Educators' attitudes and beliefs towards the sexuality of individuals with developmental disabilities. *Sexuality and Disability*, 29, 351-361. <http://dx.doi.org/10.1007/s11195-011-9211-y>.
- Ferrando, P. J. y Lorenzo-Seva, U. (2017). 10 años del programa factor: una revisión crítica de sus orígenes, desarrollo y líneas futuras. *Psicothema*, 29(2), 236-240. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.304>.

- 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>.
- González-Acquaro, K. (2015). Teacher training, sexuality education, and intellectual disabilities: an online workshop. *Current Issues in Education*, 11. <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1592>.
- Hanass-Hancock, J., Chappell, P., Johns, R. y Nene, S. (2018). Breaking the silence through delivering comprehensive sexuality education to learners with disabilities in South Africa: educators experiences. *Sexuality and Disability*, 36, 105-121. <https://doi.org/10.1007/s11195-018-9525-0>.
- Hanass-Hancock, J., Mthethwa, N., Bean, T., Carpenter, B., Bakaroudis, M., Johns, R., de Lora, P. y Andries, M. (2021). *Leaving no one behind. Feasibility case study: applying the "Breaking the silence" approach in comprehensive sexuality education for adolescents and young people with disabilities during the COVID-19 epidemic. Research report*. UNFPA.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hurtado Mondoñedo, L. L. (2018). Relación entre los índices de dificultad y discriminación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 273-300. <https://doi.org/10.19083/ridu.12.614>.
- Ionescu, C. M., Rusu, A. S. y Costea-Bărluțiu, C. (2019). Attitudes of special education teachers towards sexual education of students with intellectual disabilities: effects of religiosity and professional experiences. *Educatia*, 21(17), 102-111. <http://dx.doi.org/10.24193/ed21.2019.17.10>.
- López-Vertti, I. (2025). *Variables predictoras de la educación sexual en educadores de jóvenes sordos mexicanos* [Tesis de Maestría no publicada]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Morales, P. (2012). *Análisis de ítems en pruebas objetivas*. Universidad Pontificia Comillas. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2014/11/19-nov-analisis-de-itemos-en-las-pruebas-objetivas.pdf>.
- Oğur, Ç. y Olçay, S. (2024). The awareness of special education teachers about comprehensive sexuality education. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 11(4), 767-788. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1543452>.
- 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 para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia*. UNESCO. https://www.who.int/docs/default-source/reproductive-health/isbn-978-92-3-300092-6.pdf?sfvrsn=e8a2c2c9_8.
- Organización Mundial de la Salud (2018). *La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo*. OMS. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/274656/9789243512884-spa.pdf>.
- Pássaro, A. de C., Regra, M. C., Serrão, C. y Marques, A. P. (2019). Cultural adaptation and reliability of the questionnaire of sex education in schools. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(7), 2601-2608. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018247.14892017>.
- Pérez-Curiel, P., Vicente, E., Morán, M. L. y Gómez, L.E. (2023). The right to sexuality, reproductive health, and found a family for people with intellectual disability: a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(2), 1587. <https://doi.org/10.3390/ijerph20021587>.
- de Reus, L., Hanass-Hancock, J., Henken, S. y van Brakel, W. (2015). Challenges in providing HIV and sexuality education to learners with disabilities in South Africa: the voice of educators. *Sex Education*, 15(4), 333-347. <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1023283>.

- Roco-Videla, A., Aguilera-Eguía, R. y Olguín-Barraza, M. (2024). Ventajas del uso del coeficiente de omega de McDonald frente al alfa de Cronbach. *Nutrición Hospitalaria*, 41(1), 262-263. <https://dx.doi.org/10.20960/nh.04879>.
- Rojas, R., de Castro, F., Villalobos, A., Allen-Leigh, B., Romero, M., Braverman-Bronstein, A. y Uribe, P. (2017). Educación sexual integral: cobertura, homogeneidad, integralidad y continuidad en escuelas de México. *Salud Pública de México*, 59(1), 19-27. <http://dx.doi.org/10.21149/8411>.
- Schaafsma, D., Kok, G., Stoffelen, T. y Curfs, L. (2017). People with intellectual disabilities talk about sexuality: Implications for the development of sex education. *Sexuality and Disability*, 35, 21-38. <https://doi.org/10.1007/s11195-016-9466-4>.
- Soler-Cárdenas, S. F. y Soler-Pons, L. (2012). Usos del coeficiente alfa de Cronbach en el análisis de instrumentos escritos. *Revista Médica Electrónica*, 34(1), 1-6. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242012000100001.
- Sondag, K. A., Johnson, A. G. y Parrish, M. E. (2020). School sex education: teachers' and young adults' perceptions of relevance for LGBT students. *Journal of LGBT Youth*, 19(3), 1-21. <https://doi.org/10.1080/19361653.2020.1789530>.
- Zinbarg, R. E., Revelle, W., Yovel, I. y Li, W. (2005). Cronbach's α , Revelle's β , and McDonald's ω H: Their relations with each other and two alternative conceptualizations of reliability. *Psychometrika*, 70(1), 123-133. <https://doi.org/10.1007/s11336-003-0974-7>.

Anexo 1. Cuestionario sobre educación sexual para profesorado de estudiantes con discapacidad intelectual

Datos sociodemográficos del educador/a

Edad

Género

Estado civil

Religión

¿Qué tan importante es la religión en tu vida diaria?

Estado de la república mexicana

¿Cuál es tu último grado de estudios concluido?

Datos escolares

¿Cuántos años de experiencia tienes como educador/a?

¿En qué tipo de institución enseñas o brindas servicios?

¿Qué cargo desempeñas en la institución donde laboras?

¿En qué nivel educativo impartes clases?

¿En qué grado escolar impartes clases actualmente?

¿En qué grado escolar impartiste clases el ciclo escolar pasado?

Datos escolares sobre el alumnado con discapacidad intelectual

¿A cuántos estudiantes con discapacidad intelectual brindas servicios educativos?

¿Qué edades tienen tus estudiantes con discapacidad intelectual?

Análisis de la situación escolar

1. En la institución donde laboras, ¿cuentan con un currículo de educación sexual? (Si la respuesta es sí, cuál es el nombre del documento).
2. ¿La institución ha desarrollado lineamientos para la educación sexual? (Si la respuesta es sí, describe cuáles).
3. ¿Cómo se involucra a los padres y cuidadores en la impartición de educación sexual?
4. ¿Cuál ha sido la respuesta de los padres y cuidadores ante la impartición de educación sexual?
5. ¿Cuál ha sido la respuesta de otros miembros de la comunidad educativa (directivos, otros educadores) ante la impartición de educación sexual?
6. ¿Cómo y a dónde refiere la institución a los y las estudiantes que requieren servicios de salud sexual y reproductiva?
7. ¿Qué barreras socioculturales experimenta la institución para implementar educación sexual?

Prueba de conocimientos sobre sexualidad

- CN1. Las personas con discapacidad intelectual experimentan los mismos cambios físicos durante la adolescencia que las personas sin discapacidad.
- CN2. Los cambios de humor y estados de ánimo son características que se presentan en la adolescencia, incluyendo a las personas con discapacidad intelectual.
- CN3. Todos los métodos anticonceptivos previenen las infecciones de transmisión sexual.
- CN4. Usar condón femenino y masculino al mismo tiempo es más efectivo para prevenir el VIH.
- CN5. La gonorrea es una infección de transmisión sexual producida por un virus.
- CN6. El VIH solo se transmite por contacto sexual.
- CN7. Los síntomas del VIH y el SIDA son los mismos.
- CN8. Además de la esterilización, existen otros métodos anticonceptivos que pueden utilizar las personas con discapacidad intelectual para evitar un embarazo.
- CN9. El dispositivo intrauterino NO es recomendable para mujeres con discapacidad intelectual, ya que de presentarse molestia es posible que no puedan comunicarla.
- CN10. El uso correcto del condón previene infecciones de transmisión sexual y embarazos no deseados.
- CN11. El abuso sexual también implica tocar a otra persona sin su consentimiento.
- CN12. Si una persona con discapacidad intelectual es abusada sexualmente lo olvidará pronto.
- CN13. El abuso sexual es muy fácil de identificar por las señales que deja en el cuerpo.
- CN14. Cuando una persona adulta obliga a una persona con discapacidad intelectual a verla mientras se masturba se considera abuso sexual.
- CN15. El concepto de sexualidad se refiere únicamente a las relaciones sexuales.
- CN16. La sexualidad en las personas con discapacidad intelectual NO se desarrolla.
- CN17. Las personas con discapacidad intelectual tienen la capacidad de sentir placer.
- CN18. La esterilización forzada en personas con discapacidad intelectual atenta contra sus derechos.
- CN19. Las personas con discapacidad intelectual tienen derecho a recibir información sobre educación sexual.
- CN20. La esterilización en mujeres con discapacidad intelectual puede provocar osteoporosis, enfermedades cardiovasculares y aparición temprana de la menopausia.

Escala de creencias sobre sexualidad y educación sexual en personas con discapacidad intelectual

- C1. La educación sexual sexualiza a niños/as y adolescentes
- C2. La educación sexual incentiva a los y las estudiantes a tener actividad sexual.
- C3. La educación sexual incrementa la confianza y habilidades de los y las estudiantes para reportar la violencia.
- C4. La educación sexual motiva a los y las estudiantes a masturbarse.
- C5. La educación sexual facilita que los y las estudiantes respeten las orientaciones sexuales e identidades de género diferentes.

- C8. La educación sexual provoca que los y las estudiantes se involucren en prácticas de riesgo.
- C9. La educación sexual capacita a los/as niños/as y adolescentes para cuidar su salud sexual.
- C10. La educación sexual capacita a niños/as y adolescentes para evitar un embarazo no deseado.
- C11. Algunos/as de mis estudiantes con discapacidad intelectual son incapaces de entender la información sobre sexualidad.
- C12. Algunos/as de mis estudiantes con discapacidad intelectual tienen menos interés en el sexo que los y las estudiantes sin discapacidad.
- C13. Algunos/as de mis estudiantes con discapacidad intelectual son incapaces de controlar sus impulsos sexuales.
- C14. Algunos/as de mis estudiantes con discapacidad intelectual serán incapaces de involucrarse en actividades sexuales a lo largo de su vida.
- C15. Algunos/as de mis estudiantes con discapacidad intelectual son incapaces de tomar decisiones sobre su propia sexualidad.
- C16. Algunos/as de mis estudiantes con discapacidad intelectual son incapaces de aprender a negociar con sus parejas el uso del condón.
- C17. Es poco probable que algunos/as de mis estudiantes con discapacidad intelectual formen una familia.
- C18. Algunos/as de mis estudiantes con discapacidad intelectual NO tienen actividad sexual.
- C19. Algunos/as de mis estudiantes con discapacidad intelectual están en riesgo de ser abusados/as sexualmente.
- C20. Algunos/as de mis estudiantes con discapacidad intelectual saben poco sobre VIH/SIDA.
- C21. Algunos/as de mis estudiantes con discapacidad intelectual NO piensan que puedan adquirir VIH.
- C22. Algunos/as de mis estudiantes con discapacidad intelectual tienen información insuficiente sobre VIH/SIDA.
- C23. Algunos/as de mis estudiantes con discapacidad intelectual pueden estar en riesgo de tener un embarazo no deseado.
- C24. Algunos/as de mis estudiantes con discapacidad intelectual son incapaces de tener relaciones románticas.
- C25. Algunos/as de mis estudiantes con discapacidad intelectual son incapaces de sentir deseo sexual.

Escala de norma subjetiva percibida para impartir educación sexual

- N1. Mis estudiantes con discapacidad intelectual.
- N2. Las madres de mis estudiantes con discapacidad intelectual.
- N3. Los padres de mis estudiantes con discapacidad intelectual.
- N4. El Gobierno.
- N5. Las autoridades de las instituciones educativas.
- N6. Los/as profesores/as que imparten la misma materia que yo.
- N7. Los/as profesores/as que imparten una materia distinta.
- N8. Los/as directivos/as de mi institución.
- N9. Otros/as expertos/as en educación.

Escala de autoeficacia para la educación sexual

- A1. Participar en cursos sobre educación sexual.
- A2. Leer literatura sobre educación sexual.
- A3. Brindar en clase una descripción clara sobre actividades sexuales seguras y de riesgo.
- A4. Formular ideas sobre temas de sexualidad en conjunto con mis alumnos/as con discapacidad intelectual usando una lluvia de ideas.
- A5. Atender, dentro y fuera de clase, las preguntas personales de los y las estudiantes relacionadas con sexualidad.
- A6. Crear un ambiente cómodo para que los y las estudiantes hablen de sexualidad.
- A7. Reconocer la influencia de los diferentes valores e identidades (culturales o sexuales) y prevenir la discriminación.
- A8. Hacer de mi clase un espacio donde los y las estudiantes se sientan seguros/as y en confianza, promoviendo la confidencialidad.
- A9. Explicar los riesgos que hay en Internet al ver y/o compartir contenidos sexuales.
- A10. Facilitar discusiones grupales sobre VIH/SIDA donde los y las estudiantes no se sientan perturbados/as por las actitudes de otros compañeros/as.
- A11. Guiar una discusión grupal sobre sexualidad, donde los y las estudiantes escuchen respetuosamente las ideas de los y las demás y sus opiniones sobre sexualidad.
- A12. Enseñar a los y las estudiantes, a través de un juego de roles, a negociar con su pareja sobre el uso del condón.
- A13. Guiar una discusión grupal donde los y las estudiantes compartan sus puntos de vista y opiniones sobre sexualidad haciéndose preguntas los/as unos/as a los/as otros/as.
- A14. Asignar tareas prácticas que hagan conscientes a los y las estudiantes de la diversidad sexual y afectiva.
- A15. Dirigir un juego de roles donde los y las estudiantes practiquen cómo hablar sobre ITS.
- A16. Hacer que los/as alumnos/as discutan en grupos pequeños las posibles soluciones a problemas derivados de las prácticas sexuales de riesgo.
- A17. Brindar en clase una exposición clara sobre el uso del condón y de otros métodos anticonceptivos.
- A18. Brindar en clase una exposición clara sobre cómo prevenir el abuso sexual y la violencia.
- A19. Lograr que mis estudiantes distingan entre las conductas que pueden hacer en público y las que requieren privacidad.
- A20. Impartir una clase acerca del embarazo y sus consecuencias en el proyecto de vida.
- A21. Incorporar la perspectiva de género en mis clases sobre sexualidad.

Escala de temas impartidos sobre sexualidad

- T1. Identificación y nombramiento de los genitales.
- T2. Diferencias físicas entre hombres y mujeres.
- T3. Conductas públicas y privadas.
- T4. Qué hacer en caso de que alguien le toque indebidamente.

- T5. Los cambios físicos que ocurren durante la adolescencia.
- T6. Qué es el noviazgo.
- T7. La diferencia entre un/a amigo/a y un/a novio/a.
- T8. Cómo nacen los bebés.
- T9. Qué son las relaciones sexuales.
- T10. Las responsabilidades de la paternidad y maternidad.
- T11. Cómo usar métodos anticonceptivos.
- T12. Cómo se adquieren las infecciones de transmisión sexual y el VIH/SIDA.
- T13. Cómo prevenir las infecciones de transmisión sexual y el VIH/SIDA.
- T14. Cómo usar el condón.
- T15. Cómo, cuándo y dónde masturbarse.
- T16. Los riesgos que hay en Internet.
- T17. El tipo de contacto físico permitido con familiares, amigos/as y profesores/as.
- T18. Identidad de género y diversidad sexual.
- T19. Sensaciones físicas cuando siente atracción por alguien.
- T20. Acoso, hostigamiento y violencia.

Presencia, participación y progreso de un alumno con una discapacidad intelectual leve en un equipo cooperativo

Presence, participation, and progress of a student with a mild intellectual disability in a cooperative team

Resumen

La implementación del aprendizaje cooperativo en el aula puede ser un reto, especialmente, en los equipos cooperativos donde hay estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad. Por ello, el objetivo de este estudio consiste en mostrar algunas estrategias para promover la presencia, la participación y el progreso de un alumno con una discapacidad intelectual leve en un equipo cooperativo. El estudio emplea un diseño de investigación cualitativo, centrado en el paradigma interpretativo, con un enfoque metodológico alineado con el estudio de un caso. El estudio se divide en dos ciclos de investigación-acción. En el primero (curso 2021/2022), las docentes presentan cómo llevan a cabo las estructuras simples de “lectura compartida” y “lápices al centro”. Mediante un análisis colaborativo entre docentes, asesores/as e investigadores/as se extraen propuestas de mejora a las cuestiones-problema planteadas por las docentes, las cuales implementan en el segundo ciclo (curso 2022/2023). A modo de conclusión se presentan las medidas pedagógicas adoptadas por las docentes para favorecer la inclusión del alumnado con discapacidad intelectual leve y la importancia de contar con un espacio de diálogo con otras docentes.

Palabras clave

Aprendizaje cooperativo, colaboración entre profesores, discapacidad intelectual, educación inclusiva, mejora educativa.

Abstract

The implementation of cooperative learning in the classroom can be challenging, especially in cooperative teams that include students with some type of disability. Therefore, the aim of this study is to present strategies to promote the presence, participation, and progress of a student with a mild intellectual disability within a cooperative team. The study follows a qualitative research design, centered on the interpretive paradigm, with a methodological approach aligned with a case study. The research is divided into two action-research cycles. In the first cycle (2021/2022 academic year), the teachers present how they implement the simple structures of “shared reading” and “pencils in the middle”. Through collaborative analysis involving teachers, advisors and researchers, improvement proposals are drawn from the problem-questions posed by the teachers, which are implemented in the second cycle (2022/2023 academic year). In conclusion, the study highlights the pedagogical measures adopted by the teachers to support the inclusion of students with intellectual disabilities and the significance of having a space for dialogue with other teachers.

Keywords

Cooperative learning, teacher collaboration, intellectual disability, inclusive education, educational improvement.

Aida Sanahuja Ribés

<asanahuj@uji.es>

Universitat Jaume I. España

José Ramón Lago Martínez

<jramon.lago@uvic.cat>

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya. España

María del Pilar Romay Gómez

<maipiromay@gmail.com>

CEIP Santa Quiteria. España

Marisa Miralles Mallén

<mmirallesmallen@gmail.com>

CEIP Santa Quiteria. España



Para citar:

Sanahuja Ribés, A., Lago Martínez, J. R., Romay Gómez, M. P. y Miralles Mallén, M. (2025). Presencia, participación y progreso de un alumno con una discapacidad intelectual leve en un equipo cooperativo. *Revista Española de Discapacidad*, 13(1), 87-106.

Doi: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.13.01.04>>

Fecha de recepción: 15-10-2024

Fecha de aceptación: 18-03-2025



1. Introducción¹

La educación inclusiva debe promover la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado (Ainscow et al., 2006). Sin embargo, en la actualidad, continúa habiendo cierta confusión en el significado y las concepciones que teóricos y prácticos le otorgan a la denominada educación inclusiva, lo que genera prácticas educativas de diferente índole y, en algunos casos, alejadas de los postulados que defiende la inclusión (Arnaiz-Sánchez et al., 2024). Por su parte, a través de una revisión de la literatura, Sánchez-Serrano et al. (2021), sintetizan en cuatro enfoques el concepto de la educación inclusiva: 1) curricular (dar respuesta a la diversidad del aula), 2) mejora escolar (procesos de mejora y transformación a nivel de centro), 3) dar respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) o que presente alguna discapacidad y 4) sistema de valores y creencias. Además, un estudio reciente efectuado por Culque et al. (2024) advierte de la existencia de actitudes negativas por parte de algunos/as docentes hacia la educación inclusiva y actitudes positivas hacia los y las estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo. Y es que materializar los postulados de la educación inclusiva no siempre se convierte en una tarea fácil para los y las docentes, quienes señalan algunas barreras (como: escasez de recursos y falta de formación en materia de atención a la diversidad y estrategias metodológicas inclusivas, falta de compromiso docente, falta de tiempo, entre otras) y facilitadores (como: trabajo colaborativo y trabajo en red con otros docentes, valoración y reconocimiento positivo de la diversidad, entre otros) a la hora de su implementación en el contexto escolar (Echeita Sarrionandia, 2022; González-Gil et al., 2019; San Martín Ulloa et al., 2020). Sin embargo, la educación inclusiva es una cuestión de justicia social (Sandoval Mena y Waitoller, 2022) y un derecho para todas las personas, más aún para aquellas que se encuentran con mayor riesgo de exclusión. Así lo recoge la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* de las Naciones Unidas (Forteza-Forteza et al., 2024) y la actual *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.

Ainscow (2024) apunta a la necesidad de realizar investigaciones colaborativas entre el profesorado como una muy buena estrategia para iniciar procesos colaborativos que les permitan avanzar hacia prácticas más inclusivas y equitativas, partiendo de las prácticas que ya están realizando en sus diferentes contextos con el propósito de repensarlas y mejorarlas. Por tanto, el diálogo sobre cuestiones pedagógicas realizado por docentes que presenten inquietudes similares puede desempeñar un papel fundamental en la mejora de su labor docente (Lefstein et al., 2020; Saunders et al., 2023) para aprender conjuntamente (Hargreaves y O'Connor, 2018). En este sentido, Hontvedt et al. (2021) sugieren partir de los problemas que les emergen a los y las docentes con el propósito de buscar soluciones creativas a través de equipos de apoyo entre docentes. Estos sugieren seguir cuatro momentos clave como son: 1) la descripción de la situación del aula, 2) la identificación del problema, 3) la realización de un análisis conjunto, y 4) la formulación de sugerencias y recomendaciones.

El aprendizaje cooperativo se convierte en una estrategia metodológica de primer orden para favorecer la inclusión de todo el alumnado en el aula ordinaria (Pujolàs, 2008) y muy especialmente de aquel alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo o alguna discapacidad (Baines et al., 2015; Per-

¹ Este trabajo se enmarca en el proyecto I+D+i financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación: "Colaboración entre el profesorado en el desarrollo del aprendizaje cooperativo para la inclusión del alumnado más vulnerable" (PID2021-128456NB-I00) y por la Universidad Jaume I a través de sus Ayudas a Estancias de Investigación (E-2022-25), una de las cuales fue otorgada a la profesora Aida Sanahuja.

lado et al., 2021; Pinto et al., 2019). Se caracteriza por favorecer la cooperación entre el alumnado, lo que resulta beneficioso tanto para aquellos/as estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad como para los que no (Grenier et al., 2005). Además, el aprendizaje cooperativo resulta especialmente eficaz para aumentar la aceptación social del alumnado con discapacidad intelectual leve en las aulas ordinarias, sin importar si antes recibían educación especial o no (Jacques et al., 1998). Asimismo, el aprendizaje cooperativo brinda a los y las estudiantes la oportunidad de aprender y recibir retroalimentación de sus compañeros/as, complementando la ayuda que el personal docente puede ofrecer a quienes necesitan apoyo adicional. Sin embargo, los y las estudiantes con discapacidad intelectual leve pueden requerir de modalidades o ajustes durante la actividad, pudiendo tratarse, incluso, de aplicaciones tecnológicas (Bryant y Bryant, 1998). Estudios como el de Ibrahim (2017), centrados en la adquisición de conceptos matemáticos, demuestran la eficacia del aprendizaje cooperativo al comparar un grupo control (método convencional) con un grupo experimental (aprendizaje cooperativo). En este estudio se observó una mejora significativa en la comprensión de conceptos matemáticos en el alumnado con discapacidad intelectual leve que pertenecía al grupo experimental. Hallazgos similares alcanzaron, años antes, Hunt et al. (1994), al comprobar cómo tres alumnos de primaria con múltiples discapacidades graves adquirieron habilidades básicas de comunicación y motricidad en actividades de aprendizaje cooperativo realizadas en sus aulas ordinarias. Sencibaugh y Sencibaugh (2016), a través de una revisión teórica, concluyen que se necesitan más investigaciones para afirmar la eficacia del aprendizaje cooperativo en la mejora del rendimiento del alumnado con discapacidad intelectual, pues la mayoría de los estudios efectuados en el periodo estudiado (2010-2014) tenían una duración muy breve y problemas en el diseño metodológico. Aunque afirman que, cuando se incorpora la responsabilidad individual, los enfoques de aprendizaje cooperativo pueden mejorar el rendimiento académico del alumnado que se encuentra con más dificultades para el aprendizaje, del alumnado con bajo rendimiento y del alumnado con discapacidad. Así pues, tomando como referencia el programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar (en adelante, CA/AC), coordinado por Pujolàs y Lago (2018), el cual propone su implementación en el aula a través de tres ámbitos: cohesión del equipo (ámbito A), trabajo en equipo como recurso para enseñar: estructuras simples y complejas (ámbito B) y trabajo en equipo como contenido a enseñar (ámbito C) los y las docentes pueden fomentar en su aula la ayuda entre iguales para favorecer la presencia, participación y progreso de todo el alumnado. Pero, ¿es necesario realizar algún tipo de ajuste al implementar el programa CA/AC en los equipos cooperativos que incluyen alumnado con discapacidad o que están en mayor riesgo de exclusión? En esta línea, Juan Millera et al. (2022) proponen algunas modalidades diversificadas para el desarrollo de las dinámicas, estructuras y planes de equipo y modalidades escalonadas de ayuda a los equipos cooperativos.

Por todo lo apuntado anteriormente, se plantean dos objetivos:

1. Examinar qué mejoras en los procesos de aprendizaje cooperativo contribuyen a incrementar la presencia, la participación y el progreso de un alumno con una discapacidad intelectual leve en un equipo cooperativo.
2. Indagar qué tipo de intercambios e interacciones en un proceso colaborativo entre docentes, investigadores/as y asesores/as contribuyen a mejorar las prácticas de aprendizaje cooperativo en el aula ordinaria para favorecer la inclusión.

2. Método

Este estudio forma parte de un proyecto I+D+i financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación que sigue una metodología cualitativa basada en un estudio múltiple de casos (Stake, 2010) y se articula a través de dos ciclos de investigación-acción (Elliott, 2022; Latorre, 2003). En total se han estudiado 10 casos pertenecientes a diferentes contextos del territorio español (Galicia, País Vasco, Cataluña y Comunidad Valenciana), todos los casos focalizan en un equipo cooperativo donde hay algún o alguna estudiante con discapacidad o con mayor riesgo de exclusión y forman parte de la Red Khelidón² por lo que llevan implementando el aprendizaje cooperativo en sus aulas, como mínimo, 3 cursos académicos. Sin embargo, en este artículo se presenta, en base a un caso (Thomas, 2021), el conocimiento generado en un equipo de docentes que han compartido sus progresos y sus dificultades para promover la inclusión en un equipo cooperativo de un alumno con discapacidad intelectual leve durante dos cursos académicos (3.º y 4.º de educación primaria, 2021/2022-2022/2023). Los motivos que han llevado a la elección de este caso para este estudio en particular han sido principalmente dos: I. Se trata de un equipo cooperativo en el que hay un alumno con discapacidad intelectual leve, II. Las docentes han completado los dos ciclos de investigación-acción en la misma aula objeto de estudio, lo que ha permitido realizar un seguimiento exhaustivo del caso. Por tanto, se emplea un diseño de investigación cualitativo, centrado en el paradigma interpretativo (Wood y Smith, 2018).

2.1. Contextualización: el caso objeto de estudio

Partiendo de un aula de 3.º de educación primaria (situada en un centro ubicado en la Comunidad Valenciana), se focaliza en un equipo cooperativo formado por cinco estudiantes, cuatro niñas y un niño (de ahora en adelante F.). Dos integrantes del equipo tienen mucha capacidad de ofrecer ayuda. F. presenta una discapacidad intelectual leve con un trastorno de lenguaje y dictamen (sin reducción de ratio). Las mayores dificultades a las que se enfrenta este alumno son: problemas por falta de atención, funciones ejecutivas, tareas que requieren de abstracción, comprensión escrita y expresión oral. Las fortalezas del alumno incluyen una buena memoria, una buena velocidad a la hora de leer, habilidad en tareas mecánicas y un alto nivel de motivación hacia el trabajo escolar. Además, cuenta con el apoyo de su familia, tiene una imagen positiva de sí mismo (autoconcepto), lo que le permite no frustrarse fácilmente, y está incluido socialmente tanto en el equipo cooperativo como en el aula ordinaria.

Las principales medidas educativas implementadas por las docentes incluyen una adaptación personalizada de la programación didáctica (APPD) en las áreas instrumentales y de ciencias, siguiendo lo establecido por la *Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educació, Investigació, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano*. Esta medida permite ajustar los objetivos académicos a uno o incluso dos años por debajo del nivel del curso en el que se encuentra el alumno/a.

Este estudiante presenta una necesidad parcial de ayuda del adulto/a a lo largo de la jornada escolar de grado 2. Además, recibe cuatro sesiones semanales de apoyo a la inclusión, consideradas de intensidad media

² Para saber más sobre la Red Khelidón: <https://khelidon.org/>.

por la normativa, de las cuales tres se llevan a cabo dentro del aula ordinaria (promoviendo una docencia compartida en resolución de problemas y cálculo mental en la suma de números de tres cifras, lectura comprensiva y estrategias de socialización) y una en el aula de apoyo a la inclusión (anticipación y refuerzo). También se le asignan tres sesiones semanales de audición y lenguaje, de intensidad media, fuera del aula ordinaria, enfocadas a mejorar la expresión oral, aspectos básicos del lenguaje, las funciones ejecutivas y la memoria. Fuera del centro el alumno acude a un servicio organizado por Cruz Roja (dos veces por semana), cuyo principal objetivo es el de socializar, reforzar saberes básicos y practicar la lengua valenciana, ya que el estudiante es inmigrante.

2.2. Participantes

El estudio se divide en dos ciclos de investigación-acción. En el primer ciclo (curso académico 2021/2022), en el marco de un equipo de trabajo se analizan dos situaciones de aula focalizando en el equipo cooperativo anteriormente presentado. En el análisis colaborativo participaron la docente tutora y la docente de apoyo a la inclusión quienes presentaron el caso, y cuatro docentes más (tres docentes tutoras y una maestra de apoyo a la inclusión). También participaron en la sesión de análisis una persona asesora de un centro de formación del profesorado y tres personas investigadoras. En el segundo ciclo de la investigación (curso académico 2022/2023), participaron la docente tutora y la docente de apoyo a la inclusión del caso objeto de estudio (quienes presentaron la implementación de las mejoras extraídas en el primer ciclo), cuatro docentes, una persona asesora de un centro de formación del profesorado y siete personas investigadoras (ver tabla 1).

Tabla 1. Código para identificar a las personas participantes por ciclos de investigación

Ciclo investigación-acción	Docentes (D)	Investigadores/as (I)	Asesores/as (A)
1.º	- D1: docente de apoyo a la inclusión. Maestra que presenta las situaciones de aula. - D2: tutora aula 3.º de educación primaria. Maestra que presenta las situaciones de aula. - D3: tutora aula 1.º de educación primaria. Observadora. - D4: docente de apoyo a la inclusión. Observadora. - D5: tutora aula P5 de educación infantil. Observadora. - D6: tutora aula 6.º de educación primaria. Observadora.	- I1. - I2. - I3.	A1.
2.º	- D1: docente de apoyo a la inclusión. Maestra que presenta la situación de aula. - D2: docente figura PROA+. Maestra que presenta la situación de aula. - D3: tutora aula 1.º de la ESO. Observadora. - D4: tutor aula 1.º de la ESO. Observador. - D5: tutora aula P5 de educación infantil. Observadora. - D6: tutora aula 6.º de educación primaria. Observadora.	- I1. - I2. - I3. - I4. - I5. - I6. - I7.	A1.

Fuente: elaboración propia.

Para guardar el anonimato de las personas participantes se estableció un código alfanumérico identificando el ciclo de la investigación y la persona que intervenía, por ejemplo: (1r ciclo_D1).

2.3. Instrumentos y procedimiento de recogida de los datos

Para la recogida de datos, en el primer ciclo de la investigación, se ha hecho uso del vídeo-elicitación (Rayón et al., 2021), el análisis documental (Álvarez Álvarez, 2008) y grabaciones de las sesiones de análisis colaborativo y de presentación de las mejoras implementadas.

Antes de la sesión de análisis colaborativo, las docentes que presentaron las situaciones de aula (basadas en las estructuras simples de la “lectura compartida” y “lápices al centro”) sistematizaron sus prácticas de aula a partir del documento I. **Pauta de planificación**. Este incluía la información identificativa del alumno con discapacidad intelectual, señalando sus necesidades de apoyo educativo. También se detallaron los apoyos proporcionados fuera y dentro del aula ordinaria, las ayudas al equipo cooperativo, y los aspectos relacionados con las modalidades de adaptación y las estrategias de desarrollo. Complementario a este documento, las docentes presentaron pequeños clips de vídeo (no superiores a los 10 minutos) sobre cómo se desarrollaban las estructuras de aprendizaje en el equipo cooperativo objeto de estudio. Para facilitar el análisis colaborativo, el resto de docentes participantes en la sesión, la persona asesora y las personas investigadoras disponían del documento II. **Pautas de observación y análisis**. Este documento resultaba de gran utilidad para el análisis del contenido, la tarea y la estructura cooperativa presentada, ya que ayudaba a identificar las secuencias observadas en el vídeo.

Una vez presentado el caso y las situaciones de aula a través del vídeo, se pasó al análisis colaborativo con la intervención del resto de docentes participantes en la sesión. Este momento estaba guiado por el documento III. **Pautas de análisis y conclusiones de la observación**. Este documento contaba con dos partes: 1) Valoración y propuestas de mejora sobre las cuestiones en cuanto a las modalidades de adaptación y estrategias para el modelado de la participación, valoración y propuestas de mejora sobre otras cuestiones y propuestas de mejora recogidas por los/as observadores/as para sus aulas y 2) Valoración del desarrollo de la observación entre iguales, es decir, entre docentes (diseño, planificación, desarrollo de la observación, análisis, etc.). Esta sesión fue realizada de manera virtual mediante la plataforma Zoom, ya que las personas participantes pertenecían a diferentes puntos geográficos del territorio español (Galicia, Cataluña y Comunidad Valenciana). Tuvo una duración de 1:28:43 y fue transcrita para su posterior análisis a partir del *software* Amberscript. A partir de ella, las docentes extrajeron diferentes propuestas de mejora para las cuestiones-problema que habían planteado. En el segundo ciclo de la investigación se efectuaron dos sesiones de trabajo. La primera tuvo lugar en el mes de septiembre de 2022 y se sistematizaron las propuestas de mejora que las docentes tenían que implementar en su aula a lo largo del curso escolar. A finales de junio de 2023 se realizó una sesión en la que las docentes presentaron cómo habían implementado las propuestas de mejora. Esta sesión, con una duración de 1:14:16 fue grabada y transcrita con el *software* Amberscript.

El análisis de datos se llevó a cabo mediante un Excel, se realizó un análisis de contenido de carácter temático (Gómez Vargas y Lima de Jesús, 2024). Se trata de un análisis cualitativo, en el que, siguiendo a Andréu Abela (2002), se ha realizado un análisis de contenido cuantitativo (conteo de número de intercambios en la sesión de análisis colaborativo) y cualitativo (unidades de significado). Los datos pertenecientes al primer ciclo de la investigación-acción siguieron una lógica deductivo-inductiva, basada en la triangulación de fuentes teóricas para una primera construcción de categorías y la triangulación de jueces (tres investigado-

res/as y persona asesora), que validaron la categorización y una triangulación de fuentes en los 10 casos que se analizaron en total para el proyecto I+D+i. Como referentes teóricos se tomaron las aportaciones de Saunders et al. (2023), lo que permitió identificar los tipos de intercambio entre los participantes en la sesión de análisis (presentados en la tabla 2). Los datos obtenidos en el segundo ciclo de la investigación-acción siguieron una lógica inductiva en cuanto a la presentación de evidencias de mejora, la discusión de las mismas y las líneas de mejora pendientes.

3. Resultados

3.1. Partiendo de las prácticas existentes: análisis colaborativo de las situaciones de aula presentadas (primer ciclo del proceso de investigación-acción)

Las docentes llevaron a la sesión de análisis compartido dos situaciones de aula basadas en dos estructuras simples de aprendizaje cooperativo: la “lectura compartida”³ y “lápices al centro”⁴. En el primer momento de la sesión de análisis colaborativo, las docentes se apoyaron en el documento I. **Pautas de planificación de la intervención** para explicar su aula, focalizando en el equipo cooperativo donde se encuentra el alumnado que presenta mayor riesgo de exclusión. Posteriormente, se pasó a realizar el visionado del vídeo donde se puede apreciar al equipo realizando las estructuras simples de “lectura compartida” y “lápices al centro”.

- **Situación de aula 1: la “lectura compartida”**

Uno de los ajustes realizados para ayudar a F. a superar las dificultades que enfrenta en el aula consiste en prepararlo con anticipación en la clase de apoyo a la inclusión. Este ajuste incluye varios pasos: 1) F. trabaja el texto que después leerá en su equipo cooperativo; 2) se verifica si ha comprendido el texto de forma general; 3) se elige un párrafo adecuado a sus capacidades para que él lo trabaje durante la sesión cooperativa; 4) lee y explica el párrafo elegido de forma oral, y 5), escribe una síntesis con sus propias palabras. Este proceso coincide con lo que F. compartirá más tarde en su turno durante la sesión de “lectura compartida” realizada en su equipo cooperativo. Durante la actividad cooperativa, se realiza la lectura comprensiva del texto *Edad de los metales* con soporte digital, utilizando la técnica de “lectura compartida”. En esta dinámica: 1) el turno de participación de F. coincide con el párrafo que él ya ha trabajado previamente con la maestra de apoyo a la inclusión (fuera del aula); 2) la maestra de apoyo recuerda a la alumna que desempeña el rol de “ayudante” que debe asegurarse de que todos los/as compañeros/as sigan el ritmo de la lectura; y 3) cuando F. participa oralmente, el resto de sus compañeros/as le hacen preguntas para ayudarlo a expresarse con mayor claridad.

Las cuestiones de mejora que las docentes se plantearon para esta estructura fueron:

- a. ¿Cómo mejorar su atención durante la participación del resto de compañeros/as? El alumno desconecta cuando no es su turno.

³ Para saber más sobre la estructura simple de la “lectura compartida” véase: Pujolàs (2008, p. 201).

⁴ Para saber más sobre la estructura simple “lápices al centro” véase: Pujolàs (2008, p.199).

- b. ¿Qué otras estrategias se podrían utilizar para mejorar tanto la comprensión de su párrafo, como la del resto de la lectura?

• **Situación de aula 2: “Lápices al centro”**

En un primer momento, la persona encargada de la operación escribe los pasos en una pizarra (pequeña, que tienen en la mesa) mientras lo va explicando en voz alta y resolviendo, lo que permite que el resto del equipo cooperativo participe activamente. Después de este paso inicial, cada integrante resuelve el ejercicio por sí mismo en su propio papel. Al principio, cada miembro resolvía directamente en su papel, pero esto provocaba que solo quien estaba interesado/a completara el ejercicio mientras los demás se perdían. Quien ya había terminado no necesitaba repetir el proceso, lo que dejaba al resto atrás. Por eso, decidieron añadir este paso inicial con la pizarra para que todos/as pudieran seguir el proceso juntos/as. Para resolver la actividad introducen una guía visual, descomponiendo los pasos en la pizarra: 1) descomponer el número, 2) sumar las centenas, 3) sumar las decenas, 4) sumar las unidades y 5) sumar los resultados. Aunque es un ejercicio de cálculo mental, pueden omitir algunos pasos si lo consideran necesario. En estos casos, una compañera “ayudante” está disponible para apoyar a F. cuando lo necesite. Aunque el alumno es capaz de sumar correctamente centenas, decenas y unidades de forma individual, se pierde en el proceso completo. A pesar de las ayudas que recibe F., tiende a buscar el apoyo de la maestra de inclusión, en lugar de depender solo de sus compañeros/as.

Las cuestiones de mejora que las docentes se plantearon para esta estructura fueron:

- c. Dada su habilidad para el cálculo y los procesos repetitivos mecánicos, ¿cómo mejorar su velocidad ejecutiva en la realización de actividades de cálculo?
- d. ¿Cómo conseguir que no le den la respuesta o le inciten a copiarla porque consideran que les retrasa para finalizar la actividad?
- e. ¿Cómo conseguir que el equipo no pierda la atención y motivación mientras F. acaba?

En la segunda parte de la sesión se inicia el análisis colaborativo en el que se han identificado diferentes tareas de intercambio entre los participantes (ver tabla 2). Estas han emergido a partir de los documentos: II. Pautas de observación y análisis, y III. Pautas de análisis y conclusiones de la observación y de los diálogos mantenidos por las personas participantes en la sesión de análisis colaborativo de las situaciones de aula.

Tabla 2. Identificación de tareas de intercambio detectadas en la secuencia del análisis colaborativo entre docentes, asesores/as e investigadores/as

Tareas de intercambio	Presencia en el caso analizado	Ejemplos
1. La persona investigadora ordena las ideas y sintetiza lo que se ha expuesto. La persona investigadora pide a los/as docentes que digan la secuencia que han observado y a la persona docente que ha presentado les piden que confirme la secuencia.	0	*Aunque no se ha detectado en este caso objeto de estudio, sí que aparece como una tarea de intercambio en otros casos abordados en el proyecto I+D+i”.

Tareas de intercambio	Presencia en el caso analizado	Ejemplos
2. Las personas docentes que presentan recuerdan las cuestiones-problema de mejora que se van a tratar en la sesión.	3	“Eran la atención mientras que el resto de los compañeros son los que hacen la lectura y cómo mejorar su capacidad de comprensión del texto” (1r ciclo_D1).
3. Las personas docentes observadoras formulan alguna duda o piden aclaración sobre lo observado y las personas docentes observadas responden.	6	“Tengo algunas dudas con la secuencia, porque la ‘lectura compartida’ nosotros no la entendemos igual, solo tiene el documento la persona que lee. No lo tiene nadie más por eso tiene que atender, porque no tienen ningún documento donde tienen la información, es decir, la información solo la tienen de la boca del que lee. [...] Y después la duda que tengo es que al principio ellos leen, o sea O. lee y después ya le pregunta a F. a O. ¿Entonces los otros miembros del equipo? Yo solo vi interactuar a O. y a F.” (1r ciclo_D5). “Sí, nosotros no hemos llegado a hacerla por completo. Su nivel de lectura no era todavía óptimo para poder leer párrafos, para que pudiera hacer el resumen uno, la aportación el otro, etc. Nuestra ‘lectura compartida’ es que uno lee y el de al lado cuenta lo que ha leído y los otros buenamente si pueden complementan. Quien ha estado escuchando toma la palabra y lo mismo” (1r ciclo_D2).
4. Las personas docentes observadoras hacen un comentario/valoración sobre una parte de lo observado.	5	“Hay muchos niveles. Cuando están leyendo el problema, hay una niña que ya está buscando el resultado. Muchas veces hago esta reflexión de que no me parece productivo y casi mejor que cada uno vaya a su ritmo y luego compartamos alguna operación. Igual hay más recursos para hacerlo, pero a mí me cuesta. O sea que si encontramos una solución me ayuda a mí también” (1r ciclo_D4). “Nosotros en la sesión de cálculo mental tampoco nunca lo hicimos con cooperativo. También me resultaba difícil. Algo que nos dio buen resultado, además de tener los pasos escritos, para mejorar un poquito la atención, en lugar de hacer todos los pasos una persona, esos pasos los dividíamos entre los miembros del equipo” (1r ciclo_D6).
5. Las personas docentes observadoras formulan una propuesta de mejora sobre las cuestiones/problemas presentados.	7	“Tiene automatizado las operaciones y es capaz de resolver, pero lo que le cuesta es desmenuzar todo el proceso y trasladarlo al papel. A lo mejor por su adaptación, eso es un tipo de proceso que para él todavía es difícil. ¿Es imprescindible que para resolver este ejercicio de cálculo mental tenga que pasar por desmenuzar todo el proceso? Hay que priorizar la funcionalidad, ¿es capaz de resolver esa operación de cálculo mental? Pues a lo mejor eso es lo primero, o sea, más importante que sea capaz de desmenuzar todo el proceso. A lo mejor le estáis pidiendo un proceso mental superior a lo que él puede hacer” (1r ciclo_A1).
6. La persona investigadora y/o la persona asesora formulan una propuesta de mejora sobre las cuestiones/problemas presentados.	3	“Estamos utilizando una estrategia de adaptación de nivel uno, es decir, mismo nivel de dificultad con diferente exigencia cognitiva. Cuando tú estás planteando, tanto en la primera como en ésta, una estrategia de nivel dos, que es que cuando cambias el grado de intervención diferente en cada uno de ellos o la competencia” (1r ciclo_I1).

Tareas de intercambio	Presencia en el caso analizado	Ejemplos
7. Una persona docente observadora y la persona docente que presenta la observación dialogan alrededor de cómo podría ser una propuesta de mejora a una cuestión.	1	“El material en la mesa, me pasa en todas las estructuras. Él no tiene material de apoyo, está siempre en la pizarra, pero no lo tiene él en su mesa” (1r ciclo_D6). “Es algo que nos hemos planteado. Han cambiado esos pasos más individualizados para él, así que nos habíamos planteado hacer una tarjeta y dejarla encima de la mesa” (1r ciclo_D2).
8. Exponer y valorar las propuestas de mejoras que extraen de la sesión respecto a las cuestiones de mejora.	1	“Me parece muy interesante y es un placer poder compartir esta experiencia. La reflexión que has hecho tú de ya no soy solo yo la que modela, sino que un alumno modele para quien sea que enseñe. Me parece brutal. Es un poco un paso más y luego todas las aportaciones son muy buenas porque a veces tú no las ves. Hay cosas muy básicas que no ves y ayuda mucho. Muy bien, muy contentas de la experiencia” (1r ciclo_D1).
9. La persona investigadora formula una síntesis de las cuestiones y las propuestas de mejora aportando alguna propuesta.	3	“Hay mucha ayuda dentro del equipo, pero veo mucha ayuda centrada en O. y no sé cómo podemos hacer para que O. impulse a otros alumnos del equipo a ayudar [...] Una de sus grandes tareas debe ser, ‘meter’ a esa niña en la actividad. En vez de darle la ayuda a F., hacer que esa niña intervenga y diga algo. Creo que los niños y niñas que tienen más competencia para ayudar, el 50 % de su competencia, tienen que utilizarla para promover que otros ayuden. El trabajo en equipo no es solo un trabajo de dos, que son dos que se van cruzando. Tiene que ser un trabajo de tres o de cuatro. Es decir, yo hablo contigo, pero yo también le digo al otro colega que se ponga contigo [...] eso para los niños con más capacidad de ayuda es su gran aprendizaje” (1r ciclo_I1).
10. A demanda de la persona investigadora, las docentes observadoras van diciendo qué extraen de la sesión.	3	“Me llevo para mi centro esas preguntas que yo sí que tengo, pero no tan estructuradas y a lo mejor darle más valor o tenerlas más para dar esos recursos, esas herramientas a los compañeros” (1r ciclo_D5). “Me llevo igual que mis compañeras las preguntas guía. Tampoco solemos recurrir a ellas. Yo creo que es de mucha ayuda” (1r ciclo_D6).
11. Valoración del funcionamiento de la sesión a demanda de la persona investigadora.	3	“La sesión me parece súper interesante porque refresca un montón de cosas que tenemos todos en duda y ves otras formas de hacer y para replantearnos cosas que hacemos. [...] Leerse las cosas primero, en mi caso que hay mucha terminología que conocéis en vuestra comunidad autónoma y que a mí me suponía un poco de pérdida al principio solo en papel, ahora al leerla aquí ya la entiendo y al escuchar vuestras explicaciones ya las meto en mi terminología de aquí. Entonces, ya me resulta más fácil entenderla. Sin esta parte leyéndola sola estaría muy perdida” (1r ciclo_D5)
Total de secuencias de intercambio identificadas	35	

Fuente: elaboración propia.

Siguiendo esta secuencia se van construyendo propuestas de mejora que dan respuesta a las cuestiones-problema planteadas por las docentes al inicio de la sesión, a través de las aportaciones de las otras docentes, asesores/as e investigadores/as para cada una de las dos situaciones de aula presentadas (ver tabla 3).

Tabla 3. Vinculación entre las cuestiones de mejora y las propuestas que han emergido en el análisis colaborativo

Estructura	Cuestiones de mejora	Propuestas de mejora fruto del análisis colaborativo
Lectura compartida	a. ¿Cómo mejorar su atención durante la participación del resto de compañeros/as? El alumno desconecta cuando no es su turno.	a.1-Para la lectura compartida si se utilizan dispositivos electrónicos (p. ej. tabletas) todos los miembros del grupo deben tener una <i>tablet</i>, al igual que se hace en formato papel. Si no se dispone de suficientes dispositivos, media clase lo puede hacer en formato papel y la otra media con los dispositivos electrónicos. a.2-Formar equipos cooperativos de 4 o de 3 integrantes y no de 5, para una mejor gestión del tiempo y agilizar las intervenciones e interacciones en el seno del equipo cooperativo. a.3-Utilizar diferentes espacios, aparte del aula, para llevar a cabo la actividad de manera más tranquila y sosegada (evitando elementos distractores). a.4-Realizar preguntas guía (auto instrucciones).
	b. ¿Qué otras estrategias se podrían utilizar para mejorar tanto la comprensión de su párrafo, como la del resto de la lectura?	b.1-Para la “lectura compartida” cambiar el orden de intervención, esto es, que el/la estudiante que encuentre más barreras al aprendizaje sea el/la último/a, para recibir la información del resto de integrantes del equipo. b.2- En la “lectura compartida” sería mejor hacer los cuatro pasos, porque quizá eso mejoraría la atención, porque al no tener una función que hacer mientras están haciendo la lectura provoca que no esté atento porque sabe que no le va a tocar.
Lápices al centro	c. Dada su habilidad para el cálculo y los procesos repetitivos mecánicos, ¿cómo mejorar su velocidad ejecutiva en la realización de actividades de cálculo?	c.1- Estructurar la resolución de problemas. En vez de hacer el árbol completo hacer uno las unidades, otro las decenas, otro las centenas para que fuera todo más estructurado y que el alumno con discapacidad intelectual leve no lo resuelva todo del tirón.
	d. ¿Cómo conseguir que no le den la respuesta o le inciten a copiarla porque consideran que les retrasa para finalizar la actividad?	d.1-Hacer que la alumna con más capacidad de dar ayuda enseñe a otros/as a hacerlo. d.2-Reducir la complejidad o el volumen de trabajo del alumno con discapacidad intelectual leve respecto al de sus compañeros/as para agilizar la resolución de la actividad. Selección de la actividad que tiene que hacer el alumno con discapacidad intelectual leve. d.3- Que el estudiante con discapacidad intelectual leve pueda disponer, en su mesa, del material manipulativo o tarjetas recordatorias para efectuar la actividad. d.4-Usar el dibujo para los razonamientos o auto instrucciones.
	e. ¿Cómo conseguir que el equipo no pierda la atención y motivación mientras F. acaba?	e.1-Reducir la complejidad o el volumen de trabajo del alumno con discapacidad intelectual leve respecto al de sus compañeros/as para agilizar la resolución de la actividad. Selección de la actividad que tiene que hacer el alumno con discapacidad intelectual leve. e.2-Formar equipos cooperativos de 4 o de 3 integrantes y no de 5 para una mejor gestión del tiempo y agilizar las intervenciones e interacciones en el seno del equipo cooperativo. e.3-Hacer que la alumna con más capacidad de dar ayuda enseñe a otros/as a hacerlo.

Fuente: elaboración propia.

3.2. Implementación y puesta en práctica de las propuestas de mejora (segundo ciclo del proceso de investigación-acción)

Durante el curso 2022/2023 (segundo ciclo de la investigación-acción) las docentes llevaron a cabo la implementación de las mejoras detectadas en el análisis colaborativo (primer ciclo de investigación-acción). En este caso, F. estaba cursando 4.º de educación primaria. Durante este curso académico, tenía otra docente tutora. Aunque se mantenía el trabajo con la docente de apoyo a la inclusión y la tutora del año pasado, ya que esta última pasó a ser docente PROA+⁵, encargada de coordinar la implementación de la actividad palanca del aprendizaje cooperativo a nivel de centro:

Ella ocupa el rol de figura PROA+ que hemos implementado este año en el colegio. En este programa desempeña la función de coordinadora del trabajo cooperativo. La dirección ha organizado su horario de manera que entra en todas las clases, y yo [*manifiesta la docente de apoyo a la inclusión*] la acompaño en muchas de las clases para coordinar nuestro trabajo con los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Estamos bajando poco a poco en su implementación. (2.º ciclo_D1)

A F. se le hizo una adaptación curricular significativa, ya que el desfase de sus objetivos ya era de más de dos años. Antes F. tenía que trabajar los objetivos mínimos del curso, ahora se le hacen adaptaciones. El equipo cooperativo es similar al del curso anterior (aunque se ha reducido los integrantes del equipo a cuatro: a.2, e.2): “Reducirlo a cuatro para que tuvieran menos espera para intervenir todos los miembros del equipo y para que él también le fuera más fácil centrar la atención y luego ubicarse” (2.º ciclo_D1). Los apoyos fuera del aula ordinaria consisten en una sesión semanal de anticipación y refuerzo en el aula de pedagogía terapéutica y tres sesiones de aprendizaje cooperativo en el aula ordinaria (al igual que el curso anterior, centradas en: resolución de problemas y cálculo, lectura comprensiva y estrategias de socialización) y por lo que respecta a los apoyos de la docente de audición y lenguaje se centra en dos sesiones semanales fuera del aula ordinaria (para trabajar: expresión oral, aspectos básicos del lenguaje, funciones ejecutivas y memoria) y una sesión semanal dentro del aula de aprendizaje basado en el juego (ABJ).

En la sesión efectuada en junio de 2023, las docentes presentaron cómo habían puesto en práctica las propuestas de mejora. Afirmaron que habían implementado todas las propuestas de mejora, a excepción de la referente a que en la “lectura compartida” deberían hacer los cuatro pasos, para mejorar la atención (b.2): “No son demasiado maduros y entonces seguimos haciendo solo los dos primeros pasos. 1) Leemos y 2) explicamos, pero el resto de medidas las hemos aplicado todas” (2.º ciclo_D1).

A continuación, se pasan a mostrar las principales medidas pedagógicas puestas en práctica durante el segundo ciclo de la investigación-acción por parte de las maestras que presentaron su caso. La primera medida implementada hacía referencia a la anticipación en el aula de apoyo a la inclusión (esta medida ya la llevaban a cabo antes del análisis colaborativo):

Esta medida es valiosísima. Aquí entramos un poco en contradicción, porque esta anticipación normalmente la solemos hacer en el aula de pedagogía terapéutica. Entonces queríamos reducir el número de sesiones y que fueran la mayoría dentro del aula ordinaria. Pero claro, es más difícil anticipar. Nos estamos planteando hacer la anticipación dentro del aula. (2.º ciclo_D1)

⁵ Para saber más sobre el programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo PROA+ ver: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/sgctie/cooperacion-territorial/programas-cooperacion/proa.html>.

Siguiendo con la “lectura compartida” las docentes recordaron cómo habían incorporado las mejoras fruto del análisis cooperativo, referentes a: hacer uso de las preguntas guía (a.4): “Realizarle preguntas guía para ayudarle a F. a ir recordando o entendiendo lo que se había leído o lo que él mismo había leído” (2.º ciclo_D1). Todo el alumnado debe tener el soporte de la lectura (a.1):

Priorizar el formato de papel o garantizar que si utilizamos otro formato como el digital. Porque en una de las grabaciones se vio que utilizamos unas tabletas digitales y no había para todos los alumnos. Por ello, compartían. Pues planteamos que en este caso había la necesidad de que cada uno de ellos tuviera delante el soporte de lectura. (2.º ciclo_D1)

También cambiaron el orden de las intervenciones (b.1):

Cambiar el orden de su intervención cuando tenía que dar el resumen, de manera que fuera el último y había podido escuchar de esta forma los resúmenes y las intervenciones de sus compañeros y compañeras. De este modo, le podía ser más sencillo poder retomar las ideas de ellos y recordarlas. (2.º ciclo_D1)

Otro elemento que facilita la participación y el progreso de F. está ligado a O. Una compañera del equipo que hace de “alumna tutora” (d.1, e.3). Si no va a haber otra persona adulta en el aula haciendo el apoyo. En este caso, O. es la encargada de ofrecer ayuda a F.: “Por ejemplo, el otro día estábamos haciendo las palabras compuestas, pues le pedimos a O. por favor, que si F. no se acordaba, pues que le recordara que sacara el apoyo visual y que se encargara de ayudarle” (2.º ciclo_D1). Otra medida comentada por las docentes que habían implementado hacía referencia a la subdivisión de las actividades (c.1). Tras la introducción de la división, en un primer momento, F. no era capaz de realizar todo el procedimiento completo. Sin embargo, sí que podía hacer la resta llevando:

Inicialmente le asignamos solo ese paso. Con el refuerzo en casa y en el aula de pedagogía terapéutica, trabajando junto a sus compañeros, logró adquirir la mecánica completa. Al principio, fraccionamos el proceso de la división, y él se encargaba de hacer las restas. (2.º ciclo_D1)

Otro elemento facilitador comentado por las docentes fue la selección de la actividad (d.2, e.1): “Escoger de las actividades que vayamos a hacer para él la más adecuada, la que está a su nivel, la que creemos que va a aprovechar mejor” (2.º ciclo_D1). Otra mejora destacada por las docentes radica en el uso de espacios aislados (a.3) sobre todo para las actividades de lectura que requieren una mayor concentración y comprensión por parte de F.:

El aula de pedagogía terapéutica está al lado. En algunas sesiones de este año hemos trabajado el teatro. Antes de hacer todos los ensayos, para tranquilamente poder trabajar la lectura, en algunas sesiones fuimos al aula de pedagogía terapéutica. (2.º ciclo_D1)

Las docentes también han incorporado el uso de tarjetas visuales (d.3): “las hemos utilizado muchísimo, ya que F. tiene una gran memoria visual, además de auditiva. Pero su punto fuerte es lo visual” (2.º ciclo_D1). También las usa durante los exámenes, aunque todavía no es capaz de emplearlas por sí solo; en esos casos, la docente se lo recuerda. El objetivo, a largo plazo, es que él pueda utilizar las tarjetas visuales de manera autónoma. O el uso del dibujo (d.4): “Especialmente a la hora de tener que hacer la resolución, el proceso de proponer cómo resolver el problema. Y para esto también es útil hacer dibujos que le permitieran hacer el razonamiento, evidenciar el razonamiento” (2.º ciclo_D1).

Otra medida importante ha sido asignarle el rol de coordinador en el equipo cooperativo (esta medida la han incorporado las docentes, aunque no es fruto del análisis colaborativo). F. presenta un déficit de atención considerable y este año ha estado bastante distraído:

Podría estar relacionado con su preadolescencia o con la llegada de un hermano en breve. Decidimos asignarle el rol de coordinador con la esperanza de que, al motivarse con la responsabilidad de ser el coordinador, lograra enfocarse mejor. Le gusta tener un papel protagonista, y pensamos que, al estar encargado de supervisar cómo se lleva a cabo la técnica de trabajo en equipo, podría concentrarse más. (2.º ciclo_D1)

Por último, al tener adaptación curricular significativa se le adapta todo el material, pruebas, etc.

Después de que las docentes presentaron las medidas pedagógicas se procedió a discutir las mejoras incorporadas por parte del resto de participantes en la sesión (docentes, investigadores/as y persona asesora de formación). Se valoró muy positivamente la implementación de todas las propuestas que se hicieron en la sesión de presentación del caso: “Felicitamos el hecho de que todas las propuestas, que eran muchas de las dos estructuras, las hayan llevado a cabo todas menos una” (2.º ciclo_A1). Asimismo, también se valoró muy positivamente la coordinación entre las dos docentes y el vínculo que el trabajo cooperativo ha construido entre ellas: “El hecho de la coordinación o el hecho de compartir y ese apoyo emocional entre las docentes lo habíamos valorado como aspecto muy relevante” (2.º ciclo_I4).

Se cuestionó que a F. se le asignara el cargo de coordinador, dado que este probablemente no era el más adecuado para el alumno con una discapacidad intelectual leve. Las docentes explicaron la peculiaridad del caso y se comprendió por parte del resto de participantes.

El año pasado le dimos, si no recuerdo mal, el rol de ayudante, porque era en plan de vamos a ponérselo fácil, vamos a hacerle algo que le sea muy simple. Entonces ahí lo hizo. [...] Pero es verdad que este año, cuando se repartieron los dejamos que lo decidieran entre ellos. Estuvimos viendo entre todos y recogiendo en la pizarra qué suponía cada uno de los cargos y luego les dimos un tiempo de reflexión para que ellos lo hablaran. Llegaron a un acuerdo y luego nos lo dijeron. También es verdad que de alguna manera intentamos guiar para que fuera hacia él el rol de coordinador, pero creo recordar que además salió, o sea que era algo que pidió y nos vino bien. (2.º ciclo_D2)

La primera reacción de F. fue agobiarse y nos dijo: ‘Es que yo no sé si voy a poder hacer este rol, es que tengo miedo’. Esa fue su primera reacción. Es verdad que le ha costado mucho, ha necesitado ayuda, pero como no se frustra, tiene un nivel de frustración muy bajo. Poco a poco, con ayuda de sus compañeros, de la nuestra, lo ha resuelto bastante bien. (2.º ciclo_D2)

También se cuestionó la intervención de tres docentes en el aula para realizar el trabajo cooperativo, ya que era gracias al recurso obtenido por el centro al introducirse en el PROA+. Se explicó que responde a la aplicación de una serie de actividades palanca que buscan implantar tanto la codocencia como el aprendizaje cooperativo en el centro. Así mismo, se aprovecha al mismo tiempo la nueva legislación de inclusión que insta a trabajar en el aula a los docentes de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje. Como línea abierta de mejora queda pendiente conseguir aplicar la “lectura compartida” según el modelo del programa CA/AC para enseñar a aprender en equipo (b.2).

4. Discusión

Del trabajo presentado podemos sacar: 1) un bloque de hallazgos referentes a los ajustes necesarios a realizar en las prácticas de aprendizaje cooperativo en miras de favorecer el acceso al currículum al alumnado con discapacidad intelectual y promover su participación, presencia y progreso, y 2) otro bloque de hallazgos que gira en torno al trabajo colaborativo entre las docentes, investigadores/as y asesores/as.

Por lo que respecta al objetivo 1, consistente en examinar qué mejoras en los procesos de aprendizaje cooperativo contribuyen a incrementar la presencia, la participación y el progreso de un alumno con una discapacidad intelectual leve en un equipo cooperativo, se ha visto cómo a través de dos ciclos de investigación-acción se ha partido de dos prácticas de aula existentes (Ainscow y Miles, 2008), es decir, que las docentes llevaban a cabo en su aula, sobre las cuales han formulado cuestiones-problema y a través de un análisis colaborativo se han extraído propuestas de mejora que las docentes que presentaban han implementado en su aula durante el segundo ciclo de investigación-acción.

Las mejoras implementadas iban referidas a algunas implicaciones a nivel organizativo como: reducir los integrantes del equipo a cuatro o tres en lugar de cinco (favoreciendo la interacción más activa y equitativa del alumnado) y hacer uso de otros espacios diferentes al aula ordinaria. Sin embargo, vemos algunos dilemas planteados por las docentes en este proceso como el hecho de realizar adaptación curricular significativa y utilizar otros espacios de trabajo diferentes al del aula ordinaria, como el aula de apoyo a la inclusión, para evitar elementos distractores y trabajar de manera más tranquila y sosegada. En cuanto a la “lectura compartida”, un ajuste que llevaban a cabo las docentes, ya desde un principio, hacía referencia a la anticipación del párrafo que tenía que leer F., trabajándolo en el aula de apoyo a la inclusión (Pujolàs y Lago, 2018; Juan Millera et al., 2020), y cambiar el orden a la hora de realizar la lectura, para recibir la información por varios canales. Esto, y tomando como referencia a Stevens et al. (1991), permite al alumnado con más riesgo de ser excluido recibir la información previamente, sintiéndose más seguro y preparado para participar, fomentando: una responsabilidad individual, una participación más equitativa en el seno del equipo y propiciando una interdependencia positiva.

También se ha destacado el hecho de incorporar elementos visuales, el soporte de lectura, dibujos o preguntas guía (auto instrucciones) que guíen y ayuden al alumnado. Estos elementos de mejora coinciden con las recientes consideraciones aportadas desde el marco de implementación del diseño universal para el aprendizaje (DUA) con sus pautas 3.0, en tanto y cuanto se enfatiza la necesidad de diseñar en el aula múltiples medios de representación que apoyen múltiples formas de percibir la información por parte del alumnado (CAST, 2024). Se destaca el hecho de que el alumno con discapacidad intelectual pueda ejercer el rol de coordinador en el equipo cooperativo. Es necesario que los y las estudiantes más vulnerables sean percibidos/as por sus iguales como compañeros/as con los que merece la pena trabajar e interactuar en el contexto escolar (Baines et al., 2015; Pinto et al., 2019). Resulta necesario subdividir o pautar las actividades o tareas a desarrollar, para que todos los integrantes del equipo cooperativo puedan participar y progresar en sus aprendizajes; eso requiere de una selección precisa y acertada, por parte de las docentes, de las actividades que se llevarán a cabo de manera cooperativa. Finalmente, se destaca cómo la alumna que ofrece mucha ayuda debe enseñar al resto de integrantes del equipo a ayudar (Rogoff, 1993).

En cuanto al objetivo 2, referente a indagar qué tipos de intercambios e interacciones en un proceso colaborativo entre docentes, investigadores y asesores contribuyen a mejorar las prácticas de aprendizaje

cooperativo en el aula ordinaria para favorecer la inclusión, se ha podido observar cómo el hecho de realizar un análisis colaborativo se concibe como una buena práctica en la que se ofrece un espacio de diálogo y reflexión a las personas participantes, y de este modo poder abordar algunas cuestiones pedagógicas que les preocupan o les dificultan su práctica docente (Ainscow, 2024; Hontvedt et al., 2021; Lefstein et al., 2020; Saunders et al., 2023). Esto permite una mayor calidad educativa al conocer casos complejos y su tratamiento en el aula, ofreciendo a las docentes estrategias y herramientas útiles que después pueden aplicar en su día a día en el aula (Hargreaves y O'Connor, 2018). Del estudio presentado se ha podido comprobar que el intercambio número 5: *Las personas docentes observadoras formulan una propuesta de mejora sobre las cuestiones/problemas presentados* se han identificado hasta siete veces, las referentes al número 3: *Las personas docentes observadoras formulan alguna duda o piden aclaración sobre lo observado y las personas docentes observadas responden* se han detectado hasta seis veces y el número 4: *Las personas docentes observadoras hacen un comentario/valoración sobre una parte de lo observado* se han contabilizado hasta cinco veces. Lo cual nos indica que son intercambios fructíferos para avanzar en el análisis colaborativo de las prácticas de aula. En un segundo plano, destacar dos tipos de intervenciones de las personas investigadoras. 1) Centrado en las propuestas de mejora: siendo, el número 6 *La persona investigadora y/o la persona asesora formulan una propuesta de mejora sobre las cuestiones/problemas presentados*; el número 9. *La persona investigadora formula una síntesis de las cuestiones y las propuestas de mejora aportando alguna propuesta*; 2) Centrados en valorar la sesión efectuada: siendo el número 10: *A demanda de la persona investigadora las docentes observadoras van diciendo que extraen de la sesión*; el número 11: *Valoración del funcionamiento de la sesión a demanda de la persona investigadora* todos ellos con 3 intercambios cada uno, contabilizados en el caso objeto de estudio.

5. Conclusiones y limitaciones

A modo de conclusión, podemos decir que se confirman dos tipos de ajustes a la hora de fomentar la inclusión del alumnado más vulnerable o que presente algún tipo de discapacidad en un equipo cooperativo. Un bloque de ajustes gira en torno a la diversificación de las estructuras de aprendizaje cooperativo y la incorporación de materiales manipulativos, preguntas guía o elementos visuales que ayudan al alumnado a participar y progresar en sus aprendizajes a través de la ayuda entre iguales. El segundo tipo de ajuste hace referencia al tipo de ayuda ofrecido por la docente de apoyo a la inclusión a través, por ejemplo, de la anticipación.

Otra conclusión que podemos extraer de este trabajo consiste en cómo a través del análisis colaborativo pueden emerger ajustes concretos que estos después pueden aplicar en sus aulas con el objetivo de mejorar su labor docente y promover la inclusión social y educativa de todo el alumnado.

Finalmente, remarcar que, en este tipo de análisis colaborativo, las verdaderas protagonistas son las docentes; esto lo vemos reflejado en el número de intercambios efectuados por estas. De este modo, las personas investigadoras o asesoras se convierten en guías o facilitadoras en las sesiones de análisis compartido.

Aunque debemos ser cautos con los hallazgos presentados, ya que solamente se ha mostrado el análisis de dos situaciones de aula pertenecientes a un caso de estudio, conviene apuntar que estas prácticas docen-

tes de análisis e implementación del aprendizaje cooperativo (partiendo de cuestiones-problema) pueden resultar motivadoras e inspiradoras para el profesorado, o incluso claustros docentes de un mismo centro, que quiera avanzar en la mejora de sus prácticas y fomentar la presencia, participación y progreso de todo el alumnado, muy especialmente del que está en más riesgo de exclusión social y educativa.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2024). *Developing inclusive schools. Pathways to success*. Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38, 18-44.
- Álvarez Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1). https://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html.
- Andréu Abela, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Arnaiz-Sánchez, P., Alcaraz, S., y Caballero García, C. M. (2024). Significados atribuidos a la educación inclusiva por la comunidad educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 135-152. <https://doi.org/10.6018/reifop.617101>.
- Baines, E., Blatchford, P. y Webster, R. (2015). The challenges of implementing group-work in primary school classrooms and including pupils with special educational needs. *Special issue of Education 3-13*, 43, 15-29. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.961689>.
- Bryant, D. P. y Bryant, B. R. (1998). Using assistive technology adaptations to include students with learning disabilities in cooperative learning activities. *Journal of learning disabilities*, 31(1), 41-54. <https://doi.org/10.1177/002221949803100105>.
- Center for Applied Special Technology-CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines 3.0: rationale for updates*. https://docs.google.com/document/d/1U4kvxFht8g8t4Ye6Gu97fByGuNI65yWE-7n0yL__BzU/edit?tab=t.0#heading=h.vhizgcy559g0.
- Comunidad Valenciana. Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano. *Diario Oficial de la Comunidad Valenciana*, 3 de mayo de 2019, núm. 8540, pp. 20853-20897.
- Culque Núñez, C. A., Gonzabay Medina, N. y Rentería Cárdenas, A. G. (2024). Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva y el alumnado con necesidades de educación especial (NEE). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 81-96. <https://doi.org/10.6018/reifop.606231>.
- 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://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/856>.
- Elliott, J. (2022). *La investigación-acción en educación*. 7ª ed. Morata.
- España. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de diciembre de 2020, núm. 340, pp. 122868-122953.
- Forteza-Forteza, D., Muntaner-Guasp, J. J., y Moliner-García, O. (2024). Apoyo en el aula inclusiva. En J. Collet Sabé, M. Naranjo Llanos y J. Soldevila Pérez (Coords.). *Educación inclusiva global* (pp. 107-128). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2024/07/9788410282094.pdf>.

- Gómez Vargas, M. y Lima de Jesús, M. (2024). Relaciones entre la perspectiva de las prácticas discursivas y producción de sentidos y el análisis cualitativo de contenido categorial temático. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 14(27).
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy Castro, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>.
- Grenier, M., Dyson, B. y Yeaton, P. (2005). Cooperative learning that includes students with disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 76(6), 29-35. <https://doi.org/10.1080/07303084.2005.10608264>.
- Hargreaves, A. y O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: when teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Hontvedt, M., Silseth, K. y Wittek, L. (2021). Professional collaboration in teacher support teams: a study of teacher and nurse educators' creative problem-solving in a shared space for professional development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 240-257. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1665098>.
- Hunt, P., Staub, D., Alwell, M. y Goetz, L. (1994). Achievement by all students within the context of cooperative learning groups. *Journal of the association for persons with severe handicaps*, 19(4), 290-301. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/154079699401900405>.
- Ibrahim, I. R. A. (2017). Effectiveness of cooperative learning in improving mathematical concepts among students with mild intellectual disability. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*, 6(1), 1-6. <https://tijseg.org/index.php/tijseg/article/view/47>.
- Jacques, N., Wilton, K. y Townsend, M. (1998). Cooperative learning and social acceptance of children with mild intellectual disability. *Journal of intellectual disability research*, 42(1), 29-36. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.1998.00098.x>.
- Juan Millera, M., Lago Martínez, J. R. y Soldevila Pérez, J. (2020). Construir el suport a la inclusió dins l'aula amb equips d'aprenentatge cooperatiu. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, (53), 21-32. <https://raco.cat/index.php/AmbitsAAF/article/view/386273>.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
- Lefstein, A., Louie, N., Segal, A. y Becher, A. (2020). Taking stock of research on teacher collaborative discourse: theory and method in a nascent field. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102954. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102954>.
- 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>.
- Perlado, I., Muñoz, Y. y Torrego, J. C. (2021). Students with special educational needs and cooperative learning in the ordinary classroom: some learnings from teaching practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(3), 211-221. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12511>.
- Pinto, C., Baines, E. y Bakopoulou, I. (2019). The peer relations of pupils with special educational needs in mainstream primary schools: the importance of meaningful contact and interaction with peers. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 818-837. <https://doi.org/10.1111/bjep.12262>.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. Aprendizaje cooperativo*. Graó.
- Pujolàs, P. y Lago, J. R. (2018). *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo*. Octaedro.
- Rayón, L., Romera, M. J, de las Heras, A. M, Torrego, A. y Bautista, A. (2021). Foto-elicitación e indagación narrativa visual en estudio de casos y grupos de discusión. *New Trends in Qualitative Research*, 5, 41-56. <https://doi.org/10.36367/ntqr.5.2021.41-56>.

- Rogoff, B. (1993). Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity. En R. Wozniak y K. Fischer (Eds.), *Development in context. Acting and thinking in specific environments* (pp. 121-153). Erlbaum.
- San Martín Ulloa, C., Rogers, P., Troncoso, C. y Rojas, R. (2020). Camino a la educación inclusiva: barreras y facilitadores para las culturas, políticas y prácticas desde la voz docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 191-211. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191>.
- Sánchez-Serrano, J. M., Alba-Pastor, C. y Zubillaga del Río, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de Educación*, (393), 321-352. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89856>.
- Sandoval Mena, M. y Waitoller, F. (2022). Ampliando el concepto de participación en la educación inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 7-20. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/835>.
- Saunders, W., Topham, T., Jensen, B., Marcelletti, D., McCarthy, K. y Lee, L. (2023). What's in a teacher team meeting? Testing pedagogically productive talk as a framework for teacher collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 131, 104176. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104176>.
- Sencibaugh, J. M. y Sencibaugh, A. M. (2016). An analysis of cooperative learning approaches for students with learning disabilities. *Education*, 136(3), 356-364.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research. Studying how things work*. The Guildford Press.
- Stevens, R. J., Slavin, R. E. y Farnish, A. M. (1991). The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 8.
- Thomas, G. (2021). *How to do your case study*. Sage Publications Limited.
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en educación: conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.

Análisis estadístico de la equidad en la atención temprana en Galicia en 2022: impacto del sistema de financiación

Statistical analysis of equity in early care in Galicia in 2022: impact of the financing system

Leona Rehakova
Novosadova

<leona.rehakova@udc.es>

Universidade da Coruña. España

Juan de Dios Rodríguez
García

<jdedios@udc.es>

Universidade da Coruña. España

Alexandro Aneiros Batista
<alexandro.aneiros.batista@udc.es>

Universidade da Coruña. España

Montserrat Castro
Rodríguez

<maria.castror@udc.es>

Universidade da Coruña. España

Manuel Peralbo Uzquiano
<manuel.peralbo@udc.es>

Universidade da Coruña. España

Resumen

La atención temprana debe contribuir a garantizar la igualdad de oportunidades proporcionando herramientas, experiencias y recursos preventivos y/o asistenciales para la inclusión en todos los ámbitos. Este artículo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo es analizar el proceso de implementación de los servicios de atención temprana en Galicia a través de los centros de desarrollo infantil y atención temprana (en adelante, CDIAT) valorando si responde a criterios de equidad. Metodológicamente se opta por un enfoque mixto para un estudio descriptivo e interpretativo. Para la recogida de información de la normativa y documentos oficial se opta por el análisis documental; los datos cuantitativos se elaboran a partir de los proporcionados por el INE, para lo que se utilizará, entre técnicas estadísticas, la regresión, para observar las correlaciones existentes y los modelos estadísticamente significativos para obtener conclusiones acerca de la desigualdad existente entre los diferentes CDIAT. Los resultados reflejan una cobertura de CDIAT por el territorio y distribución de los recursos financieros muy desigual, provocando dificultades de accesibilidad a un sector importante de la población, tanto por la dispersión geográfica de la oferta de plazas como por los recursos de financiamiento.

Palabras clave

Atención temprana, coordinación sectorial, coordinación legislativa.

Abstract

The early care must contribute to guaranteeing equal opportunities by providing tools, experiences and preventive and/or assistance resources for inclusion in all areas. This article presents the results of research whose objective is to analyze the implementation process of early care services in Galicia through the child development and early care centers (onwards, CDIAT), assessing whether it meets equity criteria. Methodologically, a mixed approach is chosen for a descriptive and interpretive study. To collect information from regulations and official documents, documentary analysis is chosen; The quantitative data are prepared from those provided by the INE, for which statistical techniques will be used: regression to observe existing correlations and statistically significant models to obtain conclusions about the existing inequality between the different CDIAT. The results reflect a very unequal coverage of CDIAT throughout the territory and distribution of financial resources, causing accessibility difficulties for an important sector of the population, both due to the geographical dispersion of the offer of places and due to financing resources.

Keywords

Early attention, sectorial coordination, legislative coordination.



Para citar:

Rehakova, L., Rodríguez García, J. D., Aneiros Batista, A., Castro Rodríguez, M. y Peralbo Uzquiano, M. (2025). Análisis estadístico de la equidad en la atención temprana en Galicia en 2022: impacto del sistema de financiación. *Revista Española de Discapacidad*, 13(1), 107-132.

Doi: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.13.01.05>>

Fecha de recepción: 10-11-2024
Fecha de aceptación: 07-05-2025



1. Introducción

En los últimos años, España ha experimentado una notable transformación en el ámbito de la atención temprana. A pesar de ser una disciplina relativamente joven (Coriat, 1997; Giné et al., 2005) su crecimiento ha sido rápido tanto a nivel científico como profesional (Escorcia, 2019). La atención temprana busca garantizar la equidad de oportunidades para los/as niños/as con dificultades o en situaciones de riesgo, así como para sus familias (GAT, 2022; Soriano, 2005; Soriano y Kyriazopoulou, 2011).

En España, las diferencias en las normativas y métodos de atención entre comunidades autónomas suponen obstáculos para la coordinación entre sectores, la equidad en la prestación de servicios y la distribución equitativa del presupuesto (GAT, 2018, 2020, 2022, 2023; Gutiez Cuevas y Ruiz Veerman, 2012; Ponte, 2017; Romero Galisteo et al., 2019).

1.1. Conceptualización del término atención temprana

La atención temprana se dirige a niños/as de 0 a 6 años con trastornos, enfermedades o riesgos de desarrollo, así como a aquellos en situación de diversidad funcional (GAT, 2005a). Sus intervenciones se basan en sólidas evidencias neurobiológicas y del desarrollo, con efectos positivos a largo plazo en la calidad de vida (Guralnick, 2011), lo que la convierte en un componente esencial para el futuro de la sociedad (Millá, 2005). Una atención temprana eficiente genera un ahorro en el gasto social y en los costos de programas educativos y de salud (Sukkar et al., 2017).

El *Libro blanco de la atención temprana* (GAT, 2005a) expone los principios básicos de actuación en la atención temprana y define la atención temprana como una serie de acciones dirigidas a niños/as de 0-6 años, sus familias y entorno, con el fin de satisfacer de manera rápida las demandas de la infancia que presenta condiciones o características personales que afectan o pueden afectar a su desarrollo. Su aplicación requiere la colaboración interdisciplinaria o transdisciplinaria de expertos. En 2018, el GAT ya propugnaba por una atención temprana pública, universal, gratuita, comunitaria y especializada, lo cual se vio refrendado en 2023 mediante el Acuerdo del Consejo Territorial de Servicios Sociales y del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, por el que se establece la hoja de ruta para la mejora de la atención temprana en España sobre un marco común de universalidad, responsabilidad pública, equidad, gratuidad y calidad.

1.2. Antecedentes históricos de la atención temprana

La atención temprana surgió en los años 60 en EE. UU. con un enfoque médico-rehabilitador para menores con alteraciones físicas, psíquicas o sensoriales (Escorcia Mora, 2019; García-Sánchez, 2014; Rouse, 2012). En Europa se introdujo en los 70, priorizando a menores en riesgo biológico o psicosocial y a sus familias (Belda Oriola, 2016).

Aunque la descentralización observada en Europa ha mejorado el acceso a los centros de desarrollo infantil y atención temprana (CDIAT) persisten desigualdades en servicios y medios, especialmente en países con menos recursos (Black et al., 2017; European Agency for Development in Special Needs Education, 2005; Guralnick, 2008)

La fragmentación de modelos de intervención y la falta de coordinación entre salud, educación, servicios sociales y cuidado infantil son desafíos constantes (Berlinski y Schady, 2015; Vargas-Barón, 2013, 2015). Para una atención temprana eficiente, se requiere una planificación estratégica y coordinación intersectorial (Guralnick, 2014; Neuman y Okeng'o, 2019).

Un destacado informe (European Association on Early Childhood Intervention, 2015) resalta la falta de control de calidad y evaluación del rendimiento en muchos países europeos.

En España, las primeras experiencias de estimulación precoz datan de los años 70, con un enfoque médico-sanitario que relegaba a las familias a un papel secundario (Belda Oriola, 2016; Romero Galisteo et al., 2015). En 1979, el INSERSO recibe el encargo de implantar la estimulación temprana y crea los centros base de estimulación precoz en nueve provincias españolas (Gutiez Cuevas y Ruiz Veerman, 2012).

La adhesión a la Unión Europea en 1986 marcó un cambio de las prácticas hacia modelos más inclusivos dirigidos a las personas con discapacidad, concretándose con la puesta en marcha en 1993 del Programa Helios II, promovido por la Comisión Europea, donde se enfatizan aspectos educativos y reparadores (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2010). A partir de los años 90, se adoptaron enfoques holísticos que incluían la influencia del entorno social y familiar (de Linares von Schmitterlów y Rodríguez Fernández, 2005, Gutiez, 2005).

1.3. Un modelo de referencia en atención temprana

La atención temprana se fundamenta en una visión integral del desarrollo infantil, donde se reconoce la importancia de intervenciones precoces, contextualizadas y equitativas. A nivel internacional, se han consolidado marcos normativos y técnicos que orientan la calidad, la equidad y la eficiencia de los sistemas de atención temprana. Entre ellos, destacan el *Libro blanco de la atención temprana* (GAT, 2005a), el marco europeo impulsado por EURLYAID y, en Estados Unidos, los estándares de calidad del Early Childhood Technical Assistance Center (ECTA Center, 2015).

El ECTA, una institución de referencia en Estados Unidos y Europa, desarrolló un estándar que define los requisitos para un marco de trabajo y una herramienta de autoevaluación.

El marco propuesto por el ECTA se basa en seis componentes interconectados que son esenciales para alcanzar los resultados esperados en la provisión de servicios de atención temprana, cada uno con roles y actividades específicas que se interrelacionan e influyen mutuamente, siempre funcionando de manera conjunta (ECTA Center, 2018; Tout et al., 2013).

Cada elemento del marco ECTA incluye un grupo de subcomponentes que destacan áreas fundamentales de contenido dentro de dicho elemento. A su vez, cada subcomponente está compuesto por un conjunto de indicadores de calidad que detallan los requisitos necesarios para sustentar un sistema de alta calidad.

Este estándar ha sido recogido por organizaciones como Division for Early Childhood (DEC) (Smith et al., 2018) y adaptados a múltiples contextos nacionales, constituyendo una guía robusta para evaluar y rediseñar los sistemas de atención temprana.

Son en concreto los indicadores: GV3, GV4 (Gobernanza – Estructuras administrativas) y FN7, FN8 (Financiación - Asignación de recursos, uso de fondos y desembolso) los que conectan con las categorías de análisis empleadas en el presente estudio.

1.4. Normativa y contextos de actuación

En 1982, la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) significó un avance en la atención a personas con discapacidad.

En 1985, mediante el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial, la atención temprana pasó a ser reconocida como un servicio educativo por parte del Ministerio de Educación y se dispuso además que la atención educativa especial (AEE) podía comenzar tan pronto se identificaran deficiencias o alteraciones, sin importar la edad del/de la menor.

La descentralización administrativa española generó la proliferación de normativa en las 17 comunidades autónomas, afectando a los distintos sectores implicados: sanitario, educativo y servicios sociales. También se detectó una importante desigualdad de oportunidades y de recursos entre la población destinataria de las diferentes comunidades autónomas.

En este clima de retos surgen los movimientos de profesionales que buscan espacios de reflexión, compartir experiencias, el desarrollo de una cultura profesional, así como la reivindicación de los derechos laborales. En 1993, se crea el Grupo de Atención Temprana (GAT) con el propósito de fundar órganos en todas las comunidades autónomas del Estado español y armonizar la situación (GAT, 2011).

En 2000 tiene lugar la publicación del *Libro blanco de la atención temprana* (GAT, 2020). Su divulgación inició el reto de progresar en la armonización de la atención temprana en los diferentes territorios del Estado.

A partir de ahí se crean los centros de desarrollo infantil y atención temprana (CDIAT) como centros de proximidad, de carácter interdisciplinar, para adaptarse a la dispersión geográfica de la población infantil, así como a sus necesidades (GAT, 2011; Gutiez Cuevas y Ruiz Veerman, 2012). Su nomenclatura varía según las comunidades: CAIT, EIAT, SEDIAP o CDIAP (Romero Galisteo y Capó Juan, 2020). Sus modelos de intervención también eran muy diferentes (Belda Oriola, 2016; GAT, 2022).

Su función se fundamenta en los principios de detección, diagnóstico, intervención, acompañamiento y orientación a las familias cuando emergen los primeros signos de la existencia de una alteración en el desarrollo o riesgo de padecerla desde el nacimiento. Los CDIAT constituyen un espacio común de coordinación y corresponsabilidad entre los agentes y sectores implicados, y se estructuran como una red integral de responsabilidad pública y carácter universal (Alcantud-Marín et al., 2019; GAT, 2011).

En 2017 el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) destacó los déficits del modelo, puesto que las prestaciones no alcanzaban a una buena parte de los/las niños/as y familias con necesidades y reivindicó un modelo general, disponible e inclusivo (CERMI, 2017). En este marco, la Comisión de Infancia y Adolescencia del Congreso de los Diputados (2017) autorizó una petición dirigida a unificar la atención temprana en todas las comunidades del Estado, asignándola al Sistema Nacional de Salud.

La *Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia* asegura, “de forma universal y con carácter integral”, el derecho a la atención temprana para todos los niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis años e implica en ello a los ámbitos sanitario, social y educativo.

Actualmente, solo el 40 % de los niños y niñas que necesitan atención temprana en España acceden a estos servicios. Resulta especialmente preocupante la desigualdad entre comunidades autónomas, algunas de las cuales apenas alcanzan a cubrir al 2,2 % de la población diana (GAT, 2023).

A pesar del compromiso de numerosos profesionales y entidades, el sistema de atención temprana aún no se ha implementado de manera eficaz en todo el país. Esta situación se debe, en gran parte, a que no se ha evaluado adecuadamente la capacidad de las organizaciones para llevar a cabo este proceso. Para una implementación efectiva de las prácticas recomendadas, es imprescindible contar con personal cualificado, infraestructuras adecuadas y políticas o recursos específicos que respalden dicha labor (Escorcia, 2019).

En 2021 se aprueba la Garantía Infantil Europea (Recomendación (UE) 2021/1004 del Consejo de la Unión Europea), que en España se desarrolla a través del Plan de Acción Estatal para su implementación (2022-2030) (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2022), el cual tiene, entre otros, los objetivos:

- Objetivo 2.2. Garantizar al 100 % de la infancia menor de 6 años el acceso universal, gratuito y rápido a la atención temprana, con la meta para 2030 de acceso efectivo a servicios integrales de atención temprana en un plazo máximo de 45 días.
- Objetivo 3.1. Fomentar políticas de equidad territorial, con una visión a 2030 de acceso garantizado a servicios y oportunidades esenciales al conjunto de la infancia, independientemente de la comunidad autónoma, municipio o barrio donde vivan.

En julio de 2023, el Consejo Interterritorial de Salud y el Consejo Territorial de Servicios Sociales aprobaron la primera hoja de ruta nacional para la mejora de la atención temprana en España, basada en principios de universalidad, responsabilidad pública, equidad, gratuidad y calidad. Este acuerdo, fruto del consenso entre comunidades autónomas, ministerios y agentes de la sociedad civil, establece un marco conceptual común y compromisos estatales para garantizar una atención temprana inclusiva y de calidad. Uno de sus ejes centrales es la implementación de estándares de calidad compartidos en todo el territorio nacional. El documento resultante se organiza en 9 líneas de acción, con objetivos, medidas y 36 estándares de calidad con sus respectivos indicadores, orientados a la mejora continua de los sistemas autonómicos de atención temprana.

En enero de 2025 se establece el acuerdo por el que se establece el *Consenso estatal para la mejora de la atención temprana. Despliegue de la hoja de ruta: objetivos, medidas y estándares generales de calidad*, comprometiendo una implantación, una asignación de recursos, un seguimiento y un plazo que finaliza en 2030.

1.5. Evolución de la atención temprana en la comunidad de Galicia

En lo que respecta a la comunidad de Galicia, los primeros programas implantados de estimulación precoz tienen lugar en la década de los años 80 (INSERSO, 1981). La atención temprana se fundamentaba en un modelo combinado de medios propios: una red de equipos multiprofesionales ubicados en los llamados centros base, y medios ajenos: ayuntamientos, ONG y servicios profesionales. La atención temprana disponía además del apoyo del programa individual de ayudas adicionales (Régimen unificado de ayudas públicas a disminuidos).

La dotación de medios financieros provenientes del *Plan concertado para el desarrollo de prestaciones básicas de servicios sociales* (Gutiérrez Resa, 2001) así como de los Servicios Sociales impulsó una red de servicios dirigida al desarrollo de la autonomía y la integración social de los/as niños/as y sus familias. Al final de la década de los años 1980 Galicia disponía de 5 equipos públicos multiprofesionales formados por 6-7 componentes (Asociación Galega de Atención Temprera, 2015).

En 1985 fueron traspasadas las competencias en materia de servicios sociales por parte del INSERSO a la comunidad autónoma de Galicia (RD 258/1985) y en 1990 las competencias en materia de sanidad por parte del INSALUD al SERGAS (RD 1679/1990). Estas transferencias permitieron a la administración autonómica asumir plena responsabilidad en la planificación y gestión de estos servicios, lo que ha influido en el desarrollo y distribución de los recursos de atención temprana en el territorio gallego.

En 1993 el servicio de atención temprana fue regulado como un servicio social especializado en el área de la discapacidad (Ley 4/1993), y en 1998 fue transferido al SERGAS (Servicio Gallego de Salud) por motivos organizativos y de mejora asistencial (Decreto 69/1998). Las prestaciones incluidas estaban dirigidas a menores de 3 años con dificultades en su desarrollo o riesgo de padecerlo, pudiendo ser extendidas hasta los 6 años.

La centralización de recursos originada por la transferencia de competencias al SERGAS dio lugar a que muchas familias se viesen obligadas a desplazarse largas distancias hasta los hospitales para recibir una atención rehabilitadora. Por otra parte, se detectó una distribución inequitativa de recursos, falta de cooperación, inestabilidad y desintegración (Asociación Galega de Atención Temprá, 2015).

Surge entonces la necesidad de convertir el modelo centralizado de la época en un modelo universal, que incluyera recursos de proximidad, centrado en la familia y sus contextos naturales. Surge, por consiguiente, la necesidad de reformar el Decreto 69/1998.

En 2008 el servicio de atención temprana retorna a los servicios sociales (Ley 13/2008).

El título II de la ley determina el Catálogo de Servicios Sociales y regula las intervenciones, programas, servicios y prestaciones del sistema gallego de Servicios Sociales.

En el capítulo I (art. 8) hace referencia a la estructura del sistema gallego de servicios sociales con dos niveles de actuación:

- a. Servicios sociales comunitarios: servicios sociales comunitarios básicos y servicios sociales comunitarios específicos como en el caso del CDIAT o unidades de desarrollo infantil y atención familiar (UDIAF).
- b. Servicios sociales especializados: alude a un sector de población o se refiere a una necesidad que requiere una mayor especialización técnica (art. 14) y sus funciones (art. 15) se sustentan en la evaluación, diagnóstico e intervención interdisciplinar, administración de centros, programas especializados, promover medidas de integración como normalizar la vida diaria, y prestar su colaboración a los centros sociales comunitarios.

El título VI aborda el financiamiento del sistema gallego de servicios sociales y dirige su atención hacia la estimación presupuestaria del Gobierno gallego y de la Administración local.

En junio de 2011 se publica la *Ley 3/2011, de 30 de junio, de apoyo a la familia y a la convivencia de Galicia*, que reconoce a la familia como elemento básico de la sociedad y contexto natural de desarrollo de la persona, y establece que las Administraciones públicas cumplirán con la protección de las familias y de sus integrantes.

En diciembre de 2011 se publica el *Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación*. De este modo se da respuesta a la actualización de la normativa respecto del sector educativo.

En 2012 fue modificado el marco de financiación de los servicios sociales de titularidad municipal (Decreto 99/2012) y se optimizaron aspectos como la continuidad, estabilidad y gestión de pagos. Con este cambio la convocatoria anual sustentada en subvenciones cambia a un sistema de transferencias.

En 2013 se publica el Decreto 149/2013, que define la cartera de servicios sociales para la promoción de autonomía personal y la atención de las personas en situación de dependencia. Dentro del título II, se recoge que el servicio de atención temprana se dirigirá exclusivamente a niños/as de entre 0 a 6 años.

En el mismo año 2013 fue creada la Red Gallega de Atención Temprana mediante el Decreto 183/2013, como servicio público de carácter universal, centrada en las familias y sus contextos naturales. El objetivo de esta medida fue el de disponer de una red de servicios sociales comunitarios especializados, que trabajase de un modo coordinado con los equipos escolares de orientación específicos y las unidades hospitalarias.

2. Objetivos

Analizar el proceso de implementación de los centros de desarrollo infantil y atención temprana en Galicia, con el fin de evaluar en qué medida garantizan la igualdad de oportunidades. Asimismo, se examinará su capacidad para atender las particularidades de la población gallega, considerando aspectos como una distribución territorial equitativa, el acceso a recursos especializados y un sistema de financiación justo y solidario.

3. Metodología

Se lleva a cabo investigación con carácter descriptivo e interpretativo, mediante una metodología mixta que combina un análisis cuantitativo con un enfoque cualitativo.

En el presente estudio, el término entidad local se emplea para designar tanto a los ayuntamientos como a las agrupaciones municipales que impulsan la puesta en marcha y el funcionamiento de centros de atención temprana de proximidad.

3.1. Categorías de análisis

- a. Subvención (€) percibida por cada entidad local (años 2016 y 2022).

Estos datos se han obtenido a partir de los procedimientos de concesión de subvenciones promovidas por la Consejería de Política Social y Juventud, y destinadas a entidades locales de la comunidad autónoma de Galicia para la prestación de servicios en el marco de la Red Gallega de Atención Temprana:

- Para el año 2016, mediante Resolución de 19 de enero de 2017 (cofinanciadas por el programa operativo FSE Galicia 2014-2020).
- Para el año 2022, mediante Resolución de 2 de mayo de 2022 (cofinanciadas por el programa operativo FSE Galicia 2014-2020).
- Para los años 2022 a 2024, mediante Resolución de 30 de diciembre de 2022 (susceptible de ser cofinanciada por el Programa FSE+ Galicia 2021-2027) en la cual se desglosan los fondos asignados en cada anualidad.

b. Población (hab.) 0 a 6 años por cada entidad local (años 2016 y 2022).

Obtenida a partir de:

Datos de composición de cada entidad local (ayuntamientos que la componen), extraídos de los anteriormente mencionados procedimientos de concesión de subvenciones.

Datos de población de 0 a 6 años por cada ayuntamiento, obtenidos de la web del Instituto nacional de estadística (INE), apartado de estadística del padrón continuo. Se efectuó consulta de población por sexo, municipios y edad (año a año). La consulta ofrece los datos de la población residente en España a 1 de enero de cada año. En el presente caso, los datos corresponden a fecha de 01/01/2016 y 01/01/2022.

El número de niños y niñas de entre 0 y 5 años que arroja la consulta a la base de datos del INE está incluido en el rango de edad de los/as usuarios/as de la atención temprana. Sin embargo, no ocurre lo mismo con el dato obtenido del número de niños/as de 6 años, puesto que en Galicia la prestación de la atención temprana cesa cuando el/la menor cumple los seis años o bien se extiende hasta el término del curso escolar cuando el cumplimiento de la edad de 6 años sea anterior al final del curso.

Por otra parte, en el portal de transparencia de Galicia (GAT, 2023) se indica que en la comunidad se atiende un total 4,11 % de población entre 0 a 6 años, pero no es posible disponer de estos datos concretos por cada CDIAT.

Para el presente trabajo se adoptó el convenio de emplear el dato bruto de población de 0-6 años para todos los casos y, dado que se trata de una comparación de financiación per cápita entre distintas entidades locales, se estiman compensados los posibles efectos de sesgo.

c. Subvención (€) percibida per cápita (población 0 a 6 años, años 2016 y 2022).

Obtenida a partir de las dos variables anteriores.

d. Crédito (€) disponible en la Comunidad de Galicia (años 2016 a 2024).

Obtenido a partir de los correspondientes procedimientos de concesión de subvenciones promovidas por la Consejería de Política Social y Juventud, y destinadas a entidades locales de la comunidad autónoma de Galicia para la prestación de servicios en el marco de la Red Gallega de Atención Temprana (años 2016 a 2024).

e. Subvenciones (€) solicitadas por las entidades locales (años 2016 a 2024).

Obtenido del mismo modo que el anterior dato.

f. Participación o abstención en las convocatorias de subvención (años 2016 y 2024).

Obtenido del mismo modo.

3.2. Análisis cuantitativo

Se han elaborado mapas mediante tecnología de sistemas de información geográfica (SIG) con el objetivo de visualizar de manera clara y directa la expansión territorial de los centros de desarrollo infantil y atención temprana (CDIAT) en el período comprendido entre los años 2016 y 2022, así como las disparidades territoriales en materia de financiación. Para ello, se ha utilizado como variable de análisis la subvención percibida per cápita correspondiente a la población de 0 a 6 años. Los escenarios representados corresponden a los años 2016 y 2024.

Asimismo, el presente estudio incorpora un análisis de regresión lineal que permite evidenciar con mayor precisión la relación entre la financiación y la población objetivo en el año 2022.

Adicionalmente, se ha incluido una representación gráfica que facilita la comparación longitudinal del crédito disponible en la comunidad autónoma de Galicia y el volumen total de subvenciones solicitadas por las entidades locales, abarcando el período comprendido entre 2016 y 2024.

3.3. Análisis cualitativo

Se recogió y analizó información extraída de la normativa que impulsó la implantación en Galicia de una Red de Atención Temprana que incluía recursos de proximidad, bajo las premisas de universalidad, gratuidad y equidad. Se elaboró para ello un *timeline* que recoge, remontándose al año 1980, las publicaciones correspondientes a los sucesivos hitos habidos, distinguiendo su rango: estatal o autonómico, su ámbito: educativo, sanitario, social, colectivo u otro, y su naturaleza: normativo, técnico-documental, eventual, etc.

Se ha utilizado el *software* QGIS para representar el territorio que permanecía sin cobertura de centros de atención temprana de proximidad en el año 2022. Esta capa se ha solapado con otra en la que se muestra la densidad de población 0-6 años de cada uno de los municipios que conforman dicho territorio, dando lugar a una variada casuística.

La información geoespacial generada mediante la aplicación SIG se ha contrastado con los mapas administrativos de comarcas y mancomunidades de la comunidad autónoma de Galicia, con el fin de tratar de relacionar la evolución observada.

3.4. Consideraciones éticas

Este estudio se basa exclusivamente en el análisis de datos secundarios de acceso público, obtenidos del Instituto Nacional de Estadística (INE) y del Diario Oficial de Galicia (DOG). Dichos datos son de naturaleza agregada y no contienen información que permita la identificación directa o indirecta de individuos.

No se requirió la obtención de consentimiento informado ni la aprobación de un comité de ética, ya que los datos utilizados son públicos y han sido previamente anonimizados por las instituciones responsables de su publicación. El uso de estos datos se realizó en cumplimiento con la normativa vigente de protección de datos y las directrices éticas aplicables a la investigación científica.

4. Resultados

En 2022, Galicia disponía de 41 CDIAT subvencionados por Política Social. De ellos, 38 están gestionados por agrupaciones municipales, ya sea de forma pública o concertada, y reciben financiación a través de una convocatoria plurianual de ayudas económicas. Los 3 restantes son unidades de desarrollo infantil y atención familiar (UDIAF), gestionados por la Asociación Galega de Atención Temprera (AGAT) y financiados mediante un acuerdo nominativo con la Consellería de Política Social e Xuventude (GAT, 2023).

El crecimiento de los centros se intensifica a raíz del programa de subvenciones de la Xunta de Galicia destinadas a las entidades locales de Galicia. En las convocatorias se distinguen bases de financiamiento destinadas a las siguientes finalidades: el programa I, destinado a consolidar los servicios de atención temprana ya subvencionados por la Xunta de Galicia, y el programa II, enfocado en apoyar servicios existentes que no reciben subvenciones, y en la creación de nuevas unidades de atención temprana.

4.1. Cálculo del importe de la subvención

La convocatoria para la concesión de subvenciones ha sido desde siempre en régimen de concurrencia competitiva, con excepción de la correspondiente al bienio 2016-17. Cada ayuntamiento o grupo de ayuntamientos ha de configurar una propuesta de equipo de profesionales y estimar el número de horas que va a trabajar cada uno/a teniendo en cuenta una serie de restricciones: un/a profesional a tiempo completo solo puede trabajar 1720 h. en un año (12 meses) o bien la parte proporcional en función de los meses de contrato y el tipo de jornada que realiza.

Un municipio puede optar a una cantidad máxima por mes subvencionable y una agrupación de municipios puede optar a una cantidad máxima sensiblemente superior.

Para el cálculo de la ayuda es preciso multiplicar el número de horas estimadas en cada solicitud por el coste unitario de la hora (módulo BECU). El coste de la hora está fijado en las bases de cada convocatoria en función de la asignación de cada perfil a una categoría profesional. La Orden de 31 de diciembre de 2021 establece: profesionales equiparables al grupo I - 19,06 €/h, profesionales equiparables al grupo II - 16,99 €/h.

En cada solicitud se asigna la categoría de cada profesional al grupo I o al Grupo II (esto no está predeterminado). Si existen jornadas laborales tanto para personal del grupo I como para el del grupo II, el importe final de la ayuda vendrá determinado por la suma de los parciales calculados según la fórmula anteriormente citada respecto de cada uno de ellos. Finalmente, la cifra resultante habrá de multiplicarse por 1,3 para tener en cuenta gastos indirectos, gastos generales de explotación, etc. De esta forma se obtiene el cálculo del importe subvencionable = $(\text{horas grupo I} \times \text{mód. BECU}_I + \text{horas grupo II} \times \text{mód. BECU}_{II}) \times 1,3$.

Como se trata de un concurso, y puede ocurrir que el presupuesto disponible no sea suficiente para dar respuesta a todos, se establece un baremo, de tal manera que se va a dar respuesta a los primeros en ese baremo hasta cubrir el presupuesto y los restantes quedarían sin fondos.

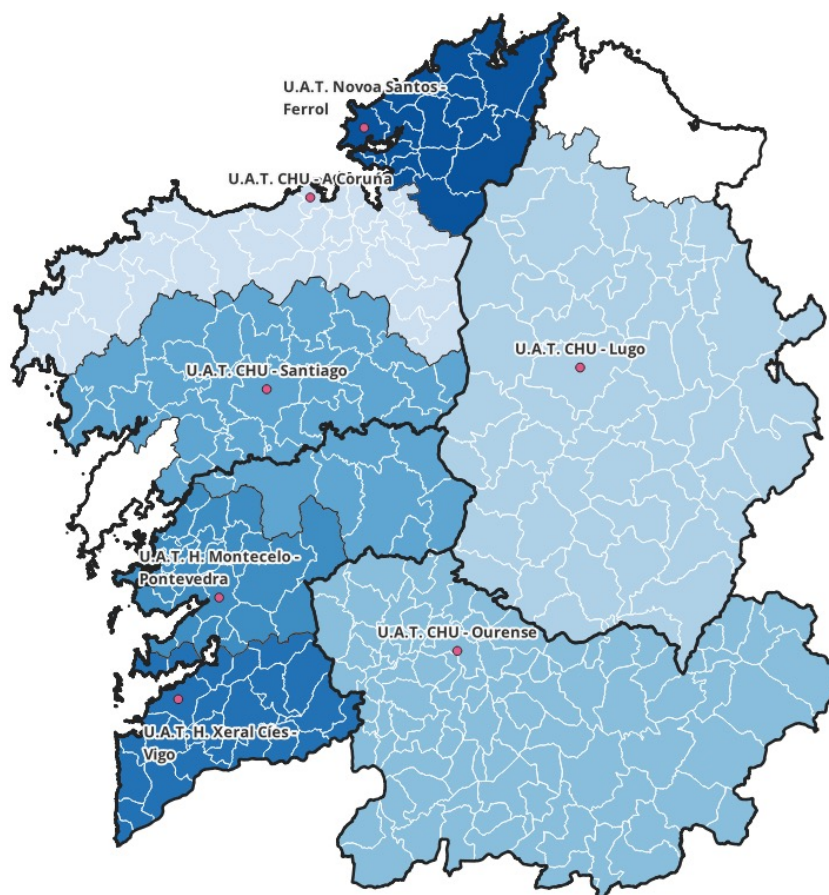
4.2. Evolución de los recursos de atención temprana en la comunidad de Galicia

En la actualidad, la atención temprana cuenta con recursos sanitarios, educativos y servicios sociales:

Los recursos sanitarios disponibles incluyen los servicios de rehabilitación de ciertos hospitales pertenecientes al SERGAS (Consellería de Sanidad) (figura 1).

En el ámbito educativo, la red de servicios se organiza a través de las estructuras de educación infantil y primaria (CEIPS – Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria). Los centros educativos disponen de equipos de orientación con orientadores/as o profesionales de apoyo educativo, pedagogos/as terapéuticos/as, audición y lenguaje y cuidadores/as. Cada provincia dispone además de equipos específicos, así como de un especialista con responsabilidad en diferentes áreas sensoriales (Asociación Galega de Atención Temprera, 2015).

Figura 1. Ubicación de las unidades de atención temprana hospitalaria del SERGAS y sus respectivos ámbitos territoriales de cobertura



Fuente: elaboración propia a partir del *Protocolo de coordinación, intervención y derivación interinstitucional en atención temprana* (Xunta de Galicia, 2015).

La atención desde los Servicios Sociales se articula mediante la red de CDIAT/UDIAF.

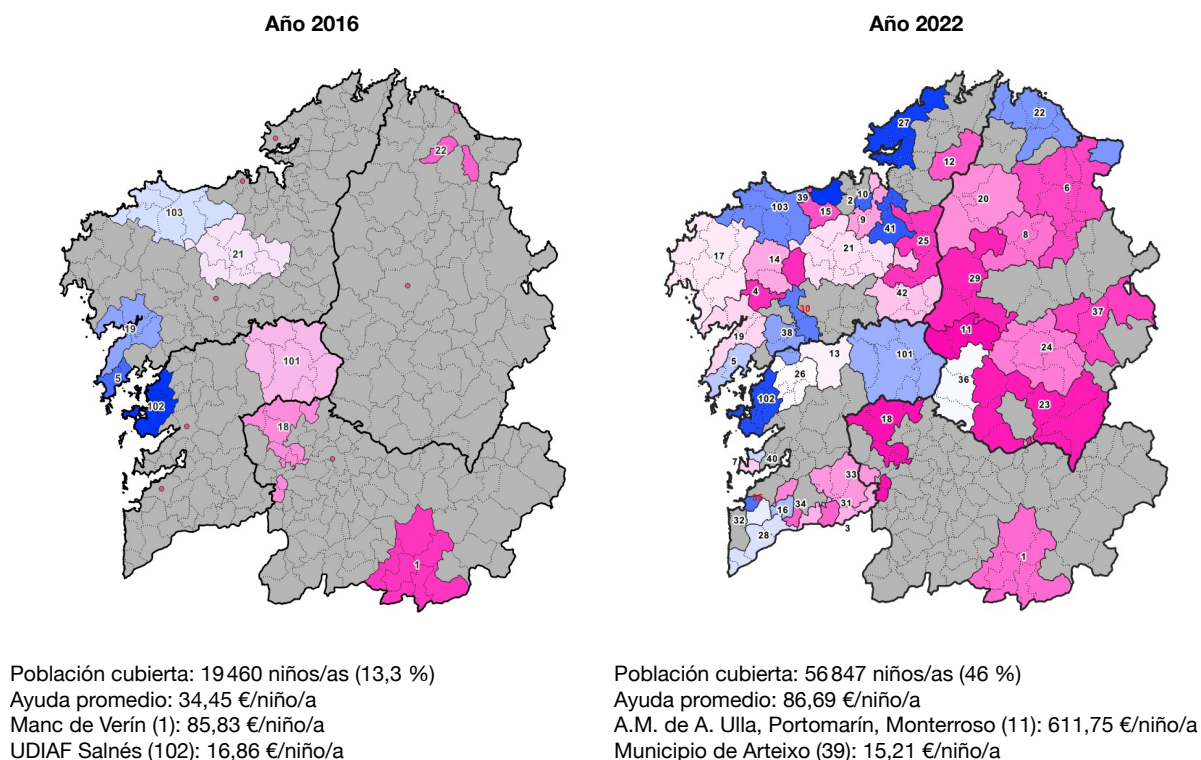
Con respecto a esta dispersión de competencias entre consejerías, y con el fin de garantizar un modelo único de intervención, la Comisión Autonómica de Atención Temprana, integrada por representantes de las tres consejerías afectadas, aprueba en 2015 el *Protocolo de coordinación, intervención y derivación interinstitucional en atención temprana* (Xunta de Galicia, 2015).

Uno de los elementos que ha contribuido de manera significativa al fortalecimiento de la Red Gallega de Atención Temprana ha sido la consolidación de una red de servicios de proximidad. Tal como se recoge en el *Libro blanco de la atención temprana*, este recurso tiene como objetivo fundamental reducir las desigualdades territoriales y armonizar los modelos de intervención. Para ello, se ha apoyado en la infraestructura de centros ya existentes, al tiempo que se han establecido unidades esenciales en aquellas comarcas donde no se disponía de dichos servicios (GAT, 2005b).

La figura 2 muestra la evolución de la distribución de recursos económicos entre 2016 y 2022 destinados a consolidar y expandir dicha red de proximidad.

Los gráficos incluyen asimismo la asignación de recursos a las áreas geográficas de influencia de las unidades de desarrollo infantil y atención familiar (UDIAF) existentes: Comarca del Deza (101), Comarca del Salnés (102) y Comarca de Bergantiños (103).

Figura 2. Evolución de la distribución de recursos económicos a los CDIAT entre los años 2016 y 2022

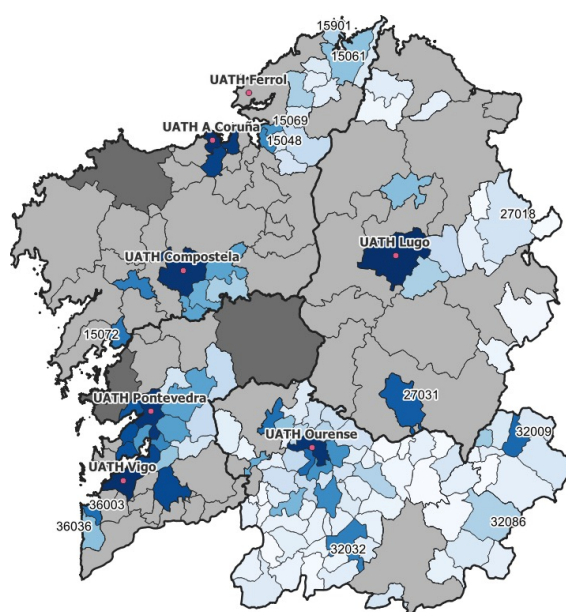


Fuente: elaboración propia a partir de Diario Oficial de Galicia e Instituto Nacional de Estadística.

Se comprueba la divergencia existente entre zonas geográficas respecto de la intensidad de ayuda anual por cada niño/a menor de 6 años. Los colores empleados en la imagen relacionan la intensidad de ayuda anual por niño/a (0-6 años). Cuánto más intenso es el tono rosa, más por encima de la media está la ayuda anual por niño/a. Por el contrario, cuanto más intenso es el color azul más por debajo de la media se halla esta. Las zonas en color gris no han obtenido financiación por parte de la Conselleria de Política Social.

La identificación de los municipios se corresponde con la tabla 1 (ver anexo 1).

Figura 3. Ayuntamientos que han renunciado a participar en la convocatoria de ayudas de 2022



Cód.	Ayuntamiento	Pob. 0-6
15061	Ortigueira	139
15901	Cariño	102
15069	Pontedeume	299
15048	Miño	379
15072	Rianxo	490
36003	Baiona	572
36036	Oia	144
27018	Fonsagrada	53
27031	Monforte	796
32086	Viana	102
32009	O Barco	629
32032	Xinzo	451

Fuente: elaboración propia a partir de Diario Oficial de Galicia, Asociación Galega de Atención Temprá e Instituto Nacional de Estadística.

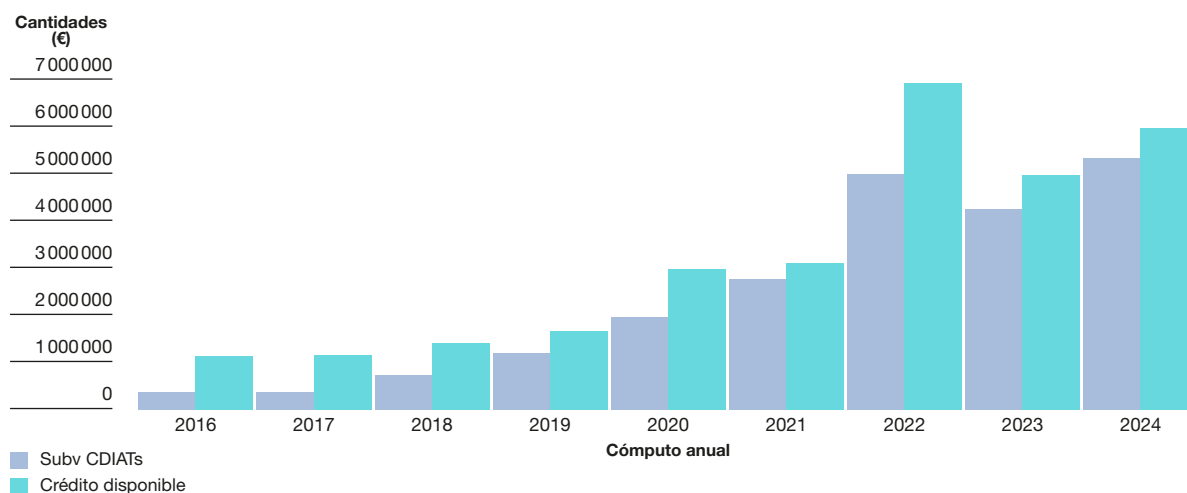
En la figura 3 se representan en tonos azules los ayuntamientos que no se han acogido a la convocatoria de subvención de la Conselleria de Política Social en materia de atención temprana correspondiente al año 2022. El tono azul es tanto más intenso cuanto mayor es la población de niños y niñas de 0-6 años. Con respecto a los territorios que sí reciben financiación, en tono gris oscuro se representan los que reciben cobertura de las unidades de desarrollo infantil y atención familiar (UDIAF).

De la observación de la figura 3 se comprueba:

- Que los ayuntamientos en los que existen unidades de atención temprana hospitalarias no han solicitado ayudas a la Consellería de Política Social en 2022, con excepción del Concello de Ferrol.
- Que anexos a los anteriores, existen otros que tampoco han solicitado las ayudas, como es el caso de Oleiros y Culleredo (anexos a Coruña), y otros que sí que la solicitan, como es el caso de Arteixo.
- Que existen ayuntamientos, alejados de las correspondientes unidades de atención temprana hospitalaria (UATH), con una elevada población de menores y que no han participado en la convocatoria de ayudas en materia de atención temprana, como pueden ser los casos de: Monforte (cod. 27031) con 796 menores y situado a 66 km de Lugo, O Barco de Valdeorras (cód. 32009) con 629 y situado a 114 km de Ourense, Rianxo (cod. 15072) con 490 y situado a 47,5 km de Santiago.
- Que existen multitud de ayuntamientos alejados de las correspondientes unidades de atención temprana hospitalaria (UATH), con una menor población y que tampoco han participado en la convocatoria de ayudas, como pueden ser los casos de: Ortigueira (cod. 15061) con 139 menores, A Fonsagrada (cód. 27018) con 53, Viana do Bolo (cod. 32086) con 102.

En la figura 4 se muestra que en todas las convocatorias de subvención habidas hasta la fecha la totalidad de las solicitudes han percibido las cantidades íntegras solicitadas.

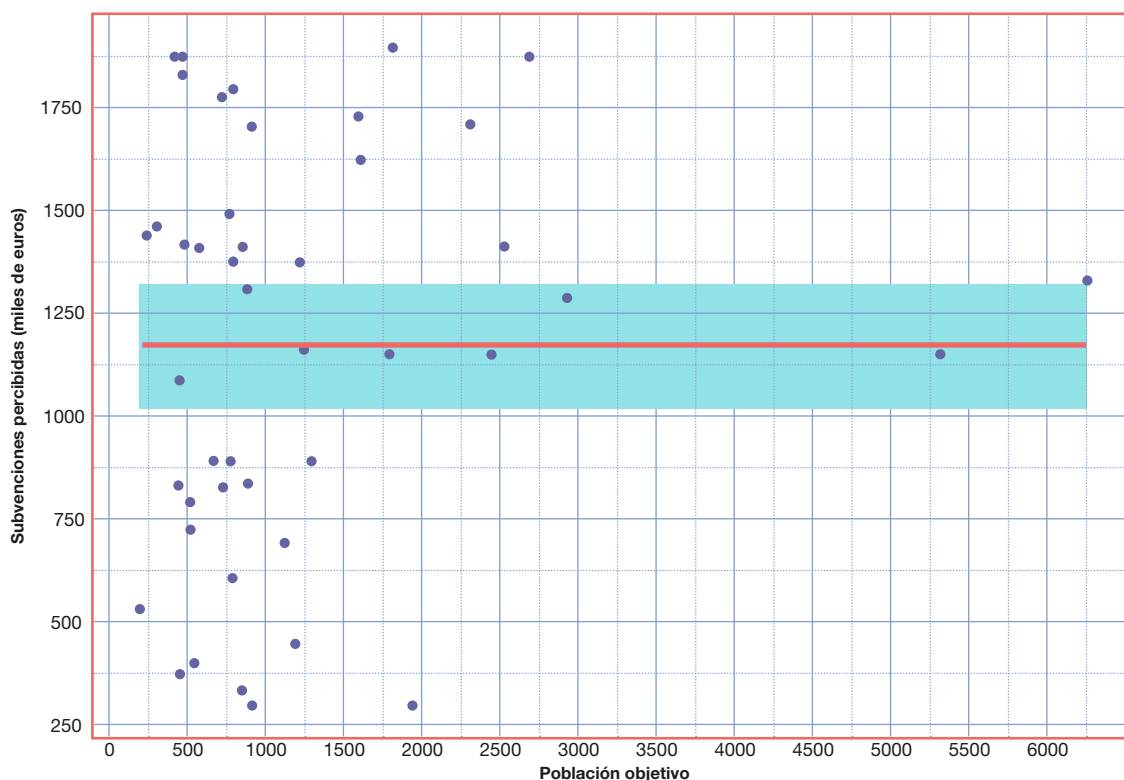
Figura 4. Crédito disponible y subvenciones solicitadas por los CDIAT en el periodo 2016-2024



Fuente: elaboración propia a partir de Diario Oficial de Galicia.

Ha sido realizado un análisis estadístico basado en un modelo de regresión lineal con objeto de evaluar si el presupuesto otorgado en 2022 por las dos convocatorias de subvenciones guarda relación con el número de menores que potencialmente podrían beneficiarse de estos fondos (ver tabla 2). Este análisis busca determinar si existe una tendencia clara que indique que, a mayor número de niños/as en una región, mayor es el presupuesto asignado. De esta forma, se busca observar si, estadísticamente, existe una desigualdad presupuestaria entre entidades locales.

Figura 5. Regresión entre la población objetivo y las subvenciones percibidas en el año 2022



Fuente: elaboración propia a partir de Diario Oficial de Galicia e Instituto Nacional de Estadística.

La figura 5 muestra los resultados de este análisis estadístico. En el gráfico, cada punto azul representa un territorio, donde la posición horizontal indica el número de niños/as a atender y la posición vertical muestra el presupuesto recibido (en miles de euros) en el período a tratar. Si existiera una relación proporcional entre ambas variables, se esperaría que la distribución de puntos formara una tendencia ascendente (ya sea una línea o una curva creciente). Sin embargo, lo que se aprecia es una distribución altamente dispersa, sin un patrón claro que indique que el presupuesto aumenta con la población infantil. No solo eso, sino que se pueden observar dos puntos que son claramente atípicos respecto del resto, correspondientes a los CDIAT M.C. Ferrol y UDI AF Salnés, donde la población objetivo cuadruplica la media de población objetivo en el resto de entidades.

Desde un punto de vista estadístico, el mejor ajuste a los datos es una línea horizontal con un valor medio de 1 171 726 € (1171,726 miles de euros). Esto significa que, en promedio, los territorios reciben aproximadamente la misma cantidad de fondos sin importar cuántos/as niños/as haya en cada uno. Este resultado es estadísticamente significativo, con un p-valor menor a 2×10^{-16} , lo que indica que la falta de correlación entre las variables no es producto del azar, sino una característica real del sistema de asignación de fondos. Además, se justifica el uso de este modelo de regresión, habiéndose verificado las hipótesis fundamentales de este tipo de modelos lineales, como son la linealidad, homocedasticidad e independencia de las observaciones.

De la misma forma, las bandas grises presentes en la figura 5 son las bandas de confianza de la regresión realizada para los datos de población objetivo, es decir, los/as niños/as que deberían asistir a los CDIAT y subvenciones percibidas desde 2014, construidas con un 99 % de confianza de la forma (972.84, 1370.61) en miles de euros. Se observa que varios de los CDIAT se escapan de esta banda, indicando que se alejan considerablemente de la media, de la recta de regresión, lo que recalca una disparidad presupuestaria entre los centros.

Lo esperado en un reparto eficiente del presupuesto sería que el monto asignado aumentara conforme crece el número de niños/as que requieren atención. En términos estadísticos, esto se reflejaría en una pendiente positiva en la regresión, lo que indicaría que la cantidad de fondos está directamente relacionada con la población infantil. Sin embargo, el hecho de que la mejor estimación sea una línea horizontal sugiere que el número de niños/as no influye en la práctica en la cantidad de fondos otorgados.

5. Discusión y conclusiones

5.1. Principales hallazgos

El análisis revela que, a pesar del crecimiento de los CDIAT en Galicia desde la implementación del programa de subvenciones de la Xunta en 2016, persisten importantes desigualdades territoriales en el acceso a la atención temprana. En 2022, numerosas comarcas —especialmente en Ourense— carecían de cobertura adecuada (figura 3) y la participación en las convocatorias fue limitada, incluso en municipios con alta densidad de población infantil, como Monforte, Rianxo u O Barco.

Desde un punto de vista cuantitativo, se constató que no existe una relación proporcional entre el volumen de población infantil y la financiación asignada. La regresión lineal aplicada mostró una distribución aleatoria del presupuesto, con asignaciones que no responden a criterios objetivos de necesidad ni de equidad (figura 5). Este patrón es contrario a lo que cabría esperar en un sistema justo y planificado.

Asimismo, el crédito disponible en 2022 no se agotó, lo que indica una infrautilización de los recursos existentes, consecuencia en parte de la falta de participación de numerosos municipios. Algunas entidades, como Cambre, renunciaron expresamente a las ayudas alegando que la atención temprana no constituye una competencia municipal (Vázquez, 2023). En otros casos, la cercanía a unidades hospitalarias de atención temprana parece haber generado una falsa percepción de cobertura suficiente, a pesar de que las listas de espera siguen siendo elevadas (GAT, 2023).

5.2. Interpretación de los resultados

Estos hallazgos evidencian carencias estructurales del sistema gallego de atención temprana, entre ellas la ambigüedad competencial, la ausencia de planificación estratégica y la falta de coordinación entre sectores (social, sanitario y educativo), coincidiendo con lo planteado por (Escorial y Ibarra, 2022; GAT, 2018, 2020, 2023).

Galicia se encuentra entre las comunidades con menores niveles de cobertura: solo el 4,11 % de la población de 0 a 6 años accede a servicios de atención temprana, muy por debajo del 10 % recomendado (GAT, 2018, 2022). En contraste, comunidades como Cataluña alcanzan niveles cercanos al 8,5 %, gracias a modelos más robustos y coordinados (GAT, 2023).

A escala internacional estas disparidades también aparecen en otros sistemas descentralizados como los de Italia o Alemania, donde la fragmentación administrativa limita la equidad (Vargas-Barón, 2015). Por el contrario, países como Finlandia o Dinamarca ofrecen modelos integrados con financiación estable, coordinación intersectorial y mecanismos de evaluación, lo que se traduce en mejores resultados en desarrollo infantil (Black et al., 2017).

5.3. Recomendaciones y propuestas de mejora

A partir del diagnóstico realizado, se identifican las siguientes líneas de actuación prioritarias:

- Clarificar las competencias municipales y autonómicas, promoviendo la corresponsabilidad en la gestión y financiación del servicio, conforme a la *Ley 13/2008, de 3 de diciembre, de servicios sociales de Galicia* y el marco definido por la *Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia*.
- Fortalecer el acompañamiento técnico a los municipios, mediante asesoramiento especializado para la elaboración de proyectos, captación de fondos y gestión de equipos profesionales.
- Reformar el sistema de financiación, ajustando los criterios de asignación a la población diana, con indicadores de necesidad social, ruralidad y dispersión territorial (Belda Oriola y Rodríguez Suárez, 2020).
- Consolidar redes supramunicipales estables, especialmente en zonas rurales o con baja densidad, siguiendo la experiencia positiva de mancomunidades gallegas y los estándares de proximidad definidos por GAT (2005) y EURLY AID (2022).
- Establecer mecanismos de evaluación continua, con recogida de datos desagregados y seguimiento de resultados, garantizando transparencia, calidad y eficiencia.
- Aplicar los estándares de calidad consensuados en 2023 a nivel estatal. En relación con este punto, existen recursos complementarios que ofrecen herramientas concretas para apoyar la implementación y mejora de políticas, servicios y prácticas en atención temprana (Fawcett, 2021). Entre ellos destacan la evaluación de necesidades, que facilita la toma de decisiones basada en evidencia (Casey et al., 2010), y el modelo del hexágono, diseñado para ayudar a las organizaciones a valorar la idoneidad y sostenibilidad de sus intervenciones mediante indicadores clave (Metz y Louison, 2018).

5.4. Futuras líneas de investigación

Este estudio abre nuevas posibilidades para avanzar en el conocimiento del sistema de atención temprana en Galicia y España. Entre las líneas prioritarias se proponen:

- Realizar comparaciones interautonómicas o internacionales para identificar buenas prácticas en planificación, financiación y organización de la atención temprana.

- Investigar las causas estructurales, políticas o técnicas que explican la no participación de determinados municipios, incorporando metodologías cualitativas con actores clave.
- Evaluar el coste de oportunidad de la falta de cobertura, incluyendo el gasto público derivado de la no intervención o de la derivación a recursos privados.
- Analizar el impacto de la desigualdad territorial en el desarrollo infantil, mediante estudios longitudinales que incluyan indicadores de evolución, bienestar y trayectorias educativas.

Referencias bibliográficas

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2010). *Atención temprana. Progresos y desarrollo 2005-2010*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-progress-and-developments_es.pdf.
- Alcantud-Marín, F., Pérez-Bou, J. y Alonso-Esteban, Y. (2019). Validez diagnóstica de la Escala de Desarrollo Merrill Palmer-R utilizada en la evaluación de acceso a los centros de desarrollo infantil y atención temprana. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 50(1), 53-73. <https://doi.org/10.14201/sce-ro20195015373>.
- Asociación Galega de Atención Temprera (AGAT). (2015). *Atención temprera. Mapa de necesidades de atención temprera*. AGAT. <https://atenciontemprana.com/wp-content/uploads/2015/09/MAPA-NECESIDADES-AG-AT-setembro-2015.pdf>.
- Belda Oriola, J. C. (2016). Niveles de desarrollo de la atención temprana. *Revista Española de Discapacidad*, 4(1), 219-224. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/217>.
- Belda Oriola, J. C. y Rodríguez Suárez, A. (2020). Sello de calidad profesional en atención temprana. *Revista Española de Discapacidad*, 8(2), 231-246. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/647/410>.
- Berlinski, S. y Schady, N. (Eds.) (2015). *The early years. Child well-being and the role of public policy*. Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.1057/9781137536495>.
- Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C. H., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., McCoy, D. C., Fink, G., Shawar, Y. R., Shiffman, J., Devercelli, A. E., Wodon, Q. T., Vargas-Barón, E. y Grantham-McGregor, S. (2017). Early childhood development coming of age: science through the life course. *The Lancet*, 389(10064), 77-90. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31389-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31389-7).
- Casey, J., Dalton, B., Melville, R. y Onyx, J. (2010). Strengthening government–nonprofit relations: international experiences with compacts, *Voluntary Sector Review*, 1(1), 59-76. <https://bristoluniversitypressdigital.com/view/journals/vsr/1/1/article-p59.xml>.
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (2017). *Por el derecho primordial de la infancia a la salud y a su pleno desarrollo*. CERMI y Cinca. http://www.convenciondiscapacidad.es/wp-content/uploads/2017/10/93_Atencion_temprana.pdf.
- Coriat, H. L. (1997). Estimulación temprana. La construcción de una disciplina en el campo de los problemas del desarrollo infantil. *Escritos de la infancia*, 5(8), 8-29.
- Early Childhood Technical Assistance Center (2015). *A system framework for building high-quality early intervention and preschool special education programs*. ECTA Center.
- Early Childhood Technical Assistance Center (2018). *Part B, Section 619 of IDEA*. ECTA Center. <https://ectacenter.org/sec619/sec619.asp>.
- Escorcía, Mora C. T. (2019). Evolución, bases conceptuales y presente de la atención temprana. En C. Escorcía y L. Rodríguez (Eds.), *Prácticas de atención temprana centradas en la familia y en entornos naturales* (pp. 3-32). UNED.
- Escorial, A. e Ibarra, R. (2022). *La situación de la infancia en España 2022*. Plataforma de Infancia. <https://www.plataformadeinfancia.org/wp-content/uploads/2022/12/informe-situacion-infancia-en-espana-2022-v2.pdf>.

- España. Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. *Boletín Oficial de Estado*, 30 de abril de 1982, núm. 103, pp. 11106-11112.
- España. Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial de Estado*, 5 de junio de 2021, núm. 134, pp. 68657-68730.
- España. Real Decreto 258/1985, de 23 de enero, sobre traspaso a la Comunidad Autónoma de Galicia de funciones y servicios del Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO) de la Seguridad Social. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de marzo de 1985, núm. 56, pp. 5608-5638.
- España. Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial de Estado*, 16 de marzo de 1985, núm. 65, pp. 6917-6920.
- España. Real Decreto 1679/1990, de 28 de diciembre, sobre traspaso a la Comunidad Autónoma de Galicia de las funciones y servicios del Instituto Nacional de la Salud. *Boletín Oficial del Estado*, 31 de diciembre de 1990, núm. 313, pp. 38937- 38939.
- España. Resolución de 28 de junio de 2023, de la Secretaría de Estado de Derechos Sociales, por la que se publica el Acuerdo del Consejo Territorial de Servicios Sociales y del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, por el que se establece la hoja de ruta para la mejora de la atención temprana en España sobre un marco común de universalidad, responsabilidad pública, equidad, gratuidad y calidad. *Boletín Oficial de Estado*, 10 de julio de 2023, núm. 163, pp. 100267-100279.
- España. Resolución de 13 de febrero de 2025, de la Secretaría de Estado de Derechos Sociales, por la que se publica el Acuerdo del Consejo Territorial de Servicios Sociales y del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, de 31 de enero de 2025, por el que se establece el «Consenso Estatal para la Mejora de la Atención Temprana. Despliegue de la Hoja de Ruta: objetivos, medidas y estándares generales de calidad». *Boletín Oficial de Estado*, 25 de febrero de 2025, núm. 48, pp. 26291-26319
- EURLY AID (2022). *Building a sustainable and inclusive early childhood intervention system. Policy brief*. EURLY AID https://www.eurlya id.eu/wp-content/uploads/2023/05/ECIpolicybrief_vf.pdf.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2005). *Early childhood intervention analysis of situations in Europe. Key aspects and recommendations. Summary report*. European Agency for Development in Special Needs Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-analysis-of-situations-in-europe-key-aspects-and-recommendations_eci_en.pdf.
- European Association on Early Childhood Intervention (2015). *Report about answers to an EURLY AID questionnaire the implementation of early childhood intervention (ECI) in 15 European countries*. EURLY AID. https://www.eurlya id.eu/wp-content/uploads/2016/05/booklet_eurlya id_25years_eng.pdf.
- Fawcett, S. B. (2021). A reflection on community research and action as an evolving practice. *Behavior and Social Issues*, 30(1), 535-544. <https://doi.org/10.1007/s42822-021-00083-x>.
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana-GAT (2005a). *Libro blanco de la atención temprana*. 3ª ed. Real Patronato sobre Discapacidad. <https://gat-atenciontemprana.org/wp-content/uploads/2019/05/LibroBlancoAtenci%C2%A6nTemprana.pdf>.
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana-GAT (2005b). *Recomendaciones técnicas para el desarrollo de la atención temprana*. Real Patronato sobre Discapacidad. <https://gat-atenciontemprana.org/wp-content/uploads/2019/05/recomendaciones-tecnicas-para-el-desarrollo-de-la-at.pdf>.
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana-GAT (2011). *La realidad actual de la atención temprana en España*. Real Patronato sobre Discapacidad. <http://sid.usal.es/idos/F8/FDO26068/Atencion%20Temprana.pdf>.

- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana-GAT (2018). *Atención temprana: la visión de los profesionales*. GAT. <http://gat-atenciontemprana.org/wp-content/uploads/2019/05/%C3%A2%-C2%81%C2%AE-La-visi%C3%B3n-de-los-profesionales.pdf>.
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana-GAT (2020). *La atención temprana en las diferentes comunidades*. GAT. <https://atenciontemprana.com/declaracion-del-gat/>.
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana-GAT (2022). *Retos de futuro en el cuidado del desarrollo infantil*. GAT. <http://gat-atenciontemprana.org/wp-content/uploads/2022/02/Retos-de-futuro.pdf>.
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana-GAT (2023). *La atención temprana en España. Información autonómica 2021-2022*. GAT. <https://gat-atenciontemprana.org/wp-content/uploads/2023/11/La-Atencion-Temprana-en-Espana.-Informacion-Autonomica-2021-2022.pdf>.
- Galicia. Decreto 69/1998, de 26 de febrero, por el que se regula la atención temprana a discapacitados en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 10 de marzo de 1998, núm. 47, pp. 2374.
- Galicia. Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. *Diario Oficial de Galicia*, 21 de diciembre de 2011, núm. 242, pp. 37487-37515.
- Galicia. Decreto 99/2012, de 16 de marzo, por el que se regulan los servicios sociales comunitarios y su financiación. *Diario Oficial de Galicia*, 30 de marzo de 2012, núm. 63, pp. 11267-11393.
- Galicia. Decreto 149/2013, de 5 de septiembre, por el que se define la cartera de servicios sociales para la promoción de la autonomía personal y la atención a las personas en situación de dependencia y se determina el sistema de participación de las personas usuarias en la financiación de su coste. *Diario Oficial de Galicia*, 24 de septiembre de 2013, núm. 182, pp. 37482-37716.
- Galicia. Decreto 183/2013, de 5 de diciembre, por el que se crea la Red gallega de atención temprana. *Diario Oficial de Galicia*, 23 de diciembre de 2013, núm. 244, pp. 49324-49344.
- Galicia. Ley 4/1993, de 14 de abril, de servicios sociales. *Boletín Oficial de Estado*, 11 de mayo de 1993, núm. 112, pp. 13897-13910.
- Galicia. Ley 13/2008, de 3 de diciembre, de servicios sociales de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 18 de diciembre de 2008, núm. 245, pp. 22522-22546.
- Galicia. Ley 3/2011, de 30 de junio, de apoyo a la familia y la convivencia de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 13 de julio de 2011, núm. 134, pp. 19306-19373.
- Galicia. Orden de 22 de junio de 2016 por la que se establecen las bases reguladoras que regirán la concesión de subvenciones a las entidades locales de la Comunidad Autónoma de Galicia para la prestación de servicios de atención temprana en el marco de la Red Gallega de Atención Temprana, cofinanciadas por el programa operativo Fondo Social Europeo Galicia 2014-2020, y se procede a su convocatoria para los años 2016 y 2017. *Diario Oficial de Galicia*, 5 de julio de 2016, núm. 126, pp. 28488-28531.
- Galicia. Orden de 31 de diciembre de 2021 por la que se establecen las bases reguladoras de la concesión de ayudas económicas a las familias con personas en situación de dependencia o con discapacidad a través del programa Respiro familiar para personas cuidadoras, y se procede a su convocatoria para el año 2022. *Diario Oficial de Galicia*, 9 de febrero de 2022, núm. 27, pp. 9881-9936.
- Galicia. Resolución de 19 de enero de 2017, de la Dirección General de Mayores y Personas con Discapacidad, por la que se procede a la publicación de las subvenciones concedidas al amparo de la Orden de 22 de junio

de 2016 por la que se establecen las bases reguladoras que regirán la concesión de subvenciones a las entidades locales de la Comunidad Autónoma de Galicia para la prestación de servicios de atención temprana en el marco de la Red gallega de atención temprana, cofinanciadas por el programa operativo Fondo Social Europeo de Galicia 2014-2020, y se procede a su convocatoria para los años 2016 y 2017. *Diario Oficial de Galicia*, 1 de febrero de 2017, núm. 22, pp. 4571-4572.

Galicia. Resolución de 11 de junio de 2019, de la Dirección General de Mayores y Personas con Discapacidad, por la que se procede a la publicación de las subvenciones concedidas al amparo de la Orden de 27 de marzo de 2018 por la que se establecen las bases reguladoras que regirán la concesión de subvenciones a las entidades locales de la Comunidad Autónoma de Galicia para la prestación de servicios de atención temprana en el marco de la Red gallega de atención temprana, cofinanciadas por el programa operativo FSE Galicia 2014-2020, y se procede a su convocatoria para el año 2018. *Diario Oficial de Galicia*, 20 de junio de 2019, núm. 116, pp. 29587-29589.

Galicia. Resolución de 4 de julio de 2019, de la Dirección General de Mayores y Personas con Discapacidad, por la que se publica la Resolución de 26 de junio de 2019 por la que se finaliza el procedimiento BS700A, de concesión de subvenciones destinadas a entidades locales de la Comunidad Autónoma de Galicia para la prestación de servicios en el marco de la Red gallega de atención temprana para el año 2019, cofinanciadas por el Fondo Social Europeo, en el marco operativo FSE Galicia 2014-2020. *Diario Oficial de Galicia*, 16 de julio de 2019, núm. 134, pp. 33279-33284.

Galicia. Resolución de 19 de mayo de 2020, de la Dirección General de Mayores y Personas con Discapacidad, por la que se publica la Resolución de la misma fecha que finaliza el procedimiento BS700A de concesión de subvenciones destinadas a entidades locales de la Comunidad Autónoma de Galicia para la prestación de servicios en el marco de la Red gallega de atención temprana para el año 2020, cofinanciadas por el Fondo Social Europeo, en el marco del programa operativo FSE Galicia 2014-2020. *Diario Oficial de Galicia*, 26 de mayo de 2020, núm. 100, pp. 21218-21239.

Galicia. Resolución de 16 de abril de 2021, de la Dirección General de Mayores y Personas con Discapacidad, por la que se publica la Resolución de 15 de abril de 2021 por la que se finaliza el procedimiento BS700A, de concesión de subvenciones destinadas a entidades locales de la Comunidad Autónoma de Galicia para la prestación de servicios en el marco de la Red gallega de atención temprana para el año 2021, cofinanciadas parcialmente por el Fondo Social Europeo, en el marco operativo FSE Galicia 2014-2020. *Diario Oficial de Galicia*, 26 de abril de 2021, núm. 77, pp. 20805-20821.

Galicia. Resolución de 3 de mayo de 2022, de la Dirección General de Mayores y Personas con Discapacidad, por la que se publica la Resolución de 2 de mayo de 2022 por la que se finaliza el procedimiento de concesión de subvenciones destinadas a entidades locales de la Comunidad Autónoma de Galicia para la prestación de servicios en el marco de la Red Gallega de Atención Temprana para el año 2022, cofinanciadas parcialmente por el programa operativo FSE Galicia 2014-2020 (código de procedimiento BS700A). *Diario Oficial de Galicia*, 11 de mayo de 2022, núm. 91, pp. 27974-27998.

Galicia. Resolución de 31 de diciembre de 2022, de la Dirección General de Personas con Discapacidad, por la que se publica la Resolución de 30 de diciembre de 2022, por la que finaliza el procedimiento de concesión de subvenciones a las entidades locales de la Comunidad Autónoma de Galicia para la prestación de servicios en el marco de la Red gallega de atención temprana en los años 2022 a 2024, susceptible de ser cofinanciada por el Programa FSE+ Galicia 2021-2027, y se procede a su convocatoria. *Diario Oficial de Galicia*, 31 de enero de 2023, núm. 21, pp. 10352-10374.

Galicia. Resolución de 21 de septiembre de 2023, de la Dirección General de Personas con Discapacidad, por la que se publica la Resolución de 20 de septiembre de 2023 por la que finaliza el procedimiento de concesión

- de subvenciones a las entidades locales de la Comunidad Autónoma de Galicia para la prestación de servicios en el marco de la Red gallega de atención temprana en los años 2022 a 2024, susceptible de ser cofinanciada por el Programa FSE+ Galicia 2021-2027 (código de procedimiento BS700A). *Diario Oficial de Galicia*, 2 de octubre de 2023, núm. 187, pp. 55298-55315.
- García-Sánchez, F. A. (2014). Atención temprana centrada en la familia. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 45(3), 6-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5203323>.
- Giné, C., García-Dié, M. T., Gracia, M. y Vilaseca, R. (2005). Early intervention in Spain: an overview of current practices. En M. J. Guralnick (Ed.), *The developmental systems approach to early intervention* (pp. 543-570). Paul H. Brookes Pub.
- Guralnick, M. J. (2008). International perspectives on early intervention. *Journal of Early Intervention*, 30(2), 90-101. <https://doi.org/10.1177/1053815107313483>.
- Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: a systems perspective. *Infants & Young Children*, 24(1), 6-28. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3182002cfe>.
- Guralnick, M. J. (2014). Merging policy initiatives and developmental perspectives in early intervention. *Escritos de Psicología*, 8(2), 6-13. <https://scielo.isciii.es/pdf/ep/v8n2/revision1.pdf>.
- Gutiérrez Resa, A. (2001). El Plan concertado de prestaciones básicas de servicios sociales en España (Once años del Plan concertado). *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (93), 89-130. <https://doi.org/10.2307/40184329>.
- Gutiez, P. (2005). Atención temprana. En P. Gutiez (Ed.), *Atención temprana: prevención, detección e intervención en el desarrollo (0-6 años) y sus alteraciones* (pp. 3-61). Editorial Complutense.
- Gutiez Cuevas, P. y Ruiz Veerman, E. (2012). Orígenes y evolución de la atención temprana- una perspectiva histórica de la génesis de la atención temprana en nuestro país: agentes, contextos y procesos. *Revista de Psicología Educativa*, 18(2), 107-122. <https://doi.org/10.5093/ed2012a12>.
- INSERSO (1981). *Plan de prestaciones para minusválidos físicos, psíquicos y sensoriales*. INSERSO.
- Instituto Nacional de Estadística (2014-2022). *Cifras oficiales de población de los municipios españoles. Metodología*. INE. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177011&menu=-metodologia&idp=1254734710990.
- de Linares von Schmitterlöw, C. y Rodríguez Fernández, T. (2005). La familia como sujeto agente en la actual concepción de la atención temprana. En F. Mulas y M. G. Millá (Eds.), *Atención temprana: desarrollo infantil, diagnóstico, trastornos e intervención* (pp. 767-788). Promolibro.
- Metz, A. y Louison, L. (2018). *The hexagon tool: exploring context*. National Implementation Research Network.
- Millá, M. G. (2005). Reseña histórica de la atención temprana. En M. G. Millá y F. Mulas (Eds.), *Atención temprana. Desarrollo infantil, diagnóstico, trastornos e intervención*. Promolibro.
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2022). *Plan de Acción Estatal para la Implementación de la Garantía Infantil Europea (2022-2030)*. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. https://www.juventudeinfancia.gob.es/sites/default/files/Plan_Accion_MAS_Revision_AGO_2023_Accesible.pdf.
- Neuman, M. J. y Okeng'o, L. (2019). Early childhood policies in low- and middle-income countries. *Early Years*, 39(3), 223-228. <https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1636571>.
- Ponte, J. (2017). Contextos y entornos naturales. Alguna reflexión teórica y su aplicación práctica. *Desenvolupa. Revista D'Atenció Precoç*. https://gat-atenciontemprana.org/wp-content/uploads/2019/05/contexto-entornos-naturales_v0.pdf.

- Romero Galisteo, R. P., Gálvez Ruiz, P., Belda Oriola, J. C. y Millá Romero, M. G. (2015). Percepción de la calidad en centros de atención temprana: resultados de un análisis comparativo. *Escritos de Psicología*, 8(2), 71-76. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=271041134010>.
- Romero Galisteo, R. P., Lillo Crespo, M. y García San Juan, S. (2019). Calidad percibida en centros de atención temprana de Andalucía. Estudio cualitativo. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 50(2), 7-8. <https://doi.org/10.14201/scero2019502718>.
- Romero Galisteo, R. P. y Capó Juan, M. A. (2020). Situación de la atención temprana en España: análisis de la figura profesional del fisioterapeuta. En *Documento marco. Fisioterapia en atención temprana* (pp. 14-26). Consejo General de Colegios de Fisioterapeutas de España. https://www.consejo-fisioterapia.org/adjuntos/publicaciones/publicacion_1.pdf.
- Rouse, L. (2012). Family-centred practice: empowerment, self-efficacy, and challenges for practitioners in early childhood education and care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(1), 17-26. <https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.1.17>.
- Smith, B. J., Danaher, J., Shapland, D., Trivette, C. M., Blasé, K., Dunlap, G., Fox, L., Strain, P., Binder, D. P., Bovey, T., Jones, A., McCullough, K. y Veuilla, M. (2018). *Stawide implementation guide*. ECTA Center. <https://ectacenter.org/sig/>.
- Soriano, V. (2005). *Atención temprana en Europa. Aspectos clave y recomendaciones*. European Agency for Development and Education in Special Needs Education.
- Soriano, V. y Kyriazopoulou, M. (2011). *Early childhood intervention: progress and developments 2005-2010*. European Agency for Development in Special Needs Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-progress-and-developments_ECI-report-EN.pdf.
- Sukkar, H., Dunst, C. J., y Kirkby, J. (2017). Family systems and family-centred in early childhood intervention. En H. Sukkar, C. J. Dunst y J. Kirkby (Eds.), *Early childhood intervention. Working with families of young children with special needs*. Routledge.
- Tout, K., Halle, T., Daily, S., Albertson-Junkans, L. y Moodie, S. (2013). *The research base for a birth through age eight state policy framework*. Child Trends. <https://cms.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/10/2013-42AllianceBirthto81.pdf>.
- Unión Europea. Recomendación (UE) 2021/1004 del Consejo, de 14 de junio de 2021, por la que se establece una Garantía Infantil Europea. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 22 de junio de 2021, núm. L 223, pp. 14-23.
- Vargas-Barón, E. (2013). Building and strengthening national systems for early childhood development. En P. Rebello Britto, P. L. Engle y C. M. Super (Eds.), *Handbook of early childhood development research and its impact on global policy* (pp. 443-466). Oxford University Press. <https://academic.oup.com/book/12096>.
- Vargas-Barón, E. (2015). *Policies on early childhood care and education: their evolution and some impacts*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232459>.
- Vázquez, D. (24 de marzo de 2023). *Cruce de reproches en Cambre por el servicio de atención temprana*. La Voz de Galicia. <https://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/coruna/cambre/2023/03/23/cruce-reproches-cambre-atencion-temprana/00031679593836491450779.htm>.
- Xunta de Galicia (2015). *Protocolo de coordinación, intervención y derivación interinstitucional en atención temprana*. Xunta de Galicia. https://politicassocial.xunta.gal/sites/w_polso/files/arquivos/discapacidade/Protocolo_Atencion_tempera_GAL.pdf.

Anexo 1

Tabla 1. Relación de entidades locales, con población 0-6 años y recursos obtenidos en el año 2022

	Ayuntamientos o agrupaciones de comarcas	Pob. 0-6 (2022)	Subvención (€) FSE Galicia 2014-2020	Subvención (€) FSE+ Galicia 2021-2027	Subvención año/niño/a
1	M.C. de Verín	768	127 854	21 309	194,22
2	Concello de Cambre	1191	44 520	-	37,38
3	A.C. Arbo, Salvaterra do Miño e Crecente	668	69 180	19 766	133,15
4	A.C. Negreira y Val do Dubra	467	156 250	26 767	391,90
5	A.C. Pobra, Ribeira y Boiro	2690	160 476	26 870	69,65
6	A.C. com Mondoñedo	722	153 494	24 091	245,96
7	Concello de Cangas	1220	118 597	18 648	112,50
8	A.C. Outeiro de Rei e Castro de Rei	441	67 538	15 515	188,33
9	A.C. Abegondo, Bergondo y Carral	881	111 117	19 766	148,56
10	Concello de Sada	776	69 180	19 766	114,62
11	A.C. de Antas de Ulla, Portomarín, Monterroso	235	123 225	20 537	611,75
12	Concello As Pontes	446	94 809	13 823	243,57
13	Concello da Estrada	885	71 710	11 951	94,53
14	A.C. Sta Comba e A Baña	516	60 639	11 787	140,36
15	Concello de A Laracha	573	120 360	20 540	245,90
16	Concello de Mos	792	118 597	18 854	173,55
17	A.C. Comarca de Fisterra	1608	140 066	22 164	100,89
18	A.M. Carballiño e O Ribeiro	302	123 072	22 896	483,34
19	A.C. com. Noia	1597	146 503	26 172	108,12
20	A.C. Guitiriz, Xermade y Vilalba	846	130 447	10 654	166,79
21	M.C. Ordes	1814	160 476	29 191	104,56
22	A.C. com Burela e Viveiro	2532	123 225	17 910	55,74
23	A.C. Quiroga, Folgoso do Courel e Ribas de Sil	422	160 476	26 870	443,95
24	A.C. com Sarria	911	143 432	26 869	186,94
25	A.C. Curtis, Sobrado, Aranga, Boimorto e Coirós	477	121 090	20 537	296,91
26	A.C. com Caldas de Reis	1243	99 602	16 600	93,49
27	M.C. Ferrol	6275	113 840	18 973	21,17
28	M.C. do Baixo Miño	2313	144.040	26 870	73,89
29	A.C. com Rábade	466	160 476	26 870	402,03
30	A.C. Teo e Ames	2934	108 904	19 766	43,85
31	A.C. Salceda de Caselas, As Neves	790	153 384	26 097	227,19
32	Concello de Gondomar	785	60 560		77,15
33	A.C. com Mondariz	513	59 298	19 766	154,12
34	Concello do Porriño	1296	69 180	19 766	68,63
35	Concello de Nigrán	846	33 200		39,24
36	A.C. de Chantada, Carballo y Taboada	449	19 134	18 042	82,80
37	A.C. com de Becerreá	194	39 725	13 241	273,02

	Ayuntamientos o agrupaciones de comarcas	Pob. 0-6 (2022)	Subvención (€) FSE Galicia 2014-2020	Subvención (€) FSE+ Galicia 2021-2027	Subvención año/niño/a
38	A.C. Padrón, Dodro, Rois, Pontecesures e Valga	1123	69 181		61,60
39	Concello de Arteixo	1945	14 881	14 698	15,21
40	Concello de Bueu	542	20 060	19 766	73,48
41	A.C. Betanzos, Oza-Cesuras e Paderne	914	9882	19 766	32,44
42	A.C. Toques, Melide, Arzúa, Santiso e Vilasantar	723	69 181	13 434	114,27
101	UDIAF Deza	1793	115 000		64,14
102	UDIAF Salnés	5326	115 000		21,59
103	UDIAF Bergantiños	2448	115 000		46,98

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Diario Oficial de Galicia e Instituto Nacional de Estadística.

Análisis empírico de la terminología relacionada con la discapacidad en X

Empirical analysis of disability-related terminology on X

Resumen

La discapacidad y el uso de distintas terminologías sobre esta han generado y siguen generando un debate muy intenso tanto entre expertos y expertas en la materia como en la sociedad actual. La defensa de las personas con discapacidad, la lucha por sus derechos y el uso de una terminología correcta han sido temas de interés en especial desde mediados del siglo XX hasta nuestros días. Con el objetivo de conocer cómo interactúan los/as usuarios/as de la red social X (antes denominada Twitter) con los términos discapacidad y diversidad funcional, se ha llevado a cabo una estrategia de monitorización a través de la herramienta Brandwatch durante un año completo. Los resultados muestran como el término discapacidad aparece en un total de 418373 tweets frente a las 20926 veces que aparece el término diversidad funcional, siendo relevante en el análisis comparativo las variables: 1) fecha de emisión; 2) comunidad autónoma de la persona emisora; 3) género; y 4) tipo de publicación. Esta investigación supone una importante reflexión acerca del uso de ambas terminologías en X y contribuye a comprender mejor la conversación sobre la discapacidad en esta red social.

Palabras clave

Discapacidad, diversidad funcional, redes sociales, monitorización.

Abstract

Disability and the use of different disability terminologies have generated and continue to generate a very intense debate both among experts in the field and in today's society. The defense of people with disabilities, the fight for their rights and the use of a correct terminology have been a topic of interest especially from the mid-twentieth century to the present day. In order to know how users of the social network X (formerly known as Twitter) interact with the terms disability and functional diversity, a monitoring strategy has been carried out through the Brandwatch tool for a full year. The results show how the term disability appears in a total of 418,373 tweets compared to the 20,926 times that the term functional diversity appears, being relevant in the comparative analysis the variables: 1) date of issue; 2) autonomous community of the issuer; 3) gender; and 4) type of publication. This research is an important reflection on the use of both terminologies in X and contributes to a better understanding of the conversation about disability in this social network.

Keywords

Disability, functional diversity, social networks, monitoring.

Diego Ortega Navarro

<diego.ortega@uclm.es>

Universidad de Castilla-La Mancha.
España

Natalia Simón Medina

<natalia.simon@uclm.es>

Universidad de Castilla-La Mancha.
España

Juan A. García

<juan.garcia@uclm.es>

Universidad de Castilla-La Mancha.
España



Para citar:

Ortega Navarro, D., Simón Medina, N. y García, J. A. (2025). Análisis empírico de la terminología relacionada con la discapacidad en X. *Revista Española de Discapacidad*, 13(1), 133-158.

Doi: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.13.01.06>>

Fecha de recepción: 25-07-2024

Fecha de aceptación: 30-01-2025



1. Introducción¹

La discapacidad y el uso de distintas terminologías sobre esta han generado y siguen generando un debate muy intenso tanto entre expertos y expertas en la materia como en la sociedad actual. A pesar de ser una realidad que ha acompañado al ser humano durante toda su existencia, su importancia histórica ha cambiado sustancialmente. Así, la defensa de las personas con discapacidad, la lucha por sus derechos y el uso de una terminología correcta han sido temas de interés en especial desde mediados del siglo XX hasta nuestros días (Ávila y Rivas, 2022).

A pesar de todos los avances logrados, continúan proponiéndose nuevos modelos para el estudio de la discapacidad y su terminología. Uno de los más recientes ha sido la inclusión del término “diversidad funcional” como sustituto del propio término “discapacidad” (Romañach y Lobato, 2005). El uso de este término ha generado mucho debate en el ámbito académico y profesional. Por este motivo, el objetivo general de este estudio es realizar un estudio comparativo del uso de los términos “discapacidad” y “diversidad funcional” en la red social X (antes denominada Twitter). Esta monitorización de tweets permite dar respuesta a los siguientes objetivos específicos:

1. Describir la distribución de los tweets sobre las dos palabras clave monitorizadas (“discapacidad” y “diversidad funcional”) según fecha y mes, sentimiento, comunidades autónomas y ciudades, género de la persona usuaria emisora y tipo de publicación.
2. Explorar cuáles son los contenidos que se generan en relación con las dos palabras clave monitorizadas a través de nubes de palabras, así como estudiar el sentimiento y las principales temáticas de las publicaciones.
3. Caracterizar las dos redes de publicaciones sobre cada término a través de un análisis de redes sociales.
4. Identificar comunidades dentro de cada una de las dos redes de publicaciones.

Una vez expuestos los objetivos, la estructura de este artículo sigue el esquema clásico de una investigación empírica. El segundo apartado de este estudio se compone del marco teórico. En tercer lugar, se presenta la metodología utilizada para el estudio de los tweets monitorizados. El cuarto apartado corresponde a la exposición de los principales resultados obtenidos en este estudio y, finalmente, se ofrecerán una serie de conclusiones para finalizar el trabajo.

2. Marco teórico

El lenguaje humano ha evolucionado a lo largo de los siglos, consiguiendo una mayor complejidad y teniendo una íntima relación con la sociedad y la vida cotidiana de las personas (Pérez-Gómez, 2020). Según este

¹ Agradecimientos: los autores agradecen a Xavier Moraño y Xavier Guiteras de Empírica Influentials & Research por su colaboración con la base de datos utilizada en esta investigación.

mismo autor, la comprensión del lenguaje lleva a crear representaciones de la realidad según se utilicen las palabras, que generan diferentes realidades y condicionan en muchos casos nuestra manera de pensar. Es tal esta comprensión del lenguaje que sin pensarlo las personas pueden generar con las palabras interpretaciones, tanto positivas como negativas, de las diferentes situaciones que les rodean en su día a día. La interpretación que se hace de las distintas situaciones es la que configura la cultura compartida de sentidos, siendo indispensable para ello tener, en primer lugar, acceso a un lenguaje compartido y, en segundo lugar, un uso activo de los códigos que se comparten (Hall, 1997).

Son las interpretaciones negativas, según Pérez-Gómez (2020) las que llevan al ser humano a crear prejuicios o percibir de manera negativa a determinados grupos sociales, ya sea por cuestiones geográficas, culturales, de sexo, religión, discapacidad o creencias, entre otras, que provocan discriminación. Es precisamente este nexo entre discriminación y discapacidad un problema que ha generado un aislamiento de las personas con discapacidad en la sociedad durante muchos años, siendo con frecuencia representado por conductas negativas hacia ellas, como rechazo, burla o vergüenza. Así, investigaciones previas encuentran actitudes que no son muy positivas hacia las personas con discapacidad, siendo fundamental la promoción de campañas de sensibilización e intervenciones estructuradas que promuevan cambios a favor de la discapacidad (Aguado et al., 2004). Las redes sociales son una buena opción para ello, sobre todo si se tiene en cuenta que el concepto de discapacidad ha pasado de ser considerado como una característica de la persona a ser un fenómeno humano con origen social (Schalock, 2009).

Históricamente la discapacidad ha tenido un trato peyorativo (Ávila y Rivas, 2022), desde las sociedades más antiguas hasta el siglo pasado. Sin embargo, en los últimos años, y con el comienzo del siglo XXI, esta visión despectiva de la discapacidad ha cambiado a favor de un mejor trato y en beneficio de la inclusión de este grupo. Uno de los avances más significativos llega de la mano de un cambio en la terminología que se usa para referirse a este colectivo. Se pasa de una terminología despectiva encarnada con términos como, por ejemplo: “disminuidos”, “minusválidos”, “deficientes”, “impedidos” o “incapaces”, para pasar a otra terminología más favorable como es en sí la palabra “discapacidad” o hacia otras expresiones más contemporáneas como la “diversidad funcional”, término que cobra especial consideración en la última década (Pérez-Gómez, 2020).

Esta terminología más favorable y positiva empieza a aparecer con la definición de discapacidad que propone la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el 2001 (Gil, 2018), en la que se define discapacidad como una condición del ser humano que, de manera general, abarca las posibles deficiencias, limitaciones en actividades y restricciones en la participación de estas que pueda tener una persona. Se trata de la primera definición que reconoce el contexto social como el factor determinante en la discapacidad de las personas, ya que se trata la discapacidad como un fenómeno complejo que no contempla a la persona de forma individual, sino la interacción que tiene esta con la sociedad.

La discapacidad se puede entender según los diferentes modelos que se asocian a la misma. Estos paradigmas se pueden diferenciar en tres modelos (Velarde, 2011): 1) prescindencia: se concibe la discapacidad como un castigo o una maldición y se tiende a excluir a este tipo de personas; 2) médico-rehabilitador: se entiende la discapacidad como una enfermedad que se debe curar; y 3) social y de derechos: se focaliza en los derechos de las personas y en crear un entorno inclusivo que fomente la eliminación de barreras.

La terminología de la discapacidad ha estado muy asociada al ámbito social y cultural, desarrollándose de manera especial en los últimos años. A partir de los modelos anteriormente comentados, uno de los

avances más significativos aparece con las diferentes clasificaciones propuestas por la Organización Mundial de la Salud (Ferreira, 2008). La primera clasificación surge en 1980 y es conocida en castellano como la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (ICIDH). Esta primera clasificación entiende la discapacidad como el resultado de un accidente natural que deriva en una minusvalía, basándose por ello en el modelo médico y patológico, dividido en cuatro apartados: afección, insuficiencia, discapacidad y minusvalía.

Esta concepción suponía un gran avance en sí, pero tenía sus limitaciones, de ahí que en 2001 apareciera una nueva definición con una mejora sustancial de los aspectos que en la anterior clasificación no se abordaban. Esta nueva clasificación es conocida como Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) (OMS, 2001), que incorporaba por primera vez la vinculación entre la discapacidad y el abordaje de una terminología que estuviera acorde con un nuevo contexto social que se aparta de las ideas que proponía la clasificación anterior. Esto permitió que la discapacidad adquiriese un sentido mayor en la cultura y en la sociedad y, por lo tanto, se dejase de percibir como una minusvalía, algo que no es normal y que la persona “padece” de manera irremediable. A partir de ese momento, se pasa de hablar de insuficiencia/discapacidad/minusvalía a otra clasificación más neutra y con mayor valor como es el funcionamiento, la discapacidad y la salud.

Sin embargo, a pesar de los avances, tanto en el trato como en la terminología, en la actualidad muchas de las medidas que se toman para el beneficio de las personas con discapacidad se reducen a la “eliminación” de la afección fisiológica o a “adaptarla” a la persona que tiene una condición insuficiente. Esto lleva directamente a la inevitable situación de discriminación, que hace que la discapacidad sea percibida como una situación de desventaja respecto a lo que socialmente se considera “normal”.

El uso genérico del término “discapacidad” implica la no diferenciación de las afecciones que conllevan este estado y se incluye en el mismo grupo a personas con discapacidades muy diferentes (Verdugo, 2020). A pesar de ello, en las últimas décadas la investigación y las prácticas profesionales acerca de este ámbito han diferenciado las discapacidades en dos grupos: discapacidades intelectuales (DI) y discapacidades del desarrollo (DD). La división en estos dos grupos tiene como objetivo establecer una mayor precisión a la hora de hablar de discapacidades que afecten a grupos diferentes, marcando límites y separando la terminología apropiada para cada grupo. Si bien esta división se ha hecho con el objetivo concreto de adaptar los diferentes apoyos necesarios y estrategias para las discapacidades de cada grupo, para esta investigación también puede ser interesante desde el punto de vista de la terminología.

La terminología referida a la discapacidad intelectual y a la discapacidad del desarrollo ha podido evolucionar gracias a las definiciones propuestas por entidades como la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, a la 5ª edición del *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* de la Asociación Americana de Psiquiatría (2014) y a la 11ª *Clasificación Internacional de Enfermedades* de la Organización Mundial de la Salud (2019). La siguiente clasificación está enfocada en los criterios funcionales y necesidades específicas del individuo y no en etiquetas diagnósticas con carácter genérico. Este es el caso, por ejemplo, de algunas circunstancias y diagnósticos concretos de la discapacidad intelectual como pueden ser el trastorno del espectro autista (TEA) o la parálisis cerebral, entre otros. De esta forma se pueden distinguir mejor las diferentes discapacidades de cada grupo.

En el caso concreto de España, la *Ley general de los derechos de las personas con discapacidad* establece términos muy generales acerca de quién tiene o no discapacidad, pero no habla concretamente de cate-

gorías o grupos concretos como las discapacidades intelectuales o las discapacidades del desarrollo. En la ley solo se mencionan grandes grupos de personas con deficiencias y discapacidades que separan las mentales de las intelectuales, pero sin una definición concreta y sin matiz de ningún tipo. Además, no se hace tampoco ningún énfasis en criterios funcionales y físicos.

A solicitud de la Confederación Plena Inclusión, se elaboró el informe *Terminología y clasificación sobre discapacidades intelectuales y del desarrollo* (Verdugo, 2020). En este informe se hace referencia a la terminología planteada por Schalock y Verdugo (2019), alineada con la utilizada por la Asociación Internacional para el Estudio Científico de las Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, que incluye terminología concreta de las discapacidades intelectuales y/o del desarrollo (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Términos esenciales en el ámbito de las discapacidades intelectuales y/o del desarrollo

Término	Definición
Discapacidad	Una limitación funcional significativa que: a. Refleja una incapacidad o restricción en su funcionamiento personal y en el desempeño social en roles y tareas comunes. b. Esta incapacidad representa una desventaja sustancial para el individuo. c. La incapacidad está influenciada por variables contextuales. d. La incapacidad se puede mitigar, reducir o aliviar con intervenciones y apoyos que reduzcan barreras y favorezcan la equidad e inclusión.
Discapacidad intelectual (DI)	Las personas con DI tienen limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta manifestadas en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años.
Discapacidad del desarrollo (DD)	Se trata de una discapacidad crónica grave de un individuo que: a. Se puede atribuir a un impedimento mental o físico, o una combinación ambos. b. Se manifiesta antes de que la persona cumpla los 22 años. c. Esta discapacidad puede continuar de manera indefinida. d. Da lugar a limitaciones funcionales sustanciales en tres o más áreas de actividad como el cuidado personal, el lenguaje receptivo y expresivo, el aprendizaje, la movilidad, la autodirección, la capacidad para vivir de manera independiente y con autosuficiencia económica. e. Refleja la necesidad del individuo de una combinación de actividades especiales, interdisciplinarias, de apoyos individualizados y otras formas de asistencia que son de por vida o de duración extendida y que se planifican y coordinan de manera individual
Discapacidades del desarrollo (DDS)	Término amplio, no categórico, que se utiliza para referirse a “un grupo de condiciones que se deben a un impedimento en áreas físicas, de aprendizaje, del lenguaje o del comportamiento. Estas condiciones comienzan durante el período de desarrollo y pueden afectar el funcionamiento diario. Por lo general, duran toda la vida de la persona que las tiene.
Discapacidades intelectuales y del desarrollo (DID)	Es el campo más amplio y combinado de la discapacidad intelectual y las discapacidades del desarrollo.

Fuente: Verdugo, 2020, p. 9.

La propuesta terminológica anterior supone un gran avance para la denominación de las diferentes discapacidades. A pesar de ello, podría seguir considerándose como una terminología genérica puesto que existen muchos tipos de discapacidades intelectuales y también del desarrollo que pueden englobarse en

estos grupos, pero también pueden considerarse de manera aún más concreta en su terminología. Por ello, la Declaración de Salamanca (2004), la *Disability etiquette guide* (2011) y las pautas propuestas por el Real Patronato sobre Discapacidad (2006) ofrecen recomendaciones para un uso más correcto de la terminología de la discapacidad y poder así eliminar el lenguaje peyorativo de nuestro vocabulario (Ávila y Rivas, 2022).

Algunas de estas recomendaciones son las siguientes: 1) al referirnos a una persona con discapacidad se debe poner el énfasis en la persona, por ejemplo, persona con discapacidad, persona con movilidad reducida, persona con autismo, ...; 2) es recomendable eliminar la palabra deficiencia y sustituirla por discapacidad para referirse a una circunstancia; 3) se aconseja no sustantivar adjetivos en expresiones como: el/la discapacitado/a, el/la minusválido/a, los/as epilépticos/as o un/a tetrapléjico/a; se deben usar terminologías de descripción como adjetivos y no como sustantivos; 4) no se deben utilizar descripciones negativas o sensacionalistas al referirse a una persona con discapacidad: “sufre de”, “afligido con” o “víctima de”, así como tampoco hablar de ella como un/a “paciente”; 5) no se debe exaltar a una persona con discapacidad que ha tenido un cierto éxito social o a nivel profesional como si fuera una persona superior por el hecho de haber conseguido un logro con su discapacidad; se debe reconocer el éxito de la persona y no el éxito por su discapacidad; 6) evitar el término “normal” al describir a una persona sin discapacidad o a la hora de realizar comparaciones en presencia de otras personas que puedan tener alguna discapacidad; 7) se desaconseja utilizar expresiones como “condenado/a a una silla de ruedas” o “limitado/a a una silla de ruedas”; pues no podrían tener la accesibilidad y libertad de movilidad sin estos instrumentos y equipos especiales.

Expuestas estas recomendaciones, se puede extraer un listado de palabras y términos que se consideran ofensivos para obtener formas más aconsejables en el trato de personas con discapacidad (Campos, 2021): 1) personas con discapacidad: en este grupo se pueden englobar términos peyorativos como “anormal”, “bizarro”, “bobo”, “deficiente”, “disminuido”, “incapacitado”, “manco”, “minusválido”, “patojo”, “retardado” (expresión utilizada para referirse a una persona con menor desarrollo procedente de Cuba, El Salvador, Honduras, Nicaragua, República Dominicana y Uruguay), “tarado” y “tuerto”; 2) persona con movilidad reducida: “cojo”, “paralítico” y “tullido”; 3) persona ciega o con discapacidad visual: “cegato”, “choco” (expresión procedente de El Salvador, Honduras y Guatemala), “corto de vista” y “virolos”; 4) persona con discapacidad física: “contra-hecho”, “deforme”, “impedido”, “inútil”, “inválido”, “enano” (persona de talla baja) y “lisiado”; 5) persona con enfermedad mental o psíquica: “demente”; 6) persona con discapacidad intelectual: “idiota”, “imbécil”, “mongólico”, “oligofrénico” y “retrasado”; 7) persona con discapacidad psicosocial: “loco”, “perturbado” y “psicópata”; 8) persona sin habla o que utiliza comunicación aumentativa: “mudo” y “sordomudo” (esta última también podría denominarse persona con discapacidad auditiva o persona que no habla); y 9) persona con síndrome de Down: se ha utilizado el término “subnormal” para referirse a este grupo de personas.

A pesar de conocer las formas de utilizar el lenguaje y la terminología de la discapacidad de una manera más correcta e inclusiva, en la actualidad es difícil comprobar si realmente se utiliza de una manera adecuada o no en nuestro día a día. Estudios como el que propone Sanz-Simón (2022) intentan profundizar en la opinión real de personas con discapacidad acerca de la evolución de la terminología de la discapacidad en los últimos años. Se intenta comprobar si ha existido un cambio en el vocabulario asociado, si algunos vocablos específicos han quedado en desuso o si han surgido nuevos y conocer si las personas con discapacidad se sienten identificadas con ciertas expresiones o no. Este estudio comprueba la diferencia entre dos generaciones en la terminología y el lenguaje, y encuentra que existe un cambio favorable en el lenguaje de la discapacidad. Si bien es cierto que, aunque se utilizan términos poco favorables, la intención de la gente ha cambiado en el uso de estos vocablos y ahora se intenta tener un trato más correcto con este

colectivo. Algunos factores clave de este cambio que han identificado las personas encuestadas en este estudio son la educación recibida en los colegios, el mayor conocimiento que ofrecen las redes sociales y también Internet, el aumento de las políticas sociales a la causa, un mejor uso en medios de comunicación y la globalización.

En el cuadro 2 se presenta una síntesis de los estudios previos sobre la terminología relacionada con la discapacidad. Como se puede observar, no se ha encontrado ningún trabajo previo que haya analizado el uso de distintos términos relacionados con la discapacidad a través de una monitorización de los comentarios en redes sociales. Realizar un análisis de este tipo resulta muy oportuno si se tiene en cuenta la inmediatez e hipermediación que proporcionan las redes sociales, al facilitar estímulos constantes y posicionarse como nuevos medios capaces de influir en la construcción de la realidad (Bolter y Grusin, 2011). Además, según plantean Placencia y Parini (2024), las interacciones digitales y el lenguaje que se utiliza dan forma a las sociedades modernas y a las relaciones que en ellas se establecen. Por ello, la propuesta empírica de esta investigación resulta innovadora, ya que su objetivo es realizar un estudio comparativo del uso de los términos “discapacidad” y “diversidad funcional” en la red social X, lo que ayuda a entender el discurso generado en torno a estos conceptos.

Cuadro 2. Principales estudios sobre la terminología relacionada con la discapacidad

Autor/año	Estudio/trabajo	Síntesis
Ferreira (2008)	Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social	- Reúne las primeras definiciones sobre discapacidad propuestas a finales del siglo XX. - Resume las principales ideas de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF).
Verdugo (2020)	Terminología y clasificación sobre discapacidades intelectuales y del desarrollo	Principales diferencias y terminologías sobre discapacidad intelectual y discapacidad del desarrollo.
Ávila y Rivas (2022)	El lenguaje peyorativo en discapacidad	- Presenta una serie de recomendaciones para el uso correcto de la terminología de la discapacidad. - Expone una serie de términos peyorativos y la forma correcta para referirnos a un tipo de discapacidad concreta.
Campos (2021)	La discapacidad en el lenguaje o el lenguaje para la discapacidad	Amplía la serie de términos expuesta en el estudio anterior con otros vocablos peyorativos, además de alguna expresión de habla hispana en países latinoamericanos.
Sanz-Simón (2022)	Cambios, inclusión y propuestas respecto al vocabulario relativo a la discapacidad	- Presenta un estudio de 400 personas con algún tipo de discapacidad para profundizar en sus opiniones acerca de los cambios en la terminología de la discapacidad. - Los resultados muestran la terminología despectiva que con mayor frecuencia han recibido en los últimos años.

Fuente: elaboración propia.

3. Metodología

3.1. Estrategia de monitorización

La estrategia de monitorización de esta investigación ha consistido en la recopilación de tweets de la red social X en relación con dos términos clave: “discapacidad” y “diversidad funcional”. Esta selección de tweets se ha hecho utilizando la herramienta *Brandwatch* (2023), que permite extraer la información de la interacción de los/as usuarios/as con dichos términos en esta red social durante todo el año 2022 (desde 1 de enero hasta el 31 de diciembre). Además de las publicaciones que incluían estos términos, se ha conseguido información sobre las personas emisoras de los tweets, las menciones, los hashtags, la ubicación, el sentimiento o el tipo de tweet.

3.2. Bases de datos

Para esta investigación se ha partido de dos bases de datos procedentes de la monitorización de los dos términos comentados con anterioridad: 1) base de datos de “discapacidad”: está formada por 418.373 tweets que contienen la palabra “discapacidad”; y 2) base de datos de “diversidad funcional”: consta de 20.926 tweets que contienen el término “diversidad funcional”.

Ambas bases de datos contienen tweets del periodo comprendido entre el 1 de enero y el 31 de diciembre de 2022. Además, estas bases de datos contienen las siguientes variables: fecha, mes, sentimiento, comunidad autónoma, ciudad, autor, género y tipo de tweet.

Por otra parte, para realizar un análisis de contenido más detallado de la temática y el sentimiento de los tweets, se ha extraído una muestra aleatoria simple de 500 tweets (250 tweets correspondientes a cada base de datos) de manera que se puedan analizar de forma más precisa ambas variables. *Brandwatch* determina de forma automática, mediante un algoritmo basado en procesamiento del lenguaje natural, el sentimiento de los tweets monitorizados. Sin embargo, este análisis del sentimiento tiene algunas limitaciones (no tiene en cuenta la ironía; solo diferencia entre sentimientos positivo, negativo y neutral; etc.) y puede ser mejorado mediante un análisis de contenido manual. Para este análisis del sentimiento manual se crean cinco categorías: 1) positivo (incluye tweets con una emoción o valencia claramente positiva relacionadas, por ejemplo, con esperanza, optimismo, alegría o entusiasmo); 2) negativo/ironía (incluye tweets asociados con emociones negativas, tales como, ira, asco, vergüenza o desánimo, o con un contenido irónico); 3) neutros (incluye tweets con un contenido puramente informativo y no asociados a emociones positivas o negativas); 4) reclamo (incluye tweets en los que se pide o exige algún tipo de derecho o se solicita la atención de alguna persona o entidad); y 5) crítica (incluye tweets en los que se expresa un juicio de valor u opinión hacia alguna persona o entidad).

En el cuadro 3 se muestran las dos variables y las categorías consideradas para el análisis de contenido.

Cuadro 3. Categorías propuestas para el análisis de contenido de las temáticas y los sentimientos de los tweets

Variable	Categorías definidas por Brandwatch	Nuevas categorías derivadas del análisis de contenido
Temática	No disponible	1. Política 2. Derechos 3. Sociedad 4. Corrupción 5. Economía 6. Laboral/trabajo 7. Futuro 8. Familiar 9. Jóvenes 10. Proyectos/inversión 11. Educación/tecnología/ciencia 12. Deportes y ocio 13. Otro
Sentimientos	1. Positivo 2. Negativo 3. Neutral	1. Positivo 2. Negativo/ironía 3. Neutro 4. Reclamo 5. Crítica

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, derivadas de las bases de datos con las publicaciones, se construyeron dos bases de datos adicionales que contenían 7762 y 67 488 nodos (usuarios/as de X) que emiten o son mencionadas en las publicaciones monitorizadas sobre “diversidad funcional” y “discapacidad”, respectivamente) y 7063 y 122 553 *edges* (relaciones entre los nodos, definidas como la cantidad de menciones que incluía en sus publicaciones sobre “diversidad funcional” y “discapacidad”, respectivamente, un determinado emisor al resto de los/as usuarios/as de la red social X).

3.3. Análisis estadísticos utilizados

Esta investigación ha utilizado diferentes tipos de análisis estadísticos. En primer lugar, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo y de frecuencias de las bases de datos para dar cumplimiento al primer objetivo planteado. Para ello, se ha utilizado el programa IBM SPSS Statistics 25.0 (2017).

Para conseguir el segundo objetivo, se ha utilizado *Word Art* (2023); así, se ha podido elaborar dos nubes de palabras, una para “diversidad funcional” y otra para “discapacidad” e identificar los términos más y menos utilizados en cada caso. Este análisis incluye todas las palabras de los tweets procedentes de las dos bases de datos. Posteriormente, se ha generado una figura que incluye todas las palabras asignándolas un tamaño proporcional a su frecuencia de uso en los diferentes tweets. Estas nubes de palabras han sido depuradas, eliminando los determinantes, y corrigiendo palabras con errores, palabras repetidas o variaciones de singular y plural. A su vez, se han empleado tablas cruzadas para evaluar la relación entre el sentimiento y la temática de las publicaciones, utilizándose IBM SPSS Statistics 25.0.

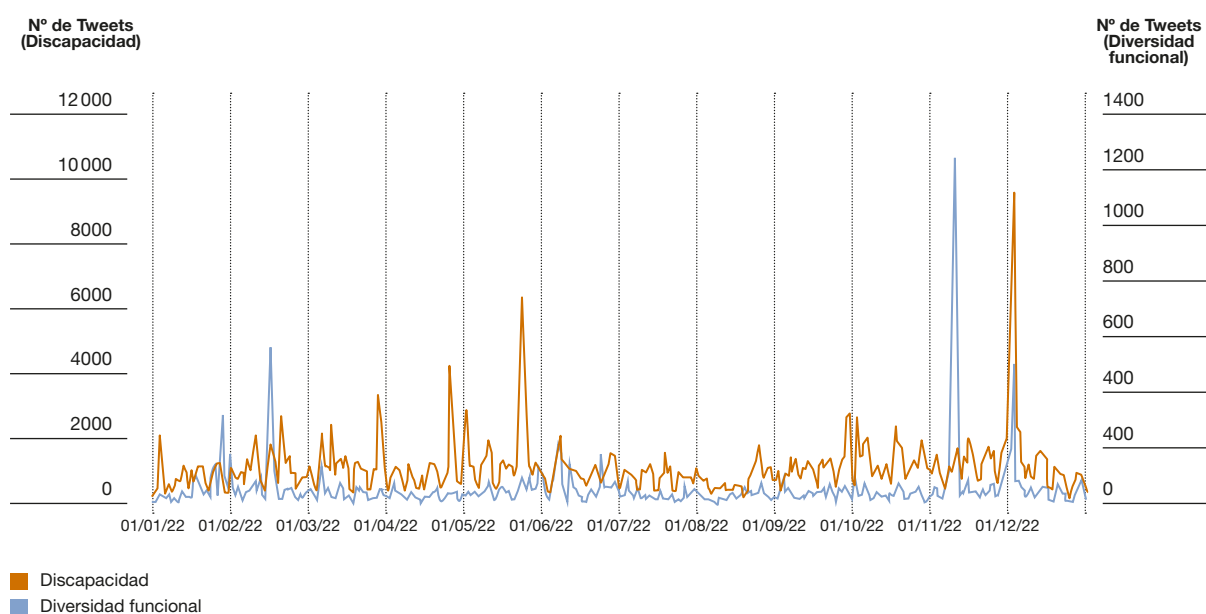
Finalmente, para los dos últimos objetivos se ha realizado un *social network analysis* (SNA) a través del programa Gephi 0.10 (2023) con el que se han podido descubrir las personas emisoras de tweets más importantes, las diferentes asociaciones entre los/as autores/as de tweets de ambas redes y las diferentes comunidades que surgen como consecuencia de la conversación monitorizada de los tweets. Estas redes se componen de nodos (actores de la red que, en este caso son los/as autores/as de los tweets) y de *edges* o aristas entre ellos/as. Además, las redes estudiadas son dirigidas, por lo que se va a considerar la existencia de la relación y también la dirección de esta. Para estos dos objetivos se han utilizado los siguientes indicadores: 1) grado medio; 2) grado medio con pesos; 3) densidad de la red; y 4) modularidad.

4. Resultados

4.1. Análisis descriptivo de las variables

Este análisis nos permitió describir la distribución de los tweets sobre las dos palabras clave monitorizadas “discapacidad” y “diversidad funcional”, según fecha y mes, comunidades autónomas y ciudades, género del emisor y tipo de publicación. En la figura 1 se observan las fechas y los meses con mayor número de tweets de cada término.

Figura 1. Distribución de los tweets por fecha



Fuente: elaboración propia.

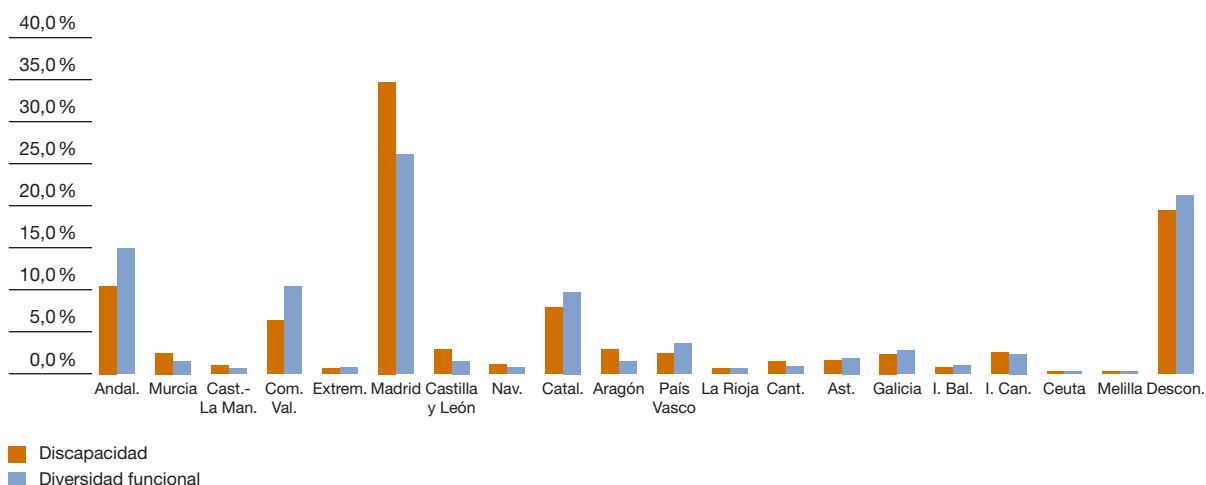
En primer lugar, se observan una serie de picos en algunas fechas señaladas respecto al término “discapacidad”. Estos aumentos se pueden explicar por los siguientes eventos/motivos:

- En marzo se registra un pico en el uso de la palabra discapacidad debido a la entrada en vigor de la Ley 6/2022, de 31 de marzo, de modificación del Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.
- En abril de 2022 hay un pico el día 27 debido a las Jornadas sobre “Discapacidad y discriminaciones interseccionales”, organizadas por COCEMFE.
- A finales de mayo se registra una subida en los tweets por la convocatoria de oposiciones de empleo público para el año 2022 en la que se reservan plazas para personas con discapacidad. La empresa Servimedia también lanza una oferta de empleo en la que se reservan 2042 plazas para personas con discapacidad y se presenta el “Plan Adapta-Madrid” el 26 de mayo.
- Por último, los primeros días de diciembre se registra la actividad más alta de tweets que mencionan el término discapacidad debido al “Día internacional de las personas con discapacidad”, celebrado el día 3 de diciembre (día con mayor número de tweets, con un acumulado del 2,3 % de todos los tweets monitorizados con un total de 9531).

En segundo lugar, en el caso del término “diversidad funcional”, los picos de actividad más relevantes se explican por los siguientes motivos:

- Aparece una subida en el número de tweets entre los días 15 y 17 de febrero debido a un retweet masivo del tweet de Inazio Nieva, un joven con diversidad funcional, en el que explica en un vídeo su experiencia cuando sale de fiesta.
- En los días 9 y 10 de noviembre se retwitea de manera masiva el tweet de la cuenta “@ViticultorMan” con el siguiente mensaje: “hay que ser muy rastrero para usar a las personas con diversidad funcional y su inclusión como cortina de humo para tapar un diseño destinado a impedir que una persona sin hogar duerma en un banco”. Este tweet aparentemente es una crítica al sistema de apoyo a las personas sin hogar, que se ve ensombrecido por la utilización de la diversidad funcional como pretexto para obviarlo. El autor se relaciona con las protestas de los trabajadores del metal en Cádiz y su tweet puede tener relación directa con esta huelga. Actualmente, el tweet ya no está disponible ni tampoco la cuenta de su autor.
- El último pico se aprecia en el repunte que tiene lugar el día 3 de diciembre, que coincide con el “Día internacional de las personas con discapacidad”.

Si se profundiza en la distribución por comunidades autónomas, los resultados obtenidos se muestran en la figura 2. Las comunidades autónomas desde las que se emite una mayor cantidad de tweets son, en ambas terminologías, Comunidad de Madrid, Andalucía, Comunidad Valenciana y Cataluña. Sin embargo, en los casos de Andalucía, Comunidad Valencia y Cataluña, los tweets que usan la terminología «diversidad funcional» tienen mayor peso relativo si se compara con el peso de los que usan la palabra “discapacidad”. En el análisis por ciudades, las más frecuentes en ambas bases de datos son Madrid, Barcelona, Valencia y Sevilla. En el uso de la terminología “diversidad funcional” adquieren más importancia otras ciudades como Alicante, Málaga o Bilbao, mientras que en “discapacidad” destacan Málaga, Murcia, Zaragoza y Gijón.

Figura 2. Distribución de los tweets según comunidades autónomas en términos porcentuales

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al género de las personas usuarias emisoras, no se observan diferencias entre ambas bases de datos. Se comprueba que predomina el género desconocido que, en realidad, se corresponde, principalmente, con emisores de tweets que son organizaciones, asociaciones y/o instituciones (ver tabla 1).

Tabla 1. Distribución de los tweets según género

Discapacidad	Diversidad funcional
Masculino (23,9 %)	Masculino (22,9 %)
Femenino (17,4 %)	Femenino (19,2 %)
Desconocido (58,5 %)	Desconocido (57,7 %)

Fuente: elaboración propia.

Para finalizar con este primer análisis descriptivo, se atiende al tipo de publicación predominante en cada base de datos. Así, en la tabla 2 se observa que el tipo de publicación predominante es el compartido. Es decir, tweets que comparte la gente o, lo que es lo mismo, los retweets.

Tabla 2. Distribución de los tweets según tipo de publicación

Discapacidad	Diversidad funcional
Post (25,1 %)	Post (22,7 %)
Compartido (65,4 %)	Compartido (66,3 %)
Respuesta (9,5 %)	Respuesta (11 %)

Fuente: elaboración propia.

4.2. Principales contenidos, sentimientos y temáticas

En cuanto a los contenidos que se abordan entre los/as usuarios/as de X en relación con los dos términos monitorizados, se han realizado dos nubes de palabras para conocer las palabras más repetidas y destacadas de cada una de las bases de datos con el fin de explorar los contenidos tratados en relación con cada término.

En primer lugar, en la figura 3 se presenta la nube de palabras correspondiente al término “discapacidad”. La palabra más repetida, obviamente, es el término monitorizado, pero también otras muchas palabras que se pueden analizar en torno a ciertas variables o temáticas:

- Relacionadas con las personas: discapacidad, personas, social, inclusión, mujeres, mayores, familias, niñas, grupo, igualdad, público, sector, etc.
- Referencias a comunidades autónomas (coinciden, parcialmente, con las principales comunidades autónomas de residencia de los/as usuarios/as comentadas anteriormente): destacan Madrid, Andalucía, Castilla y León y Cataluña.
- Menciones a ciudades: sobresalen Madrid, León, Sevilla, Murcia, Valencia, Barcelona, Zaragoza y Toledo.
- Menciones a asociaciones: cabe destacar Cermei, Once, Cermei Andalucía, PlenaMadrid, FCermeiMujeres, Rpdiscapacidad y Cermicv.
- Referencias al Gobierno y al sistema público: Gobierno, ley, Congreso, educación, fundación, servicios, Junta, políticas, justicia, campaña, Msocialgob, ministerio, Administración, protección, Cmin, etc.
- Menciones a temas políticos, partidos y personalidades del mundo de la política: tales como Vox, PP, Psoe, Pabloechenique, Ionebelarra, Ayuso, Sanchezcastejon, Mañueco, Idiazayuso, UGT o Feijóo.
- Relacionadas con el empleo y el día a día: en este caso destacan las palabras empleo, inclusión, derechos, dependencia, accesibilidad, laboral y atención.
- Relacionadas con la discapacidad: intelectual, inclusión, atención, dependencia, accesibilidad, apoyo, situación, sociedad, visual, ayudas, igualdad, salud, diversidad, grado, física, mental, especial, favor, mejorar, acceso, accesible, integración, desarrollo, barreras, síndrome, Down, movilidad, discriminación, reconocimiento, asociación, autismo, compromiso, realidad, odio, respeto, inclusiva, actividades, auditiva, necesidades, inclusivo, labor, especiales, funcional, inserción, pacientes, vulnerables, colectivos, apoyos, cultura, visibilidad, capacidades, ciegas, condición, defensa, futuro, incapacidad, TEA, disminuidos, exclusión, dolor, cerebral, degenerativa, terapias, sordas, enfermos, etc.

Figura 3. Nube de palabras sobre discapacidad en X



Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, en la figura 4, se presenta la nube de palabras sobre “diversidad funcional”. Aunque la palabra más repetida es “diversidad funcional”, también le acompaña, con una frecuencia de aparición similar, la palabra “discapacidad”. Esto da una idea de la conexión tan importante que existe en ambos términos y muestra que el término “diversidad funcional” sí se asocia con la “discapacidad”, aunque no sucede a la inversa. El resto de las palabras se ha agrupado de la siguiente manera:

- Relacionadas con las personas y sus derechos: sobresalen las palabras personas, inclusión, hogar, necesidades, vida, tiempo, apoyo, atención, social, capacidades, mayores y sociedad.
- Relacionadas con temas de empleo, asociaciones y proyectos: destacando proyecto, centro, movilidad, trabajo, asociación, accesibilidad, programa, empleo y Once.
- Referidas a la familia: familias, hijos, menores, jóvenes, etc.
- Menciones a comunidades autónomas y ciudades: Madrid, Sevilla, Málaga, Barcelona, Andalucía o Valencia.

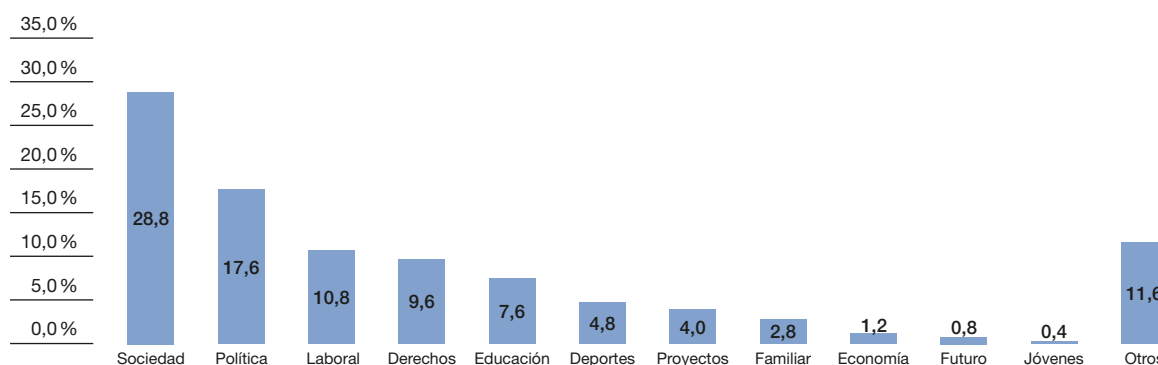
- Menciones a temas de política, personalidades, Gobierno y partidos políticos: Andalucíasinvox, PP, ayuntamiento, Gobierno, alcalde, Vox, Generalitat, presidente, PSOE, etc.
- Relacionadas con la diversidad funcional y la discapacidad: diversidad funcional, discapacidad, inclusión, tapar, accesibilidad, educación, especiales, ayuda, minusválida, barreras, integración, accesible, mental, intelectual, colectivos, adaptado, inserción, autismo, autonomía, visibilizar, Down, exclusión, TEA. etc.

Figura 4. Nube de palabras sobre diversidad funcional en X

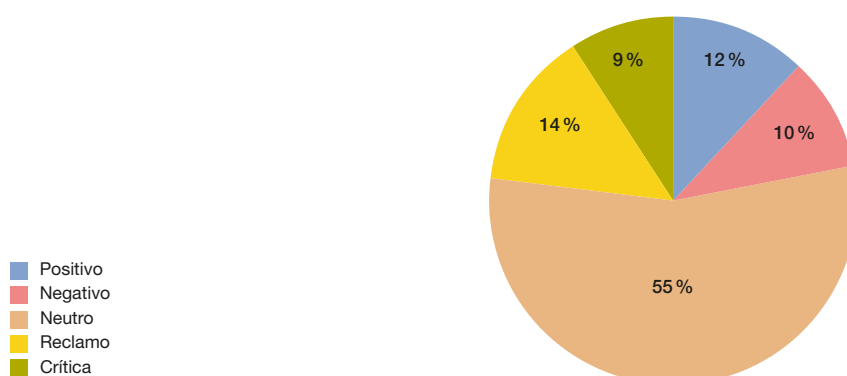


Fuente: elaboración propia.

Para el análisis de las temáticas y sentimientos se han extraído aleatoriamente 250 tweets de cada base de datos y se han sometido a un análisis de contenido. En el caso de la palabra “discapacidad”, la distribución de los tweets según temática se muestra en la figura 5. Así, los temas predominantes son los referidos a sociedad (28,8 %), política (17,6 %), laboral (10,8 %), derechos (9,6 %) y otros temas (11,6 %). En el caso del sentimiento, como se puede observar en la figura 6, aunque predomina el sentimiento neutral (55 %), destacan ligeramente sobre los demás los sentimientos relacionados con reclamaciones (14 %) y los positivos (12 %).

Figura 5. Distribución de los tweets sobre discapacidad según temática

Fuente: elaboración propia.

Figura 6. Distribución de los tweets sobre discapacidad según sentimiento

Fuente: elaboración propia.

En el caso del término “discapacidad”, si se analiza la relación entre sentimientos y temáticas por medio de una tabla cruzada (ver tabla 3), la significación de la prueba exacta de Fisher es inferior a 0,05, rechazándose la hipótesis nula y concluyéndose que existe relación entre ambas variables. Sin embargo, esta relación no es muy intensa, ya que el valor de la V de Cramer se sitúa en 0,299. En concreto, destacan los siguientes resultados: los tweets con sentimiento positivo se relacionan con política (19,4 %) y derechos, sociedad, laboral y proyectos/inversión (12,9 % en las cuatro temáticas); los tweets con sentimiento negativo e ironía se relacionan principalmente con otros temas (38,5 %), sociedad (23,1 %) y política (19,2 %); los tweets con sentimiento neutral se relacionan con temas de sociedad (32,8 %); los tweets relacionados con reclamo o reivindicación se asocian con temas de sociedad, derechos y política (23,5 % en las tres temáticas); los tweets con sentimiento crítico se relacionan con dos temáticas a partes iguales: sociedad y política (40,9 %).

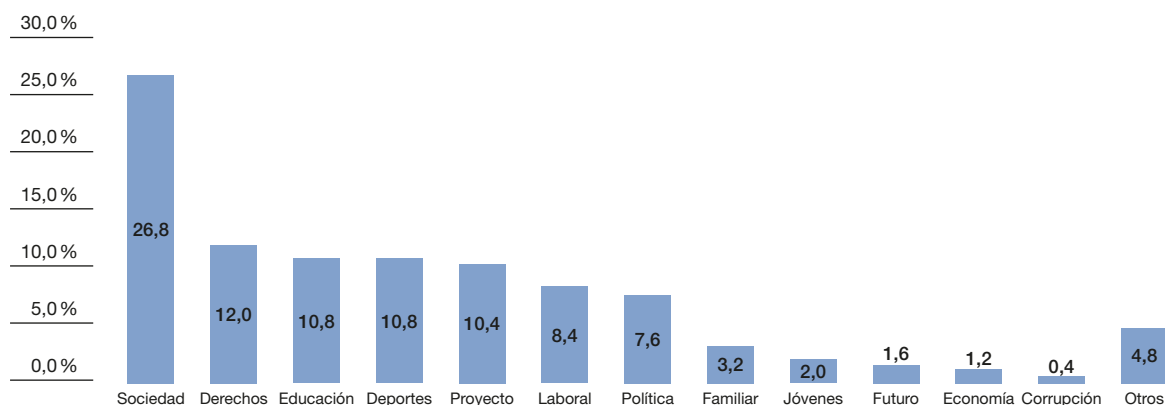
Tabla 3. Tabla cruzada para el sentimiento y temática de los tweets sobre discapacidad

Temática	Sentimiento					Total
	Positivo	Negativo	Neutro	Reclamo	Crítica	
Política	19,4 %	19,2 %	11,7 %	23,5 %	40,9 %	17,6 %
Derechos	12,9 %	3,8 %	5,8 %	23,5 %	13,6 %	9,6 %
Sociedad	12,9 %	23,1 %	32,8 %	23,5 %	40,9 %	28,8 %
Economía	—	—	1,5 %	2,9 %	—	1,2 %
Laboral	12,9 %	3,8 %	12,4 %	11,8 %	4,5 %	10,8 %
Futuro	—	—	1,5 %	—	—	0,8 %
Familiar	6,5 %	7,7 %	0,7 %	5,9 %	—	2,8 %
Jóvenes	3,2 %	—	—	—	—	0,4 %
Proyecto	12,9 %	—	3,6 %	2,9 %	—	4,0 %
Educación	6,5 %	3,8 %	10,9 %	2,9 %	—	7,6 %
Deportes	9,7 %	—	6,6 %	—	—	4,8 %
Otro	3,2 %	38,5 %	12,4 %	2,9 %	—	11,6 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

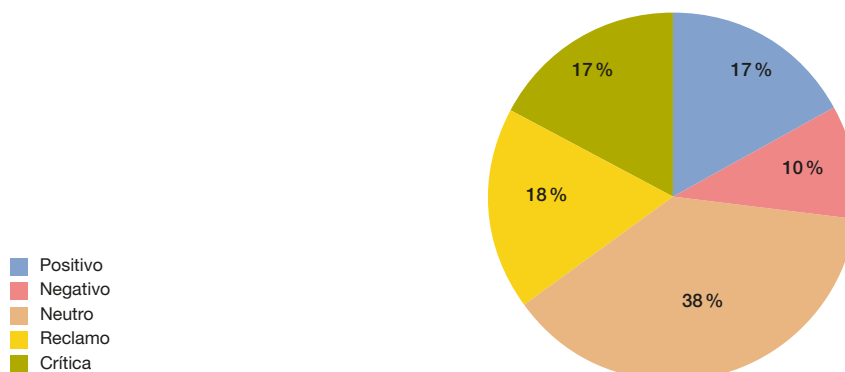
Nota: Prueba exacta de Fisher (p) = 74,660 (0,000); V de Cramer = 0,299.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al término “diversidad funcional”, los resultados del análisis de contenido de los 250 tweets se muestran a continuación. Como se observa en la figura 7, los temas predominantes son los referidos a sociedad (26,8 %), derechos (12 %) y ocio/deportes y proyectos/inversiones (10,8 % en ambos casos). Destaca que en los tweets sobre diversidad funcional no tienen tanta importancia como en el caso de la discapacidad los temas relacionados con el trabajo y la política. En el caso del sentimiento, aunque son mayoría los tweets con sentimientos de neutralidad (38 %), los sentimientos de reclamo, crítica y positivo tienen mucha más importancia que en el caso de la discapacidad, mientras que el peso de los comentarios negativos (10 %) es equiparable en ambas bases de datos (ver figura 8).

Figura 7. Distribución de los tweets sobre diversidad funcional según temática

Fuente: elaboración propia.

Figura 8. Distribución de los tweets sobre diversidad funcional según sentimiento

Fuente: elaboración propia.

Al analizar los sentimientos y las temáticas por medio de una tabla cruzada (ver tabla 4), en el caso del término “diversidad funcional”, el nivel de significación de la prueba exacta de Fisher es inferior a 0,05 y, por tanto, también existe relación; aunque vuelve a ser poco intensa, ya que el valor de la V de Cramer (0,362) no es muy elevado, pero sí es algo mayor que en el caso de la discapacidad. En este caso, cabe destacar los siguientes resultados: los tweets con sentimiento positivo se relacionan con temática laboral y deportes/ocio (19,5 %), con educación/ciencia/tecnología (17,1 %) y con sociedad (12,2 %); los tweets con sentimiento negativo e ironía se relacionan principalmente con temas de sociedad (42,3 %) y derechos (26,9 %); los tweets con sentimiento neutral se relacionan con proyectos/inversión (22,1 %) y sociedad (20 %); los tweets relacionados con reclamo o reivindicación se relacionan con temas de sociedad (48,9 %); los tweets con sentimiento crítico se relacionan con tres temáticas a partes iguales: sociedad, derechos y política (23,3 %).

Tabla 4. Tabla cruzada para el sentimiento y temática de los tweets sobre diversidad funcional

Temática	Sentimiento					Total
	Positivo	Negativo	Neutro	Reclamo	Crítica	
Política	2,4 %	7,7 %	4,2 %	4,4 %	23,3 %	7,6 %
Derechos	2,4 %	26,9 %	5,3 %	15,6 %	23,3 %	12,0 %
Sociedad	12,2 %	42,3 %	20,0 %	48,9 %	23,3 %	26,8 %
Corrupción	—	—	—	—	2,3 %	0,4 %
Economía	2,4 %	3,8 %	1,1 %	—	—	1,2 %
Laboral	19,5 %	7,7 %	5,3 %	11,1 %	2,3 %	8,4 %
Futuro	2,4 %	—	3,2 %	—	—	1,6 %
Familiar	4,9 %	3,8 %	—	2,2 %	9,3 %	3,2 %
Jóvenes	7,3 %	—	1,1 %	2,2 %	—	2,0 %
Proyecto	9,8 %	—	22,1 %	2,2 %	—	10,4 %
Educación	17,1 %	3,8 %	14,7 %	2,2 %	9,3 %	10,8 %
Deportes	19,5 %	—	15,8 %	6,7 %	2,3 %	10,8 %
Otro	—	3,8 %	7,4 %	4,4 %	4,7 %	4,8 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Nota. Prueba exacta de Fisher (p) = 118,100 (0,000); V de Cramer = 0,362.

Fuente: elaboración propia.

4.3. Redes de publicaciones de las terminologías

En este apartado se presentan las dos redes de publicaciones correspondientes a cada base de datos de “diversidad funcional” y “discapacidad”. En la tabla 5 se presentan las estadísticas de las redes de manera ordenada para que se puedan caracterizar más fácilmente. Aunque ambas redes son extensas (con un gran número de nodos y aristas), la red de discapacidad tiene mayor extensión debido a que la monitorización de tweets recogió más publicaciones debido al uso más frecuente del término “discapacidad” frente al de “diversidad funcional”. Esta diferencia se puede observar en indicadores como el grado medio y el grado medio con pesos. Así, el número medio de relaciones entre usuarios/as emisores/as de tweets es el doble en la red de discapacidad que en la de diversidad funcional (existen alrededor de dos relaciones de media entre usuarios/as emisores/as de la primera red frente a casi una relación en la segunda red). Además, las relaciones en la red de discapacidad tienen mayor intensidad (2,932 de grado medio con pesos en la primera red frente a 1,038 de la segunda red). Así, los usuarios/as emisores/as en la red de discapacidad presentan conexiones más intensas entre ellos/as. A pesar de estas diferencias, la densidad de las redes es muy próxima a cero. Esto quiere decir que la proporción de conectividad de los nodos es muy baja en relación con el grado de conectividad máximo que se podría dar en esta red, o lo que es lo mismo, existen muy pocas conexiones realmente entre los nodos.

Tabla 5. Estadísticas de las redes de publicaciones sobre discapacidad y diversidad funcional

Estadísticos	Discapacidad	Diversidad funcional
Aristas	122.553	7063
Nodos	67.488	7762
Densidad	0	0
Grado medio	1,816	0,910
Grado medio con pesos	2,932	1,038
Modularidad	0,561	0,929
Número de comunidades	10.889	1.582

Fuente: elaboración propia.

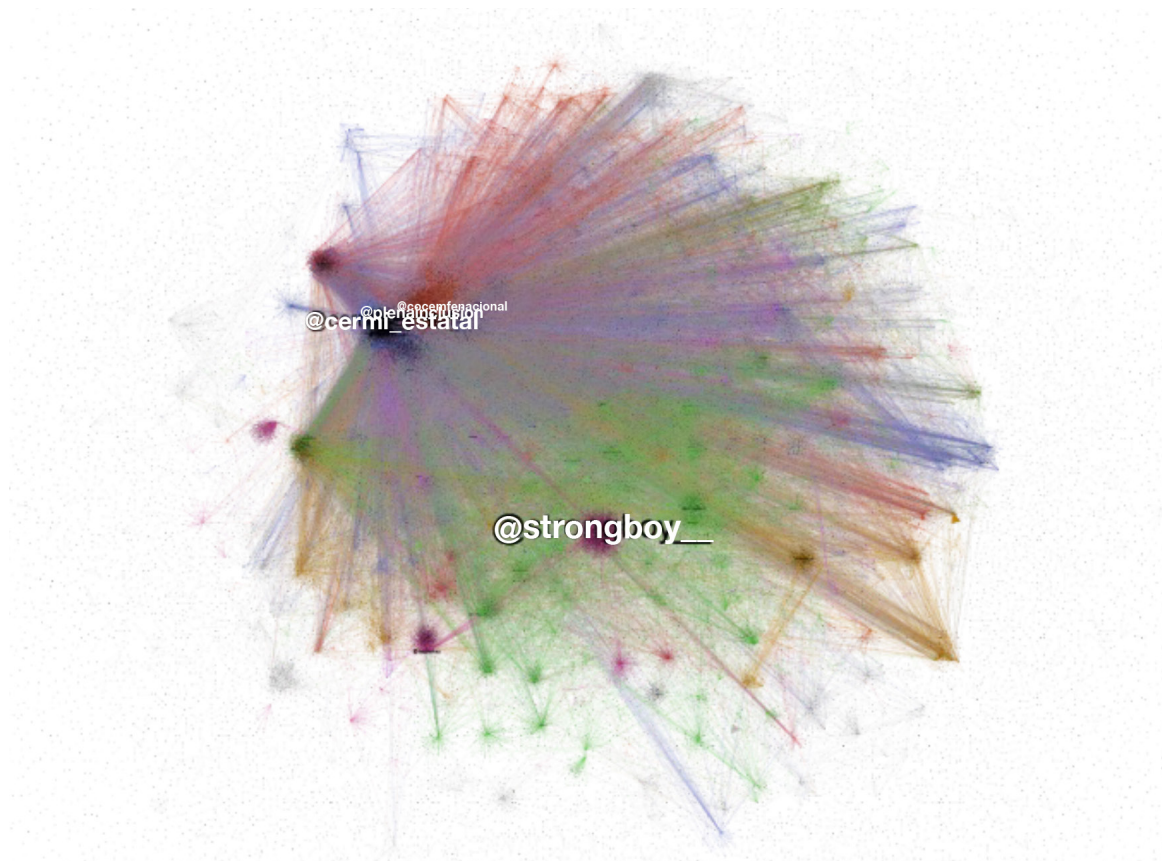
4.4. Identificación de comunidades dentro de las redes de publicaciones

Con el fin de identificar el número de comunidades que existen en cada red de publicaciones, atendemos al estadístico de modularidad presentado en la tabla 5.

En la red de discapacidad (ver figura 9) aparecen 10.889 comunidades, sin embargo, solo siete comunidades representan más de un 3 % de los nodos. Las comunidades más relevantes son las siguientes:

- Comunidad 1: compuesta por el 21,5 % de los nodos. Está formada por cuentas relacionadas con asociaciones y organizaciones en favor de la discapacidad y medios de comunicación: @cermi_estatal, @plenainclusion, @msocialgob, @cocemfenacional, @servimedia, @el_pais, entre otros.
- Comunidad 2: compuesta por el 15,9 % de los nodos. Está formada por cuentas relacionadas con la política: @juan_ggallardo, @ionebelarra, @jcyl, @sanchezcastejon, @irenemontero, @podemos, @vox_es, entre otros. Estas cuentas destacan por su elevado grado de entrada. Es decir, son mencionadas a menudo por los/as usuarios/as. Como se vio previamente, la temática de política destacaba en la red de discapacidad y generaba sentimientos muy dispares dependiendo del contexto de cada tweet, sobresaliendo el sentimiento positivo, crítico y negativo o irónico.
- Comunidad 3: compuesta por el 9,1 % de los nodos. Esta comunidad se compone de cuentas organizacionales en favor y apoyo de la discapacidad: @fundacion_once, @once_oficial, @fund_adecco, @discapnet, @ilunion, entre otras. También aparecen cuentas gubernamentales y de comunidades autónomas que podrían estar relacionadas con las ayudas y temas relevantes de sociedad que rodean a la discapacidad.
- Comunidad 4: compuesta por el 7,5 % de los nodos. Esta comunidad se compone de personas que hablan sobre discapacidad para generar debate, crítica o apoyo al colectivo: @strongboy_, @inazionieva, @estefansavich, @soulfrommars_, @santobelen_, entre otros. También aparecen autores que han comentado de manera irónica o negativa el tema de la discapacidad.

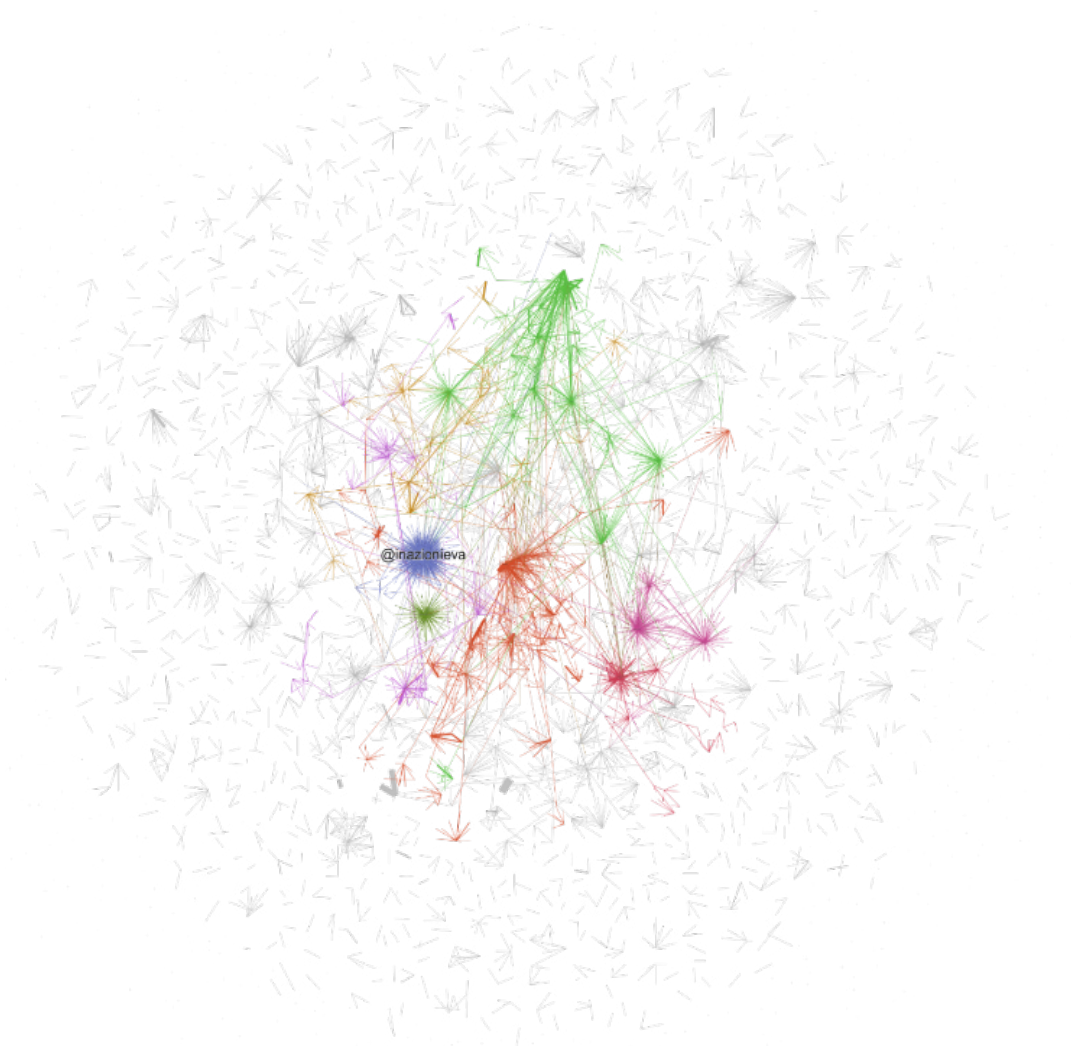
Figura 9. Grafo de la red de discapacidad



Fuente: elaboración propia.

La red de diversidad funcional (ver figura 10) está compuesta por 1582 comunidades. En esta red destacan ocho comunidades que agrupan más de un 2 % de los nodos. Las comunidades más relevantes son las siguientes:

- Comunidad 1: agrupa el 12,3 % de los nodos. Esta comunidad gira en torno al tweet escrito por Inazio Nieva, quien presenta con diferencia el grado más elevado de todos los tweets de esta comunidad. En este tweet, Inazio Nieva (un joven con diversidad funcional) habla sobre su experiencia al salir de fiesta.
- Comunidad 2: agrupa el 7,8 % de los nodos. En esta comunidad aparecen cuentas que reclaman por los derechos de las personas con diversidad funcional, además de dar visibilidad al colectivo: @elsaltodiario, @ana_mourelo, @cronica_global, @anitabotwin, entre otros. También aparece el grupo @alsa_autobuses, al que se le menciona en buena cantidad de tweets por problemas y reclamos a la compañía.
- Comunidad 3: agrupa el 6,5 % de los tweets. En esta comunidad aparecen cuentas de organizaciones y fundaciones, junto a cuentas del ámbito político, principalmente, de la Comunidad Valenciana: @gvainclusio, @monicaoltra, @generalitat, @cermicv o @upv.

Figura 10. Grafo de la red de diversidad funcional

Fuente: elaboración propia.

5. Conclusiones

Las personas con discapacidad han sido históricamente relegadas a un segundo plano, resistiendo en la mayoría de los casos a la doble discriminación e interseccionalidad. Este hecho ha dificultado su inclusión en la sociedad en los distintos ámbitos de interacción social. Pasando de un modelo de la prescindencia a uno médico rehabilitador, actualmente predomina un modelo social en el que las personas con discapacidad son consideradas sujeto de derechos. Sin embargo, todavía son discriminadas de muchos espacios.

Las redes sociales tienen un efecto multiplicador en el rechazo (o aceptación) de la discapacidad como fenómeno social, ya que en ellas interactúan miles de personas dando su opinión sobre diversos temas, creando una red de interpretaciones que parten del lenguaje utilizado. El lenguaje resulta de suma importancia, ya que no solamente describe la realidad, sino que además la construye. La propia dispersión terminológica a la hora de referirse a la discapacidad puede dejar en tierra de nadie a este colectivo, siendo necesario que se unifique el término que lo define, tomando en consideración la propia identificación que tienen con dichas expresiones y siendo relevante el uso lingüístico que utilizan actores sociales influyentes del ámbito político, asociativo, periodístico y académico.

No se han encontrado trabajos previos que efectúen una monitorización de términos relacionados con la discapacidad en redes sociales. En este sentido, esta investigación es el resultado de un primer planteamiento acerca de cómo estudiar este tema tan relevante en la sociedad del siglo XXI, una sociedad que avanza hacia la inclusión y el fomento de los derechos de las personas con discapacidad.

En esta investigación se observa un aumento del número de tweets en fechas señaladas, especialmente en el uso de la terminología referida a la “discapacidad” debido a la aparición de legislación nueva y al propio “Día internacional de la discapacidad”, el 3 de diciembre. También se observa cierta concentración geográfica de los tweets en la Comunidad de Madrid, Cataluña, Comunidad Valenciana y Andalucía, en las que se emiten con más frecuencia tweets sobre discapacidad y la diversidad funcional. Otro dato relevante se refiere al claro predominio de cuentas provenientes de asociaciones, organizaciones e instituciones.

Uno de los resultados más interesantes, obtenido a partir de las nubes de palabras, es la asociación del concepto de diversidad funcional con el de discapacidad; aunque no ocurre lo mismo en caso contrario, ya que la discapacidad no se asocia con diversidad funcional. En ambas bases de datos predomina la temática referida a la sociedad. No obstante, en la nube de palabras relacionada con la discapacidad, los temas más relevantes son la política y los temas laborales; mientras que en la de diversidad funcional, los temas más repetidos son los derechos, los proyectos e inversiones, la educación, ciencia y tecnología, y el ocio y deporte. El sentimiento que predomina en el uso de ambos términos es el neutral, aunque los sentimientos de reclamo, crítica y positivo tienen más peso en el caso de la diversidad funcional que en el de la discapacidad.

Finalmente, concluir que las dos redes de publicaciones son muy poco densas y con relaciones débiles, como se puede comprobar gracias al estadístico del grado medio (apenas dos relaciones de media en la red de discapacidad y casi una en la de diversidad funcional). Esto es debido a la alta cantidad de nodos de ambas redes. A pesar de ello, sí se pueden identificar algunas comunidades como sugiere el estadístico de modularidad, en las cuales sí existen relaciones intensas entre nodos. No obstante, muchas de estas comunidades se centran en unos pocos actores que acaparan el protagonismo dentro de la comunidad, como es el caso de la comunidad formada alrededor de Inazio Nieva dentro de la red de diversidad funcional.

Este estudio ha supuesto una importante reflexión acerca del uso de ambas terminologías en la red social X. Además, la monitorización realizada contribuye a comprender mejor la conversación en esta red social que rodea a ambos términos. Esta es una contribución muy relevante, ya que ningún trabajo previo había analizado esta cuestión haciendo uso de la metodología propuesta en esta investigación. Sin embargo, es preciso señalar que tanto la discapacidad como la diversidad funcional son solo un par de términos que se refieren de manera muy general a todos los tipos de discapacidad que existen. Además, el empleo del término de diversidad funcional es, desde su creación, muy debatido y cuestionado. En futuras investigaciones sería

recomendable: 1) monitorizar otras palabras más específicas referidas a este ámbito para poder entender otros contextos de manera más precisa; 2) este estudio se centra en una red social concreta, por lo que la inclusión de otras plataformas también sería un aspecto para considerar en el futuro; y 3) adoptar dentro del análisis de contenido un enfoque de investigación cualitativo que permita profundizar en los discursos en torno a la discapacidad a través de los mensajes publicados en redes sociales.

Referencias bibliográficas

- Aguado, A. L. et al. (2004). Programas de cambio de actitudes ante la discapacidad. *Psicothema*, 16(4), 667-673. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8173>.
- American Psychiatric Association (2014). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. American Psychiatric Association.
- Ávila, R. y Rivas, M. (2022). El lenguaje peyorativo en discapacidad. En A. Garcés, O. S. Ould y S. A. Flores (Coords.), *El devenir de la lingüística y la cultura: un estudio interdisciplinar sobre lengua, literatura y traducción* (pp. 294-310). Dykinson.
- Bolter, D. J. y Grusin, R. (2011). Inmediatez, hipermediación, remediación. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, 16, 29-57. https://doi.org/10.5209/rev_CIYC.2011.v16.2.
- Brandwatch (2023). *Brandwatch*. <https://www.brandwatch.com/>.
- Campos, G. M. (2021). La discapacidad en el lenguaje o el lenguaje para la discapacidad. *Diá-logos*, (23), 78-89. <https://www.revistas.udb.edu.sv/ojs/index.php/dl/article/view/10/12>.
- España. Ley 6/2022, de 31 de marzo, de modificación del Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, para establecer y regular la accesibilidad cognitiva y sus condiciones de exigencia y aplicación. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de abril de 2022, núm. 78, pp. 43626-43633.
- 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.
- Ferreira, M. A. V. (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracteriológicos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (124), 141-174. <https://doi.org/10.2307/40184909>.
- Gephi (2023). *Gephi (0.10.1)*. <https://gephi.org/>.
- Gil, I. (14 de noviembre de 2018). Definición de discapacidad, según la OMS. ¿Qué es la discapacidad? Evolución histórica y cultural. *El blog, Fundación Adecco*. <https://fundacionadecco.org/blog/que-es-la-discapacidad-evolucion-historica>.
- Hall, S. (1997). *Representation: cultural representations and signifying practices*. Sage.
- IBM SPSS (2017). *IBM SPSS statistics (25.0)*. <https://www.ibm.com/es-es/spss>.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. OMS. http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43360/1/9241545445_spa.pdf.
- Organización Mundial de la Salud (2019). *CIE-11. Clasificación Internacional de Enfermedades. 11ª rev. Estandarización mundial de la información de diagnóstico en el ámbito de la salud*. Organización Mundial de la Salud. <https://icd.who.int/es>.
- Pérez-Gómez, S. C. (2020). Prejuicios, lenguaje y discapacidad: notas en torno a la terminología antigua y moderna relativa a las personas con discapacidad. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 23, 47-63. <https://doi.org/10.6035/clr.2020.23.3>.
- Placencia, M. E. y Parini, A. (2024). *Introducción al estudio del discurso digital en español*. Routledge.

- Romañach, J. y Lobato, M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Foro de Vida Independiente. http://forovidaindependiente.org/wp-content/uploads/diversidad_funcional.pdf.
- Sanz-Simón, L. (2022). Cambios, inclusión y propuestas respecto al vocabulario relativo a la discapacidad. *Revista de Investigación Lingüística*, 25, 285-308. <https://doi.org/10.6018/ril.523991>.
- Schalock, R. L. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 40(1), 22-39. <https://sid-inico.usal.es/idos/F8/ART11724/Schalock.pdf>.
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. Á. (2019). International developments influencing the field of intellectual and developmental disabilities. En K. D. Keith (Ed.), *Cross-cultural psychology: contemporary themes and perspectives*, (pp. 309-323). Wiley.
- UNESCO (7-10 de junio de 1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, Salamanca, España.
- Velarde, V. (2011). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo*, 15(1), 115-135. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/29153>.
- Verdugo Alonso, M. Á. (2020). *Terminología y clasificación sobre discapacidades intelectuales y del desarrollo*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO), Universidad de Salamanca. <https://sid-inico.usal.es/wp-content/uploads/2021/10/Informe-Terminologi%CC%81a-DID-MAVerdugo.pdf>.
- Word Art (2023). *Word Art*. <https://wordart.com/>.

Patrimonio cultural, accesibilidad cognitiva y discapacidad intelectual: creación y validación de una rúbrica para el diseño de formaciones accesibles

Cultural heritage, cognitive accessibility and intellectual disabilities: creation and validation of a rubric for the design of accessible training courses

Resumen

La inclusión social de las personas con discapacidad intelectual es un derecho fundamental y debe trascender el marco educativo y abarcar aspectos tan importantes como el acceso a diferentes actividades sociales y culturales vinculadas con el ámbito del ocio y tiempo libre. Esta investigación se enmarca en la educación patrimonial inclusiva, que proyecta la necesidad de crear espacios accesibles, también en términos cognitivos y sociales, para justificar y promover la inclusión efectiva de toda la ciudadanía en las instituciones y en el patrimonio cultural. Con el objetivo de diseñar una herramienta que sirva de orientación en la preparación de formaciones centradas en patrimonio dirigidas a personas con discapacidad, se elaboró y validó una rúbrica de autoaplicación. Realizada a partir de las necesidades y sugerencias generales de las personas con discapacidad intelectual, la rúbrica resultante supone una herramienta válida en la orientación a profesionales del ámbito del patrimonio cultural en el diseño e impartición de formaciones dirigidas a personas con discapacidad intelectual.

Palabras clave

Patrimonio accesible, inclusión social, accesibilidad cognitiva, discapacidad intelectual.

Abstract

Social inclusion of people with intellectual disabilities is a fundamental right and should transcend the educational framework and cover such important aspects as access to different social and cultural activities related to the field of leisure and free time. This research is framed in the inclusive heritage education, which reflects the need to create accessible spaces, also in cognitive and social terms, to justify and promote the effective inclusion of all citizens in institutions and cultural heritage. With the aim of designing a tool to guide the preparation of heritage training workshops for people with disabilities, a self-application rubric was developed and validated. Based on the general needs and suggestions of people with intellectual disabilities, the resulting rubric is a valid tool for guiding professionals in the field of cultural heritage in the design and delivery of training courses for people with intellectual disabilities.

Keywords

Accessible heritage, social inclusion, cognitive accessibility, intellectual disability.

María Álvarez-Couto

<macouto@comillas.edu>

Universidad Pontificia Comillas.
España

Gema P. Sáez-Suanes

<gemap.saez@uam.es>

Universidad Autónoma de Madrid.
España

Marta Sandoval Mena

<marta.sandoval@uam.es>

Universidad Autónoma de Madrid.
España

Cristina Pinto Díaz

<cpintdia@uax.es>

Universidad Alfonso X El Sabio.
España



Para citar:

Álvarez-Couto, M., Sáez-Suanes, G. P., Sandoval Mena, M. y Pinto Díaz, C. (2025). Patrimonio cultural, accesibilidad cognitiva y discapacidad intelectual: creación y validación de una rúbrica para el diseño de formaciones accesibles. *Revista Española de Discapacidad*, 13(1), 159-172.

Doi: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.13.01.07>>

Fecha de recepción: 10-12-2024

Fecha de aceptación: 07-05-2025



1. Introducción¹

La inclusión social es, como proceso y como finalidad, un elemento clave de la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, reflejándose en los artículos 19, 29 y 30, orientados respectivamente al derecho a la vida independiente y a ser incluido en la comunidad, a la participación en la vida política y pública, y a participar en actividades de la comunidad (ONU, 2006). Formar parte activa de una comunidad impacta de manera significativa en el bienestar de los seres humanos (Nagata et al., 2021) y, en el ámbito de la discapacidad intelectual, constituye un claro indicador de inclusión (Amado et al., 2013).

El derecho a la inclusión debe trascender el marco educativo y abarcar aspectos tan importantes como el acceso a diferentes actividades sociales y culturales vinculadas, pero no limitadas exclusivamente, al ocio y al tiempo libre. De hecho, la participación social y comunitaria se incluye dentro del constructo de autodeterminación, uno de los factores más relevantes en relación con la calidad de vida en esta población (Lachapelle et al., 2005; Mumbardó-Adam et al., 2023; Schalock y Verdugo, 2003; Wehmeyer, 2020). A pesar de las investigaciones que demuestran que esta participación influye de manera positiva en la calidad de vida percibida y autopercebida de las personas con discapacidad intelectual (Gavín-Chocano y Molero, 2020; Jespersen et al., 2019; Kuld et al., 2023), existen espacios en los que este colectivo la ve limitada, sobre todo cuando se analizan espacios diferentes al ocio (Badia Corbella y Araújo de Melo, 2009; Verdonshot et al., 2009), y cuando las personas necesitan más apoyos extensibles y generalizables (Kuld et al., 2023; Vicente et al., 2023). Este es el caso de la participación de las personas con discapacidad intelectual en actividades relacionadas con el patrimonio.

Gran parte de la investigación relacionada con la discapacidad y el patrimonio cultural se centra en hacer accesible este patrimonio (Naniopoulos y Tsalis, 2015). No obstante, en muchas ocasiones los esfuerzos se centran en la accesibilidad física, incluso cuando el colectivo al que se dirigen es el de personas con discapacidad intelectual y otros trastornos del neurodesarrollo (Cacheda y Lamigueiro, 2015). En este sentido, la accesibilidad cognitiva queda relegada a un segundo plano. Si bien es cierto que uno de los condicionantes más significativos para la participación social en diferentes espacios es la accesibilidad física (Townsend et al., 2021), cuando esta accesibilidad está focalizada en personas con discapacidad intelectual, obviar la accesibilidad cognitiva supone una barrera en la participación.

La accesibilidad cognitiva implica que las personas con discapacidad intelectual y con dificultades de comprensión entiendan y comprendan la información que se les transmite. Los principales requisitos de un medio para ser accesibles se asocian con su comprensión, la predicción y la orientación tanto temporal como espacial de la persona dentro del contexto (Larraz, 2015). Un espacio resulta accesible a nivel cognitivo cuando todas las personas pueden participar y comunicarse con él. Por tanto, la accesibilidad cognitiva en un entorno patrimonial abarca, no solo la señalética para ubicarse en el espacio de manera autónoma y saber cómo actuar en cada momento, sino también la adaptación del lenguaje y de los entornos a las características del público receptor (Gibaja et al., 2021). Esto es, para el público en general, y para las personas con

¹ Agradecimientos: las autoras desean agradecer a Elvira García Aragón, Raquel Dotes Güendian, Tomás Torres Medina y Ana Isabel Pardo por la impartición de los talleres, y al Ayuntamiento BOCEMA y la Fundación de la Universidad Autónoma de Madrid por el apoyo financiero. Asimismo, agradecen a las asociaciones ASPIMIP, Aleph-TEA y APADIS de la Comunidad de Madrid su implicación al favorecer la participación de sus usuarios/as y educadores/as y por su colaboración en la validación de la rúbrica resultante en este trabajo.

discapacidad intelectual en particular, los ambientes accesibles reducen la incertidumbre y la dependencia de terceros, ofreciendo sensación de control y capacidad de actuación autónoma (Plena Inclusión, 2018).

En este sentido, la educación patrimonial se proyecta bajo los principios de inclusión y de espacios accesibles. Como señalaron Marín-Cepeda et al. (2017), esta educación patrimonial se perfila como una disciplina que favorece los procesos de inclusión, ofreciendo el marco idóneo para justificar, comprender y promover la inclusión efectiva de toda la ciudadanía en nuestras instituciones y patrimonio cultural. Es, por tanto, ineludible convertir los espacios patrimoniales y la información que en ellos se transmite en entornos accesibles cognitivamente para las personas con discapacidad intelectual, como una estrategia de fomento de la inclusión y de la participación comunitaria activa.

En este contexto, y considerando que la accesibilidad universal es un derecho recogido en la legislación española y en tratados internacionales como el de la ya mencionada *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (ONU, 2006) (ratificada por España en 2008), es deber de todos los espacios públicos y susceptibles de participación ciudadana atender a esta accesibilidad en todas sus vertientes. Tal como comenta Brusilovsky (2017), entre las orientaciones para atender a la accesibilidad cognitiva en cualquier espacio hay que considerar reducir la dependencia en la memorización como forma de retención de información; usar el mayor número de formatos de presentación de la información complementarios posibles; y emplear vocabulario y elementos de lectura acordes al nivel de comprensión de las personas que están recibiendo la información.

Para que orientaciones como las anteriores se hagan efectivas y, de esta forma, se logre una transmisión universal de la información patrimonial, la formación en accesibilidad cognitiva a los diferentes profesionales del ámbito del patrimonio cultural resulta, sin duda, imprescindible. En nuestro país, existen diferentes guías y recomendaciones sobre cómo abordar la accesibilidad de la información cultural para público con discapacidad intelectual (Cegarra, 2021; FEMP et al., 2023; Dirección General de Cultura-Institución Príncipe de Viana y Fundación Koine-Aequalitas, 2022; Predif, 2017). Sin embargo, en muchos casos, acceder a esta información supone a los profesionales un esfuerzo adicional a la preparación de la información, implica autoformarse y conlleva inseguridad en la práctica ante la falta de experiencia y pericia. Además, gran parte de estas indicaciones, aunque acertadas y desarrolladas por expertos/as, no cuentan con una retroalimentación tras su aplicación a los diferentes contenidos culturales. Por tanto, son pocos datos los existentes sobre la evaluación de formaciones accesibles en temas tan concretos y complejos como el patrimonio y las ciencias relacionadas con él.

Por ello, en el marco del proyecto *Arqueología accesible: inclusión social y cultural de personas con diversidad funcional*, que pretendía trabajar por mejorar la participación ciudadana de personas con discapacidad intelectual en el patrimonio (en concreto, el patrimonio arqueológico), surge la necesidad de crear un instrumento que sirva de guía para lograr la accesibilidad cognitiva de espacios formativos y de acercamiento al patrimonio.

Concretamente, el objetivo de este trabajo fue diseñar y validar una rúbrica que sirva de herramienta de autoconsulta y autoevaluación para orientar a los y las profesionales en la preparación e impartición de formaciones dirigidas a personas con discapacidad intelectual en el marco del acceso al patrimonio. Se espera que la rúbrica resultante pueda ser de utilidad para cualquier profesional del ámbito del patrimonio en general que imparta formaciones cuyo público receptor sean personas con discapacidad intelectual, con el objetivo de favorecer el acceso al patrimonio y la participación en espacios patrimoniales, y, con ello, la inclusión social de este colectivo.

2. Método

El presente estudio forma parte de un proyecto de transferencia² cuyo objetivo principal era mejorar la participación ciudadana de personas con discapacidad intelectual en el patrimonio a partir del diseño y la participación en diferentes talleres vivenciales relacionados con la arqueología, utilizando como escenario principal un yacimiento arqueológico ubicado en El Boalo, en la Comunidad de Madrid.

En este artículo se describe el proceso de creación y validación de la rúbrica de autoevaluación dirigida a profesionales que imparten formaciones patrimoniales a personas con discapacidad intelectual. Esta rúbrica, surgida de una experiencia en patrimonio arqueológico, pretende ser una herramienta utilizable por cualquier profesional del ámbito del patrimonio interesado/a en ofrecer formaciones accesibles a personas con dificultades en la comprensión y la generalización de los aprendizajes.

El principio que caracteriza esta investigación es el de la investigación inclusiva y participativa, por lo que en el diseño y la validación de la rúbrica han participado profesionales investigadoras en atención a la diversidad e inclusión, educadores/as y expertos/as de centros de atención integral a personas con discapacidad intelectual, y las personas participantes con discapacidad intelectual de las diferentes sesiones formativas.

2.1. Participantes

En la creación de la rúbrica han participado distintos agentes:

- Cuatro investigadoras de diferentes universidades españolas (Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Pontificia Comillas y Universidad Alfonso X), especialistas en inclusión y atención a la diversidad, que diseñaron la rúbrica inicial.
- 16 personas mayores de edad, con un diagnóstico de discapacidad intelectual o un diagnóstico dual de autismo y discapacidad intelectual (15 varones y 1 mujer), y cinco educadores/as (tres varones y dos mujeres) trabajadores/as de las asociaciones descritas a las que pertenecían las personas con discapacidad participantes, que fueron los/as expertos/as que realizaron propuestas de mejora y ajustes en la rúbrica en cada una de las sesiones del proyecto.
- Siete expertos/as evaluadores/as (dos varones y cinco mujeres), investigadores/as y trabajadores/as de asociaciones y/o programas psicoeducativos para personas adultas con discapacidad intelectual, que conformaron el panel de expertos/as para la validación de la rúbrica.

2.2. Procedimiento

Dentro del proyecto en el que se enmarca la construcción, evaluación y validación de la rúbrica, se programaron cinco talleres, centrados en diferentes actividades relacionadas con la arqueología. Estos talleres fueron diseñados e impartidos por educadoras, arqueólogas y antropólogas.

² Proyecto de transferencia *Arqueología accesible: inclusión social y cultural de personas con diversidad funcional* de la IV Edición del Programa de Fomento de la Transferencia del Conocimiento, financiado por el Ayuntamiento BOCEMA y la FUAM y coordinado por la Dra. Marta Sandoval Mena.

Construcción del instrumento

El instrumento propuesto busca ser una herramienta que oriente a los/as diferentes profesionales en la planificación y diseño de formaciones en patrimonio para personas con discapacidad intelectual. Para su elaboración se planteó un diseño metodológico de tipo cualitativo, organizado en tres fases: fase 1. Construcción del instrumento; fase 2. Valoración y ajuste por parte de expertos; fase 3. Validez de contenido.

La estructura inicial de la rúbrica, sus dimensiones, subdimensiones e ítems fueron propuestos por las investigadoras tras la revisión de la literatura y la lectura de trabajos de investigación relativos a la accesibilidad cognitiva del patrimonio cultural (Salvà Cantarellas, 2023), conformando así la primera fase del trabajo.

Dicha rúbrica se compartió con un grupo de terapeutas y educadores/as que trabajan a diario con personas con discapacidad intelectual. Este grupo de expertos/as utilizó la rúbrica para valorar un total de cinco talleres de arqueología para personas con discapacidad intelectual. Tras cada taller, los/as profesionales, de forma anónima, hacían comentarios y propuestas a la rúbrica, los cuales se iban incorporando para el siguiente borrador y taller. En paralelo, a los/as participantes de los talleres se les facilitaba un cuestionario de satisfacción y evaluación una vez finalizado el taller (ver anexo I). Sus respuestas y comentarios también eran tenidos en cuenta para la mejora de los ítems de la rúbrica. Todo este proceso constituyó la fase 2.

Validez de contenido

Una vez terminado el proceso cíclico de desarrollo de la rúbrica se procedió a hacer una validación de expertos/as de los ítems resultantes. En este proceso participaron siete jueces/zas expertos en accesibilidad y discapacidad con amplia experiencia tanto en investigación como en trabajo con personas con discapacidad intelectual. Los jueces/zas completaron una escala de validez de contenido siguiendo las directrices de CIFE (2015), la cual valora si los ítems eran oportunos y/o relevantes, así como su redacción (comprensibilidad y claridad), a través de cinco niveles (1-5), donde 1 era el nivel más bajo y 5 el más alto.

La validación de contenido se calculó aplicando el coeficiente de validación V de Aiken a las valoraciones de los expertos (Aiken, 1980). Este índice ofrece una magnitud comprendida entre 0 y 1 que refleja la adecuación de cada ítem a los criterios de validez de contenido establecidos (Martín-Romera y Molina, 2017). A diferencia de otros coeficientes, no solo considera la cantidad de categorías de validación, sino también el número de expertos/as participantes, derivando el grado de acuerdo basado en la distribución normal y una probabilidad asociada a cada ítem (Pedrosa et al., 2013).

3. Resultados

El coeficiente total obtenido en este trabajo es de 0.91 (relevancia: $V = 0.94$; claridad y comprensibilidad: $V = 0.90$). En la tabla 1 se ofrecen los coeficientes de cada ítem. De acuerdo con Robles Pastor (2018) y López-López et al. (2019), los ítems se consideran válidos a partir de valores del coeficiente V de Aiken

mayores o iguales a 0.80, por lo que todos aquellos ítems que obtuvieron al menos esa puntuación se aceptaron. Solo un ítem fue eliminado por no superar el umbral de claridad y comprensibilidad.

Tabla 1. Coeficientes de validación de los ítems de la rúbrica

Ítems	V de Aiken	
	Oportuno/relevante	Claridad y comprensibilidad
1	1	0.96
2	0.85	0.92
3	1	0.92
4	0.89	0.82
5	0.96	0.92
6	0.96	0.92
7	1	0.89
8	1	0.89
9	0.92	0.85
10	1	0.92
11	0.92	0.64
12	1	0.85
13	1	0.85
14	1	0.93
15	1	0.92
16	0.96	0.89
17	0.92	0.89
18	1	0.85
19	0.82	0.80
20	0.89	0.80
21	0.80	0.82
22	0.96	0.89
23	0.85	0.92
24	0.92	0.92
25	0.96	0.96
26	0.96	0.92

Nota. Una puntuación > 0.80 implica una validez del ítem. Los ítems que en ambas escalas obtuvieron un resultado de > 0.80 se consideraron en la rúbrica resultante.

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con los resultados, el ítem 11 (*Se organizan y pautan descansos a lo largo de la actividad*) se eliminó al obtener una puntuación inferior a 0.80 en la dimensión “claridad y comprensibilidad”. De esta

forma, la rúbrica final quedó conformada por 25 ítems, divididos en tres secciones. En el anexo II puede consultarse la rúbrica resultante, con los ítems resultantes en el mismo orden que en la tabla 1, salvo el ítem 11 que se eliminó. El ítem 11 del anexo 2 hace referencia al ítem 12 de esta tabla.

4. Discusión y conclusiones

El objetivo principal de este estudio fue diseñar y validar una rúbrica de autoaplicación para que los y las profesionales que forman en patrimonio puedan diseñar formaciones accesibles para personas con discapacidad intelectual. Alcanzar la inclusión social de colectivos vulnerables como el de las personas con discapacidad intelectual implica trabajar en la realización de diferentes medidas de sensibilización y concienciación en diferentes áreas, que permitan que este colectivo disfrute y acceda a cualquier ámbito del conocimiento. Incluso aunque estas áreas puedan parecer complejas y de difícil alcance para esta población, como lo es el ámbito del patrimonio cultural. Así queda evidenciado en proyectos como el de Stang y Pezza (2019), quienes señalan que las personas con cualquier discapacidad también forman parte de la ciudadanía y de la sociedad, por lo que tienen derecho a poder acceder al patrimonio y a que sus necesidades como público sean consideradas, y, por tanto, pueda adaptarse el entorno y/o la información que se les transmite.

Sin embargo, esta concienciación no debe limitarse a la invitación a las personas con discapacidad intelectual a participar en actividades o talleres. Tal como destacan Martín-Lerma et al. (2022) en su estudio, que pretende acercar la arqueología a las personas con discapacidad intelectual, la divulgación científica, que tiene como principal objetivo poner la ciencia al alcance de la sociedad, en la mayoría de las ocasiones, no se hace desde una perspectiva inclusiva. A la hora de analizar la participación de colectivos con discapacidad en actividades relacionadas con el patrimonio la investigación se limita, en gran medida, a la accesibilidad física (Casiddu, 2020; Fiorucci y Pinnelli, 2023; Naniopoulos y Tsalis, 2015), dejando de lado una barrera muy restrictiva para las personas con discapacidad intelectual, como es la accesibilidad cognitiva (Quesada-García et al., 2022; Salvà Cantarellas, 2023). Por ello es importante reducir las barreras que impiden el acceso de las personas con discapacidad.

En este sentido, es necesario desarrollar iniciativas que trasciendan a la participación en actividades puntuales y que permitan participar a las personas con discapacidad en el patrimonio desde una perspectiva inclusiva. Estas iniciativas pueden materializarse en acciones formativas, como la recogida en el presente artículo, que permitan formar a los y las profesionales de las áreas relacionadas con el patrimonio cultural en el diseño e impartición de formaciones dirigidas a personas con discapacidad intelectual. Con todo, se busca conseguir que las personas con discapacidad sean las protagonistas de su propio aprendizaje, para lo que es importante que los y las profesionales tengan en cuenta la accesibilidad física y cognitiva desde la autonomía personal (Martín-Lerma et al., 2022).

Según señalan Stang y Pezza (2019), existen barreras de acceso a la información debido a la carencia de formación de los y las profesionales del patrimonio en materia de accesibilidad. De forma que, como señalan Gibaja et al. (2019), se hace necesario formar y ofrecer herramientas de autoevaluación y autoconsulta que permitan a los y las profesionales tener la capacidad de ofrecer los medios y los recursos adecuados para divulgar la ciencia, y que las personas con discapacidad intelectual puedan participar y aprender.

La rúbrica resultante del estudio presentado contribuye a cubrir este vacío. Se plantea como un instrumento que permite a los y las profesionales encargados de la divulgación científica del patrimonio conocer los intereses y el entendimiento de las explicaciones de las personas con discapacidad intelectual, de manera que las formaciones y divulgaciones científicas sean aprovechables y adecuadas a las características de las personas con discapacidad intelectual, en línea con lo sugerido en la literatura previa (Gibaja et al., 2019).

Además, es importante recordar que en la construcción del instrumento no solo han participado profesionales del ámbito de la intervención psicoeducativa con personas con discapacidad intelectual, sino que se ha contado con las valoraciones y consideraciones de las propias personas con discapacidad intelectual, como voces esenciales de evaluación. Este hecho, sumado a las buenas puntuaciones obtenidas en la validez de contenido, garantiza en mayor medida la validez de la rúbrica.

Según Gibaja et al. (2021), el número de instituciones y grupos de investigación que creen y luchan por conseguir una ciencia inclusiva, participativa, adaptada a las características de las personas que quieren y están en su derecho de disfrutar de la ciencia ha aumentado. Los museos paulatinamente están siendo más accesibles en sus espacios y en sus discursos, ya que reconocen los beneficios que esta accesibilidad aporta a la salud y bienestar de las personas visitantes.

No obstante, sigue siendo conveniente una mayor investigación que fomente y demuestre el éxito de las personas con discapacidad en la participación de la cultura. Como consecuencia, la formación más extensa e intensiva de profesionales en aspectos de accesibilidad cognitiva para personas con discapacidad intelectual se plantea como una necesidad. Asimismo, tal como recoge Juncà Ubierna (2011), es necesario que existan materiales y buenas prácticas que demuestren y sean ejemplo para los y las profesionales del patrimonio para fomentar la accesibilidad, en todas sus áreas, al patrimonio, como la rúbrica resultante de este estudio.

A pesar de los resultados positivos, esta investigación debe entenderse dentro de sus limitaciones. En primer lugar, la creación de la rúbrica ha seguido, principalmente, una línea cualitativa, enfoque que puede limitar parcialmente la objetividad en algunas fases, especialmente en la valoración subjetiva sobre la claridad y la relevancia de los ítems. Si bien esto supone una limitación, se ha tratado de paliar con un número suficiente de expertos/as y una posterior validación estadística del acuerdo de los/as jueces/zas. Se ha utilizado un valor estadístico y, quizás, podrían haberse presentado otros adicionales para demostrar la validez del instrumento. De cara al futuro, convendría probar la fiabilidad de la rúbrica en una muestra lo suficientemente representativa, así como buscar una validación de la misma que compruebe las dimensiones que han surgido del modelo teórico y la opinión de los/as expertos/as.

Por otro lado, este instrumento nace como una medida de evaluación en el contexto de la arqueología, no obstante, pretende ser aplicable a talleres de todos los ámbitos del patrimonio cultural. Este aspecto, sumado a que los trastornos del neurodesarrollo suponen un espectro muy amplio, implica que, quizás, su aplicabilidad pueda verse reducida a algunos contextos o para algunas personas. Por ello, conviene continuar trabajando en su aplicación en diferentes ámbitos y con público con diferentes niveles de funcionamiento.

En síntesis, el presente proyecto ofrece una herramienta de autoevaluación y autoconsulta para profesionales del patrimonio para el diseño e impartición de formaciones dirigidas a personas con discapacidad intelectual elaborada a partir de las necesidades y sugerencias generales de las personas participantes en el proyecto. Los resultados avalan la utilidad de la rúbrica como herramienta práctica y fundamentada para diseñar formaciones inclusivas sobre patrimonio, convirtiéndose en un instrumento útil para la creación de estas formaciones dirigidas a participantes con discapacidad intelectual.

Referencias bibliográficas

- Aiken, L. R. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, 40(4), 955-959. <https://doi.org/10.1177/001316448004000419>.
- Amado, A. N., Stancliffe, R. J., McCarron, M. y McCallion, P. (2013). Social inclusion and community participation of individuals with intellectual/developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(5), 360-375. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.5.360>.
- Badia Corbella, M. y Araújo de Melo, E. L. (2009). El ocio en las personas con discapacidad intelectual: participación y calidad de vida a través de las actividades de ocio. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 40(231), 30-44. https://plenainclusion.org/sites/default/files/231_2.pdf.
- Brusilovsky, B. L. (2017). *Evaluating cognitive accessibility. Scientific keys to strengthen the role of the evaluator with functional diversity*. La Ciudad Accesible.
- Cacheda, R. M. y Lamigueiro, M. (2015). Situación de partida y agradecimientos. En R. M. Cacheda y M. Lamigueiro (Dirs.), *La accesibilidad de los museos: visiones y perspectivas. Una propuesta de intervención en Galicia* (pp. 17-44). Andavira Editora.
- Casiddu, N. (2020). Moving through. The issue of accessibility and archaeological sites. En N. Marchetti, G. Franco, S. Musso y M. Spadolini (Eds.), *An integrated approach for an archaeological and environmental park in South-Eastern Turkey* (pp. 185-192). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-32754-5_9.
- Cegarra, B. (2021). Cultura accesible para garantizar los derechos de las personas con discapacidad. *Sobre ruedas*, 107, 37-42.
- CIFE (2015). *Cuestionario de factores sociodemográficos*. CIFE.
- Dirección General de Cultura-Institución Príncipe de Viana y Fundación Koine-Aequalitas. (2022). *Manual de accesibilidad a bienes y servicios culturales*. Gobierno de Navarra.
- Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP), Fundación ONCE y Fundación ACS (2023). *Guía de buenas prácticas de accesibilidad universal en las entidades locales*. FEMP.
- Fiorucci, A. y Pinnelli, S. (13-15 de noviembre de 2023). *Accessibility and inclusion in museums: the case of MARTA, National Archaeological Museum of Taranto*. 16th annual International Conference of Education, Research and Innovation, Sevilla, España. <https://doi.org/10.21125/iceri.2023.0459>.
- Gavín-Chocano, O. y Molero, D. (2020). Valor predictivo de la inteligencia emocional percibida y calidad de vida sobre la satisfacción vital en personas con discapacidad intelectual. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 131-148. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.331991>.
- Gibaja, J. F., Mozota, M., Remolins, G., Nieto, A., Oms, X., Higuera, S., Guzmán, V., Cubas, M., González, A., Mazzucco, N., Palma, O. y Valenzuela, S. (2019). La divulgación científica en prehistoria llevada a personas con discapacidad intelectual: una experiencia particular. *Revista Pyrenae*, 50(2), 151-167. <https://www.raco.cat/index.php/Pyrenae/article/view/359600>.
- Gibaja, J. F., Remolins, G., Valenzuela, S., Higuera, S., Nieto, A., Palma, O., González, A., Oms, X., Guzmán, V., Cubas, M., Masclans, A. y Mozota, M. (2021). Inclusive archaeology: scientific outreach among 'forgotten collectives' in the streets of Barcelona (Spain). *Journal of Community Archaeology & Heritage*, 8(3), 160-177. <https://doi.org/10.1080/20518196.2021.1873539>.
- Jespersen, L. N., Michelsen, S. I., Tjørnhøj-Thomsen, T., Svensson, M. K., Holstein, B. E. y Due, P. (2019). Living with a disability: a qualitative study of associations between social relations, social participation and quality of life. *Disability and Rehabilitation*, 41(11), 1275-1286. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1424949>.

- Juncà Ubierna, J. A. (Dir.) (2011). *Accesibilidad universal al patrimonio cultural. Fundamentos, criterios y pautas*. Real Patronato sobre Discapacidad. <https://www.sis.net/docs/ficheros/Accesibilidad%20Universal%20al%20Patrimonio%20Cultural.pdf>.
- Kuld, P. B., Frielink, N., Zijlmans, M., Schuengel, C. y Embregts, P. J. C. M. (2023). Promoting self-determination of persons with severe or profound intellectual disabilities: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Intellectual Disability Research*, 67(7), 589-629. <https://doi.org/10.1111/jir.13036>.
- Lachapelle, Y., Wehmeyer, M. L., Haelewyck, M. C., Courbois, Y., Keith, K. D., Schalock, R., Verdugo, M. A. y Walsh, P. N. (2005). The relationship between quality of life and self-determination: an international study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 740-744. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00743.x>.
- Larraz, C. (2015). *Accesibilidad cognitiva*. Centro de Referencia Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas (Ceapat).
- López-López, E., Tobón, S. y Juárez-Hernández, L. G. (2019). Escala para evaluar artículos científicos en Ciencias Sociales y Humanas- EACSH. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 111-125. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55166992007>.
- Marín-Cepeda, S., García, S., Vicent, N., Gillate, I. y Gómez, M.C. (2017). Educación patrimonial inclusiva en OEPE: un estudio prospectivo. *Revista de Educación*, 375, 110-135. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-337>.
- Martín-Lerma, I., Garrido Huarte, E., Moratilla del Río, L. y Martín Cuadrado, I. (2022). La inclusión a través de la ciencia: arqueología y discapacidad intelectual. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 17, 189-198. <https://doi.org/10.5209/arte.76226>.
- Martín-Romera, A. y Molina, E. (2017). Valor del conocimiento pedagógico para la docencia en educación secundaria: diseño y validación de un cuestionario. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 195-220. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200011>.
- Mumbardó-Adam, C., Vicente, E. y Balboni, G. (2023). Self-determination and quality of life of people with intellectual and developmental disabilities: Past, present, and future of close research paths. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 21(1), e12460. <https://doi.org/10.1111/jppi.12460>.
- Nagata, S., McCormick, B., Brusilovskiy, E., Snethen, G., Townley, G. y Salzer, M. S. (2021). Depressive symptoms and community participation among individuals with serious mental illnesses. *American Journal of Orthopsychiatry*, 91(5), 598-606. <https://doi.org/10.1037/ort0000560>.
- Naniopoulos, A. y Tsalis, P. (2015). A methodology for facing the accessibility of monuments developed and realised in Thessaloniki, Greece. *Journal of Tourism Futures*, 1(3), 240-253. <https://doi.org/10.1108/JTF-03-2015-0007>.
- 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>.
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J. y García-Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-20. <https://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>.
- Plataforma Representativa Estatal de Personas con Discapacidad Física (PREDIF) (2017). *¿Cómo organizar eventos culturales accesibles en teatros y museos?* Real Patronato sobre Discapacidad.
- Plena Inclusión (2018). *Guía de evaluación de la accesibilidad cognitiva de entornos*. Plena Inclusión.
- Quesada-García, S., Valero-Flores, P., Mendoza-Álvarez, D. y Cabeza-Lainez, J. (2022). Cognitive accessibility in rural heritage: a new proposal for the archaeological landscape of Castulo. *Sustainability*, 14(18), 11581. <https://doi.org/10.3390/su141811581>.

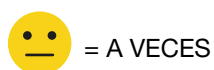
- Robles Pastor, B. F. (2018). Índice de validez de contenido: coeficiente V de Aiken. *Pueblo Continente*, 29(1), 193-197. <https://journal.upao.edu.pe/index.php/PuebloContinente/article/view/991>.
- Salvà Cantarellas, M.À. (2023). Archaeological heritage for all: a heritage site accessibility tool (HSAT) for open-air archaeological sites. *Archaeologies*, 19, 515-554. <https://doi.org/10.1007/s11759-023-09487-0>.
- Schalock, R. y Verdugo, M. A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Alianza Editorial.
- Stang, J. I. y Pezza, A. (2019). Lighting shadows. Approaches and experiences for accessible heritage. *ESTOA. Revista de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Cuenca*, 8(15), 95-101. <https://doi.org/10.18537/est.v008.n015.a08>.
- Townsend, B. G., Chen, J. T. H. y Wuthrich, V. M. (2021). Barriers and facilitators to social participation in older adults: a systematic literature review. *Clinical Gerontologist*, 44(4), 359-380. <https://doi.org/10.1080/07317115.2020.1863890>.
- Verdonschot, M. M. L., de Witte, L. P., Reichrath, E., Buntinx, W. H. E. y Curfs, L. M. G. (2009). Community participation of people with an intellectual disability: a review of empirical findings. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(4), 303-318. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2008.01144.x>.
- Vicente, E., Pérez-Curiel, P., Mumbardó-Adam, C., Guillén, V. M. y Bravo-Álvarez, M. A. (2023). Personal factors, living environments, and specialized supports: their role in the self-determination of people with intellectual disability. *Behavioral Sciences*, 13(530). <https://doi.org/10.3390/bs13070530>.
- Wehmeyer, M. L. (2020). The importance of self-determination to the quality of life of people with intellectual disability: a perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7121. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197121>.

Anexo 1. Cuestionario para personas participantes en talleres (autoinforme)

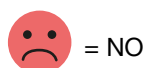
Para conocer tu opinión acerca del taller realizado, nos sería de gran ayuda que respondieras a estas preguntas. Tacha la respuesta más adecuada.



= SÍ



= A VECES



= NO

Gracias por tu participación.

¿Te ha gustado el taller?			
¿Has aprendido cosas nuevas e interesantes?			
¿Has entendido la explicación del profesor/a del taller?			
¿Las palabras del profesor/a eran fáciles de entender para ti?			
¿La información estaba escrita o había imágenes, fotos, pictogramas, vídeos, etc.?			
¿Has entendido bien el tema?			
¿Le dirías a un/a amigo/a que hiciera este taller?			
¿Qué mejorarías?			
¿Cambiarías el lugar donde has hecho el taller? ¿Dónde lo harías?			
¿El curso ha sido largo o corto?			
¿Mejorarías los materiales que te hemos dado?			
¿Mejorarías la información que te hemos dado?			
¿Cambiarías otras cosas?			

Anexo 2. Rúbrica para el diseño de formaciones sobre patrimonio cultural para público con discapacidad intelectual

Esta tabla recoge una serie de indicadores que debes considerar a la hora de diseñar tu formación para personas con discapacidad intelectual. Además, te recomendamos que tengas en cuenta las siguientes pautas:

1. Si es posible, **infórmate previamente** sobre las características de los y las participantes, para saber si alguien necesita apoyo individual para seguir las actividades.
2. Durante el inicio del taller:
 - a. **Acompaña** a los y las participantes y ayúdales a **familiarizarse** con el espacio de trabajo.
 - b. **Preséntate**, y deja un espacio para que el grupo se presente.
 - c. Asegúrate de que no tienen **dudas**, y resuelve todas las que puedan tener antes de empezar.
3. Durante el desarrollo del taller:
 - a. Invita a **participar** al conjunto de asistentes.
 - b. Si hay mucha información, **facilita material escrito y visual** adaptado para que puedan seguir la explicación.
 - c. Si hay espacio para ello, plantea **descansos entre las diferentes actividades**.
4. Al finalizar el taller:
 - a. Plantea una **dinámica** sencilla en la que los y las participantes puedan **compartir qué les ha parecido** de diferentes maneras: hablando, por escrito, mediante un dibujo, usando un cuestionario para el móvil...
 - b. Asegúrate de que no hay dudas en el **recorrido de vuelta** a la parada de transporte público o aparcamiento.

INICIO DEL TALLER
Se informa o se ha informado previamente sobre la duración del taller.
Se inicia el taller dejando un tiempo para que los y las participantes se familiaricen con el espacio.
Se comienza explicando cuáles son las actividades que se van a llevar a cabo.
Se recuerdan las normas de conducta que hay que mantener en el espacio.
Se informa sobre dónde están las áreas de descanso y los servicios.
Se inicia el taller explicando qué materiales van a ser necesarios para participar en él.

INICIO DEL TALLER
Se realiza esta iniciación utilizando: • palabra oral, • palabra escrita, • apoyo visual estructurado (pictograma), • objeto real (al referirse a los materiales).
Las explicaciones se caracterizan por ser oraciones cortas, sencillas y literales.
DURANTE EL TALLER
Se presenta cada actividad de forma estructurada.
Se informa del tiempo estimado de cada actividad.
El espacio de trabajo está estructurado.
Se dan instrucciones sencillas y cortas.
Se repiten las instrucciones si es necesario.
Se hace uso de conceptos concretos.
El discurso está apoyado en medios visuales o actividad práctica-vivencial.
Se refuerza de forma positiva la realización de los pasos.
El discurso tiene una velocidad adecuada.
Se enseñan objetos reales o réplicas durante la actividad.
Se hacen transiciones explícitas entre cada actividad.
Se asegura que los y las participantes estén prestando atención.
Se limitan las intervenciones espontáneas extensas de los y las participantes.
Se indican los tiempos para hacer preguntas relacionadas con la actividad.
FINAL DEL TALLER
Se informa del fin del taller.
Se concluye con lenguaje sencillo lo más relevante del taller.
Se acompaña a la salida.

Formación en turismo accesible e inclusivo y calidad del destino

Training in accessible and inclusive tourism and destination quality

Resumen

Gran parte del sector turístico no está preparado para atender adecuadamente las necesidades de las personas con discapacidad y de aquellas con necesidades de accesibilidad de la forma más segura, cómoda y autónoma posible bajo unos parámetros no sólo de responsabilidad social, sino también de calidad. Con el fin de poder respuesta a una demanda en continuo crecimiento, este trabajo tiene como objetivo analizar la relevancia de implementar la asignatura “Turismo accesible e inclusivo” en el grado en Turismo, concretar las posibilidades reales de incorporación al plan de estudios y evaluar cómo repercutirán estos conocimientos en la calidad del destino turístico. Para ello, se ha estudiado el procedimiento de modificación de planes de estudios oficiales, la oferta académica en turismo accesible e inclusivo en las titulaciones universitarias andaluzas y se ha llevado a cabo un estudio acerca de la incorporación de esta materia en el grado en Turismo y su repercusión en la calidad del destino. El estudio ha permitido concluir que dicha asignatura debe implementarse y formar parte del currículo obligatorio del grado en Turismo.

Palabras clave

Accesibilidad universal, inclusión, turismo, discapacidad, titulaciones universitarias.

Abstract

A large part of the tourism sector is not prepared to adequately meet the needs of people with disabilities and those with accessibility needs in the safest, most comfortable and autonomous way possible under parameters not only of social responsibility, but also of quality. In order to be able to respond to a continuously growing demand, the aim of this work is to analyse the relevance of implementing the subject “Accessible and inclusive tourism” in the degree in Tourism, to specify the real possibilities of incorporating it into the syllabus and to evaluate how this knowledge will affect the quality of the tourist destination. To this end, the procedure for modifying official curricula, the academic offer in inclusive and/or accessible tourism in Andalusian university degrees and a study on the incorporation of this subject in the degree in Tourism and its impact on the quality of the destination have been studied. The study has led to the conclusion that this subject should be implemented and form part of the compulsory curriculum of the degree in Tourism.

Keywords

Universal accessibility, inclusion, tourism, disability, university degrees.

Beatriz A. García-Reyes

<bgarcia4@us.es>

Universidad de Sevilla. España

Arancha Muñoz-Usabiaga

<usabiaga@us.es>

Universidad de Sevilla. España

María Rosario González-Rodríguez

<rosaglez@us.es>

Universidad de Sevilla. España



Para citar:

García-Reyes, B. A., Muñoz-Usabiaga, A. y González-Rodríguez, M. R. (2025). Formación en turismo accesible e inclusivo y calidad del destino. *Revista Española de Discapacidad*, 13(1), 173-197.

Doi: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.13.01.08>>

Fecha de recepción: 15-10-2024

Fecha de aceptación: 06-04-2025



1. Introducción

El Código Ético Mundial para el Turismo (OMT, 2001) y la Convención Marco sobre Ética del Turismo (OMT, 2020a) establecen que se debe fomentar, facilitar, respetar y promover el derecho al turismo a la población más vulnerable, entre la que se encuentran las personas mayores y las personas con discapacidad.

Sin embargo, los y las profesionales del sector necesitan entender en mayor profundidad lo que significa el turismo para las personas con discapacidad ya que aún existe segmentación y falta de conocimiento sobre el significado del turismo accesible (de la Fuente-Robles et al., 2020).

El concepto de turismo accesible, debido a los avances normativos y sociales en la materia, ha evolucionado a lo largo de la historia, tal y como recogen las definiciones de la revisión bibliográfica realizada por Tite et al. (2021).

Madariaga sostiene que “el turismo accesible es aquel que cumple con condiciones de acceso; sin embargo, el turismo inclusivo es aquel que se planifica, gestiona y oferta teniendo en cuenta perfiles de turistas con necesidades diversas y se dirige a toda la ciudadanía” (García, 2015).

En este sentido, el turismo inclusivo representa un progreso del turismo accesible ya que mientras el primero se centra en garantizar la accesibilidad física, sensorial o cognitiva de productos, servicios y entornos turísticos (AENOR, 2021), el turismo inclusivo va más allá, porque implica un proceso de trabajo conjunto entre la Administración pública, el sector turístico y la sociedad civil. Su objetivo principal es garantizar la igualdad de oportunidades para que todas las personas puedan disfrutar de la actividad turística de manera plena e incluyente.

Para que un destino turístico sea considerado inclusivo es imprescindible que sus recursos y servicios sean accesibles. No obstante, es fundamental destacar que un destino turístico inclusivo es, por definición, accesible, pero un destino accesible no necesariamente alcanza el nivel de inclusión deseado. Esto se debe a que la accesibilidad es una condición necesaria, pero no suficiente para la inclusión, supone una planificación estratégica orientada a la diversidad de personas usuarias y la eliminación de barreras actitudinales y organizativas.

En el ámbito de la conceptualización, la OMT, actual ONU Turismo, ha definido el término turismo accesible, pero hasta la fecha no ha formulado una definición oficial para el turismo inclusivo¹. Esta ausencia subraya la necesidad de continuar investigando y desarrollando enfoques que permitan consolidar el turismo inclusivo como un modelo integral, que garantice la equidad y la participación de todas las personas en la actividad turística.

Los destinos turísticos inteligentes (DTI), definidos por la Sociedad Mercantil Estatal para la Gestión de la Innovación y las Tecnologías Turísticas (SEGITTUR, s. f.) consideran la accesibilidad como uno de sus ejes vertebradores, junto a la gobernanza, la tecnología, la sostenibilidad y la innovación. De acuerdo con Leporiere y Andrades (2024), la incorporación del eje de accesibilidad debe ser prioritaria en el modelo de gestión de los destinos, ya que la accesibilidad universal es un derecho fundamental reconocido por la

¹ Debido a la escasa información que tiene el sector turístico sobre la diferencia entre ambos conceptos, esta investigación se ha desarrollado uniendo los mismos, describiéndolo como “turismo accesible e inclusivo”, para así poder llegar al mayor público objetivo posible.

ONU Turismo y, además, es un elemento básico en la percepción de la calidad del destino. Estos autores describen la “gestión de la accesibilidad en los destinos turísticos inteligentes” y la “implementación de la accesibilidad en los destinos turísticos inteligentes” como los dos ámbitos de actuación de la accesibilidad dentro del modelo DTI, recogidos en 17 requisitos y 43 indicadores, que suponen el 18 % del total del modelo. Por lo tanto, sin accesibilidad no hay DTI.

Los profesionales del sector turístico desconocen qué es el turismo accesible e inclusivo, así como la obligatoriedad legal de implementar la accesibilidad en productos y servicios. La oferta formativa sobre discapacidad está centrada en planes de estudios relacionados con el diseño urbanístico, arquitectónico y de transportes y no en implementar contenidos relativos a “(...) la formación transversal de cualquier profesión para la atención al cliente con discapacidad” (Rubio, 2015, p. 89). Tradicionalmente, la accesibilidad se concebía como un paradigma aplicable a los y las profesionales que diseñaban los entornos en los que nos desenvolvemos en nuestra vida diaria, pero, actualmente, se pretende incorporar en aquellos que prestan un servicio, por lo que la formación en competencias específicas es indispensable para los y las profesionales en ejercicio y aquellos/as que están en fase de formación (Muñoz de Dios et al., 2020).

La discapacidad en los estudios en Turismo es un tema de discusión descuidado (Liasidou et al., 2018) ya que las personas con discapacidad son un segmento del sector turístico incomprendido e infravalorado (Kong y Loi, 2017). El turismo accesible e inclusivo no es sólo un compromiso social o unas buenas prácticas empresariales en materia de responsabilidad social, sino que puede llegar a ser un elemento diferenciador que supondrá una ventaja competitiva (Dimou y Velissariou, 2016). Por ello, ofrecer al sector una adecuada cualificación en la atención de las necesidades de este tipo de clientes es una oportunidad de negocio (Rubio, 2015).

El grado en Turismo fue concebido para que los/as futuros/as profesionales alcanzaran las competencias necesarias para su desarrollo profesional (Ceballos Hernández et al., 2010), pero los planes de estudio no resuelven los retos del sector al reaccionar lentamente a las novedades del turismo (Mínguez et al., 2021). Los universitarios deben adquirir en su formación superior las competencias necesarias para desenvolverse en un futuro entorno laboral, siendo imprescindible el impulso de una vinculación continua entre los planes de estudio superiores del grado en Turismo y el mercado laboral (Loyola y Oré, 2018).

Teniendo como premisa que el Gobierno debe fomentar que las universidades contemplen en el diseño de los currículos de sus titulaciones la inclusión de la formación en “diseño para todas las personas” (Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, disposición final segunda), el objetivo principal de este trabajo es analizar la relevancia de implementar la asignatura “Turismo accesible e inclusivo” en el grado en Turismo, evaluar las posibilidades de incorporación al plan de estudios y analizar cómo impactaría en la calidad del destino turístico. Para ello, se han estudiado los procedimientos de modificación de planes de estudios oficiales en las universidades españolas y andaluzas, la oferta académica en turismo accesible e inclusivo en los grados y másteres oficiales de Turismo en Andalucía y su repercusión en la calidad del destino. Todo ello ha permitido concluir que dicha asignatura debe implementarse y formar parte del currículo obligatorio del grado en Turismo.

2. Revisión bibliográfica

El estudio de la accesibilidad universal o diseño para todas las personas ha estado estrechamente vinculado a las organizaciones de personas con discapacidad², pero apenas se ha vislumbrado en las universidades.

La accesibilidad universal se define como “la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como objetos, instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible” (art. 2.k, Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, p. 11).

A pesar del interés de los profesionales de la educación en turismo por abordar los retos futuros (Busby y Fiedel, 2001), el estudiantado debe adquirir los conocimientos necesarios sobre las necesidades de las personas con discapacidad (Liasidou et al., 2018).

El turismo accesible e inclusivo es un mercado importante y en crecimiento, pero el sector turístico no está preparado para satisfacer su demanda (Teixeira et al., 2021) debido, entre otros factores, a la falta de formación del profesorado en este ámbito. Para mejorar la calidad del servicio y el crecimiento de la oferta es necesario incorporar profesionales con competencias en turismo accesible en la educación (Eusébio et al., 2022).

El *Observatorio de accesibilidad universal del turismo en España* recoge que la formación en materia de accesibilidad y atención a personas con discapacidad de los/as trabajadores/as del sector puede llegar a minimizar las carencias de accesibilidad del entorno, así como adaptar el servicio a las necesidades de todos/as los/as clientes/as. Únicamente el 11 % del personal analizado tiene formación en materia de accesibilidad (Hernández-Galán, 2017).

El documento *Formación curricular en diseño para todas las personas en Turismo* de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) señala la falta de materias sobre turismo accesible en el grado en Turismo, a pesar de su creciente importancia. Este documento, aunque propone la creación de una especialidad o un nuevo grado en Ocio y Turismo Accesible e Inclusivo (CRUE, 2017, p. 138), se enfoca más en la formación inclusiva para personas con discapacidad que en integrar la materia “Turismo accesible e inclusivo” en el plan de estudios, aspecto esencial para cumplir con lo establecido por el Real Decreto 1393/20073 (Navarro Cano et al., 2013). Esta carencia ya había sido identificada en el *Libro blanco del diseño para todos en la universidad* (Aragall et al., 2006), que subrayaba la necesidad de formar profesionales capaces de responder a las demandas de accesibilidad.

La Asociación Española de Profesionales del Turismo admite igualmente la falta de formación e información en turismo accesible e inclusivo de gran parte de los técnicos y directivos (Soret, 2015).

² Existen muchas maneras de denominar al principal colectivo que se beneficia del turismo accesible e inclusivo, pero en esta investigación se utilizará el término “personas con discapacidad” por ser el más reconocido en la sociedad sin que se discrimine a la persona y por ser el que ha sustituido a “disminuido” en el artículo 49 de la Constitución Española, a petición de las organizaciones de discapacidad.

³ Norma derogada, con efectos de 19 de octubre de 2021, por la disposición derogatoria única del Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre.

El documento *Formación curricular en diseño para todas las personas en Turismo* (CRUE, 2017) reconoce la existencia de desajustes entre la formación y la práctica del turismo, así como la aparición de numerosos nuevos perfiles profesionales gracias al turismo accesible e inclusivo como, por ejemplo, gestores de turismo accesible e inclusivo, auditores de accesibilidad turística y expertos en atención a clientes con necesidades especiales, entre otros.

Gillovic y McIntosh (2020) afirman que se necesita una pedagogía más accesible, en la que no sólo los programas de turismo accesible e inclusivo incluyan a estudiantes con discapacidad, sino que además esta diversidad se refleje en su enseñanza y currículo.

El Observatorio Universidad y Discapacidad publicó en 2011 el estudio *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*, que partía de una doble hipótesis. Por una parte, que los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal no están completamente implantados en los planes de estudios estudiados y, por otra, que el protocolo de verificación actual de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA) no permite concretar el grado de implantación real de los principios de igualdad de oportunidades por razón de discapacidad y la accesibilidad universal en los planes de estudios. Ambas hipótesis fueron ratificadas tras el análisis de un cuestionario realizado sobre 103 planes de estudio de universidades de las cinco ramas de conocimiento, de los que tan sólo dos estaban relacionados con la materia que nos ocupa (grado en Gestión Turística por la Universidad Politécnica de Valencia y grado en Turismo por la Universidad de Málaga) (Guasch Murillo et al., 2011).

La ONU Turismo (2016) reconoció que la accesibilidad no es sólo un derecho de las personas, sino que, además, es uno de los factores subyacentes implícitos en la calidad del destino turístico. Este organismo lleva años trabajando para que, tanto el sector público como el privado, incluyan la accesibilidad en las políticas y estrategias comerciales. Entre sus recursos y acciones más recientes se encuentra la guía *Directrices de la OMT para una recuperación inclusiva. Impactos socioculturales de la COVID-19* (2020b), el documento *Reapertura del turismo para las personas con discapacidad* (2020c) o la creación en 2019, junto con la Fundación ONCE, de la distinción “Destino turístico accesible” con el fin de reconocer y promover los destinos turísticos inclusivos y/o accesibles (ONU Turismo, s. f.).

Reflejo de la creciente importancia del turismo accesible e inclusivo y su vinculación con la calidad es la norma *Turismo y servicios relacionados. Turismo accesible para todos. Requisitos y recomendaciones* (AENOR, 2021), que se configura como una guía clarificadora para la planificación del turismo y la gestión de destinos.

Conscientes del cambio que necesita la universidad, la CRUE organizó el seminario *Universidades: excelencia con alma* en la que, su entonces presidente, Juan Romo, defendía el papel de las universidades para contribuir al cambio social y se comprometía a fomentar el conocimiento inteligente definido como un conocimiento sostenible, integrador e inclusivo (CRUE, 2022).

Fuera del territorio andaluz, las instituciones educativas empiezan a contemplar formación en turismo accesible e inclusivo o en materias relacionadas con la accesibilidad universal. Es el caso de la Universidad Rey Juan Carlos, en Madrid, que implantó la asignatura troncal, transversal a todas las titulaciones, “Accesibilidad universal y diseño para todos” para los y las estudiantes matriculados/as en sus estudios de grado, con la finalidad de que los/as futuros/as profesionales adquieran una formación básica acerca de estos conocimientos (CIED, 2015).

Por su parte, la carrera de Turismo en la Universidad Técnica de Manabí (Ecuador) recoge que el objetivo general de su diseño curricular es "...formar profesionales turísticos competentes, con conocimientos, destrezas, habilidades y valores, para un desempeño exitoso en las actividades relacionadas con: el sistema turístico, la hospitalidad, el ocio y los viajes; responsabilizado con la creación y gestión de servicios y productos sostenibles inclusivos, en diversas modalidades y destinos, de los sectores públicos, privados y en la economía popular y solidaria, caracterizados por la excelencia y la calidad (Pelegrín et al., 2017). De igual forma, la Universidad Nacional de Avellaneda (Buenos Aires, Argentina) contempla "Turismo accesible" como materia optativa en la licenciatura en Turismo y además cuenta con un curso de posgrado en turismo accesible online (Universidad Nacional de Avellaneda, s. f.).

En Portugal esta disciplina no se implementa en el currículo de la universidad, pero sí en cursos de educación secundaria y postsecundaria ofrecidos por las escuelas de turismo en la que todos los planes de los cursos integran unidades curriculares relacionadas con el turismo accesible, asumiendo denominaciones ligeramente diferentes, pero con el mismo objetivo: mejorar el servicio a las personas con necesidades especiales (Turismo de Portugal, s. f.).

Destaca la investigación sobre los programas de estudios de Turismo de educación superior portugueses realizado por Eusébio et al. (2022) en el que se recoge que los y las profesionales del turismo no tienen las habilidades adecuadas para satisfacer las necesidades de este mercado y que los estudiantes de Turismo aún no reciben la formación necesaria para hacer del turismo una industria accesible e inclusiva. El trabajo también recoge que esta falta de formación en la educación superior se suple con seminarios y talleres, pero desde las universidades se considera urgente introducir en los planes de estudio de programas de Turismo de educación superior un curso dedicado a "Turismo accesible" con contenidos sobre información general, barreras físicas y de actitud, accesibilidad de la oferta turística e información y comunicación accesibles.

A pesar de las dificultades de toda índole existentes a la hora de introducir esta asignatura en los estudios universitarios, entre las que destaca el no tener una tradición pedagógica, ni ser una disciplina en sí (Hernández-Galán et al., 2014), algunos autores/as y profesionales consideran inexcusable la incorporación inmediata de la misma en el currículo universitario.

En contraposición, Cruces Portales (2016, p. 34) sostiene que la ausencia de programas de formación sobre turismo accesible en los estudios de grado y postgrado refleja la falta de interés en desarrollar este tipo de turismo como modelo de negocio. Además, señala que las personas con discapacidad no encuentran opciones turísticas adecuadas, lo que las coloca en desventaja, situación conocida por la industria turística, pero no modificada, a pesar de los potenciales beneficios económicos.

La revisión bibliográfica que hemos realizado ha puesto de manifiesto la escasez de referencias sobre la necesidad de formación del sector turístico en materia de accesibilidad universal y sobre los beneficios de implementar la materia "Turismo accesible e inclusivo" en el grado en Turismo en la formación y adquisición de competencias profesionales y en la calidad de un destino turístico. Por ello, consideramos que nuestro trabajo es bastante novedoso dentro del ámbito académico.

3. Diseño de la investigación

Esta investigación emplea un enfoque de métodos mixtos, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas para evaluar exhaustivamente la integración de la educación en turismo accesible e inclusivo dentro del grado en Turismo y su impacto en la calidad del destino.

La fase inicial implica un análisis cualitativo, crucial para comprender profundamente los currículos existentes e identificar posibles áreas de mejora en la incorporación del turismo accesible e inclusivo. Esta fase es inherentemente exploratoria, buscando descubrir el estado actual de la educación en turismo accesible e inclusivo en las universidades andaluzas y comprender los procesos mediante los cuales los currículos pueden modificarse para reflejar mejor los principios de accesibilidad y diseño universal.

En segundo lugar, corresponde a un enfoque cuantitativo, que tiene como objetivo analizar empíricamente el impacto de la incorporación de la educación en turismo accesible e inclusivo y en la calidad del destino.

4. Análisis cualitativo: planes de estudio, metodología y resultados

4.1. Procedimiento de modificación de planes de estudios oficiales

Al objeto de conocer el procedimiento de modificación de planes de estudios oficiales se realizó un examen detallado de los marcos regulatorios que rigen la modificación del currículo en las universidades españolas y andaluzas. El proceso comienza con una revisión de documentos oficiales, incluidos decretos ministeriales, estatutos universitarios y reglamentos académicos. Esta revisión tiene como objetivo identificar los pasos formales necesarios para proponer, evaluar y aprobar cambios en los programas de grado existentes. Los aspectos clave examinados incluyen:

- Identificación de las partes interesadas: mapeo de las personas y organismos clave involucrados en el proceso de modificación del currículo, como comités de facultad, juntas departamentales y senados universitarios.
- Requisitos de la propuesta: comprender la documentación y la justificación necesarias para presentar una propuesta de modificación del currículo, incluidos los resultados del aprendizaje, los esquemas de contenido y las estrategias de evaluación.
- Criterios de evaluación: identificación de los criterios utilizados para evaluar los méritos de un cambio de currículo propuesto, como la alineación con los estándares nacionales, la relevancia para las necesidades de la industria y el impacto potencial en el aprendizaje del estudiantado.
- Proceso de aprobación: rastrear los pasos involucrados en la obtención de la aprobación formal para una modificación del currículo, desde la propuesta inicial hasta la ratificación final por parte de las autoridades universitarias.

La recopilación de datos para esta sección involucró la consulta directa con administradores académicos y miembros de la facultad involucrados en el diseño del currículo, proporcionando relatos de primera mano del proceso de modificación. Este enfoque garantiza una comprensión práctica y realista de los desafíos y oportunidades asociados con la integración de nuevas asignaturas, como el “Turismo accesible e inclusivo”, en los programas de grado existentes.

4.1.1. Principales resultados

Tras ser revisada la legislación vigente que regula las enseñanzas universitarias oficiales en España se concluye que el procedimiento para tramitar modificaciones del título universitario oficial de grado y de máster está recogido en el Real Decreto Legislativo 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece el procedimiento para la modificación de los planes de estudios impartidos en centros universitarios acreditados institucionalmente o no acreditados.

Por otro lado, las universidades pueden disponer de normativas propias por las que establecer sus procedimientos internos, como es el caso del Acuerdo 4.1/CG 21-7-22, por el que se aprueba la normativa que establece el procedimiento de tramitación de modificaciones de los títulos verificados de grado, máster universitario y doctorado de la Universidad de Sevilla.

El Real Decreto Legislativo 822/2021 recoge que los principios rectores en el diseño de los planes de estudios de los títulos universitarios oficiales “(...) deberán tener como referente los principios y valores democráticos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible” y, particularmente, entre otros, “(...) el respeto a los principios de accesibilidad universal y diseño para todas las personas”, que “(...) deberán incorporarse como contenidos o competencias de carácter transversal”. Por lo tanto, la universidad tiene la responsabilidad de que los egresados en el grado en Turismo, con la finalidad de ofrecer una experiencia turística completa, obtengan las habilidades y competencias profesionales imprescindibles para una respuesta adecuada a las necesidades de todos sus clientes (Liasidou et al., 2018), con independencia de las capacidades que estos últimos tengan.

4.2. Situación de la formación en turismo accesible e inclusivo en los grados y en los másteres oficiales en Turismo en Andalucía

Esta sección evalúa la oferta académica actual en turismo accesible e inclusivo dentro de los títulos universitarios andaluces a través de una revisión sistemática de los catálogos de cursos, las descripciones de los programas y los perfiles del profesorado. La investigación tiene como objetivo determinar el grado en que el turismo accesible e inclusivo está actualmente integrado en el currículo e identificar cualquier curso o módulo existente que aborde temas relacionados con la accesibilidad, la discapacidad o el diseño universal. La metodología incluye:

- **Análisis de contenido.** Examen de los programas de los cursos y los materiales de aprendizaje para identificar la presencia de temas relacionados con el turismo accesible e inclusivo, como los estándares de accesibilidad universal, las estrategias de marketing inclusivo y el desarrollo de productos turísticos accesibles.

- Experiencia de la facultad. Revisión de los perfiles de la facultad para identificar a las personas con experiencia en turismo accesible e inclusivo o campos relacionados, evaluando su participación en la enseñanza y la investigación.
- Análisis comparativo. Comparación de la oferta curricular entre las diferentes universidades andaluzas para identificar las mejores prácticas y las áreas de mejora en la educación en turismo accesible e inclusivo.

Los datos para esta sección se recopilaron a través de búsquedas en línea de sitios web y bases de datos universitarias, así como la comunicación directa con los miembros de la facultad y los administradores de los programas. El análisis proporciona una visión general completa del estado actual de la educación en turismo accesible e inclusivo en Andalucía, destacando las fortalezas y debilidades de los programas académicos existentes.

4.3. Principales resultados

En Andalucía, según consta en la web del Distrito Único Andaluz (2024a, 2024b) de la Junta de Andalucía, el grado en Turismo puede estudiarse en ocho⁴ universidades, las cuales también cuentan con cinco⁵ másteres en esta disciplina.

En la revisión llevada a cabo de los planes de estudios de cada una de estas ofertas formativas, tan sólo se ha encontrado formación en materia de accesibilidad, relacionada con el turismo y con la calidad, en el máster de Dirección y Planificación del Turismo de la Universidad de Sevilla, concretamente en la asignatura optativa “Calidad turística: accesibilidad y sostenibilidad” (3 créditos). Por otro lado, la Universidad de Almería dispone de un catálogo de materias transversales de diversos grados con el fin de ofrecer una formación integral a sus alumnos/as. Entre estas materias se encuentra la de “Atención a la discapacidad” (6 créditos), que, aunque no se ajusta al cien por cien a la materia que nos ocupa, sí que refleja la intención de la universidad en ir sensibilizando y formando al alumnado en competencias en pro de la igualdad de oportunidades.

5. Análisis cuantitativo: metodología y resultados

En esta parte del trabajo se analiza la «influencia de la incorporación de la asignatura “Turismo accesible e inclusivo” en el grado en Turismo, en la calidad del destino» y responde a las siguientes preguntas de investigación:

⁴ Universidad de Almería (2024), Universidad de Cádiz (2024b), Universidad de Córdoba (2024), Universidad de Granada (2024), Universidad de Huelva (2024a), Universidad de Jaén (2024a), Universidad de Málaga (2024a), Universidad de Sevilla (2024a) y Centro EUSA (adscrito a la Universidad de Sevilla) (2024).

⁵ Máster Universitario en Dirección Turística (Universidad de Cádiz, 2024a); Máster Oficial en Turismo: Dirección de Empresas Turísticas y Gestión de Recursos Turísticos (Universidad de Huelva, 2024b); Máster Universitario en Planificación y Gestión Sostenible del Turismo (Universidad de Jaén, 2024b); Máster Universitario en Turismo Electrónico: Tecnologías Aplicadas a la Gestión y Comercialización del Turismo (Universidad de Málaga, 2024b); Máster Universitario en Dirección y Planificación del Turismo (Universidad de Málaga, 2024c y Universidad de Sevilla, 2024b).

- ¿La formación del alumnado en “Turismo accesible e inclusivo” repercutirá en el desarrollo de sus futuras competencias profesionales?
- ¿Podría la formación en “Turismo accesible e inclusivo” mejorar la calidad del destino?

Para responder a estas preguntas de investigación se ha llevado a cabo un estudio empírico con el fin de comprobar si las siguientes hipótesis planteadas son soportadas por los datos:

- H1: la formación en “Turismo accesible e inclusivo” tiene influencia positiva y significativa sobre la calidad del destino.
- H2: la formación en “Turismo accesible e inclusivo” tiene influencia positiva y significativa sobre las competencias profesionales.
- H3: las competencias profesionales tienen influencia positiva y significativa sobre la calidad del destino.
- H4: la formación en “Turismo accesible e inclusivo” tiene influencia positiva significativa indirecta sobre la calidad del destino, a través de las competencias profesionales.

5.1. Metodología

Para responder a las preguntas de investigación se empleó un cuestionario publicado en las redes sociales LinkedIn y Facebook, dirigido al alumnado de 4º curso del grado de Turismo, del Máster en Dirección y Planificación del Turismo y egresados, ya que el objetivo es conocer su opinión acerca de la implementación de la materia “Turismo accesible e inclusivo” en los estudios universitarios y cómo afectaría esto a sus capacidades profesionales y en la calidad del destino.

En la selección de participantes se ha llevado a cabo un muestreo no probabilístico, en base a unos criterios establecidos y se ha elaborado una base de datos para un cuestionario, ya que desde el punto de vista cuantitativo este tipo de muestreo es muy útil para “(...) determinados diseños de estudio que requieren no tanto una “representatividad” de elementos de una población, sino una cuidadosa y controlada elección de casos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema” y desde el punto de vista cualitativo, “(...) logran obtener los casos (personas, objetos, contextos, situaciones) que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una gran riqueza para la recolección y el análisis de los datos” (Hernández-Sampieri et al., 2014).

El cuestionario elaborado para conocer la opinión del alumnado de 4º curso del grado de Turismo, máster y egresados consta de los siguientes contenidos:

- Perfil sociodemográfico de la persona entrevistada; información general sobre el conocimiento de la persona entrevistada acerca de destinos turísticos inteligentes (DTI) y turismo accesible e inclusivo; percepción sobre la titulación en la que implementar la materia “Turismo accesible e inclusivo” y tipología de esta según la percepción de la persona entrevistada.
- Variables del modelo de investigación propuesto: variable formación en “Turismo accesible e inclusivo”, variable competencia profesional derivada de la citada formación y variable calidad de los destinos turísticos.

Las variables formación en “Turismo accesible e inclusivo” y competencias profesionales derivadas de dicha formación, han sido definidas según recomendaciones de las publicaciones: *Libro blanco. Título de grado en Turismo* (ANECA, 2004); *Formación curricular en diseño para todas las personas en Turismo* (CRUE, 2017); y *Observatorio de accesibilidad universal del turismo en España* (Hernández-Galán, 2017). Esta última fuente también ha sido utilizada en la variable calidad del destino.

Las variables del modelo de investigación se han medido en una escala Likert de 7 puntos, para la que el valor 1 se refiere a estar totalmente en desacuerdo con la afirmación correspondiente y el valor 7 se refiere a estar totalmente de acuerdo con dicha afirmación.

Previo a la recogida de datos, el cuestionario fue revisado por académicos y profesionales del sector al objeto de perfilar el mismo. Asimismo, se llevó a cabo una encuesta piloto para validar el contenido del cuestionario en la que participaron 15 estudiantes y egresados en el grado de Turismo.

Para testar las hipótesis planteadas, se ha utilizado un enfoque de ecuaciones estructurales basado en la varianza (PLS-SEM). Las siguientes razones justifican la elección de PLS (Henseler, 2017). La razón principal para usar el modelado de ecuaciones estructurales de PLS (PLS-SEM) se fundamenta en que los constructos del modelo de investigación se definen como compuestos o artefactos diseñados por el/la investigador/a, por lo que se debe utilizar un método basado en compuestos como el caso de PLS-SEM (Rigdon, 2016; Sarstedt et al., 2016). Los compuestos se pueden modelar como compuesto modo A o modo B. Mientras que el compuesto modo B utiliza pesos de regresión, el modo A utiliza pesos de correlación para definir los constructos (Hair et al., 2017). Por lo tanto, la existencia de compuestos en modo A o B en el modelo de investigación sugiere el uso de PLS. Además, hay que añadir la propia especificación del modelo de investigación que incorpora diferentes relaciones causales entre los constructos, tanto los efectos principales como los efectos de mediación (Hair et al., 2017; Henseler, 2018). Por último, la elección de PLS-SEM está justificada porque el estudio tiene carácter exploratorio, al estar orientado a comprender las relaciones causales entre las variables del modelo de investigación propuesto.

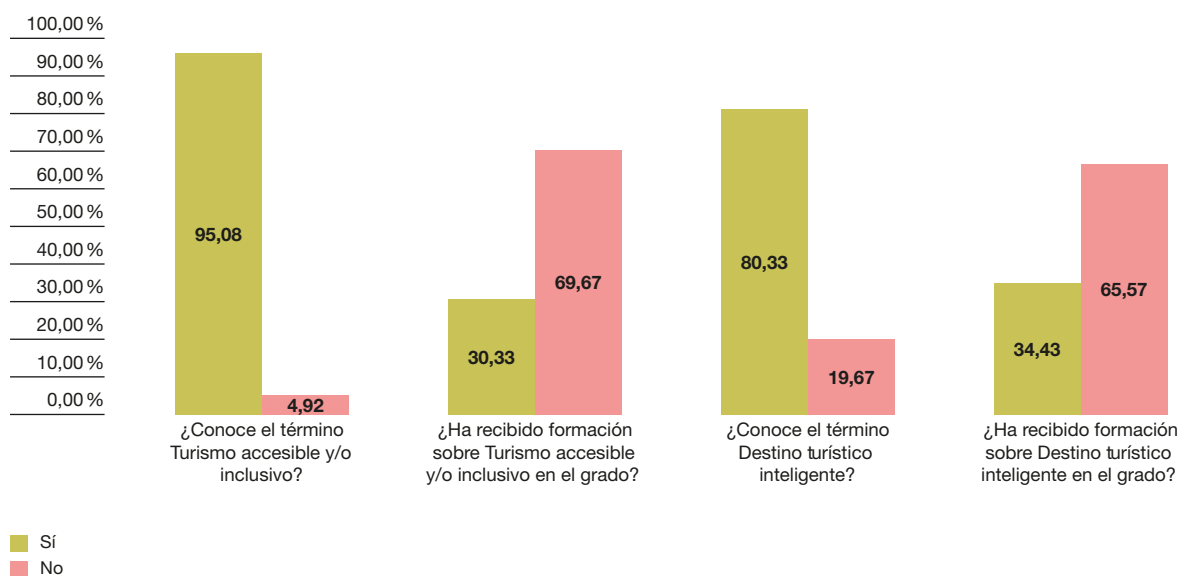
Los datos fueron recopilados durante la primera quincena del mes de mayo de 2020, obteniéndose 157 encuestas realizadas de las cuales 30 no fueron válidas y 5 se desestimaron por no cumplir el perfil requerido. Así, la muestra consistió en 122 cuestionarios válidos. Esta labor, debido al momento en que se llevó a cabo, resultó bastante ardua tanto por la imposibilidad de realizar presencialmente los formularios al alumnado de 4º curso del grado en Turismo y del Máster en Dirección y Planificación del Turismo, como por la Ley de Protección de Datos (Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre) que impide disponer del correo electrónico de los mismos. Atendiendo a la recomendación del tamaño muestral según Cohen (1992), para una potencia estadística del 80 % y un nivel de significación del 5 %, 2 predictores, y un coeficiente de determinación (R^2) del 25 % el tamaño mínimo de muestreo requerido para la medición sería de 52 encuestas y de 110 para un R^2 del 10 %. Así, nuestra muestra final cumple con los mínimos requeridos en la investigación social para el propósito del estudio.

5.2. Resultados

El perfil mayoritario de las personas entrevistadas es el de una mujer con una edad comprendida entre 20 y 30 años, que ha estudiado en la ciudad de Sevilla y que no tiene en su entorno personas con discapacidad o con necesidades especiales (PCD/NNEE). Los datos reflejan respectivamente que más del 90 % y del

80 % conocen los términos de DTI y Turismo accesible e inclusivo, pero que más del 69 % y del 65 % no han recibido formación en el grado sobre los mismos, tal y como se refleja en el gráfico 1.

Gráfico 1. Percepción de conceptos



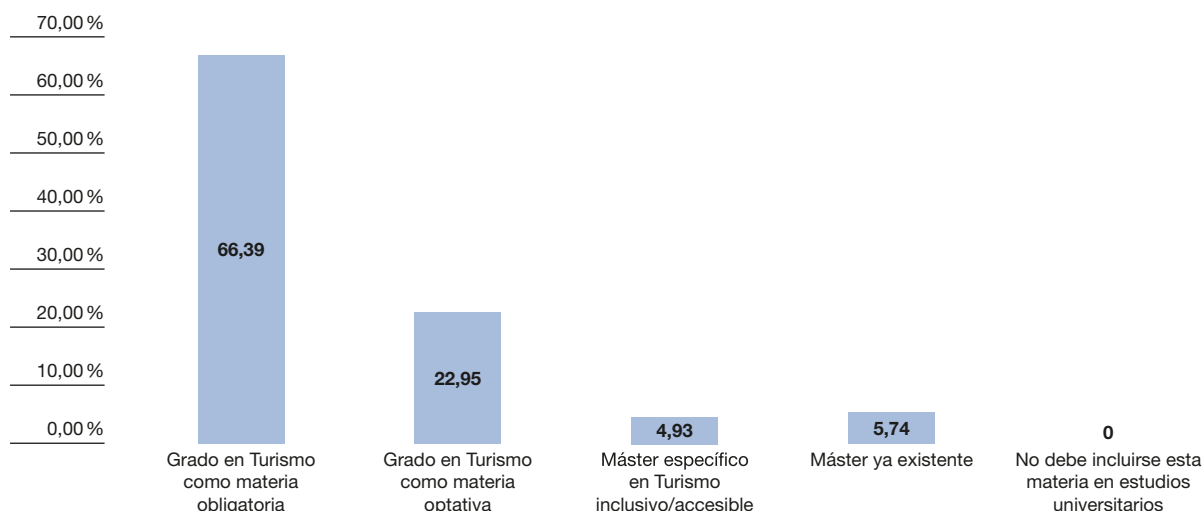
Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, algo más del 10 % de las personas encuestadas estiman que debe implementarse en estudios de máster y ninguno considera que esta asignatura no deba incluirse en los estudios universitarios de Turismo. La tabla 1 y el gráfico 2 recogen los resultados obtenidos sobre la percepción de la implementación de la materia “Turismo accesible e inclusivo” atendiendo a la titulación y al carácter de la materia (obligatoria u optativa).

Tabla 1. Titulación en la que implementar la materia “Turismo accesible e inclusivo” y su tipología

Titulación	Número	Porcentaje
Grado en Turismo, como materia obligatoria	81	66,39 %
Grado en Turismo, como materia optativa	28	22,95 %
Máster específico en Turismo accesible e inclusivo	6	4,93 %
Máster ya existente	7	5,74 %
No debe incluirse esta materia en estudios universitarios en Turismo	0	0,00 %
Total	122	100,00 %

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 2. Porcentajes atendiendo a la titulación y carácter de la materia

Fuente: elaboración propia.

Modelo de investigación

La evaluación del modelo de investigación (figura 1) se ha llevado a cabo mediante un procedimiento en dos etapas (Hair et al., 2018):

- Evaluación del modelo de medida (modelo externo) evaluando la fiabilidad de los ítems, y la fiabilidad y validez de los compuestos modo A.
- Evaluación del modelo estructural (modelo interno) atendiendo a los coeficientes path del modelo (signo y significatividad); el coeficiente de determinación (R^2) que permite valorar la capacidad explicativa del modelo; el tamaño del efecto, f^2 (Cohen, 1988) que valora el grado con el que un constructo exógeno contribuye a explicar un determinado constructo endógeno en términos de R^2 ; el test de Stone-Geisser (Q^2), que se usa como criterio para medir la relevancia predictiva de los constructos dependientes en modo A (Stone, 1974); y la raíz cuadrática media estandarizada residual (SRMR) que mide la diferencia entre la matriz de correlaciones observada y la matriz de correlaciones implicada por el modelo (Hu y Bentler, 1999).

Modelo de medida

En el modelo de medida de los compuestos definidos en modo A, los indicadores representan el efecto del constructo subyacente, por lo tanto, la causalidad es del constructo hacia los indicadores.

En la primera etapa del análisis, la evaluación del modelo de medición (tablas 2, 3 y 4) nos permite analizar 27 ítems. La evaluación del modelo de medida para los compuestos modo A implica una evaluación de la validez y fiabilidad de estos (Hair et al., 2017). Las tablas citadas anteriormente muestran que los indicadores de las variables modo A cumplen con los requisitos de fiabilidad ya que se evidencia lo siguiente:

- Las cargas factoriales son superiores a 0,7, por lo que existen similitudes entre los constructos y sus ítems.
- La validez convergente del constructo: la fiabilidad compuesta (CR) es mayor que 0,7 para todos los constructos.
- La varianza extraída media (AVE) de los constructos es mayor que 0,5, significando esto que el constructo comparte más de la mitad de su varianza con sus indicadores. Por lo tanto, la validez convergente es aceptable y las variables están, por tanto, bien definidas (Hair et al., 2017).

Tabla 2. Modelo compuesto modo A. Medición modelo de medida: pesos, cargas factoriales, fiabilidad compuesta y varianza extraída media. Formación turismo inclusivo

	Constructo - Ítems	Cargas Factoriales	Pesos	CR ⁶	AVE ⁷
	Formación turismo inclusivo (FTI)			0,976	0,759
FTI1	Diversidad ciudadana, tendencias sociodemográficas e igualdad de oportunidades	0,850	0,088*		
FTI2	Marco legal de la accesibilidad en España	0,754	0,089*		
FTI3	Diseño universal	0,761	0,083*		
FTI4	Turismo inclusivo: evolución del turismo hacia un turismo para todas las personas y situación actual	0,810	0,089*		
FTI5	Turismo inclusivo y su aplicación al subsector alojamiento	0,861	0,095*		
FTI6	Turismo inclusivo y su aplicación al subsector restauración	0,898	0,089*		
FTI7	Turismo inclusivo y su aplicación al subsector intermediación	0,909	0,089*		
FTI8	Turismo inclusivo y su aplicación al subsector transporte	0,898	0,087*		
FTI9	Turismo inclusivo y su aplicación al subsector logística	0,873	0,084*		
FTI10	Turismo inclusivo y su aplicación al subsector planificación y gestión pública de destinos	0,925	0,097*		
FTI11	Turismo inclusivo y su aplicación al subsector productos y actividades turísticas	0,926	0,082*		
FTI12	Turismo inclusivo y su aplicación al subsector formación, investigación y consultoría	0,881	0,082*		
FTI13	Destinos turísticos inteligentes	0,866	0,095*		

*p<0,001.

Fuente: elaboración propia.

⁶ CR = Fiabilidad compuesta.

⁷ AVE = Varianza extraída media.

Tabla 3. Modelo compuesto modo A. Medición modelo de medida: pesos, cargas factoriales, fiabilidad compuesta y varianza extraída media. Competencias profesionales

	Constructo - Items	Cargas Factoriales	Pesos	CR	AVE
	Competencias profesionales (CP)			0,913	0,659
CP1	Comprender el marco legal que regula las actividades turísticas en materia de accesibilidad	0,836	0,137*		
CP2	Definir objetivos, estrategias y políticas de la empresa turística teniendo en cuenta la diversidad poblacional	0,857	0,148*		
CP3	Dar un trato adecuado a todas las personas tiene una marcada orientación de servicio al cliente	0,888	0,154*		
CP4	Trabajar en medios socioculturales diferentes	0,841	0,143*		
CP5	Fomenta la creatividad de los y las profesionales	0,847	0,145*		
CP6	Iniciativa y espíritu emprendedor	0,791	0,119*		
CP7	Estar orientado/a a mejorar la calidad del servicio	0,839	0,148*		
CP8	Los/as responsables de las empresas turísticas deben estar formados/as en turismo accesible e inclusivo	0,798	0,164*		
CP9	¿Estar formado/a en turismo accesible e inclusivo es hoy una ventaja competitiva a la hora de encontrar un empleo?	0,750	0,088*		

*p<0,001.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Modelo compuesto modo A. Medición modelo de medida: pesos, cargas factoriales, fiabilidad compuesta y varianza extraída media. Calidad en destino

	Constructo - Items	Cargas Factoriales	Pesos	CR	AVE
	Calidad en destino (CD)			0,913	0,678
CD1	Permitirá detectar, planificar y desarrollar el turismo cubriendo las necesidades de todos/as los/as clientes/as, incluyendo aquellos/as con necesidades especiales	0,844	0,277*		
CD2	Repercutirá en la satisfacción de los/as clientes/as con necesidades especiales	0,814	0,218*		
CD3	Es un elemento diferenciador de la competencia	0,831	0,229*		
CD4	Ser un destino inclusivo favorece la imagen del municipio	0,857	0,249*		
CD5	Es necesario para a ser un destino turístico inteligente (DTI)	0,766	0,241*		

*p<0,001.

Fuente: elaboración propia.

La tabla 5 muestra que todas las variables alcanzan validez discriminante siguiendo los criterios de la ratio heterotrait-monotrait (HTMT) (Henseler et al., 2016a) y de Fornell-Larcker (Fornell y Larcker, 1981). En un modelo bien ajustado, las correlaciones heterotrait deberían ser más pequeñas que las correlaciones monotrait, lo que implica que la ratio HTMT debería estar por debajo de 1. Dado que la ratio HTMT está por debajo de 0,85 (umbral), este resultado sugiere que cada constructo es distinto de otros constructos. Este resultado se observa atendiendo al criterio de Fornell-Larcker, ya que la cantidad de varianza que un constructo captura de sus indicadores (AVE) es ser mayor que la varianza que dicho constructo comparte con otros constructos en el modelo (la correlación al cuadrado entre los dos constructos).

Tabla 5. Evaluación del modelo de medida: validez discriminante

Criterio HTMT			
	Formación turismo inclusivo	Competencia profesional	Calidad en destino
Formación “Turismo accesible e inclusivo”	0,523		
Competencia profesional	0,681		
Calidad en destino		0,660	
Criterio Fornell-Larcker			
	Formación turismo inclusivo	Competencia profesional	Calidad en destino
Formación “Turismo accesible e inclusivo”	0,871		
Competencia profesional	0,66	0,812	
Calidad en destino	0,49	0,599	0,823

Fuente: elaboración propia.

Además de los criterios de consistencia interna, validez convergente y discriminante analizados para evaluar la validez de los constructos, se ha recurrido al análisis factorial confirmatorio (AFC) que permitiría respaldar la estructura teórica de los mismos. Respecto a la bondad del ajuste, el coeficiente “Goodness of fit” (GFI) es superior a 0,7 para todos los constructos; y el coeficiente “Root mean square error of approximation” (RMSEA) toma valores inferiores a 0,08 cada uno de ellos (tabla 6). Los criterios analizados evidencian la validez de las variables latentes utilizadas en la investigación.

Tabla 6. Análisis factorial confirmatorio. Medidas bondad ajuste

	RMSEA (Root mean square error of approximation)	GFI (Goodness of fit index)
Formación “Turismo accesible e inclusivo”	0,07	0,995
Competencia profesional	0,06	0,991
Calidad del destino	0,07	0,997

Fuente: elaboración propia.

Modelo estructural

En la segunda etapa del análisis se evaluó el modelo estructural. La tabla 7 muestra los coeficientes path, las pruebas de hipótesis y los intervalos de confianza al 95 % utilizando un remuestreo *bootstrap*, siendo el número de submuestras de 5000 (Streukens y Leroi-Werelds, 2016).

La figura 1 y la tabla 7 muestran la significatividad de los coeficientes del modelo de investigación a partir de un contraste de una sola cola. Se observa lo siguiente:

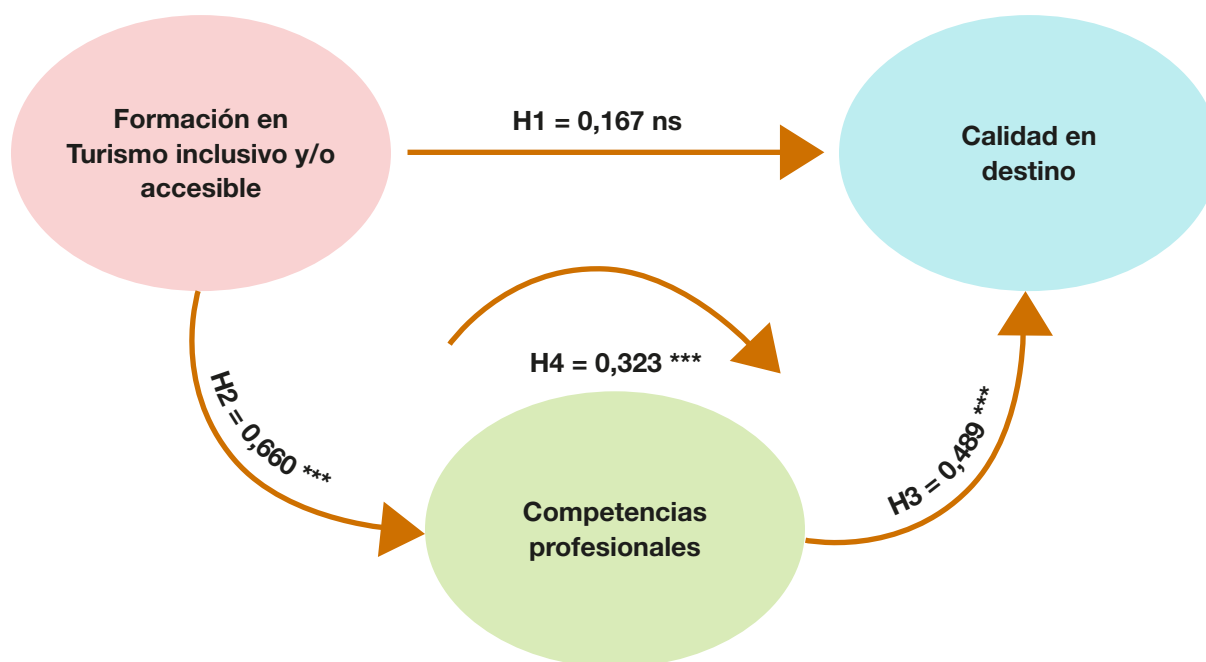
La formación en “Turismo accesible e inclusivo” no tiene una influencia significativa sobre la calidad en destino ($\beta = 0,167$, $p > 0,05$), por lo que la hipótesis 1 no es soportada por la evidencia empírica.

La formación en “Turismo accesible e inclusivo” tiene una influencia positiva significativa sobre las competencias profesionales derivadas de dicha formación ($\beta = 0,660$, $p < 0,001$), por lo que la hipótesis 2 es soportada.

Las competencias profesionales influyen de forma positiva y significativa en la calidad del destino. Existe, por tanto, evidencia empírica para respaldar la hipótesis 3.

Por último, se observa una influencia positiva significativa de la formación en “Turismo accesible e inclusivo” en la calidad en destino a través de las competencias profesionales adquiridas por el módulo de formación ($\beta = 0,323$, $p < 0,05$). Así, la hipótesis 4 es soportada por la evidencia empírica.

Figura 1. Modelo de investigación estimado



Nota: ns = no significativa; **p-valor<0,05; ***p-valor<0,001.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Estimación del modelo estructural. Efectos directos

Efectos directos						
	Coeficiente	t-student	p-valor	CI bias corrected	f ²	Aceptación/ Rechazo de hipótesis
Calidad en destino R ² = 0,375 Q ² = 0,236						
H1(+): FTI→CD	0,167	0,876	0,131	[-0,175;0,435]	0,025	No
H2(+): FTI→CP	0,489**	2,759	0,003	[0,271;0,847]	0,216	Sí
Competencias profesionales R ² = 0,436 Q ² = 0,278						
H3(+): CP→CD	0,660***	7,410	0,000	[0,491;0,792]	0,772	Sí
Efecto indirecto						
	Coeficiente	t-student	p-valor	CI bias corrected		Aceptación/ Rechazo de hipótesis
Calidad en destino						
H4(+): FTI→CP→CD	0,323**	2,023	0,022	[0,147;0,641]		Sí

***p<0,01; **p<0,05. Bootstrapping basado en n = 5.000 submuestras. Contraste de una sola cola para la distribución t-Student.
CI- bias corrected Intervalo de confianza corregido al 95 % basado en .5000 submuestras.

Fuente: elaboración propia.

La tabla 7 muestra también las siguientes medidas:

- Los valores de R² para evaluar la capacidad explicativa de los constructos endógenos.
- El coeficiente f² que permite evaluar si la omisión de un constructo tiene un impacto significativo sobre los correspondientes constructos endógenos; los valores de f², 0,02 ≤ f² < 0,15, indican que el tamaño del efecto es pequeño, para 0,15 ≤ f² < 0,35 se considera que existe efecto moderado y para f² ≥ 0,35 el efecto de la variable predictora sobre la variable dependiente se considera grande.
- La medida de redundancia Q² calculada para las variables dependientes al objeto de examinar la relevancia predictiva de los constructos endógenos. Para 0 < Q² < 0,25 la relevancia predictiva del constructo endógeno se considera baja, para 0,25 < Q² < 0,5 la relevancia predictiva es media y para Q² > 0,5 la relevancia predictiva es alta (Hair et al., 2019).

Atendiendo a los valores del coeficiente de determinación R² se observa: el 37,5 % de la variabilidad de la variable calidad en destino es explicada por la formación en “Turismo accesible e inclusivo” y las competencias profesionales; y el 43,6 % de la variabilidad de las competencias profesionales es explicado por la formación en “Turismo accesible e inclusivo”.

Atendiendo a la medida f², el modelo muestra que la formación tiene un efecto pequeño en la calidad en destino (f²=0,025), las competencias tienen un efecto medio en la calidad en destino (f²=0,216) y la formación tiene un efecto grande en las competencias profesionales (f²=0,772). El modelo tiene validez predictiva

para las dos variables endógenas competencia profesional y calidad en destino ya que el coeficiente Q^2 es positivo y mayor que 0,25 para ambas variables.

Se ha obtenido también la medida SRMR (raíz cuadrática media estandarizada residual) para evaluar el ajuste aproximado del modelo de factor compuesto (Henseler et al., 2016b). El modelo estructural estimado alcanza un valor SRMR de 0,074, indicando un adecuado ajuste de acuerdo con el umbral para SMR de 0,10 o 0,08, siendo este último un umbral más conservador (Hu y Bentler, 1999). Así, la especificación del modelo se puede considerar satisfactoria.

6. Discusión y conclusiones

En la actualidad, las personas con discapacidad y aquellas con necesidades de accesibilidad son cada vez más conscientes de sus derechos y reivindican poder ejercer los mismos en igualdad de condiciones que el resto de la sociedad, el turismo incluido. Las organizaciones representativas del sector son conscientes de ello y han comenzado a desarrollar acciones tales como dedicar el Día del Turismo de 2016 al turismo accesible e inclusivo, bajo el lema “Turismo para todos: promover la accesibilidad universal”, la publicación de manuales sobre turismo accesible e inclusivo o la creación de la distinción “Destino turístico accesible”.

Leporiere y Andrades (2024) consideran que la accesibilidad universal es un elemento básico en la percepción de la calidad del destino y la ONU Turismo la reconoce como un elemento intrínseco de la calidad del destino turístico, tal y como queda evidenciado en la proliferación de estándares con reconocimiento internacional, así como en este estudio ya que, el alumnado de 4º curso del grado en Turismo, máster y egresados considera que existe una influencia positiva significativa de la formación en “Turismo accesible e inclusivo” en la calidad en destino a través de las competencias profesionales adquiridas por el módulo de formación, lo que hace necesario incluir la asignatura “Turismo accesible e inclusivo” en el grado en Turismo con la finalidad de mejorar la calidad del destino, ofreciendo un mejor servicio a una demanda cada vez más creciente.

A pesar de que existen procedimientos para la inclusión de una nueva asignatura en los grados universitarios, que diferentes autores consideran inexcusable la incorporación inmediata de la asignatura “Turismo accesible e inclusivo” en la formación universitaria, que la CRUE justificaba en 2017 la implantación de esta formación y que de este estudio se desprende que el 90 % de los encuestados consideran que la asignatura “Turismo accesible e inclusivo” debe implementarse en el grado en Turismo y el 66 % como asignatura obligatoria del mismo, en Andalucía no existe una oferta formativa en la materia. Por el contrario, en países como Argentina, Ecuador y Portugal las instituciones educativas empiezan a contemplar formación en turismo accesible e inclusivo en sus planes de estudio obviando investigaciones que afirman que, desde el sector, no existe un interés por desarrollar este modelo de negocio.

El grado en Turismo debe dotar a los y las futuros/as profesionales de las competencias necesarias para atender al mercado real y potencial, aunque, tanto los y las profesionales del sector como las universidades son conscientes de la falta de formación existente acerca del significado, las implicaciones y la repercusión del turismo accesible e inclusivo. Esto es debido, en gran parte, a la infravaloración del colectivo de las per-

sonas con necesidades de accesibilidad, la rigidez de la modificación de los planes de estudio, la falta de investigación académica y a un profesorado no cualificado en este área de conocimiento.

En este estudio se pone de manifiesto que los y las profesionales del sector turístico actuales y futuros/as, con el fin de cumplir la normativa aplicable y ofrecer productos y/o servicios con un alto estándar de calidad e inclusivos, deben implementar la accesibilidad como un elemento intrínseco a los mismos, por lo que se considera necesario el conocimiento en profundidad de la materia.

Diferentes destinos turísticos como el País Vasco (Gobierno Vasco, 2018), la Comunidad Valenciana (PRE-DIF, 2017) o el municipio de Arona (Tenerife, Canarias) (Ayuntamiento de Arona, s. f.) corroboran este estudio, ya que incluyen la formación al sector en sus planes o estrategias de accesibilidad al considerarla un factor de valor añadido de excelencia que aporta mayor calidad a los entornos y servicios. También se refleja en la proliferación de galardones que promueven la accesibilidad como el premio europeo Access City Award, concedido por la Comisión Europea, los premios Reina Letizia de Accesibilidad Universal de municipios, los premios ThyssenKrupp Encasa “Destino turístico accesible”, los premios Fitur4all o el premio “Mejor destino de calidad turística SICTED”, que incluye la accesibilidad universal.

Esta investigación se ha visto obstaculizada por la limitada información acerca del binomio estudios universitarios oficiales en turismo y turismo accesible e inclusivo, la inexistencia de normativa legal específica del tema, la dificultad de recopilación de información debido al estado de alarma por el COVID-19 y la Ley de Protección de Datos, así como la necesidad de más tiempo y mejores circunstancias para realizar un muestreo mayor.

Además, el presente trabajo presenta algunas limitaciones que abren las vías para futuras líneas de investigación. En primer lugar, mientras que la muestra recogida demuestra un conjunto de datos robusto y cumple con el requisito de tamaño de la muestra para una estimación por mínimos cuadrados parciales (PLS), el aumento del tamaño muestral fortalecería las conclusiones extraídas. No obstante, el estudio de carácter exploratorio proporciona información valiosa sobre las percepciones de los diferentes actores clave y puede servir como base para futuras investigaciones. La limitación de este método de muestreo radica en la generalización de los resultados a la población en general. El trabajo se ha centrado en la opinión de los alumnos de cuatro curso, máster y egresados, y abre futuras líneas de investigación con respecto a la opinión de profesores de la universidad, turistas, empresariado del sector y colectivos de personas con discapacidad.

Este estudio pretende dar a conocer sus resultados al organismo de evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones en España (ANECA) para contribuir a incluir la diversidad e inclusión de personas con discapacidad en los programas universitarios (ANECA, 2020, p. 7).

Por todo ello, concluimos, que la universidad no puede quedarse atrás en esta nueva realidad turística y es por ello que debe formar a los futuros profesionales del sector con la finalidad de que puedan diseñar, planificar, gestionar y atender a personas con diferentes necesidades. Los/as futuros/as egresados/as del grado en Turismo deben conocer y transmitir la transversalidad de la accesibilidad aplicada al turismo, ocio, tiempo libre, etc. Como docentes tenemos la obligación de inculcar este compromiso y trabajar sistemáticamente para conseguirlo.

Referencias bibliográficas

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). *Libro blanco. Título de grado en Turismo*. ANECA. https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libroblanco_turismo_03.pdf/34c2ba67-671f-4493-4ae4-64ba3b09f696?t=1654601820759.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2020). *Informe sobre la satisfacción de diferentes grupos de interés con respecto a la actividad de ANECA: la mejora de los programas de evaluación y otras actuaciones institucionales para potenciar la inclusión de personas con discapacidad. Resumen*. ANECA. <https://bit.ly/423DU4U>.
- Aragall, F., Benenti, B., Ferrer, J., Fort, J. M., Hernández, J., Merodio, J. R., Monguet, J. M. y Po, E. (2006). *Libro blanco del diseño para todos en la universidad*. IMSERSO y Fundación ONCE. <https://tinyurl.com/35znfcch>.
- Asociación Española de Normalización y Certificación (2021). *UNE-ISO 21902:2021. Turismo y servicios relacionados. Turismo accesible para todos. Requisitos y recomendaciones*. AENOR. <https://www.une.org/encontrat-tu-norma/busca-tu-norma/norma?c=N0066245>.
- Ayuntamiento de Arona (s. f.) *Arona un destino accesible e inclusivo*. <https://tinyurl.com/ms35e4pk>.
- Busby, G. y Fiedel, D. (2001). A contemporary review of tourism degrees in the United Kingdom. *Journal of Vocational Education & Training*, 53(4), 501-522. <https://doi.org/dhkm6n>.
- Ceballos Hernández, C., Arias Martín, C., Ruiz Jiménez, A., Sanz Domínguez, C. y Vázquez Bermúdez, I. (2010). La formación en turismo en España: pasado, presente y futuro en el nuevo espacio europeo de educación superior. *Cuadernos de Turismo*, (25), 45-67. <https://revistas.um.es/turismo/article/view/109571>.
- Centro de Innovación Docente y Educación Digital (8 de enero de 2015). La URJC imparte la actividad obligatoria sobre accesibilidad universal y diseño para todos. *CIED*. <https://tinyurl.com/ye2jw5uh>.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2nd ed. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/vv3>.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <https://doi.org/as7>.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2017). *Formación curricular en diseño para todas las personas en Turismo*. CRUE. <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/2017-turismo.pdf>.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (8-9 de septiembre de 2022). *Conocimiento inteligente: sostenible, integrador e inclusivo*. Seminario Universidades: excelencia con alma. Santander, España.
- Cruces Portales, R. (2016). *Crítica del turismo accesible. Desvelando la configuración discursiva y factual de los procesos de interacción entre turismo y discapacidad* [Tesis de doctorado, Universidad Miguel Hernández]. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=60973>.
- Dimou, I. y Velissariou, E. (22-26 de junio de 2016). *Tourism and accessibility. A satisfaction survey on tourists with disabilities in the Island of Crete*. 11th Management of Innovation Business, Education and Support system Conference, Heraklion, Crete. <https://tinyurl.com/48bhn5n>.
- Distrito Único Andaluz (2024a). *Catálogo de másteres oficiales*. <https://tinyurl.com/4na29arc>.
- Distrito Único Andaluz (2024b). *Oferta de enseñanzas de grado. Curso 2024/25*. <https://tinyurl.com/5434hpfv>.
- España. Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de diciembre de 2018, núm. 294, 119788-119857. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2018-16673>.

- 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, 119537-119578. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-15781>.
- España. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de octubre de 2007, núm. 260, pp. 44037-44048. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>.
- 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. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12632>.
- 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. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2024-3099>.
- EUSA (2024). *Plan de estudios del grado en Turismo*. <https://www.eusa.es/grados-universitarios/turismo/>.
- Eusébio, C. Pimentel Alves, J., Rosa, María J. y Teixeira, L. (2022). Are higher education institutions preparing future tourism professionals for tourism for all? An overview from Portuguese higher education tourism programmes. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 31, 100395. <https://doi.org/pdh9>.
- Fornell, C. y Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: algebra and statistics. *Journal of Marketing Research*, 18(3), 382-388. <https://doi.org/ghx8p4>.
- de la Fuente-Robles, Y. M., Muñoz-de-Dios, M. D., Mudarra-Fernández, A. B. y Ricoy-Cano, A. J. (2020). Understanding stakeholder attitudes, needs and trends in accessible tourism: a systematic review of qualitative studies. *Sustainability*, 12(24), 10507. <https://doi.org/gkx52q>.
- García, E. (25 de julio de 2015). Turismo inclusivo, turismo para todos. Entrevista a Aurora Madariaga. *Infancia y Educación*. <http://www.infanciayeducacion.com/turismo-inclusivo/>.
- Gillovic, B. y McIntosh, A.J. (2020). Accessibility and inclusive tourism development: current state and future agenda. *Sustainability* 2020, 12(22), 9722. <https://doi.org/gv3rjq>.
- Gobierno Vasco. Departamento de Turismo, Comercio y Consumo (2018). *Modelo de accesibilidad turística de Euskadi*. <https://tinyurl.com/3vnsvwfj>.
- Guasch Murillo, D., Guasch Murillo, Y., Álvarez Suau, M. H. y Dotras Ruscalleda, P. (2012). *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/2117/15008>.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M. y Sarstedt, M. (2017). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Sage.
- Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M. y Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European Business Review*, 31(1), 2-24.
- Hair, J. F., Sarstedt, M., Ringle, C. M., y Gudergan, S. P. (2018). *Advanced issues in partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Sage.
- Henseler, J. (2017). Partial least squares path modeling. En P. S. H. Leeflang, J. E. Wieringa, T. H. A. Bijmolt y K. H. Pauwels. *Advanced Methods for Modeling Markets* (pp. 361-368). Springer. <https://doi.org/pdjg>.
- Henseler, J. (2018). Partial least squares path modeling: quo vadis. *Quality & Quantity*, 52(1), 1-8. <https://doi.org/f5wx>.
- Henseler, J., Hubona, G. y Ray, P. (2016a). Using PLS path modeling in new technology research: updated guidelines. *Industrial Management & Data Systems*, 116(1), 2-20. <https://doi.org/bbpbk>.

- Henseler, J. Ringle, C.M. y Sarstedt, M. (2016b). Testing measurement invariance of composites using partial least squares. *International Marketing review*, 33(3), 405-431. <https://doi.org/f8v2rx>.
- Hernández-Galán, J. (Dir.) (2017). *Observatorio de accesibilidad universal del turismo en España*. Fundación ONCE. <https://bit.ly/43os0oo>.
- Hernández-Galán, J., de la Fuente Robles, Y. M. y Campo Blanco, M. (2014). La accesibilidad universal y el diseño para todas las personas factor clave para la inclusión social desde el design thinking curricular. *Educació Social. Revista d'intervenció Socioeducativa*, (58), pp. 119-134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7056853>.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2014). Selección de la muestra. En *Metodología de la investigación*. 6ª ed. (pp. 170-191). <https://bit.ly/4l4ZZIX>.
- Hu, L. T. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modelling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/dbt>.
- Kong, W. H. y Loi, K. I. (2017). The barriers to holiday-taking for visually impaired tourists and their families. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 32, 99-107. <https://doi.org/gsfmbb>.
- Leporiere, L. y Andrades, L. (2024). The pillar of accessibility in the Spanish smart tourism destinations (DTI) model. En L. Andrades, C. Romero-Dexeus y E. Martínez-Marín (Eds.), *The Spanish model for smart tourism destination management. Tourism, hospitality & event management* (pp. 223-224). Springer. <https://doi.org/pdjw>.
- Liasidou, S., Umbelino, J. y Amorim, E. (2018). Revisiting tourism studies curriculum to highlight accessible and inclusive tourism. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 19(2), 112-125. <https://doi.org/gngkrq>.
- Loyola, Y. y Oré C. (2018). Bases para un modelo educativo por competencias en turismo como herramienta para el desarrollo turístico. *Revista Lider*, 21(35), 248-277. <https://bit.ly/4j3nUGC>.
- Mínguez, C., Martínez-Hernández, C. y Yubero, C. (2021). Higher education and the sustainable tourism pedagogy: are tourism students ready to lead change in the post pandemic era? *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 29, 100329. <https://doi.org/gkh7zd>.
- Muñoz de Dios, M. D., de la Fuente-Robles, Y. M. y Martín-Cano, M. C. (2020). Accesibilidad universal en el currículum universitario: un desafío necesario. *Revista Española de Discapacidad*, 8(1), 247-259. <https://doi.org/pdjz>.
- Navarro Cano, N., Muñoz Navarro, P., Sánchez Torres, A. y Suárez Ojeda, M. (2013). Nuevos retos de futuro para la universidad: la integración de asignaturas sobre discapacidad y accesibilidad universal en la formación curricular de las titulaciones actuales. En M. T. Tortosa Ybáñez, J. D. Álvarez Teruel y N. Pellín Buades (Coords.), *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria* (pp. 2529-2537). <http://hdl.handle.net/10045/31305>.
- ONU Turismo (s. f.). *Turismo accesible*. ONU Turismo. <https://tinyurl.com/yc6f9c3b>.
- ONU Turismo (28 de junio de 2016). *La gestión de la calidad, esencial para la competitividad de los destinos turísticos*. ONU Turismo. <https://tinyurl.com/4c5626fb>.
- Organización Mundial del Turismo (2001). *Código Ético Mundial para el Turismo*. OMT. <https://tinyurl.com/mryf3pb8>.
- Organización Mundial del Turismo (2020a). *Convención Marco sobre Ética del Turismo*. OMT. <https://doi.org/pdw2>.
- Organización Mundial del Turismo (2020b). *Directrices de la OMT para una recuperación inclusiva. Impactos socio-culturales de la COVID-19. Tema 1: personas con discapacidad*. OMT. <https://doi.org/pdj2>.
- Organización Mundial del Turismo (2020c). *Reapertura del turismo para las personas con discapacidad: ¿cómo garantizar la seguridad de todas las personas sin obstáculos?* OMT. <https://tinyurl.com/mrvjp2xw>.

- Pelegrín, N., Toledo, Y. y Naranjo, M. R. (2017). Retos y realidades a enfrentar para una educación turística inclusiva. *RECUS. Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*, 2(1), 9-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6719875>.
- Plataforma Representativa Estatal de Personas con Discapacidad Física (2017). *Plan estratégico de turismo accesible de la Comunitat Valenciana*. PREDIF. <https://tinyurl.com/4banpwkm>.
- Rigdon, E. E. (2016). Choosing PLS path modeling as analytical method in European management research: a realist perspective. *European Management Journal*, 34(6), 598-605. <https://doi.org/gf4zwp>.
- Rubio, J. M. (2015). Formación en materia de accesibilidad en el sector turístico. *Estudios turísticos*, (203-204), 87-110. <https://tinyurl.com/4czub3hj>.
- Sarstedt, M., Hair, J. F., Ringle, C. M., Thiele, K. O. y Gudergan, S. P. (2016). Estimation issues with PLS and CBSEM: where the bias lies! *Journal of Business Research*, 69(10), 3998-4010. <https://doi.org/gfx5zr>.
- Sociedad Mercantil Estatal para la Gestión de la Innovación y las Tecnologías Turísticas (SEGITTUR) (s. f.). *Destinos turísticos inteligentes*. <https://tinyurl.com/3jmjxz7d>.
- Soret, P. (2015). El turismo accesible visto por profesionales. *Estudios Turísticos*, (203-204), 69-73. <https://estudiosturisticos.tourspain.es/index.php/ET/article/view/162>.
- Stone, M. (1974). Cross-validators choice and assessment of statistical predictions. *Journal of the Royal Statistical Society*, 36(2), 111-147. <https://tinyurl.com/436fbdpv>.
- Streukens, S. y Leroi-Werelds, S. (2016). Bootstrapping and PLS-SEM: a step-by-step guide to get more out of your bootstrap results. *European Management Journal*, 34(6), 618-632. <https://doi.org/gk33b9>.
- Teixeira, P., Teixeira, L., Eusébio, C., Silva, S. y Teixeira, A. (2021). The impact of ICTs on accessible tourism: evidence based on a systematic literature review. En C. Eusébio, L. Teixeira y M. Carneiro (Eds.), *ICT Tools and applications for accessible tourism* (pp. 1-25). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/pdj3>.
- Tite Cunalata, G., Carrillo Rosero, D. y Ochoa Ávila, M. (2021). Turismo accesible: estudio bibliométrico. *Turismo y Sociedad*, XXVIII, 115-132. <https://doi.org/gm8tnx>.
- Turismo de Portugal (s. f.). *Escolas*. <https://escolas.turismodeportugal.pt/>.
- Universidad de Almería (2024). *Grado en Turismo. Plan de estudios*. <https://tinyurl.com/yc229wsj>.
- Universidad de Cádiz (2024a). *Máster Universitario en Dirección Turística*. <https://tinyurl.com/5ewknhza>.
- Universidad de Cádiz (2024b). *Planificación de las enseñanzas en el grado en Turismo*. <https://tinyurl.com/yat3hwwy>.
- Universidad de Córdoba (2024). *Grado en Turismo. Planificación de la enseñanza*. <https://tinyurl.com/26z98wtv>.
- Universidad de Granada (2024). *Grado en Turismo*. <https://tinyurl.com/m97jh342>.
- Universidad de Huelva (2024a). *Grado en Turismo. Planificación de las enseñanzas*. <https://tinyurl.com/mkhkn88e>.
- Universidad de Huelva (2024b). *Máster Oficial en Turismo: Dirección de Empresas Turísticas y Gestión de Recursos Turísticos*. <https://tinyurl.com/ysw8pbj2>.
- Universidad de Jaén (2024a). *Grado en Turismo. Información académica*. <https://tinyurl.com/37yzjtpv>.
- Universidad de Jaén (2024b). *Máster Universitario en Planificación y Gestión Sostenible del Turismo*. <https://tinyurl.com/54cthrv>.
- Universidad de Málaga (2024a). *Grado en Turismo. Plan de estudios*. <https://tinyurl.com/5b6syuyj>.
- Universidad de Málaga (2024b). *Máster Universitario en Turismo Electrónico: Tecnologías Aplicadas a la Gestión y Comercialización del Turismo*. <https://tinyurl.com/2hfs9jw7>.

Universidad de Málaga (2024c). *Máster en Dirección y Planificación del Turismo*. <https://www.uma.es/master-en-direccion-y-planificacion-del-turismo/>.

Universidad de Sevilla (2024a). *Grado en Turismo. Plan de estudios*. <https://tinyurl.com/3r9v24z7>.

Universidad de Sevilla (2024b). *Máster Universitario en Dirección y Planificación del Turismo*. <https://ftf.us.es/titulaciones/MUDPT>.

Universidad de Sevilla. Acuerdo 4.1/CG 21-7-22, por el que se aprueba la normativa que establece el procedimiento de tramitación de modificaciones de los títulos verificados de grado, máster universitario y doctorado de la Universidad de Sevilla. *Boletín Oficial de la Universidad de Sevilla*, 26 de julio de 2022, núm. 6, pp. 1055-1060. <https://tinyurl.com/3hu45bbk>.

Universidad Nacional de Avellaneda (s. f.). *Turismo accesible. Curso de posgrado*. <https://tinyurl.com/2p9tpr89>.

Barreras y facilitadores de la participación cultural de personas con discapacidad en Chile: una mirada desde la accesibilidad y la política pública

Barriers and facilitators of cultural participation for people with disabilities in Chile: a perspective from accessibility and public policy

Resumen

El análisis de la participación cultural en Chile durante los últimos años ha sido consistente en demostrar brechas importantes en el acceso y la participación en diversas prácticas y actividades culturales. A las marcadas brechas por nivel socioeconómico o educativo se suman las diferencias de acceso entre las personas con discapacidad. Con esa premisa, este artículo busca explorar las condiciones que facilitan y/o limitan la participación cultural de personas con discapacidad en Chile y, de manera más específica, identificar las políticas públicas nacionales en torno a la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito cultural, conocer las condiciones de accesibilidad de los espacios culturales y caracterizar la participación cultural de personas con discapacidad. Para ello, este documento da cuenta del panorama actual de la participación de este segmento, revisando las principales políticas nacionales elaboradas por la institucionalidad afín: Servicio Nacional de la Discapacidad (Senadis) y Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (Mincap), para fomentar la accesibilidad cultural, así como diversos estudios de infraestructura y participación cultural desarrollados por el Mincap. A partir de la revisión se analizan las condiciones actuales en Chile que facilitan o dificultan la inclusión plena de las personas con discapacidad en el ecosistema cultural.

Palabras clave

Participación cultural, accesibilidad universal, accesibilidad cultural, personas con discapacidad, políticas culturales, inclusión.

Abstract

The analysis of cultural participation in Chile in recent years has consistently revealed significant gaps in access to and engagement with diverse cultural practices and activities. In addition to marked disparities linked to socioeconomic or educational levels access inequalities for people with disabilities further compound these challenges. Building on this premise, this article seeks to explore the conditions that facilitate and/or hinder the cultural participation of people with disabilities in Chile. More specifically, it aims to: identify national public policies addressing the inclusion of people with disabilities in the cultural sphere, assess the accessibility conditions of cultural spaces and characterize the cultural participation of people with disabilities. To this end, this document outlines the current landscape of participation for this demographic by reviewing key national policies developed by relevant institutions —such as the National Disability Service (Senadis) and the Ministry of Cultures, Arts, and Heritage (Mincap)—to promote cultural accessibility, as well as infrastructure and cultural participation studies conducted by Mincap. Based on this review, the study analyzes the current conditions in Chile that either support or obstruct the full inclusion of people with disabilities in the cultural ecosystem.

Keywords

Cultural participation, universal accessibility, cultural accessibility, people with disabilities, cultural policies, inclusion.

Constanza Escobar Arellano
<constanza.escobar.a@gmail.com>

Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile

Ana Clara Martínez Pompilio
<anaclara.martinezp@gmail.com>

Universidad de Chile. Chile

Sebastián Zenteno-Gatica
<zentenosebastian@gmail.com>

Corporación Capa3. Chile



Para citar:

Escobar Arellano, C., Martínez Pompilio, A. C. y Zenteno-Gatica, S. (2025). Barreras y facilitadores de la participación cultural de personas con discapacidad en Chile: una mirada desde la accesibilidad y la política pública. *Revista Española de Discapacidad*, 13(1), 199-224.

Doi: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.13.01.09>>

Fecha de recepción: 17-07-2024

Fecha de aceptación: 12-04-2025



1. Introducción

Los estudios sobre participación cultural son fundamentales para comprender y evaluar las dinámicas de acceso y vinculación de la ciudadanía con la vida cultural. Diversos organismos internacionales, así como investigadores e instituciones nacionales han desarrollado indicadores e instrumentos que permiten analizar las formas y niveles de participación en contextos específicos. La UNESCO, en particular, ha enfatizado la importancia de la participación cultural como un derecho humano, destacando la necesidad de generar políticas inclusivas que permitan a todos los grupos sociales acceder y contribuir activamente a la vida cultural (Stenou, 2002).

En Chile, los estudios realizados a partir de las encuestas nacionales de participación cultural (impulsadas por el actual Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Mincap, en 2004-2005, 2009, 2012, 2017) han mostrado la persistencia de barreras de acceso y participación vinculadas a factores socioeconómicos, nivel educativo y edad (Santibáñez et al., 2012), además de mostrar un decaimiento en los índices de participación cultural en la aplicación más reciente (Peters, 2021). Asimismo, la última Encuesta Nacional de Participación Cultural 2017 (CNCA, 2018) ha revelado que el 32 % de la población asiste regularmente a eventos culturales, mientras que este porcentaje desciende al 18 % en el caso de personas con discapacidad. Estos datos resultan relevantes para identificar segmentaciones importantes en la participación cultural en Chile; más aún, demuestran una exclusión importante de las personas con discapacidad para acceder y tomar parte de la vida cultural.

Por ello, resulta fundamental explorar las condiciones que promueven y limitan la participación cultural de las personas con discapacidad en Chile. Este artículo se propone contribuir en esta línea, abordando un aspecto que no ha sido lo suficientemente retratado en el panorama de la investigación nacional¹. Las siguientes páginas centran su análisis en tres ámbitos que la literatura ha abordado como barreras o promotores de la participación cultural de las personas con discapacidad (OMS y Banco Mundial, 2011; Leahy y Ferri, 2022): las políticas públicas nacionales en torno a la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito cultural, las condiciones de accesibilidad de los principales espacios destinados a actividades culturales y la participación cultural de personas con discapacidad.

Este documento se estructura comenzando con la revisión conceptual que aborda el término de discapacidad desde un enfoque de derechos, explorando en las condiciones de accesibilidad requeridas para asegurar el acceso, y explorando, a partir de estudios nacionales e internacionales, la participación cultural de las personas con discapacidad. Después de presentada la metodología, se identifican los principales resultados en los ámbitos temáticos considerados, para finalizar con la discusión de resultados y conclusiones.

¹ A lo largo del documento se despliegan comparaciones con la situación de España, debido al mayor desarrollo que tiene este ámbito de estudio respecto a Chile, y como un referente destacado de Hispanoamérica.

2. Antecedentes teóricos

2.1. Apuntes sobre la conceptualización de discapacidad

A lo largo de la historia, la concepción de la discapacidad ha transitado desde un modelo biomédico centrado en la deficiencia individual y la rehabilitación (Cuesta y Meléndez, 2019), hacia perspectivas más integrales. En esta línea, Palacios (2008) identifica distintos enfoques históricos que han influenciado el tratamiento social y normativo de la discapacidad. Uno de los más antiguos, el modelo de prescindencia, justificaba la exclusión de las personas con discapacidad con argumentos religiosos y consideraba que no tenían nada que aportar a la comunidad, lo que llevó incluso a prácticas como el infanticidio (pp. 37-38). Posteriormente, el modelo rehabilitador trasladó la mirada de la discapacidad al ámbito científico, promoviendo la normalización social a través de la rehabilitación, aunque manteniendo un enfoque paternalista (p. 66).

El paradigma comenzó a cambiar con el modelo social de la discapacidad, el que emergió con fuerza en la segunda mitad del siglo XX en Estados Unidos e Inglaterra, impulsado por los movimientos de personas con discapacidad que denunciaban su exclusión y demandaban igualdad de derechos (Palacios, 2008, p. 104). Bajo este enfoque, la discapacidad no es un problema individual, sino el resultado de las barreras impuestas por la sociedad, que no garantiza las condiciones necesarias para la plena participación de todas las personas.

Bajo el modelo social de la discapacidad, las limitaciones experimentadas por las personas con discapacidad no son intrínsecas a su condición, sino impuestas por estructuras sociales incapacitantes (Cancino González et al., 2017). La OMS (2001) refuerza esta visión en su *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF)*, argumentando que la discapacidad es una experiencia humana universal y no una categoría fija o exclusiva de un grupo particular.

Adicionalmente, la evolución conceptual ha dado paso a un modelo de derechos humanos, que complementa al modelo social al enfatizar la autonomía, la dignidad y la participación plena de las personas con discapacidad en la sociedad. Como plantea de Asís Roig (2013), se requiere considerar los derechos humanos como el marco de referencia desde el cual abordar la discapacidad, no solo desde la regulación jurídica, sino como un criterio de legitimación y justificación moral. Este tipo de enfoque ha sido clave en la adopción de regulaciones internacionales, como la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (ONU, 2006), que insta a los Estados a garantizar la igualdad de oportunidades.

En esta línea, la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha sido una de las principales instituciones en la generación de directrices sobre discapacidad, promoviendo su reconocimiento como una cuestión de derechos humanos y políticas públicas. En el *Informe mundial sobre la discapacidad* (2011), desarrollado con el Banco Mundial, se estima que más de mil millones de personas presentan algún grado de discapacidad, lo que equivale a más del 15 % de la población mundial. Este informe destaca que la discapacidad no puede reducirse a condiciones físicas como movilidad reducida o pérdida sensorial, sino que abarca experiencias diversas considerando, por ejemplo, también la neurodiversidad².

² Este concepto, acuñado por la socióloga Judy Singer en la década de 1990, reconoce que las diferencias neurológicas —como el autismo, el TDAH, la dislexia, la dispraxia, entre otros— son parte natural de la variabilidad humana y no deben ser consideradas exclusivamente desde una perspectiva médica o patológica. Desde este enfoque, las condiciones neurológicas atípicas no son déficits a corregir, sino formas legítimas de

2.2. Accesibilidad universal para la inclusión cultural

Bajo el enfoque de derechos humanos, una de las principales barreras y condicionantes son las brechas de acceso que viven las personas con discapacidad. En este sentido, un aliado para favorecer su participación en diversos ámbitos es la accesibilidad, asegurando las posibilidades para que puedan participar de forma plena en todos los ámbitos de la vida social, considerando entre ellos, el cultural.

La accesibilidad universal se define como el conjunto de condiciones que deben cumplir los entornos, bienes, productos y servicios para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas, en condiciones de seguridad, comodidad y autonomía (Alonso López, 2010, p. 18). En este marco, es fundamental distinguir tres conceptos clave:

- **Accesibilidad universal:** garantiza la eliminación de barreras físicas, comunicacionales, tecnológicas y actitudinales que impidan la plena participación de todas las personas en la sociedad.
- **Accesibilidad cultural:** hace referencia a la adecuación de los espacios y contenidos culturales para permitir el acceso equitativo a la cultura, considerando no solo la infraestructura, sino también la representación y participación de personas con discapacidad.
- **Diseño universal:** plantea la creación de productos, entornos y servicios accesibles desde su concepción, evitando la necesidad de adaptaciones posteriores. Sus siete principios incluyen el uso equitativo, flexible, intuitivo y de mínimo esfuerzo.

Desde una perspectiva crítica, el acceso a la cultura no solo se ve obstaculizado por barreras físicas, sino también por modelos excluyentes en la planificación urbana y arquitectónica. Como plantean Fernández et al. (2009), muchas ciudades han sido diseñadas bajo un “diseño desconsiderado” (*thoughtless design*), sin tener en cuenta las diferencias perceptivas, cognitivas y físicas de la población.

Los datos específicos sobre accesibilidad e inclusión en contextos culturales de personas con discapacidad son escasos en Chile. Existen esfuerzos impulsados por organizaciones no gubernamentales que han desarrollado documentos con recomendaciones sobre accesibilidad en infraestructura, con el objetivo de reducir las barreras de acceso a espacios culturales para personas con movilidad reducida (Corporación Ciudad Accesible, 2014). De manera similar, en el contexto europeo, se han elaborado propuestas para garantizar la accesibilidad cultural a través de estrategias multisectoriales que integren el urbanismo, la gestión cultural y las políticas de igualdad (Espinosa Ruiz y Bonmatí Lledó, 2014; de Asís Roig, 2013). En España, iniciativas como la *Estrategia integral española de cultura para todos* (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad y Ministerio de Cultura, 2011) han buscado promover la accesibilidad universal en los espacios culturales, aunque su implementación ha sido desigual y, en muchos casos, depende más de iniciativas individuales de ciertas instituciones que de una política homogénea (de Asís Roig, 2013).

Un desafío adicional en materia de accesibilidad cultural radica en que muchos espacios culturales y patrimoniales están emplazados en edificios históricos que no fueron concebidos desde un enfoque de accesibilidad universal (Fernández Alles y Moral Moral, 2017). Esta situación genera dificultades tanto a nivel

funcionamiento cognitivo que requieren ajustes en los entornos sociales, educativos y laborales para garantizar una plena inclusión y participación. En este sentido, Coral Elizondo Carmona (2022) enfatiza que la neurodiversidad es un paradigma que desafía la idea de normalidad, promoviendo un modelo en el que las diferencias cognitivas no sean vistas como deficiencias, sino como expresiones legítimas de la diversidad humana. Para ello, propone el concepto de “escuela y sociedad inclusiva”, en la que se generen espacios accesibles que respeten los diferentes estilos de aprendizaje y procesamiento de la información.

arquitectónico como en la programación cultural, pues la adaptación de estos espacios requiere inversiones significativas y la implementación de soluciones que respeten las normativas de conservación patrimonial (González Redondo, 2018).

Desde una perspectiva de derechos humanos, la participación cultural es un derecho fundamental reconocido en diversos instrumentos internacionales, pero su ejercicio efectivo aún enfrenta múltiples desafíos. Rafael de Asís Roig (2013) sostiene que la accesibilidad cultural es un elemento clave dentro del paradigma de la inclusión, y que garantizarla implica no solo la eliminación de barreras físicas, sino también la adopción de medidas que permitan la plena participación de todas las personas en la vida cultural. En esta línea, Antonio Espinosa ha analizado cómo la falta de estrategias inclusivas en la planificación cultural refuerza la exclusión de ciertos grupos, enfatizando la necesidad de incorporar enfoques de accesibilidad universal y ajustes razonables en la gestión cultural (Espinosa Ruiz y Bonmatí Lledó, 2014).

En el caso español, estudios recientes han destacado la importancia de desarrollar estrategias inclusivas en museos y sitios patrimoniales, promoviendo la participación activa de personas con discapacidad en la toma de decisiones sobre accesibilidad y mediación cultural (Arriaga y Aguirre, 2020).

2.3. Participación cultural de personas con discapacidad

Desde comienzos del siglo XXI, se han desarrollado diversos estudios sobre el consumo y la participación cultural en distintos países, evidenciando brechas significativas en el acceso y disfrute de la cultura, determinadas principalmente por factores socioeconómicos, educativos y territoriales, así como la emergencia de nuevas formas de distinción en la participación cultural basadas en el omnivorismo cultural (Silva Barraza y Vera Aguilera, 2010; Peters, 2018). En Chile, las investigaciones han identificado una marcada diferencia entre quienes tienen una “práctica cultural regular” y quienes permanecen “ajenos” a la oferta cultural disponible en las principales ciudades del país (Peters, 2019). Estas desigualdades, determinadas por el nivel de ingresos y los años de escolaridad, también han sido documentadas en otros contextos.

Desde una perspectiva sociológica, estos hallazgos se alinean con los estudios de estratificación social y consumo cultural (Bourdieu, 1998), que establecen una relación directa entre la estructura social y la participación en actividades culturales. Además, factores territoriales, como la proximidad y distribución de los equipamientos culturales, han sido identificados como elementos clave que afectan la participación (Campos, 2012).

Por otra parte, la gestión y administración de los espacios culturales juegan un papel fundamental en el acceso a la cultura. En distintos estudios, tanto en Chile como en España, se ha evidenciado que la estructura organizativa y las políticas de gestión pueden limitar o facilitar la participación de distintos sectores de la población (Mincap, 2019; Escobar, 2021; Casanovas López, 2019). En este sentido, la falta de políticas concretas de accesibilidad y la ausencia de estrategias de inclusión en la planificación cultural contribuyen a perpetuar las desigualdades en el acceso y disfrute de la vida cultural (Espinosa Ruiz y Bonmatí Lledó, 2014).

En esta línea, los datos de la más reciente Encuesta Nacional de Participación Cultural 2017 (CNCA, 2018) han demostrado que el acceso a bienes y servicios culturales no solo ha experimentado una disminución notoria en los últimos diez años, sino que tampoco se ha observado una transformación en la estructura

social de quienes acceden a estos espacios. Así, por ejemplo, el estudio de Peters (2021) observa la disminución de ciertos indicadores de prácticas de participación cultural en los últimos años y la persistencia de las brechas previamente descritas.

Dentro de los grupos sociales en condiciones desventajosas de acceso a la cultura se encuentran las personas con discapacidad física y cognitiva, dado que gran parte de los espacios culturales y patrimoniales en Chile no cuentan con estrategias de inclusión y accesibilidad universal que permitan reducir las barreras de acceso a estas instancias culturales (CNCA, 2017; Corporación Ciudad Accesible, 2021).

Esta situación no es exclusiva del contexto chileno. En España, investigaciones recientes han identificado tendencias similares, señalando que las desigualdades en el acceso a la cultura no solo se vinculan con factores económicos y educativos, sino también a condiciones estructurales y normativas que limitan la participación de ciertos colectivos. De esta manera, se identifica también como un condicionante la ausencia de estrategias integrales de accesibilidad y participación inclusiva en las políticas culturales (Casanovas López, 2019; de Asís Roig, 2013). En este sentido, si bien han existido esfuerzos legislativos en materia de accesibilidad, persisten obstáculos en la implementación de medidas efectivas en los equipamientos culturales (Espinosa Ruiz y Bonmatí Lledó, 2014; Casanovas López, 2019).

De acuerdo a lo anterior, la participación cultural no debe entenderse solo desde la perspectiva de la accesibilidad en cuanto a la dimensión arquitectónica de los espacios culturales, sino también desde la programación cultural y los servicios ofrecidos, asegurando que las personas con discapacidad puedan participar plenamente en la vida cultural y no solo como espectadores/as (Fernández Alles y Moral Moral, 2017).

3. Metodología

En esta sección se expone la metodología utilizada en la investigación desarrollada, cuyo objetivo general es explorar las condiciones que facilitan y/o limitan la participación cultural de personas con discapacidad en Chile. Para ello, se plantearon los siguientes objetivos específicos: identificar las políticas públicas nacionales en torno a la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito cultural, conocer las condiciones de accesibilidad de los espacios culturales y caracterizar la participación cultural de personas con discapacidad.

Se desarrolló una estrategia metodológica mixta, que combina el análisis de contenido de fuentes secundarias, junto con el análisis descriptivo cuantitativo de bases de datos de instrumentos aplicados en el país. En primer lugar, se catastran y revisan los principales documentos de política pública, analizando la normativa nacional, así como las líneas de acción de los organismos abocados a la inclusión de las personas con discapacidad (Senadis), en especial en torno a la participación cultural. Asimismo, se ahonda en los documentos de política pública cultural, liderados por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Mincap (anterior Consejo Nacional de la Cultura y las Artes), como la Estrategia Nacional Quinquenal 2024-2029, política cultural nacional de Chile y las políticas sectoriales de cultura en vigencia a febrero de 2025.

En un segundo momento, se analizaron las bases de datos del Catastro de Infraestructura Cultural Pública y Privada (CNCA, 2017), y del *III Catastro nacional de espacios públicos y privados de uso cultural* (Mincap,

2021a), en relación al acondicionamiento que poseen ciertos espacios culturales³ para la accesibilidad universal. El primer catastro, de carácter censal a nivel nacional, registra 2298 infraestructuras públicas y privadas, permitiendo caracterizar 2165 espacios culturales de Chile (CNCA, 2017); para el año 2021, se registran 1338 espacios culturales. Cabe considerar que esta actualización del catastro fue realizada en contexto de restricciones sanitarias y bajo un proceso de recolección de datos de forma remota, resguardando la calidad de los datos (Mincap, 2021a).

Finalmente, se profundizó en la participación cultural de las personas con discapacidad. Para ello, se analizó la Encuesta Nacional de Participación Cultural 2017, desarrollada por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (actual Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio) (CNCA, 2018). Esta encuesta es representativa poblacionalmente para todos los centros urbanos de más de 10 000 habitantes. El análisis realizado fue de tipo descriptivo, mediante el *software* SPSS, y además se incorporó la comparación de proporciones para distinguir la relación de la participación cultural con la presencia de una condición de discapacidad, identificando cuando existen diferencias significativas entre la población con y sin discapacidad.

Tanto en el análisis de la Encuesta Nacional de Participación Cultural 2017 (CNCA, 2018) como de los Catastros de Infraestructura Cultural, el estadístico de comparación de proporciones fue el χ^2 , considerando un 95 % de confianza y valor $p < 0,5$. Los resultados aquí presentados son significativos bajo este estadístico.

4. Principales resultados

4.1. El panorama de las políticas públicas nacionales en torno a la participación cultural de personas con discapacidad

a) Normativa

En 2008, Chile ratificó la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* de las Naciones Unidas, comprometiéndose así a garantizar que las personas con discapacidad puedan ejercer sus derechos fundamentales en condiciones de igualdad. Esta Convención establece, en su artículo 30, que los Estados deben asegurar la plena participación de las personas con discapacidad en la vida cultural, actividades recreativas, esparcimiento y deporte. De manera específica, se reconoce el derecho de las personas con discapacidad a participar en la vida cultural en igualdad de condiciones con el resto de la población, a acceder a programación cultural y material en formatos accesibles, así como a lugares y espacios de importancia cultural (ONU, 2006, p. 25).

Para cumplir con este compromiso internacional, Chile promulgó la Ley N° 20 422 en 2010, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad, marcando el inicio de un marco legislativo en el país. Esta ley se basa en principios fundamentales como la vida indepen-

³ Los espacios culturales pueden ser entendidos como “todos aquellos espacios físicos que permiten el desarrollo de las artes y la cultura, aun cuando no hayan sido edificados con esa finalidad” (Mincap, 2021a, p. 2). En el marco del *III Catastro nacional de espacios públicos y privados de uso cultural*, estos espacios son denominados como “espacios artísticos, culturales y patrimoniales”.

diente, la accesibilidad universal, el diseño universal, la intersectorialidad y la participación social. En este contexto, se crearon organismos especializados, como el Servicio Nacional de la Discapacidad (Senadis), el Comité de Ministros (hoy denominado Comité de Desarrollo Social y Familia) y el Consejo Consultivo de la Discapacidad, con el objetivo de abordar de manera integral los desafíos de inclusión social de las personas con discapacidad, incluyendo la dimensión cultural.

En paralelo, la Ley N° 20 435 de 2010, que regula los derechos de autor, también se modificó para permitir la reproducción y adaptación de obras culturales a formatos accesibles, con el fin de garantizar que las personas con discapacidad pudieran participar activamente en la creación y consumo de contenidos culturales.

Sin embargo, aunque estos avances normativos representan un paso significativo hacia la inclusión, la implementación efectiva de estos derechos aún presenta desafíos. La ley N° 20 422 cumple con los principios de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) y la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (ONU, 2006), pero la falta de reglamentos específicos y de fichas técnicas detalladas limita su efectividad. Como señalan Cancino González et al. (2017, p. 128), aunque la ley aborda los principios fundamentales, no establece las normativas necesarias para garantizar que las personas con discapacidad puedan acceder plenamente a la cultura en igualdad de condiciones, lo que afecta la materialización de sus derechos culturales.

En este contexto, la falta de legislación complementaria, como normas claras sobre accesibilidad a espacios culturales y recursos didácticos adaptados, impide que las personas con discapacidad puedan ejercer de manera efectiva el derecho a participar en la vida cultural del país. Este vacío normativo sigue siendo un obstáculo para una verdadera inclusión cultural, que debe ir más allá de las disposiciones generales, exigiendo acciones concretas para eliminar las barreras que aún enfrentan las personas con discapacidad en el acceso a los bienes culturales.

Por otra parte, el Ministerio de Vivienda y Urbanismo publica en 2015 el Decreto Supremo N° 50, que modifica el Decreto Supremo N° 47 de 1992, e implementa una ordenanza general de urbanismo y construcciones, actualizando normas de accesibilidad urbana en virtud de las disposiciones de la Ley N° 20 422, respecto a igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad (Corporación Ciudad Accesible, 2021). Esta normativa establece que las barreras del entorno se clasifican en cuatro categorías:

1. Barreras urbanísticas: aquellas que se encuentran en los espacios públicos, calles y vías de acceso.
2. Barreras arquitectónicas: aquellas que se encuentran en los edificios públicos o privados.
3. Barreras en el transporte: aquellas que se encuentran en los medios de transporte.
4. Barreras de comunicación: todos aquellos impedimentos para la expresión y recepción de mensajes a través de medios de comunicación o en el uso de los medios.

La ordenanza debe ser cumplida por toda la infraestructura presente en el país. Para los espacios culturales se pueden identificar características específicas que aseguren su accesibilidad.

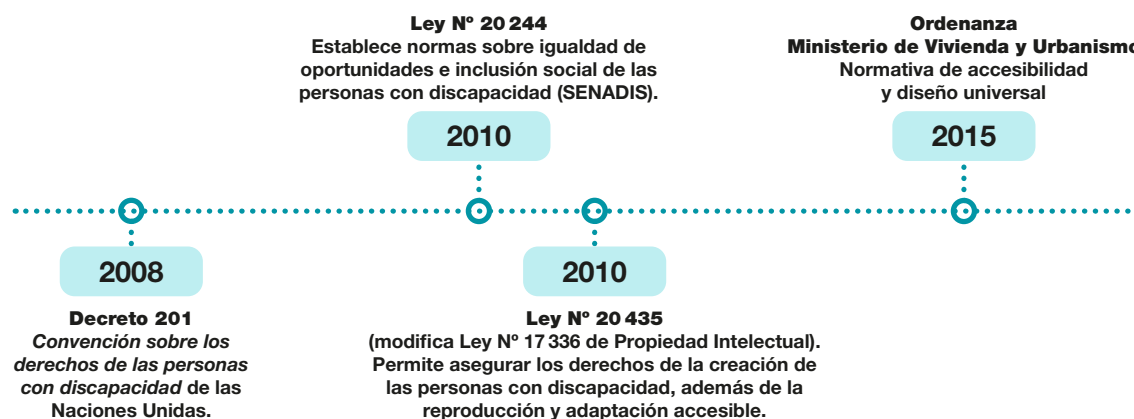
Tabla 1. Accesibilidad en espacios culturales

Espacio de accesibilidad	Tipo
Acceso	Accesibilidad en el entorno próximo al espacio cultural, considerando estacionamiento, transporte público y veredas circundantes, gestionando mejoras en las veredas y cruces peatonales, comunicación con los paraderos de transporte público y estacionamientos para personas con discapacidad.
	Accesibilidad en el acceso principal bajo un criterio de uso igual o equitativo, gestionando rampas o elementos mecánicos que faciliten el ingreso autónomo y común de todas las personas. Para los espacios culturales edificados antes del año 1994, si las barreras en el acceso implican un costo o daño a la estructura de la edificación, se debe gestionar una alternativa secundaria que asegure el acceso.
Circulación y uso	Accesibilidad en la ruta exterior al espacio cultural, especialmente en aquellas edificaciones patrimoniales e históricas, donde los pavimentos son de adoquín o piedras irregulares, gestionando una ruta accesible con pavimento liso y antideslizante, sirviendo también de guía para personas ciegas, que podrán identificar el cambio en la textura del suelo.
	Accesibilidad en la circulación interior del espacio cultural, igualando lo más posible las rutas e itinerarios, gestionando soluciones como rampas para aquellos desniveles interiores y umbrales de puertas. Las rutas interiores deben crear itinerarios lógicos e intuitivos, utilizando señalización apropiada.
	Accesibilidad en las puertas, teniendo estas un espacio libre de paso igual o mayor a 0,8 m.
	Accesibilidad en las vías de circulación vertical, tanto en escaleras y peldaños, incorporando pasamanos continuos a ambos costados o centrales, con una prolongación horizontal de 0,2 m en ambos extremos, como en ascensores y plataformas, que deberán contar con un aviso audible en el interior, botonera de alto contraste y braille, con una altura máxima de 1,2 m.
	Accesibilidad en los baños, habilitando un baño de acceso independiente, permitiendo la asistencia en su interior, con aparatos sanitarios regulados en su altura.
	Accesibilidad en los distintos mobiliarios al interior del espacio cultural, considerando:
	Mesón de atención: con una altura adecuada y accesible (tramo de 1,2 m, altura de 0,7 m en la parte inferior y profundidad de 0,6 m).
	Asientos: destinados a personas mayores o con movilidad reducida, habilitar asientos con apoyabrazos y altura de 45 cm cada cierta cantidad de metros de caminata o estadia.
	Maquetas e información gráfica: con un diseño que permita la aproximación, lectura fácil y manipulación, considerando una altura libre inferior a 0,7 m y una profundidad libre entre 0,4 a 0,6 m para la aproximación y ubicación de las sillas de ruedas.

Espacio de accesibilidad	Tipo
Información y señalización	Accesibilidad en la página web, considerando que muchas personas con discapacidad buscan con anticipación las condiciones de accesibilidad del espacio cultural a visitar. La información debe ser práctica y concreta, incorporando facilidades para personas ciegas, con baja visión o sordas en la interfaz del sitio.
	Accesibilidad en la señalización e información, incorporando el símbolo de accesibilidad (SIA), utilizado para indicar un servicio accesible. Esta señalización de ruta accesible se debe ubicar en el punto común antes de la separación de los recorridos, y debe señalar el lugar hacia donde se dirigen. Adicionalmente, existen símbolos para indicar accesibilidad en servicios específicos, tales como:
	Lengua de signos
	Servicio de bucle magnético
	Audiodescripción (AD)
	Braille
	Close caption (cc)
	Formatos de lectura fácil y macro caracteres
	Accesibilidad en los contenidos, gráfica y textos, dirigidas especialmente a personas ciegas o de baja visión. Para esto, existe una diversidad de alternativas, tales como el uso de tecnologías, como aplicaciones para teléfonos móviles, que incorporen contenido de audio, visual o lengua de signos para las personas visitantes. Los códigos QR también son una alternativa para entregar recursos de lectura fácil. Para aquellas personas con discapacidades visuales, se pueden utilizar piezas o reproducciones de los productos culturales, valiéndose de la tecnología de impresoras 3D, para permitir la comprensión a través del tacto.
	Accesibilidad en las tipografías y textos, ya sea en descripciones, guías o material informativo, valiéndose de tipografías sin adornos, tamaños de letras grandes y pictogramas o iconos de fácil interpretación.

Fuente: elaboración propia a partir de *Ficha 17. Accesibilidad en el patrimonio cultural* (Corporación Ciudad Accesible, 2021).

Figura 1. Línea de tiempo normativa chilena discapacidad



Fuente: elaboración propia.

b) Institucionalidad

En cuanto a la institucionalidad existente, el organismo abocado a la inclusión de las personas con discapacidad en Chile es el Servicio Nacional de Discapacidad (Senadis), dependiente del Ministerio de Desarrollo Social. Este tiene por finalidad “promover el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su inclusión social, contribuyendo al pleno disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad, a través de la coordinación del accionar del Estado, la ejecución de políticas y programas, en el marco de estrategias de desarrollo local inclusivo” (Senadis, 2021). En relación a la participación cultural, la institución se propone “promover en los servicios públicos relacionados con la cultura y las artes, la incorporación de la variable de discapacidad en sus políticas y oferta programática” (Senadis, 2021) con el objetivo de “mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad por medio de la participación activa en las actividades culturales y de las artes” como se declara en su sitio web (www.senadis.gob.cl). En cuanto a la participación cultural, la institución detenta un área de Cultura, abocada a “mejorar la calidad de vida e inclusión social de las personas con discapacidad a través de un involucramiento activo en el desarrollo y participación de la cultura y las artes inclusivas” (*ibíd*). El área cuenta con dos líneas de acción: la primera de ellas, Participación, que busca “promover la participación de las personas con discapacidad en las actividades culturales y de las artes, a través del mejoramiento de la accesibilidad, y de una oferta programática más amplia y de carácter inclusivo” y Acceso y Desarrollo, que se propone “potenciar e incentivar la participación de las organizaciones de y para personas con discapacidad en el crecimiento y desarrollo de la cultura y las artes inclusivas, a través del desarrollo de estrategias, propuestas y creación de nuevos espacios y oferta programática” (*ibíd*).

Esta institución lidera la *Política nacional para la inclusión social de las personas con discapacidad* (Senadis, 2013), que promueve el principio de igualdad de oportunidades, que apela por la accesibilidad cultural, y que, además, aborda objetivos estratégicos vinculados a la promoción o participación cultural en dos de sus líneas. De igual manera, se plantea como uno de sus objetivos específicos en la línea de la participación en la vida política y pública “velar por condiciones que permitan la participación política, social y cultural de las personas con discapacidad, así como su asociatividad, a través de los distintos mecanismos de participación” (p. 20). En tanto, en el área de Cultura, Recreación, Esparcimiento y Deporte, de sus cuatro lineamientos estratégicos, tres se vinculan con la participación cultural:

- a. Promover el bienestar físico, espiritual y social de las personas con discapacidad a través de su participación en actividades culturales, deportivas y recreativas, tanto públicas como privadas.
- b. Fortalecer los programas y la calidad de las actividades físicas y deportivas para personas con discapacidad, reconociendo los logros deportivos de las mismas.
- c. Difundir información sobre fuentes de financiamiento existentes para la ejecución de actividades físicas, deportivas, recreativas y culturales.
- d. Fomentar la incorporación de la variable accesibilidad y diseño universal en los recintos y proyectos de infraestructura deportiva, recreativa y/o cultural” (p. 38).

Durante el 2022 Senadis finalizó el proceso de elaboración del Plan Nacional de Accesibilidad Universal, en coordinación con ministerios y servicios para su posterior implementación, siendo aprobado mediante decreto presidencial. Este plan es una hoja de ruta del Estado de Chile en cuanto a accesibilidad para los próximos diez años e implica una serie de compromisos de diversas instituciones públicas para favorecer la accesibilidad y reducción de barreras de las personas con discapacidad (Senadis, 2022).

c) Políticas culturales e inclusión

Para comprender la situación actual en el campo cultural en su relación con la discapacidad, resulta clave analizar cómo abordan las políticas culturales en sus objetivos y medidas la participación cultural de las personas con discapacidad, y, en términos más específicos, cómo se incorporan las distintas dimensiones de la accesibilidad universal mencionadas anteriormente.

En el caso chileno, la Estrategia Nacional Quinquenal 2024-2029 (Mincap, 2024) —principal política cultural del país, liderada por el Mincap⁴— aborda la discapacidad desde un enfoque de derechos humanos y territorialidad, identificando a las personas con discapacidad como actores relevantes cuya participación activa en la vida cultural debe ser promovida. De sus seis ámbitos de desarrollo, tres integran explícitamente esta temática:

1. Participación y acceso a la vida cultural: prioriza garantizar el acceso equitativo y la participación efectiva de personas con discapacidad, superando barreras físicas y simbólicas.
2. Formación cultural, artística y patrimonial para el desarrollo de las personas: vincula la educación cultural —reconocida como derecho universal por la UNESCO (Stenou, 2002)— con procesos inclusivos, destacando a las personas con discapacidad entre los grupos históricamente excluidos.
3. Habitabilidad y gestión de espacios de uso artístico, cultural y patrimonial: exige garantizar accesibilidad universal e igualdad de oportunidades en el acceso a espacios culturales, con medidas específicas para este colectivo.

A partir de este marco general, se articulan las políticas culturales sectoriales, instrumentos de política pública que definen lineamientos estratégicos específicos para cada área artística y creativa. Estas políticas operan como ejes estructurantes del quehacer cultural nacional, “unificando objetivos y medidas en una visión estratégica coherente, con metas específicas para cada sector y adaptadas a los contextos regionales” (Mincap, 2024), por lo que resulta fundamental examinar cómo incorporan mecanismos para garantizar los derechos culturales de las personas con discapacidad.

Para ello, se analizaron las 10 políticas sectoriales vigentes a febrero de 2025⁵, abarcando documentos nacionales por disciplina artística y políticas recientemente implementadas en el ámbito educativo-cultural. La metodología combinó análisis cualitativo de contenido con un rastreo léxico-semántico, entendido como una herramienta para identificar cómo ciertos términos, conceptos o categorías son empleados (u omitidos) en documentos, normativas o corpus textuales, con foco en cuatro categorías:

1. Accesibilidad.
2. Inclusión.
3. Personas con discapacidad.
4. Diseño universal.

⁴ Como institución dedicada al “diseño, formulación e implementación de políticas, planes y programas para contribuir al desarrollo cultural y patrimonial armónico y equitativo del país en toda su diversidad” (Ley N° 21 045, art. 2).

⁵ Durante el período 2024-2025 se encuentra en desarrollo la actualización de las políticas sectoriales de las siguientes áreas: audiovisual, música, artes escénicas, artes de la visualidad y artesanía.

El corpus analizado incluyó la totalidad de las políticas representativas de diversos ámbitos creativos, lo que permitió identificar tendencias y omisiones transversales:

- Política Nacional del Campo Audiovisual 2017-2022.
- Política Nacional de Artes Escénicas 2017-2022.
- Política Nacional de las Artes de la Visualidad 2017-2022.
- Política Nacional de Artesanía 2017-2022.
- Política Nacional del Campo de la Música 2017-2022.
- Política de Fomento de la Arquitectura 2017-2022.
- Política de Fomento del Diseño 2017-2022.
- Política Nacional de la Lectura, el Libro y las Bibliotecas, con vigencia desde 2023.
- Política de Educación Artística 2024-2029.
- Política de Educación Patrimonial 2024-2029.

La tabla 2 sintetiza los hallazgos, contrastando la presencia o ausencia de objetivos y metas específicamente orientados a garantizar la participación cultural de personas con discapacidad, así como los ámbitos temáticos vinculados (accesibilidad, formación de audiencias, producción artística inclusiva). Resulta significativo identificar que solo dos políticas (del campo audiovisual y de artes escénicas) cuentan con objetivos explícitos en esta materia, en tanto cinco de las políticas cuentan con medidas al respecto.

Tabla 2. Análisis de políticas culturales sectoriales

Política	Objetivo	Medidas
Política Nacional del Campo Audiovisual 2017 - 2022	✓	✓
Política Nacional de Artes Escénicas 2017 -2022	✓	✓
Política Nacional de las Artes de la Visualidad 2017 - 2022	✗	✓
Política Nacional de Artesanía 2017 – 2022	✗	✓
Política Nacional del Campo de la Música 2017 – 2022	✗	✗
Política de Fomento de la Arquitectura 2017 -2022	✗	✗
Política de Fomento del Diseño 2017 – 2022	✗	✗
Política Nacional de la Lectura, el Libro y las Bibliotecas 2023	✗	✓
Política de Educación Artística 2024 – 2029	✗	✗
Política de Educación Patrimonial 2024 - 2029	✗	✗

Fuente: elaboración propia.

Al analizar los objetivos de las políticas sectoriales, los que, en conjunto, suman dos objetivos que hacen mención al componente de discapacidad, se identifica que estos abordan dos temáticas principales: el fomento del acceso de personas con discapacidad a la producción artística y espacios de creación y el reconocimiento de prácticas culturales territoriales de distintos grupos, entre los que se mencionan las

personas con discapacidad. No obstante, se identifican cuatro objetivos que, sin mencionar explícitamente a las personas con discapacidad, promueven la integración de “segmentos en situación de vulnerabilidad” mediante acciones focalizadas que sí incorporan ajustes para este colectivo.

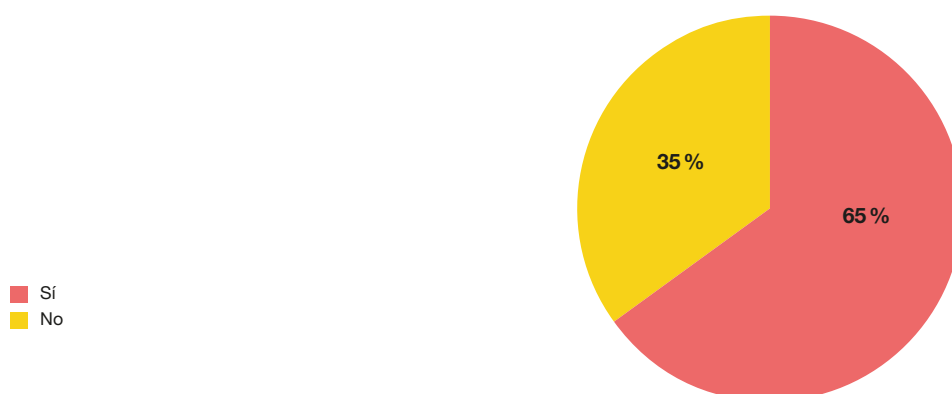
Por otra parte, al analizar las metas de las políticas sectoriales, que en total suman seis metas relacionadas con discapacidad, se identifica que estas abordan cinco temáticas principales: la colaboración intersectorial (creación de redes entre organizaciones y personas con discapacidad), la visibilización cultural (promoción de actividades inclusivas mediante campañas de difusión accesibles), la participación ciudadana (dos metas orientadas a diseñar instancias participativas con este colectivo), la infraestructura inclusiva (adaptación de espacios bajo criterios de accesibilidad universal) y la comunicación accesible (implementación de señalizaciones e información en formatos ampliados, como braille o audiodescripción).

4.2. Accesibilidad a espacios culturales

En cuanto a la accesibilidad de los espacios culturales de Chile, el Mincap ha desarrollado dos catastros que son relevantes para caracterizar en cierta medida la situación de la infraestructura cultural disponible en el país. Ambos catastros son respondidos por las personas a cargo de los espacios, por lo que la información que proporcionan es declarativa.

El Catastro de Infraestructura Cultural Pública y Privada (CNCA, 2017) considera únicamente una pregunta sobre accesibilidad, referente al acceso para personas con discapacidad. De ella se obtiene que un 65 % de los espacios culturales⁶ del país indica que cuenta con este acceso, mientras que un 35 % no lo tiene.

Gráfico 1. Espacios culturales que cuentan con acceso para personas con discapacidad



N=1837

Fuente: elaboración propia a partir del Catastro de Infraestructura Cultural Pública y Privada (CNCA, 2017).

⁶ Se consideran los siguientes espacios culturales: archivo, biblioteca, carpa de circo, centro cultural o casa de la cultura, centro de documentación, cine o sala de cine, estudio de grabación, galería de arte, museo, otros espacios con uso cultural, sala de ensayo, sala de exposición y teatro o sala de teatro.

Hay asociación estadísticamente significativa (bajo el estadístico χ^2) con la dependencia administrativa de los espacios; así, un 71,2 % de los espacios culturales administrados por un municipio presenta acceso para personas con discapacidad, pero este porcentaje decae entre aquellos espacios culturales administrados por otra entidad.

Al diferenciar según el tipo de espacio cultural comprendido en el catastro, con focalización en aquellos con mayor presencia en el catastro y que incorporan una mayor diversidad de experiencias culturales para sus públicos, como son las bibliotecas públicas (que representan el 16,8 % de los espacios catastrados), centros culturales (que representan el 16,3 %) y museos (correspondientes al 8,7 % de la muestra)⁷, se observa que en torno a un 63 % de cada uno de estos espacios, posee acceso para personas con discapacidad.

En su actualización (Mincap, 2021a), el catastro incorpora mayor precisión respecto a la inclusión en estos espacios⁸. En cuanto a la accesibilidad universal, a diferencia del catastro anterior, en que se pregunta únicamente por el acceso para personas con discapacidad, en esta versión se especifican las condiciones con las que cuentan los espacios culturales. De manera general, las condiciones que más se cumplen son la existencia de una ruta accesible que conecte al menos la vereda, el ingreso y el acceso a áreas interiores del espacio y el acceso cercano a transporte público (hasta dos cuadras), con mayor porcentaje de centros culturales que declara cumplir esta condición. En segundo lugar, la existencia de una ruta accesible que conecte al menos una vereda, el ingreso y el acceso a áreas interiores para los trabajadores del espacio y para los artistas; nuevamente los centros culturales son los espacios que cumplen mayormente ambas condiciones, con cifras cercanas al 65 %. Por otra parte, las condiciones que menos se cumplen refieren a la señalización en braille, con porcentajes inferiores al 10 %, y contar con un ascensor, con cifras inferiores al 20 %. Destaca que, transversalmente, son los centros culturales los espacios que mayormente han incorporado la accesibilidad universal en sus dotaciones, mientras que, en contraste, las bibliotecas son los espacios más retrasados en este ámbito. De esta manera, se observan diferencias estadísticamente significativas al comparar por tipo de espacio cultural.

⁷ El Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas, siguiendo los lineamientos de IFLA-UNESCO (2022) define a las bibliotecas públicas como “espacios comunitarios, participativos y abiertos a la diversidad, a fin de democratizar el acceso a la lectura, la información, el conocimiento y la recreación” (Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas, 2024); son espacios diversos y multifuncionales que integran actividades vinculadas a la lectura y fomento lector, además de actividades de vinculación comunitaria y extensión cultural que abarcan diversas disciplinas artísticas (exposiciones y presentaciones artísticas, talleres, entre otros). En tanto, el Catastro de Infraestructura Cultural Pública y Privada (2017) define a los museos como “recintos permanentes, dedicados al beneficio y desarrollo de la comunidad, a través de la colección, mantención, aseguramiento, investigación, distribución y/o exhibición de reportes materiales sobre la cultura, las personas y su medio ambiente. Estos recintos deben estar abierto al público con el propósito de que la comunidad tenga la oportunidad de conocer, estudiar o experimentar con esos materiales”, y a los centros culturales como “recintos dedicados a la promoción y difusión de la cultura, a través de la organización de actividades de exhibición, formación e intercambio cultural, entre otras”. De esta manera, cada uno de estos espacios cuenta con una oferta cultural variada y no exclusiva a una disciplina en particular.

⁸ Este catastro considera como espacios culturales a archivos, bibliotecas, centros culturales y/o casas de la cultura, centros de documentación, circos, estudios de grabación, galerías de arte, museos, salas de exposición, salas de cine, salas de ensayo y teatros. Para efectos de comparabilidad, se analiza la información respecto de las bibliotecas, centros culturales y museos, por la diversidad de disciplinas que acogen estos espacios.

Tabla 3. Presencia de condiciones de accesibilidad universal por espacio cultural

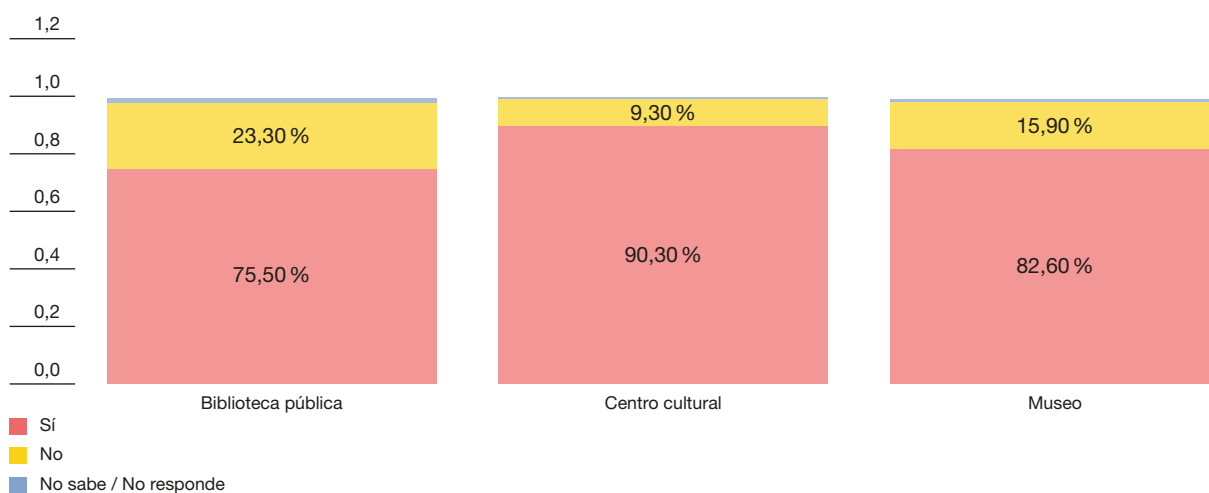
Condición accesibilidad universal	Biblioteca pública	Centro cultural	Museo
Existe una ruta accesible que conecta al menos vereda, ingreso y acceso a áreas interiores del espacio	83,3 %	86,0 %	80,6 %
Cuenta con ascensor	7,8 %	17,8 %	13,4 %
Baños accesibles	58,0 %	76,7 %	67,2 %
Señalización en braille	5,2 %	5,5 %	9,0 %
Señalización en otras lenguas/idiomas	11,5 %	15,7 %	29,9 %
Estacionamientos reservados (personas mayores, embarazadas, personas con discapacidad)	13,6 %	23,7 %	25,9 %
Acceso cercano a transporte público (hasta 2 cuadras)	80,9 %	89,4 %	77,6 %
Existe una ruta accesible que conecta al menos vereda, ingreso y acceso a áreas interiores para artistas	34,7 %	64,0 %	41,3 %
Existe una ruta accesible que conecta al menos vereda, ingreso y acceso a áreas interiores para trabajadores del espacio	47,8 %	65,7 %	60,7 %
Espacios libres entre butacas para personas usuarias en sillas de ruedas	39,4 %	59,3 %	40,8 %
Los espacios donde se ubican poseen la misma visibilidad hacia el escenario que las demás butacas	24,3 %	58,1 %	29,4 %
Otras condiciones de accesibilidad universal	9,9 %	6,4 %	7,5 %

Fuente: elaboración propia a partir del *III Catastro nacional de espacios públicos y privados de uso cultural* (Mincap, 2021a).

Estas cifras muestran que los diversos espacios culturales se encuentran al debe con este cumplimiento, especialmente en lo referido a señalización en braille, señalización en otras lenguas/idiomas u otras condiciones de accesibilidad universal. Respecto a estas últimas, sería relevante indagar qué comprende estas otras condiciones de accesibilidad universal declaradas por algunos de estos espacios, para observar si entre ellas se encuentran aspectos claves como la audiodescripción, subtitulación o el uso de pictogramas, no considerados específicamente entre las preguntas del catastro.

En cuanto a la gestión de los espacios culturales, se les pregunta si los espacios contemplan medidas de inclusión social para personas con discapacidad. Los datos perfilan que, en general, los espacios culturales declaran contar con este tipo de medidas, siendo indicado por más de un 90,3 % de los centros culturales, por un 82,6 % de museos y un 75 % de las bibliotecas. Se observa la asociación entre estas variables (χ^2), aunque dado que el instrumento no consulta específicamente cuáles son estas medidas, los resultados resultan imprecisos.

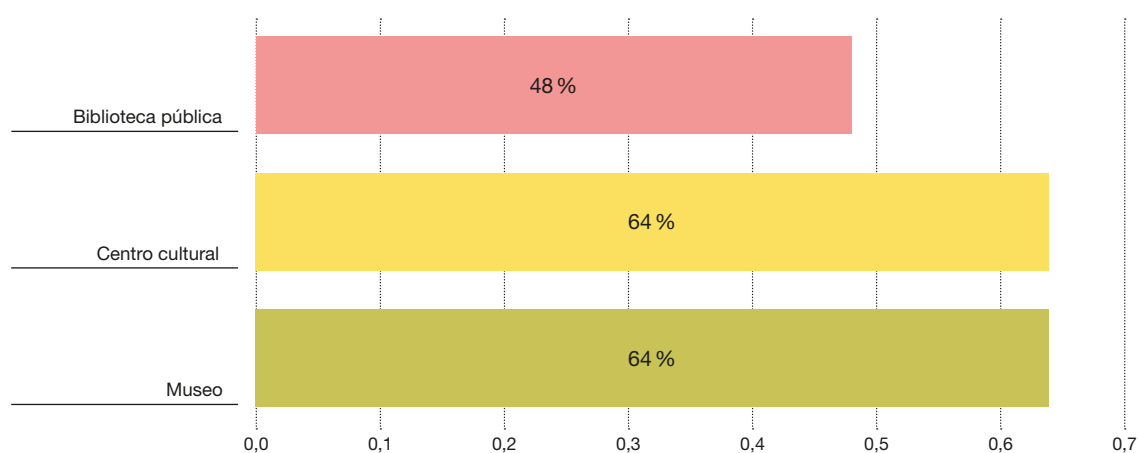
Gráfico 2. Medidas de inclusión social por espacio cultural



Fuente: III Catastro nacional de espacios públicos y privados de uso cultural (Mincap, 2021a).

Finalmente, el catastro consulta si los espacios culturales incorporan oferta programática relacionada a personas con discapacidad. Entre estos espacios, los museos y centros culturales desarrollan en mayor medida este tipo de programación (64 %), en tanto un 48 % de las bibliotecas públicas lo hace. Sin embargo, tampoco se precisa a qué corresponde esta oferta cultural en particular o cómo se relaciona con personas con discapacidad.

Gráfico 3. Oferta programática relacionada a personas con discapacidad por espacio cultural



Fuente: III Catastro nacional de espacios públicos y privados de uso cultural (Mincap, 2021a).

En este sentido, es preciso considerar que la accesibilidad cultural debe entenderse como un derecho y un eje transversal de la gestión cultural. Si bien los ajustes en infraestructura tendiente hacia el diseño universal son un primer paso, es necesario promover una transformación en la producción, mediación y difusión de contenidos culturales, garantizando la participación efectiva de las personas con discapacidad en la construcción del acervo cultural.

Si bien es posible señalar que en los últimos años algunos espacios culturales en Chile han avanzado en la generación de estrategias de inclusión y accesibilidad universal a partir de la normativa nacional, estas iniciativas aún son incipientes y no generalizables, como indican los catastros recientes. En este sentido, la experiencia española ofrece un marco de referencia valioso, ya que se han desarrollado modelos de accesibilidad cultural que no solo buscan garantizar la accesibilidad física, sino también la incorporación de la accesibilidad cognitiva y comunicativa en la planificación de las actividades culturales (de Asís Roig, 2013; Fernández Alles y Moral Moral, 2017). En tal sentido, la *Estrategia integral española de cultura para todos* (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad y Ministerio de Cultura, 2011), que busca garantizar la accesibilidad en museos y centros culturales, aunque su aplicación sigue siendo desigual (de Asís Roig, 2013), junto con las iniciativas municipales y regionales enfocadas en la accesibilidad cultural, aunque de impacto heterogéneo (Fernández Alles y Moral Moral, 2017), pueden ser referentes significativos a considerar para el caso de Chile.

Para avanzar en este aspecto es fundamental fortalecer políticas públicas que promuevan la accesibilidad cultural de manera integral y que incorporen la voz de las personas con discapacidad en el diseño de programas y estrategias culturales.

4.3. Participación cultural de personas con discapacidad

Los datos de la Encuesta Nacional de Participación Cultural 2017 (CNCA, 2018) muestran que existen diferencias significativas en la participación cultural, medida como asistencia a ciertas actividades culturales durante los últimos 12 meses (en referencia a la aplicación de la encuesta). Al considerar situación de discapacidad, se observa que la asistencia es menor en personas que presentan dificultad física, sordera o dificultad para oír o ceguera o dificultad para ver, en comparación con personas que no presentan ninguna de estas condiciones.

Tabla 4. Porcentaje de asistencia a actividades culturales, por presencia de discapacidad

		Biblioteca	Centro cultural	Museo
Dificultad física	Presenta	6 %	8 %	6,50 %
	No presenta	18,10 %	17,30 %	21,30 %
Sordera o dificultad para oír	Presenta	4,60 %	3,80 %	15,20 %
	No presenta	17,60 %	17,10 %	20,60 %
Ceguera o dificultad para ver	Presenta	8,30 %	8,20 %	15,40 %
	No presenta	17,60 %	17,10 %	20,60 %

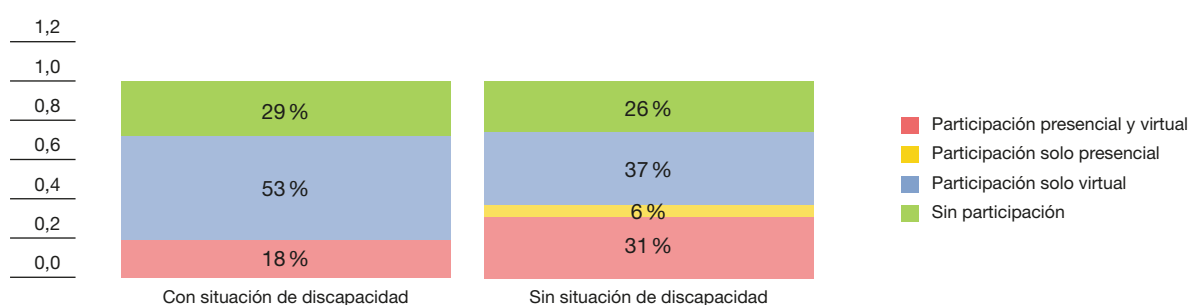
Fuente: elaboración propia a partir de Encuesta Nacional de Participación Cultural 2017 (CNCA, 2018).

En esta misma línea, análisis desarrollados por el Mincap (2021b) afirman que las personas con discapacidad participan menos intensamente en actividades culturales y que además tienen una menor probabilidad de participar; sin embargo, en ciertas prácticas (aquellas caracterizadas de tipo inventivas e interpretativas), si bien participan con menor intensidad, tienen mayor probabilidad de hacerlo. Estos datos son concordantes con estudios internacionales, como la encuesta *Taking part*, realizada por el Department for Digital, Culture, Media & Sport (DCMS) en el año 2019 en Inglaterra, donde se muestra que las personas con discapacidad presentan menores niveles de participación cultural. El mismo estudio muestra que casi un quinto de la población inglesa indica que los “problemas de salud o discapacidad” son el principal motivo para no asistir a eventos culturales (Mincap, 2021b, p.153), demostrándose con ello una brecha importante en la participación.

Las desigualdades en el acceso a la cultura para personas con discapacidad se ven agravadas por su menor participación en el mercado laboral y en instancias educacionales formales. Según datos del III Estudio Nacional de la Discapacidad (ENDISC) (Senadis, 2022), solo el 40 % de las personas con discapacidad en Chile están ocupadas laboralmente, en contraste con el 60 % de las personas sin discapacidad. Paralelamente, el acceso a la educación formal también es menor: mientras las personas sin discapacidad promedian 12,2 años de educación formal, aquellas con discapacidad alcanzan solo los 10 años en promedio. Esta situación desigual de participación laboral y educacional refuerza las brechas en el acceso a la cultura, dado que limita el desarrollo del capital económico y educativo que facilita la participación cultural (de Asís Roig, 2013); de acuerdo a estudios en España, las barreras educativas y laborales impactan directamente en la participación cultural de las personas con discapacidad, generando un ciclo de exclusión que afecta su derecho a la vida cultural (Palacios, 2008; Casanovas López, 2019).

Por otra parte, Escobar Arellano y Martínez Pompilio (2025), en su análisis respecto de los públicos del centro cultural Gabriela Mistral en el contexto de la crisis sanitaria por Covid-19 revelan que las personas con discapacidad participaron en mayor medida en modalidad virtual que aquellas sin discapacidad (con una diferencia de más del 15 %). Además, se observa que la participación en modalidad mixta (presencial y virtual) es significativamente más baja en personas con discapacidad en comparación con las personas sin discapacidad. También se observan mayores porcentajes de personas con alta implicación con el centro cultural y sus experiencias culturales entre aquellas con discapacidad. A partir de estos datos, se puede inferir que la modalidad de participación virtual fue más valorada y activamente utilizada por personas con discapacidad, reduciendo la tradicional brecha en el acceso y participación cultural de personas con discapacidad. Lo anterior, abre la puerta a la importancia de fortalecer las oportunidades de participación en el ámbito digital.

Gráfico 4. Modalidades de participación cultural en contexto de crisis sanitaria



Fuente: elaboración propia a partir de base de datos en Escobar Arellano y Martínez Pompilio, 2025.

Al mismo tiempo, refuerzan el rol de la gestión de los espacios, que más allá de brindar soluciones tecnológicas para el acceso de las personas con discapacidad, promueven la implicación de sus públicos, facilitando la creación de un sentido de comunidad en torno a un espacio cultural (Hoyt-O'Brien, 2013 en Leahy y Ferri, 2022).

4. Conclusiones

El análisis de las condiciones que promueven o limitan la participación cultural de las personas con discapacidad en Chile demuestra que ha existido un menor abordaje de este ámbito en el panorama de la investigación nacional. En este sentido, experiencias internacionales han permitido contextualizar de mejor modo la situación nacional; la mirada a la experiencia de España puede ser un buen referente a considerar.

La investigación reciente ha identificado factores promotores y barreras a la participación cultural en diversas áreas; la revisión bibliográfica de estudios atinentes de Leahy y Ferri (2022) los clasifica en cinco ámbitos: legislación, políticas y estándares legales; accesibilidad; consulta con, o involucramiento de personas con discapacidad en organizaciones culturales; financiamiento y/o servicios; y actitudes negativas. En este análisis nos concentramos principalmente en las primeras de ellas, aunque tal como destacan las autoras, se observan interrelaciones emergentes entre estas categorías.

De esta manera, puede identificarse como una condición que promueve la participación la existencia de un cuerpo legal y normativa vinculada, así como la existencia de institucionalidad y/o políticas específicas vinculadas a la participación cultural de personas con discapacidad.

A nivel legislativo, el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad ha sido progresivo. En 2008, la ratificación de la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* de Naciones Unidas, implicó un compromiso del Estado de Chile con garantizar su participación plena en la vida social y cultural (Senadis, 2013). Ello inauguró la formulación de leyes relevantes, así como la creación de Senadis y el diseño de políticas públicas focalizadas en la inclusión de personas con discapacidad.

Al igual que en el caso europeo, se ha observado un punto de inflexión en la forma en que los Estados abordan la discapacidad, transitando desde un marco de asistencia social a uno de derechos humanos (de Asís Roig, 2013). Sin embargo, la implementación de políticas inclusivas sigue siendo un reto, como se demuestra también en el caso europeo a partir de su evolución en las políticas legislativas al respecto (Quinn et al., 2002).

En tanto, la institucionalidad cultural de Chile (enmarcada en el Mincap desde el 2018), alineada con un paradigma de democracia cultural, ha promovido la participación equitativa y sin distinción de todas las personas en la vida cultural. Así, se han formulado políticas públicas en cultura para fomentar el desarrollo cultural del país, con lineamientos específicos para las diversas disciplinas artísticas, y para el fomento de la educación desde el arte, la cultura y el patrimonio. Sin embargo, al ahondar en cada una, se aprecia que, si bien todas ellas se guían por el principio orientador de promover la inclusión de las personas con discapacidad en la vida pública y sus distintos ámbitos, la presencia de objetivos que aborden con especificidad

la promoción de la participación cultural de personas con discapacidad o medidas concretas al respecto, es bastante baja. Las políticas del campo audiovisual y de artes escénicas son las únicas que proponen tanto objetivos como medidas específicas para abordar las necesidades de las personas con discapacidad. En cambio, la mayoría de las políticas refieren a la inclusión de grupos o segmentos en situación de vulnerabilidad, y dentro de ellos, se menciona de manera generalizada la integración de personas con discapacidad. Dentro de los tópicos de los objetivos propuestos, el que tiene mayor presencia refiere a fortalecer la participación cultural de personas con discapacidad⁹, aunque no en todos los casos en que se desarrolla cuenta con medidas asociadas. Es importante destacar que existen cinco políticas en las que no se abordan objetivos ni metas relacionados con la integración de personas con discapacidad, lo que refleja la magnitud del desafío que implica abordar esta problemática. Por lo tanto, esta falta de especificidad al respecto puede entenderse como una condición que limita la participación cultural y que plantea la necesidad de continuar avanzando en la formulación de políticas públicas que aborden la especificidad requerida para lograr una inclusión cultural efectiva de las personas con discapacidad.

A nivel de normativa, el decreto N° 50 del Ministerio de Vivienda y Urbanismo en 2015, como parte de la implementación de la Ley N° 20 422 puede visualizarse dentro de los factores que promueven la participación cultural, al actualizar las normas de construcción urbana para adecuarse a la accesibilidad y diseño universal. Sin embargo, las dificultades para la adecuación a la norma de infraestructuras culturales previamente construidas, plantea límites efectivos a la participación. De acuerdo con los datos disponibles de los catastros de infraestructura cultural, su implementación en espacios culturales ha sido limitada. Muchos espacios patrimoniales y culturales fueron diseñados sin considerar criterios de accesibilidad universal, lo que limita la participación de las personas con movilidad reducida (Fernández, 2013), la complejidad se agudiza al considerar que muchos de estos espacios tienen carácter patrimonial y por sus disposiciones, materialidad y valor cultural, no se pueden modificar. En España, la *Estrategia integral española de cultura para todos* (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad y Ministerio de Cultura, 2011), que busca garantizar la accesibilidad en museos y centros culturales, ha seguido un camino similar con una que la aplicación sigue siendo desigual (de Asís Roig, 2013). Además, se han desarrollado iniciativas municipales y regionales enfocadas en la accesibilidad cultural, aunque su impacto ha sido heterogéneo (Fernández Alles y Moral Moral, 2017).

El *III Catastro nacional de espacios públicos y privados de uso cultural* (Mincap, 2021a) identifica que las condiciones que han sido mayormente habilitadas son la existencia de una ruta accesible que conecte la vereda con el ingreso y el acceso interior, el acceso cercano al transporte público y la presencia de baños accesibles. Sin embargo, existen áreas en las que el cumplimiento es menor, como la señalización en lenguaje braille y la presencia de un ascensor en el interior del espacio. En general, se destaca que los centros culturales se encuentran más avanzados en el cumplimiento de las condiciones de accesibilidad universal, mientras que las bibliotecas públicas presentan un rezago en esta materia. Especialmente en este caso se comprende que los edificios patrimoniales e históricos, debido a su época de construcción, no fueron originalmente concebidos con estándares de accesibilidad universal en su arquitectura. Esto podría explicar por qué tanto las bibliotecas públicas como los museos presentan índices más bajos en la implementación de condiciones de accesibilidad universal. Sin embargo, en la actualidad, la normativa exige que se avance hacia la adaptación de estos espacios para que cumplan con los estándares mínimos de accesibilidad, lo que representa un gran desafío tanto a nivel arquitectónico como de gestión por parte de los espacios culturales.

⁹ Estos se enfocan en la necesidad de incorporar la accesibilidad universal en la infraestructura cultural y la realización de actividades de mediación cultural.

Por otra parte, es preciso mencionar que el instrumento utilizado para medir el cumplimiento de los espacios culturales en términos de accesibilidad universal no incorpora aspectos de accesibilidad que están contemplados en la normativa vigente, como la accesibilidad en la circulación interior para igualar rutas e itinerarios, la accesibilidad en las puertas (con un espacio igual o mayor a 0,8 metros), la accesibilidad en el mobiliario, como el mostrador de atención y las maquetas e información gráfica, la accesibilidad en la página web del espacio cultural, y la accesibilidad en la señalización e información, que incluya lengua de signos, servicio de bucle magnético, audiodescripción (AD), subtítulos (CC) y formatos de lectura fácil y macro caracteres. Por lo tanto, la información disponible para evaluar las condiciones de accesibilidad universal de estos espacios es incompleta. Esta falta de información adecuada resulta una limitación para detectar aspectos de mejora tendientes a promover la participación cultural de personas con discapacidad.

Junto con lo anterior, el catastro ofrece una visión general de la gestión de los espacios culturales en relación a medidas de inclusión y la oferta programática dirigida a personas con discapacidad. En términos generales, se identifican indicadores favorables en ambas áreas, destacando una vez más los centros culturales como los impulsores principales de avances en integración. Sin embargo, es importante remarcar que el enfoque utilizado en la construcción de este instrumento presenta una visión amplia y general que pasa por alto aspectos más detallados y significativos que sería útil destacar en futuros levantamientos de información, a fin de lograr un mapeo más acabado e integral. Resultaría fundamental, por ejemplo, considerar variables vinculadas al tipo de gestión en torno a la inclusión, o desglosar los mecanismos efectuados por los centros culturales, especialmente dado que se ha identificado la generación de un sentido de comunidad, enmarcado en relaciones e interacciones positivas tanto con los equipos como con otras personas asistentes a los espacios culturales, como condiciones facilitadoras para la participación cultural de personas con discapacidad (Leahy y Ferri, 2022).

En cuanto a la participación cultural como tal, según la Encuesta Nacional de Participación Cultural 2017 (CNCA, 2018), se evidencia una participación cultural significativamente menor por parte de las personas con discapacidad en comparación con aquellas que no presentan ninguna discapacidad, con una diferencia aproximada del 10 % al 20 %. Esta disparidad se acentúa especialmente en personas con dificultades físicas y personas con sordera o dificultades auditivas.

Estos datos permiten inferir que, a pesar de los avances en la implementación de condiciones de accesibilidad en los diferentes espacios culturales, su mera existencia no garantiza la participación cultural de las personas con discapacidad. Más bien, representan solo el comienzo de un largo camino hacia una inclusión integral y efectiva.

Considerando lo anterior, surgen interrogantes relevantes de plantearse ¿De qué forma se puede promover la participación, asegurando una participación cultural efectiva de personas con discapacidad y reduciendo las barreras y brechas de participación? ¿Cómo se puede asegurar el ejercicio de los derechos culturales de personas con discapacidad, fomentando la democracia cultural?

A partir del análisis realizado, destaca la falta de políticas que aborden la inclusión desde una perspectiva integral, propiciando y fortaleciendo el desarrollo de una mediación cultural accesible. Esta debe estar orientada a superar posibles actitudes y prejuicios que limiten o excluyan a las personas con discapacidad de los espacios culturales, promoviendo su participación activa en dichos espacios, avanzando a la superación de barreras actitudinales (Leahy y Ferri, 2022). Asimismo, es importante resaltar la necesidad de promover y fortalecer la generación de una oferta programática inclusiva. Esta oferta debe permitir el acercamiento y

la fidelización de las personas con discapacidad con respecto a los espacios culturales, además de ofrecer modalidades de participación diversas, tanto presenciales como virtuales.

En esta misma línea, sería altamente provechoso y deseable desarrollar procesos de cocreación con personas con discapacidad, lo que contribuiría a construir estrategias conjuntas para superar brechas de participación, desarrollando una oferta cultural verdaderamente inclusiva y pertinente. Más aún, esta alternativa permitiría diseñar una oferta cultural desde la experiencia y con un entendimiento más detallado de las condiciones necesarias para lograr una participación efectiva de personas con discapacidad, logrando, además, abordar aspectos que a menudo pasan desapercibidos para aquellas personas sin discapacidad, superando así posibles limitaciones que derivan de la construcción de programas inclusivos desde una perspectiva capacitista.

Referencias bibliográficas

- Alonso López, F. (2010). Justificación de la necesidad de accesibilidad universal en los bienes de interés cultural: de derecho a valor. *ACE: Architecture, City and Environment*, 5(13), 13-40. <https://revistes.upc.edu/index.php/ACE/article/view/2491>.
- Arriaga, A. y Aguirre, I. (2020) Colaboración museo-universidad para renovar la mediación en arte y patrimonio histórico. El caso del Museo de Navarra. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(4), 989-1008.
- de Asís Roig, R. (2013). *Sobre discapacidad y derechos*. Dykinson.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. 2ª ed. Ediciones Siglo XXI.
- Cancino González, P. M., Reinoso Aguiló, A. K. y Rojas Rodríguez, C. E. (2017). La variable de discapacidad en la política cultural en Chile: balances y desafíos. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 1(1), 125-131. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2017.46385>.
- Campos, L. (2012). El consumo cultural: una actividad situada. En P. Güell y T. Peters (Eds.), *La trama social de las prácticas culturales*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Casanovas López, R. (2019). *El derecho a la participación en la vida cultural de las personas con discapacidad: análisis desde la perspectiva de los derechos culturales* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. TDX Tesis Doctorals en Xarxa. <https://www.tdx.cat/handle/10803/667602>.
- Chile. Decreto Supremo N° 50, que modifica Decreto Supremo N° 47, de vivienda y urbanismo, de 1992, ordenanza general de urbanismo y construcciones en el sentido de actualizar sus normas a las disposiciones de la Ley N° 20 422, sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. *Diario Oficial*, 4 de marzo de 2016. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1088117>.
- Chile. Ley N° 20 422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. *Diario Oficial*, 3 de febrero de 2010. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903&idParte=>.
- Chile. Ley N° 20 435, que modifica la Ley N° 17 336 sobre propiedad intelectual. *Diario Oficial*, 4 de mayo de 2010. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012827>.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2017). Catastro de Infraestructura Cultural Pública y Privada. CNCA. <https://www.cultura.gob.cl/redcultura/wp-content/uploads/sites/69/2022/08/catastro-infraestructura-publica-privada.pdf>.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2018). *Encuesta Nacional de Participación Cultural 2017*. CNCA. https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2018/03/enpc_2017.pdf.
- Corporación Ciudad Accesible (2014). *Guía de Consulta Accesibilidad Universal*. Corporación Ciudad Accesible.
- Corporación Ciudad Accesible (2021). *Ficha 17. Accesibilidad en el patrimonio cultural*. Corporación Ciudad Accesible. https://www.ciudadaccesible.cl/wp-content/uploads/2021/04/Ficha-17-Accesibilidad-al-patrimonio_2021.pdf.
- Cuesta, O. y Meléndez, S. (2019). Discapacidad, ciudad e inclusión cultural: consideraciones desde la comunicación urbana. *Revista Latinoamericana de Estudios Urbanos Regionales*, 45(135), 273-282. <https://doi.org/10.4067/S0250-71612019000200273>.
- Department for Digital, Culture, Media & Sport (2019). *Taking part 2018/19: statistical report*. DCMS. <https://www.gov.uk/government/statistics/taking-part-201819-statistical-release>.

- Elizondo Carmona, C. (2022). *Neurodiversidad y diseño universal para el aprendizaje. Una propuesta práctica para el aula inclusiva*. Octaedro Editorial.
- Escobar, C. (2021). *Estrategias de gestión que realizan los centros culturales. Una mirada exploratoria a la vinculación con la participación cultural en estos espacios* [Tesis no publicada]. Universidad Alberto Hurtado.
- Escobar Arellano, C. A. y Martínez Pompilio, A. C. (2025). Digitalización de medios y gestión de públicos: el caso del centro cultural Gabriela Mistral. *Periférica Internacional. Revista para el análisis de la cultura y el territorio*, (25), 158-181. <https://doi.org/10.25267/Periferica.2024.i25.19>.
- Espinosa Ruiz, A. y Bonmatí Lledó, C. (Eds.) (2014). *Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural*. Publicacions de la Universitat d'Alacant.
- Fernández-López, J. A., Fernández-Fidalgo, M., Goeffrey, R., Stucki, G. y Cieza, A. (2009). Funcionamiento y discapacidad: la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF). *Revista Española de Salud Pública*, 83(6), 775-783. <https://www.redalyc.org/pdf/170/17012323002.pdf>.
- Fernández Alles, M. y Moral Moral, A. (2017). La gestión sostenible del patrimonio cultural bajo el enfoque de accesibilidad. *International Journal of Scientific Management and Tourism*, 3(3), 157-180. <https://ojs.scientific-managementjournal.com/ojs/index.php/smj/article/view/272>.
- González Redondo, C. (2020) Gobernanza urbana: reflexiones a partir de los distritos económicos de la ciudad de Buenos Aires. *Revista INVI*, 35(100). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-83582020000300091>.
- IFLA-UNESCO (2022). *IFLA-UNESCO Public Library Manifesto 2022*. IFLA-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385149>.
- Leahy, A. y Ferri, D. (2022). 'Barriers and facilitators to cultural participation by people with disabilities: a narrative literature review'. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 24(1), 68-81. <https://doi.org/10.16993/sjdr.863>.
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (2019). *Estudio espacios culturales de Chile y sus públicos. Resumen ejecutivo*. Mincap. <https://observatorio.cultura.gob.cl/index.php/2021/01/31/estudio-espacios-culturales-de-chile-y-sus-publicos/>.
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (2021a). *III Catastro nacional de espacios públicos y privados de uso cultural 2021*. Mincap. <https://observatorio.cultura.gob.cl/index.php/2022/04/06/iii-catastro-nacional-de-espacios-publicos-y-privados-de-uso-cultural-2021/>.
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (2021b). *Panorama de la participación cultural en Chile. Una mirada desde la experiencia*. Mincap. <https://observatorio.cultura.gob.cl/index.php/2021/01/28/panorama-de-la-participacion-cultural-en-chile-una-mirada-desde-la-experiencia/>.
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (2024). *Estrategia Nacional Quinquenal 2024-2029*. Mincap. <https://www.cultura.gob.cl/estrategias/wp-content/uploads/sites/82/2024/12/eqn2024-2029-digital.pdf>.
- Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad y Ministerio de Cultura (2011). *Estrategia integral española de cultura para todos. Accesibilidad a la cultura para las personas con discapacidad*. Real Patronato sobre Discapacidad. <https://www.sis.net/documentos/ficha/198067.pdf>.
- 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.
- 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 (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIF)*. OMS. https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/e74e4-cif_2001.pdf.

- Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad 2011*. OMS. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241564182>.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad y Ediciones Cinca. <http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/3624/EI%20modelo%20social%20de%20discapacidad.pdf?sequence=1&rd=0031403358196662>.
- Peters, T. (2018). *Capital cultural y participación cultural en Chile: apuntes históricos, propuestas emergentes*. En Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, *Encuesta Nacional de Participación Cultural 2017*. CNCA.
- Peters, T. (2019). ¿Qué es la mediación artística? Un estado del arte de un debate en curso. *Córima. Revista de Investigación en Gestión Cultural*, 4(6). <http://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/handle/123456789/913>.
- Peters, T. (2021). Institucionalización y consumo cultural: continuidades y transformaciones de las lógicas de acceso a las artes en Chile (2003–2017). *Atenea*, (523), 77-94. <https://doi.org/10.29393/AtAt523-411TPIC10411>.
- Quinn, G., Degener, T. y Bruce, A. (2002). *Human rights and disability: the current use and future potential of United Nations human rights instruments in the context of disability*. United Nations. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129134>.
- Santibáñez, D., Hernández, T. y Mendoza, M. (2012). Individuación y consumo cultural: las afinidades electivas. En P. Güell y T. Peters (Eds.), *La trama social de las prácticas culturales*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Servicio Nacional de la Discapacidad (2013). *Política nacional para la inclusión social de las personas con discapacidad 2013-2020*. Senadis. <https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/1238>.
- Servicio Nacional de la Discapacidad (2021). *Quiénes somos. Misión y objetivos estratégicos*. Senadis. <https://www.senadis.gob.cl/pag/2/1144/introduccion>.
- Servicio Nacional de la Discapacidad (2022). *III Estudio Nacional de la Discapacidad (ENDISC)*. Senadis. https://www.senadis.gob.cl/pag/693/2004/iii_estudio_nacional_de_la_discapacidad
- Silva Barraza, M. I. y Vera Aguilera, A. (2010). *Proyectos en artes y cultura. Criterios y estrategias para su formulación*. Ediciones UC.
- Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (2024). *Informe de gestión 2023*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.
- Stenou, K. (2002) *Declaración universal sobre la diversidad cultural. una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162_spa.



TRIBUNAS

Proyecto JULIA: mujeres rurales y salud mental. Cuando las redes sociales pueden sanar

JULIA project: rural women and mental health. When social networks can heal

Palabras clave

Mujeres, salud mental, ruralidad, violencia de género, empoderamiento.

Keywords

Women, mental health, rurality, gender violence, empowerment.

Patricia Quintanilla López

<p.quintanilla@saludmentalcyt.org>

Federación Salud Mental Castilla y León. España

Ángel Lozano de las Morenas

<a.lozano@saludmentalcyt.org>

Federación Salud Mental Castilla y León. España

1. Introducción

Castilla y León es una de las regiones más extensas de Europa, y presenta características que hacen especialmente difícil y costosa la atención a su población, particularmente en el medio rural.

El despoblamiento rural, el envejecimiento de la población, la baja densidad de población y la dispersión geográfica son algunos de los aspectos que definen a Castilla y León y que hacen necesario buscar intervenciones eficaces, innovadoras y alternativas adaptadas a la realidad de la población y su entorno, y que garanticen su sostenibilidad.

Según la Junta de Castilla y León (2025) en el año 2023 había 176048 personas con discapacidad en nuestra región (de las cuales, 47,95 % eran mujeres). La discapacidad psicosocial (aquella causada por una enfermedad mental) es la segunda causa de discapacidad, y representa el 17,21 % del total.

En 2023, en nuestra región había 28964 personas con certificado de discapacidad psicosocial, y de ellas, un 48,86 % eran mujeres (14 154).

Esta situación plantea la necesidad de crear prestaciones y recursos en la comunidad adecuados a la demanda de las personas con discapacidad que viven en zonas rurales. Cerca de la mitad de las personas con discapacidad en Castilla y León vive en entornos rurales (el 42,92 %).



Para citar:

Quintanilla López, P. y Lozano de las Morenas, A. (2025). Proyecto Julia: mujeres rurales y salud mental. Cuando las redes sociales pueden sanar. *Revista Española de Discapacidad*, 13(1), 227-238.

Doi: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.13.01.10>>



Si hablamos específicamente de las mujeres con problemas significativos de salud mental y que residen en el ámbito rural, entonces estamos hablando de una situación de desventaja múltiple, que intersecciona entre sí, y que implica la necesidad de superar las dificultades que se relacionan con, al menos, cuatro factores de riesgo de discriminación: género, discapacidad, salud mental y ruralidad.

Hay múltiples barreras que dificultan la consecución de objetivos de vida esenciales en las mujeres: mayores cuotas de desempleo, salarios inferiores, menor acceso a los recursos de salud, carencias educativas, escaso o nulo acceso a programas y servicios específicos y adaptados y un mayor riesgo de padecer abuso sexual y físico.

Desde el año 2017, la Federación Salud Mental Castilla y León trabaja para promover proyectos específicos de atención a las mujeres con problemas de salud mental desde una perspectiva de género.

En el año 2018 se realizó el estudio *Mujer y salud mental. Necesidades, demandas y propuestas* (Federación Salud Mental Castilla y León, 2018) en el que se detectaron las siguientes necesidades:

- Falta de formación, información y de conocimiento de los recursos específicos: demanda de información específica para las mujeres, especialmente en el ámbito rural.
- Falta de participación y representatividad: si bien la incidencia de algunas patologías mentales es mayor en mujeres que en hombres, en el caso del movimiento asociativo la representación de la mujer entre las personas usuarias de los recursos de la red asociativa es de tan solo 43,5 % (datos 2023). La falta de autoestima, autonomía y empoderamiento de las mujeres dificulta su participación activa en la comunidad, y favorece una escasa representación y visibilidad.
- Situaciones de violencia de género: en las entrevistas realizadas dentro del estudio *Mujer y Salud Mental* (Federación Salud Mental Castilla y León, 2018) se constató que cerca del 80 % de las mujeres con problemas de salud mental que han vivido en pareja han sido víctimas de violencia en algún momento, y la violencia ejercida contra ellas por parte de sus parejas o exparejas o cuidadores es más frecuente que la que se ejerce sobre las mujeres que no tienen algún problema de salud mental. Entre los factores de riesgo que aumentan esta situación se encuentran: la mayor dependencia de la asistencia de otras personas (frecuentemente pareja) tanto a nivel económico, como social y/o emocional, la menor credibilidad que se da a su relato cuando acuden a algún profesional (sanitario, social, jurídico), las mayores dificultades de acceso a información en parte relacionado con su estigma y el menor grado de autoestima y reconocimiento personal. La proporción de mujeres con discapacidad grave que se siente maltratada por su pareja con la que conviven es 4,6 veces mayor y que las mujeres con discapacidad menos grave y 2 veces superior que quienes no tienen discapacidad (7,8 % frente al 1,7 %). Y en el caso de ruptura de la pareja, el riesgo de maltrato por parte de la expareja también es mayor: 11 % entre mujeres con algún grado de discapacidad, frente al 7,9 % cuando no hay discapacidad.
- Aislamiento, soledad no deseada y estigma que sufren las mujeres con problemas de salud mental, lo que puede amplificar situaciones de violencia.

En este contexto surge la necesidad de generar un espacio específico por y para las mujeres con problemas de salud mental que residen en entornos rurales: el proyecto JULIA: mujeres rurales y salud mental.

2. La vulnerabilidad de las mujeres rurales con problemas de salud mental

El proyecto JULIA se dirige a las mujeres rurales con problemas de salud mental por ser un colectivo atravesado por vulnerabilidades que tienen relación con diversos elementos:

- a. El género: la construcción social del género permite comprender cómo una gran parte de los problemas de salud mental de las mujeres hunden sus raíces en factores psicosociales (Castaño-López et al., 2006). Siguiendo a la antropóloga Marcela Largade (2011) encontramos que la condición de subordinación de las mujeres se traduce en una vulnerabilidad al sufrimiento mental, la depresión y otros problemas de salud. Esa vulnerabilidad no depende de una condición física o psíquica particular de las mujeres, sino del “desempoderamiento” que viven y la falta de recursos materiales y simbólicos derivados de una sociedad patriarcal.
- b. El aislamiento y la soledad no deseada: investigaciones recientes indican que, en comparación con la población que no se encuentra sola, las personas en situación de soledad presentan mayores prevalencias en enfermedades crónicas, principalmente depresión (39,3 %), ansiedad crónica (37,8 %) y enfermedades cardiovasculares (21,6 %). (Casal et al., 2023). Este sentimiento se hace mucho más evidente en el medio rural, donde, en ocasiones, la única red con la que cuentan las mujeres con problemas de salud mental son la pareja, la familia de origen o la familia extensa, con una reducida o nula red de apoyo entre iguales.
- c. La violencia: las mujeres con problemas de salud mental han de vivir en su día a día situaciones de violencia y abusos, con especial incidencia de la violencia de género. Estas violencias correlacionan de forma estadísticamente significativa con una mayor probabilidad de desarrollar un problema de salud mental.

Tener un problema de salud mental es un factor de riesgo para sufrir violencia, tal y como señalan Kendler et al. (2020).

Los escasos estudios publicados en materia violencia y mujeres con enfermedad mental muestran datos muy preocupantes. Entre ellos destaca el estudio de la Federación de Euskadi de Asociaciones de Familiares y Personas con Enfermedad Mental (FEDEAFES, 2015):

- El riesgo de sufrir violencia por parte de la pareja o expareja se multiplica por 2 y 3 veces cuando se tiene una enfermedad mental grave, y se incrementa también el riesgo de sufrir violencia procedente de otras personas de la familia distintas de la pareja.
- Alrededor del 80 % de las mujeres con enfermedad mental grave que han estado en pareja han sufrido violencia psicológica, física o sexual en algún momento de su vida adulta.
- Alrededor del 60 % de las mujeres con enfermedad mental grave que han estado en pareja han sufrido violencia física o sexual en algún momento de su vida adulta.
- El 42 % de las mujeres con enfermedad mental grave que están viviendo violencia en la pareja no la identifican como tal, y en más de la mitad de las ocasiones no se lo han contado a su psiquiatra ni han adoptado ninguna otra medida.

La situación de las mujeres con problemas de salud mental las hace más vulnerables a sufrir violencia de género por parte de sus parejas o exparejas, pero también podemos concluir que el hecho de sufrir violencia

de género hace que se generen problemas de salud mental en las mujeres. Por tanto, está claro que para resolver el dilema de ¿qué fue antes, el huevo o la gallina? debemos erradicar la violencia de género como situación generadora de estrés y directamente vinculada a los problemas de salud mental de las mujeres.

Correlacionando la soledad y la violencia de género, debemos hacernos conscientes de lo especialmente grave que es en el medio rural el aislamiento, soledad o estigma que sufren estas mujeres, lo que puede llevar a la amplificación de estas situaciones de violencia.

Por todo ello, podemos concluir que existe, por tanto, la necesidad acuciante de acometer la realidad que viven las mujeres con problemas de salud mental en el medio rural, para adecuar y optimizar los recursos que satisfagan sus necesidades, así como para aprovechar las aportaciones que ellas puedan realizar a la sociedad y desarrollar sistemas de detección precoz y protección frente a situaciones de abuso, negligencia o violencia.

La promoción de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y la lucha contra la violencia de género en el ámbito rural, ha de pasar por el empoderamiento de las mujeres, por su formación y por su sensibilización, así como por su capacitación para promover la participación activa, sin olvidarnos de la sensibilización y prevención de la violencia de género en el medio rural.

3. Proyecto JULIA: mujeres rurales y salud mental

En 2016 la Federación Salud Mental Castilla y León realiza un análisis de la situación de las mujeres en el movimiento asociativo a través de los programas desarrollados. Se establece una línea específica de trabajo centrada en la atención integral a las mujeres con problemas de salud mental y se crea el área “Mujer e Igualdad”.

Un primer análisis cuantitativo de la realidad de las mujeres con salud mental pone de manifiesto cómo las asociaciones ofrecen mayores apoyos a los hombres que a las mujeres, entre otras cosas, porque acuden en mayor medida a los recursos. Surge entonces la pregunta: ¿dónde están las mujeres con problemas de salud mental en Castilla y León?, ¿qué necesitan?

En 2017 se decide realizar un estudio cualitativo para detectar las necesidades de las mujeres mediante 253 entrevistas a mujeres con experiencia propia en salud mental, mujeres cuidadoras, profesionales y representantes del movimiento asociativo. Se indaga sobre diferentes aspectos como el empleo y la formación; la violencia de género; la salud y los derechos sexuales y reproductivos; la imagen social y la incidencia del estigma; el autoconcepto y la autoestima; la autonomía, participación y liderazgo (empoderamiento); y el nivel de vida y la protección social.

Algunas conclusiones del estudio que permitieron diseñar posteriormente el proyecto JULIA fueron:

- Sesgos de género en la participación y representatividad de las mujeres dentro de las entidades y en el uso de los servicios y actividades.
- El 81 % de las mujeres entrevistadas declaran haber sufrido algún tipo de violencia en el entorno familiar o personas con las que han convivido a lo largo de la vida o en la actualidad.

- Mayores dificultades de autoestima, cuestionamiento de la sexualidad y la maternidad, autopercepción negativa de sí mismas y sentimientos de inferioridad en comparación con el resto de las mujeres.

Proyecto JULIA nace en 2018 de la constatación de la Federación Salud Mental de Castilla y León de la existencia de necesidades específicas de las mujeres que viven en entornos rurales, y en concreto de la especial prevalencia que tienen en ellas los problemas de salud mental y la violencia de género.

JULIA es un espacio exclusivo de y para mujeres. Un proyecto que se enfoca en la prevención de la violencia de género a través de la creación de redes de apoyo, dirigido a mujeres rurales con problemas de salud mental o malestares psicológicos, que pretende fomentar su autonomía y mejorar su autoestima y su empoderamiento individual y colectivo.

Proyecto JULIA incluye tres líneas de trabajo: talleres presenciales en el medio rural, formación para profesionales en la metodología de trabajo JULIA (formación de formadoras) y encuentros presenciales entre mujeres de diversos territorios bajo el nombre *JULIA sigue tejiendo*.

3.1. Talleres

Los talleres son el pilar fundamental del proyecto y la actividad de la que parte. En 2018 se realizó un pilotaje inicial en 5 localidades de Castilla y León: Barco de Ávila (Ávila), Villarcayo (Burgos), Villablino (León), Roa (Burgos) y Guardo (Palencia) y posteriormente, y de manera ininterrumpida, se han seguido ejecutando año tras año. Hasta la actualidad, se han impartido un total de 78 talleres en las 9 provincias de Castilla y León, para un total de 620 mujeres (a fecha de enero 2025).

Se trata de talleres presenciales, con una duración mínima de 25 horas, formados exclusivamente por mujeres, con un número mínimo de 5 y máximo de 15 participantes. Son dinamizados por profesionales del movimiento asociativo Salud Mental en Castilla y León que previamente han recibido formación a través del curso *Formación de formadoras en el proyecto JULIA*.

Se realiza una labor inicial de información y publicidad de los talleres, informando a posibles participantes, y con el apoyo de diversos agentes comunitarios.

Una vez establecido el grupo y el espacio de realización, se determina el horario y la periodicidad de las sesiones.

Los talleres se estructuran en torno a 5 temáticas (representadas por el acrónimo JULIA: juntas, únicas, libre, independientes y activas), que se van impartiendo en varias sesiones:

a. JUNTAS. Nuestro encuentro.

- Dar a conocer los objetivos y principales contenidos del programa con el fin de motivar a las mujeres a participar en las sesiones.
- Establecer los primeros vínculos con las compañeras del grupo.
- Favorecer un buen ambiente para construir cohesión de grupo, propiciando la expresión de sentimientos y vivencias.
- Apoyar a las mujeres a expresar sentimientos y descubrir emociones, deseos y preocupaciones personales.

- Empezar a tomar conciencia de que el desarrollo y los resultados de este programa serán fruto de una labor tanto individual como grupal.
- Establecer las normas del grupo para regular la convivencia.

b. ÚNICAS. Nuestra diversidad.

- Conocer distintas historias de vida.
- Fomentar la capacidad de hablar de una misma en primera persona y desde lo positivo.
- Fomentar la autoestima.
- Reconocer los propios valores y deseos.
- Apoyar a las mujeres a creer en sus propias habilidades y oportunidades.
- Expresión de cualidades positivas de otras personas.
- Reconocer los automensajes y diálogos internos para detectar fuentes de malestar individual.

c. LIBRES. Nuestros tratos y cuidados.

- Identificar y reconocer las situaciones de violencia por motivos de género, discapacidad y problemas de salud mental.
- Proporcionar herramientas y mecanismos para actuar ante la violencia de género.

d. INDEPENDIENTES. Nuestros sueños y proyectos.

- Visualizarse en el presente y futuro con una vida de proyectos.
- Fomentar el reconocimiento de los logros y las propias capacidades frente a la situación de múltiple discriminación por razón de género, problemas de salud mental y/o discapacidad y ruralidad.
- Tomar conciencia sobre sus derechos como ciudadanas.

e. ACTIVAS. Nuestro futuro: empoderadas.

- Fomentar el empoderamiento a través de la ética del autocuidado.
- Favorecer la participación de las mujeres en los foros de debate y decisión del lugar donde habitan y/o en redes asociativas del ámbito de salud mental y rural.
- Realizar una evaluación inicial y grupal del programa y de la experiencia.

El proyecto JULIA propone:

- Espacios de reflexión personal y grupal, seguros y libres, donde se favorezca la creación de redes de apoyo y sororidad. Son espacios seguros, de reconocimiento y de respeto. Esta construcción de seguridad no sería posible si el grupo fuese mixto.
- Programa en clave positiva, de fortalecimiento de competencias, que trata de promocionar la autonomía y el empoderamiento de estas mujeres, romper el aislamiento, afianzar la autoestima y eliminar los prejuicios y estigmas asociados a los problemas de salud mental.
- Programa respetuoso con la visión y opiniones de las mujeres con problemas de salud mental participantes; con vocación de adaptabilidad a la variabilidad de situaciones. Los perfiles de participantes son variados: en edad, formación, experiencia vital, situación social, etc.; pero todas ellas tienen en común que viven en un ámbito rural y que presentan algún problema de salud mental o malestar psíquico.

- Programa apoyado en una metodología activa, participativa y experiencial, donde la formadora ofrece y propone actividades en las que las mujeres analizan la forma en que perciben e interpretan su vida cotidiana, el modo en que actúan y sienten, y reflexionen sobre todo ello para que ellas mismas se sientan protagonistas de todo el proceso y, con el apoyo del grupo y formadora, sugieren los pasos que hay que seguir para propiciar el cambio.

3.2. Formación de formadoras en el proyecto JULIA

Este curso está orientado a la capacitación profesional para poder ejercer como facilitadora en los talleres JULIA. Es un curso *on line* de 50 horas de duración.

Su objetivo es formar a profesionales del movimiento asociativo Salud Mental en Castilla y León en el modelo de formación de redes y empoderamiento de mujeres con problemas de salud mental en el medio rural, ofreciendo instrumentos y herramientas.

Hasta la fecha se han desarrollado 3 ediciones de esta formación, que han permitido la capacitación de 73 profesionales.

El contenido del curso es extenso y aborda con profundidad los aspectos centrales de JULIA. Incorpora a su vez lecturas de profundización y recursos visuales de apoyo. Ofrece también actividades y dinámicas para implementar con las mujeres durante el taller.

3.3. Encuentros *JULIA sigue tejiendo*

Los encuentros *JULIA sigue tejiendo* hacen referencia a la necesidad de dar continuidad a las redes de mujeres creadas, así como articular herramientas para que los nuevos grupos que se vayan generando también puedan sumarse a este movimiento de mujeres rurales de Castilla y León.

Se trata de una jornada de encuentro, en la que mujeres participantes en diversos talleres JULIA de distintos territorios vuelven a juntarse y retomar experiencias.

4. Elementos clave del proyecto JULIA

- Son grupos exclusivos de mujeres. Siguiendo a Arostegui y Martínez (2018), los grupos integrados solamente por mujeres facilitan la autorrevelación con respecto a los sentimientos personales y de pareja; las mujeres tienden a centrarse más en sí mismas y se perciben liberadas de la presión masculina para adoptar roles estereotipados; permiten explorar temas tabú que no aparecen en grupos mixtos y exploran con mayor profundidad y seguridad sus heridas intrapsíquicas derivadas de sus múltiples papeles sociales y sexuales, incluidas las violencias sexuales y de género que hayan podido sufrir a lo largo de sus vidas. Es decir, convocar grupos exclusivos de mujeres facilitados desde una perspectiva feminista

conforman en sí mismos un espacio de seguridad, un elemento clave y altamente referido a lo largo del proyecto JULIA, tanto en los materiales formativos, como en los documentos de comunicación y los relatos de mujeres, facilitadoras y responsables.

- Promoción de la participación de las mujeres rurales con problemas de salud mental. La participación ciudadana es un derecho civil y político reconocido por tratados internacionales de derechos humanos (ONU, 1966). La *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (ONU, 2006) recoge, en su artículo 29, el derecho a la “participación en la vida política y pública”. En el caso concreto de la salud mental se promueve la idea de la participación efectiva de las personas con experiencia en primera persona, tanto en la planificación, como en la ejecución y la evaluación de proyectos y programas. Aunque tradicionalmente han sido las familias o los/as profesionales quienes han tomado las decisiones de las personas con problemas de salud mental, son cada vez más frecuentes las iniciativas que promueven su participación activa y su autodeterminación (véase el caso de los Comités Pro Salud Mental en primera persona, desarrollados en el movimiento Salud Mental España y sus entidades miembro). Proyecto JULIA promueve la participación activa de las mujeres y una formación en derechos que les permita ser artífices de su propia vida a través de la toma de decisiones.
- Trabajo grupal. Aumenta conocimientos y la autoestima de las mujeres y permite obtener apoyo social, un elemento clave para mejorar la salud mental, evitar la soledad no deseada y potenciar los factores de protección ante la violencia de género.
- Creación de redes de apoyo. En la literatura destacan conceptos como redes sociales, apoyo social, relaciones sociales, sistemas de apoyo comunitario e inclusión social, entre otros, como elementos clave para la salud. Por ejemplo, teóricos como John Cassel y Sydney Cobb investigaron la influencia del apoyo social en la salud y el bienestar, y los mecanismos y procesos de esa influencia. Demostraron que el apoyo social ejerce de rol protector de acontecimientos vitales estresantes (Cobb, 1976). En el ámbito de la salud mental ciertas variables sociales como el aislamiento, la desorganización social, la falta de lazos sociales y una baja densidad de la red social son determinantes para generar una mala salud mental (Kawachi y Berkman, 2001); y, en cambio, unos vínculos sociales fuertes, una participación comunitaria significativa y un capital social sólido son factores protectores para generar una buena salud mental. Los grupos de mujeres pueden servir para construir fuertes redes de apoyo. Si se facilitan desde perspectiva de género, además permitirán reconocer y valorar las competencias y capacidad de las compañeras en vez de apuntar hacia sus debilidades (Martínez-Redondo y Arostegui Santamaría, 2023). El espacio grupal permite además a las mujeres reconocer sus heridas en el dolor que otras mujeres han soportado y sobrevivido (Ramanathan, 1996).
- Información y sensibilización sobre violencia de género y otras vulneraciones de derechos. El ambiente social ha sido reconocido como una dimensión determinante y necesaria para el buen funcionamiento de la salud, y en especial de la salud mental. En ellas, se ha observado que la participación comunitaria y la conservación de una red relacional ejercen un efecto protector en la salud mental mejorando la calidad de vida, la autonomía y la capacidad de decisión. Sin embargo, el colectivo de personas con problemas de salud mental se caracteriza por una red social débil y una escasa participación en su entorno.

5. Proyecto JULIA en datos

- Proyecto JULIA se lleva desarrollando desde el año 2018 de manera ininterrumpida.
- Se han impartido un total de 78 talleres, para un total de 620 mujeres.
- Se han desarrollado 3 cursos *Formación de formadoras en el proyecto JULIA*, por los que han pasado un total de 64 profesionales.
- Se han organizado 6 encuentros *JULIA sigue tejiendo*, en las localidades de Matapozuelos (Valladolid) en 2020, Lerma (Burgos) en 2021, Astorga (León) en 2022, La Adrada (Ávila) en 2023 y Guardo (Palencia) en 2024.
- Proyecto JULIA ha recibido varios reconocimientos, entre los que cabe destacar:
 - Premio a las buenas prácticas de la Confederación Salud Mental España, en 2019.
 - “Premio CERMI.ES” en la categoría “Fundación CERMI Mujeres- Acción en beneficio de las mujeres con discapacidad”, en 2020.
 - “Premio Meninas” de la Delegación del Gobierno en Castilla y León, en 2021.
 - Finalista en los premios “Compromiso con la igualdad en el desarrollo rural”, de la Asociación de Familias y Mujeres del Medio Rural (AFAMMER), en 2022.
 - “Premio Solidario a la Igualdad”, de la asociación Mujeres para el Diálogo y la Educación (MDE), en la categoría “Institución más comprometida con la mujer”, en 2022.
 - “Premio 8M”, de UGT Castilla y León, en la categoría “Colectiva”, en 2022.
 - Finalista en los premios “Somos pacientes”, en 2022.
 - Mención especial en el “Premio Nacional de Discapacidad Reina Letizia de Igualdad de género y erradicación de las violencias contra las mujeres y niñas con discapacidad”, en 2023.
 - Accésit en los “I Premios Diagnóstico”, de RTVCYL, en la categoría de “Mejor Iniciativa de Asociaciones”.

6. ¿Qué efectos ha tenido el proyecto JULIA?

Analizando las afirmaciones y evaluaciones de participantes y facilitadoras, destacamos una serie de aspectos que se constituyen en los principales logros alcanzados por este proyecto:

Salimos de nuestro aislamiento

Uno de los principales problemas que afectan a las mujeres rurales con problemas de salud mental es el aislamiento y la soledad. Los talleres del proyecto JULIA hacen que las mujeres “salgan de casa”, se relacionen entre ellas y tengan una motivación para hacerlo.

JULIA me ha ayudado mucho, mucho, porque sales de una rutina en la que estás metida y a lo mejor creías no poder salir y a mí realmente me ha ayudado a salir.

Mejoramos nuestra salud mental

Las mujeres refieren de forma directa cómo participar en JULIA ha sido un elemento clave en la recuperación de sus problemas de salud mental. Podemos apuntar que JULIA es también un proyecto que previene los problemas de salud mental.

Estoy menos apagada, como más contenta de poder salir y abrirme.

Tengo la cara más alegre, y mis primas me lo dicen “estás súper alegre, te brillan los ojos, estás más guapa” ...no sé, como que me ha dado un rayo de luz en la vida. Para mí ha sido un cambio muy a mi favor y quiero seguir en ello.

En este sentido, JULIA funciona también como un espacio liberador en relación al estigma sobre todo en zonas rurales.

Hablamos y nos sentimos escuchadas

La metodología que se aplica es altamente participativa. Implica que las mujeres tienen espacio y tiempo para poder hablar en un contexto en el que son escuchadas sin recibir juicios de valor. Poner en palabras tus pensamientos, vivencias o preocupaciones es en sí mismo terapéutico.

Diría que compartir tus vivencias, no quedártelo sólo para ti... compartir tus cosas y sentirte escuchada es lo mejor de JULIA.

Me ha servido mucho poder hablar. Aunque duela.

Poder hablar además dentro de un grupo de iguales te permite dimensionar las situaciones de discriminación y desigualdad que has sufrido por tu condición de mujer, mujer rural o mujer con problemas de salud mental. Te permite entender que son discriminaciones sociales y estructurales, no individuales.

El refuerzo del grupo dando valor y animando a las mujeres a hablar de sus problemas es un elemento clave en JULIA:

Y entonces yo me animé también, y digo “yo que soy tan tímida y me pasa esto [el problema de salud mental]...” pues digo “a ver si me suelto un poco”.

Nos valoramos más

Las participantes han manifestado un cambio de actitud frente a la vida, con transformaciones en sus hábitos, mejora de su autoimagen, el incremento de tiempo de ocio, su visión personal acerca de los estereotipos, el uso de los recursos comunitarios y un mayor grado de bienestar emocional.

JULIA pretende ser un espacio donde trabajar la autoestima que en el caso de las mujeres con problemas de salud mental suele encontrarse mermada por las discriminaciones múltiples que soportan.

Me he sentido valorada por mí misma... Decir “yo valgo, yo puedo, yo voy a salir hacia adelante”, y con ayuda del proyecto JULIA pues lo he conseguido.

Aprendo a valorarnos más las unas a las otras, escucharnos, darnos cuenta de nuestras virtudes y creémoslas.

A mí con el JULIA, yo nunca me he puesto en bañador ni me he metido en la piscina hasta hace dos años ¡eh! Esto ha sido JULIA también.

Para muchas mujeres, esta ganancia de autoestima, junto lo que van aprendiendo y practicando relativo a establecer relaciones más igualitarias y de buen trato, les permite empezar a pensar en propuestas de cambio:

He cambiado muchísimo, soy más positiva, me preocupo más por mí, sé decir: NO cuando hay que decirlo, estoy más alegre... me ha hecho cambiar en todo, me apunto a todo lo que hay ... ¡a todo!

Nos empoderamos y afrontamos nuestros miedos

Se define el empoderamiento como “el proceso en el que las mujeres obtenemos protagonismo, poder e independencia para tener una vida autónoma y tomar decisiones en la sociedad y en nuestras vidas”. Se apela a lo individual y lo colectivo, así como a la generación de cambios para reducir las desigualdades y las violencias. Aumento de la participación de las mujeres en los procesos de toma de decisiones. En general, el empoderamiento, para ser considerado en un marco feminista, debe transformar las relaciones de poder y subordinación.

La palabra empoderamiento se hizo por este proyecto. Cosas que antes no hacían realmente por miedo pues ahora se atreven, se atreven con cosas que no han hecho en la vida... es como... tienen muchísima seguridad, a ver, siguen teniendo muchos miedos también, pero sí que es verdad que entre todas se apoyan y esos miedos como que se los disuelven. Y si no se los disuelven, el acompañamiento de otras siempre les ayuda mucho [Facilitadora].

Antes me achicaba y ahora ya no me achico. Hay cosas que ahora digo que antes no me habría atrevido [Mujer].

Yo tenía que ser yo misma. Tenía que ayudarme a mí primero, para luego ayudar a los demás. Soltar el ancla de estar siempre ayudando [Mujer].

Referencias bibliográficas

- Arostegui, E y Martínez, P. (2018). *Mujeres y drogas. Manual para la prevención de recaídas con perspectiva de género*. Universidad de Deusto.
- Casal Rodríguez, B., Rivera Castiñeira, B. y Rodríguez-Míguez, E. (2023). *El coste de la soledad no deseada en España*. Observatorio Estatal de la Soledad No Deseada (SoledadES). https://www.soledades.es/sites/default/files/contenidos/Estudio%20El%20coste%20de%20la%20soledad%20no%20deseada%20en%20Espa%C3%B1a_3.pdf.
- Castaño-López, E., Plazaola-Castaño, J., Bolívar-Muñoz, J. y Ruiz-Pérez, I. (2006). Publicaciones sobre mujeres, salud y género en España (1990-2005). *Revista Española de Salud Pública*, 80(6), 705-706.
- Cobb, S. (1976). El apoyo social como moderador del estrés de la vida. *Medicina Psicosomática*, 38(5), 300-314.
- Federación de Euskadi de Asociaciones de Familiares y Personas con Enfermedad Mental (FEDEAFES) (2015). *Herramienta para la sensibilización, detección y prevención de la violencia contra las mujeres con enfermedad mental. Resumen de la investigación*. FEDEAFES. http://www.fedeafes.org/wp-content/uploads/2016/11/web_Fedeafes_estudio-violencia-genero-mujeres-con-enfermedad-mental_conclusiones-y-recomendaciones1.pdf.
- Federación Salud Mental Castilla y León (2018). *Mujer y salud mental. Necesidades demandas y propuestas*. Federación Salud Mental Castilla y León. https://saludmentalcyll.org/wp-content/uploads/2018/11/Estudio-Mujer-y-Salud-Mental_Fed.SM_.CyL_2018-1.pdf.
- Junta de Castilla y León (2025). *Portal de datos abiertos*. <https://analisis.datosabiertos.jcyl.es/explore/dataset/personas-con-discapacidad/table/?sort=ano>.
- Kawachi y Berkman (2001). Vínculos sociales y salud mental. *Revista de Salud Urbana*, 78(3), 458-467.
- Kendler, K., Bulik, C. y Silberg, J. (2000). Childhood sexual abuse and adult psychiatric and substance use disorders in women: an epidemiological and cotwin control analysis. *Arch. Gen. Psychiatry*, 57(10), 953-959. <https://jamanetwork.com/journals/jamapsychiatry/fullarticle/481660>.
- Lagarde, M. (2011). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Horas y Horas.
- Martínez-Redondo, P. y Arostegui Santamaría, E. E. (2023). *Guía de recomendaciones para el abordaje integral de las violencias de género y el abuso de sustancias en mujeres*. Federación Española de Municipios y Provincias y Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. https://pnsd.sanidad.gob.es/profesionales/publicaciones/catalogo/catalogoPNSD/publicaciones/pdf/2023_GuiaAbordajeViolenciasGenero.pdf.
- Organización de las Naciones Unidas (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. ONU. https://www.ohchr.org/sites/default/files/cescr_SP.pdf.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. ONU. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Ch_IV_15.pdf.
- Ramanathan, G. (1996). *Sexual politics and the male playwright: the portrayal of women in ten contemporary plays*. McFarland.

Reimaginar la accesibilidad. Una reflexión desde la pintura aborigen australiana del *Sueño del agua*

Reimagining accessibility. A reflection from the Australian aboriginal *Water Dreaming* painting

Palabras clave

Accesibilidad, agua, oficio, pintura, símbolos, sueño.

Keywords

Accessibility, water, craft, painting, symbols, dreaming.

Luis Miguel Bascones Serrano

<lmbascones@ilunion.com>

Ilunion Accesibilidad. España

1. La accesibilidad como el agua

Para los aborígenes que vivían de forma tradicional en las zonas desérticas de Australia, el agua y el conocimiento de dónde encontrarla eran esenciales para la supervivencia. Por ello, las fuentes de agua (manantiales, pozos, ríos, lagunas, aguas subterráneas) forman parte vital de su conocimiento tradicional y de la vida ritual. Los pozos y otras fuentes de agua se mantenían constantemente para que el suministro de agua se mantuviera fresco y accesible (Wroth, 2019; Isaacs, 1992).

En un sentido análogo, salvando las distancias, para las personas con discapacidad la accesibilidad constituye un requerimiento básico y, en este sentido, también existencial y relacional. La accesibilidad nos habilita para realizar desde las actividades más básicas hasta participar en diferentes ámbitos y establecer vínculos significativos. De la accesibilidad depende que podamos o no salir a la calle y desplazarnos por la ciudad, estudiar, trabajar, disfrutar del ocio... Es la base para el disfrute de los demás derechos. Para las personas con discapacidad, la accesibilidad, en sus distintas vertientes, es necesaria como el agua.

La importancia del agua, su localización y cuidado, se expresa en la pintura aborigen australiana conocida como sueño (o ensoñar) del agua (*Water Dreaming*), que mediante patrones geométricos recrea símbolos que co-



Para citar:

Bascones Serrano, L. M. (2025). Reimaginar la accesibilidad. Una reflexión desde la pintura aborigen australiana del *Sueño del agua*. *Revista Española de Discapacidad*, 13(1), 239-245.

Doi: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.13.01.11>>



nectan los paisajes y los rituales, reuniones y actividades de la comunidad. Este estilo tradicional y su iconografía ha cobrado nuevo vigor en la pintura contemporánea, a través de diferentes artistas. Esta recreación contemporánea de pueblos que han sido expulsados de sus tierras tradicionales comporta, además, la preservación de un legado transmitido entre generaciones, afirmación de identidad y reivindicación de derechos (Isaacs, 1992).

Mediante esta analogía exploratoria se consideran los símbolos que las pinturas tradicionales del “sueño del agua” ofrecen para desprender claves de conocimiento que sirvan a una mejor comprensión y reimaginación de la accesibilidad y su oficio en nuestro contexto¹.

2. La pintura que sueña el agua: conexión y flujo

La pintura del sueño del agua se caracteriza por la repetición de círculos y rectas, simples y llamativas por su trazado. Los nodos y círculos representan fuentes, pozos, lagunas; entrelazados en malla de manantiales, canales. Los círculos evocan, además, lugares de reunión, ritual, espacios sagrados; las líneas, de caminos ancestrales (Isaacs, 1992). El agua y su cauce tallado ya por la naturaleza, ya por la gente, evocan armonías de conexión y flujo.

Estas representaciones, además de ser estéticamente impactantes, llevan consigo un significado cultural y espiritual, transmiten conocimientos sobre la gestión del agua, la ecología, y un diseño de la actividad en armonía con el entorno natural. Digamos, en términos de hoy, sostenible².

Esta conexión entre lugares de vida (manantiales, pozos) y diseño de caminos que los unen evoca la noción de cadena de accesibilidad: un continuo de recursos como soporte que garantiza la accesibilidad del entorno y así, la realización los diferentes pasos y tareas que requiere una actividad, de principio a fin. La malla de caminos en diferentes direcciones aporta, además, significados de elegibilidad: la red accesible permite moverte en diferentes sentidos, y en cada uno de ellos, completar el recorrido, el propósito.

La red de cauces y caudales cubre el lienzo, recrea todo el paisaje. Esta misma visión holística ha de articular la aplicación de la accesibilidad en los diferentes entornos de la actividad humana: la ciudad, con sus calles, pasos de peatones, parques...; un portal web o aplicación móvil; el sistema de atención a la ciudadanía de un ayuntamiento o al consumidor por parte de una empresa, y tantas otras regiones de nuestra vida activa. No cabe admitir el descuido de uno de los pasos en esta malla por el que se derrame y vacíe el agua del conjunto, es decir, nos veamos impedidos, por esta carencia de diseño, de realizar la actividad: acudir al aula, participar en una clase, seguir el sistema de turnos en una sala de espera.

¹ Este ejercicio se inspira en la noción de razón poética aportada por la filósofa malagueña María Zambrano, como un método de conocimiento que, a diferencia de la racionalidad dominante en Occidente, pretende combinar diferentes saberes, más allá del plano conceptual. En esta apertura, el lenguaje metafórico, imágenes y aspectos simbólicos adquieren un papel de “puerta de acceso” a planos de la realidad que la lógica convencional deja atrás (Zambrano, 1965; Correa Román, 2022). Por ello, encuentro que este enfoque guarda afinidad con la propia práctica, como saber ancestral, que motiva la pintura tradicional de la ensoñación del agua, y los aprendizajes que cabe desprender al comparar esta pintura con la accesibilidad y su práctica.

² Una trasposición musical, por decir así, de esta pintura se encuentra en la pieza del autor japonés Tōru Takemitsu, *I hear the water dreaming*, para flauta solista y orquesta, compuesta en 1987. Takemitsu se inspiró precisamente la pintura titulada *Water Dreaming* (figura 1), basada en el “tiempo del sueño” y sus signos y símbolos mitológicos.

Figura 1. Pintura Water Dreaming



Fuente: Jampijinpa Singleton, 2014.

Figura 2. Pintura Minyma Marlilu Tjukurrpa (una historia de creación)



Fuente: Tunkin Baker, 2022.

El “nuevo” logo de accesibilidad universal, que representa la persona como medida de todas las cosas, ya no es tan nuevo: alcanza una amplia extensión como marca reconocible, en espacios, publicaciones, etc. Si nos fijamos, su figura se parece en algo a las pinturas sueño del agua: consiste en una serie de círculos unidos por líneas, englobados en un círculo mayor, que el imaginario cultural asocia a la totalidad, la integración armónica.

El logo de accesibilidad se inspira, como sabemos, en el famoso dibujo de Leonardo da Vinci, conocido como “hombre de Vitruvio”. Aporta valiosos significados, como el ya mencionado lema asociado a la figura: la humanidad (el hombre), medida de todas las cosas. Por otro lado, este símbolo reconocible parte de la tradición Occidental, y en origen el dibujo representa un hombre de mediana edad, atlético, cuyos brazos y piernas extendidos establecen la medida de las cosas³.

Bien, con sus convergencias notables, en sus elementos de círculos y rayas, y en sus evocaciones simbólicas, que van en sintonía, cabe considerar a estas alturas que pueden convivir varios símbolos de accesibilidad, diferentes imágenes para pensar su implantación efectiva y práctica como oficio. La pintura australiana del sueño acuático pone el énfasis en la red de conexiones, la cultura y cuidado del agua/accesibilidad, la comunidad, el componente de sostenibilidad.

3. El pez, la tortuga... y la cocreación

El movimiento por la accesibilidad surgió como crítica del diseño basado en el canon del “hombre medio”. Cuando decimos el “hombre medio” nos referimos al diseño medida de un estándar antropométrico que se corresponde con la talla, la fuerza, la destreza, los sentidos propios de un varón en plenitud, si no atlética, considerable (según el estereotipo imaginario). Así se diseñaron edificios y transportes, los coches y las herramientas. Quien quedara fuera de este canon de medida y valor, o se encontraba en dificultades para la actividad o directamente no podía hacerla quedaba relegado/a de la comunidad, listo/a para la institucionalización, eugenesia, y en las visiones más fanáticas del jardín social, exterminio, en favor de la pureza de una raza fuerte, por inútiles.

La mayor presencia social de las personas con discapacidad, sensorial y motórica, a partir de los años 70, y más recientemente cognitiva y psicosocial, sus luchas y propuestas, el reconocimiento de derechos como parte de la ciudadanía, ha impulsado el cambio en los esquemas de arquitectura, ingeniería, etc. hacia la incorporación de los requerimientos de esta diversidad.

Y aquí retomo la pintura australiana *Water Dreaming*, que se desenvuelve en el *dreamtime* o “tiempo del sueño”, un mito transmitido entre los aborígenes australianos. Este “tiempo del sueño” se refiere a un período mítico en el que los ancestros espirituales crearon el mundo y todo lo que hay en él (Ruz Comas, 2023).

³ En relación con el anterior ejercicio publicado en esta revista, *Lo que cuenta el (nuevo) Símbolo Internacional de Accesibilidad* (Bascones Serrano, 2018), Fefa Álvarez me interpeló en un doble sentido: 1) ¿es que no era posible encontrar símbolos de accesibilidad en otras culturas, más allá de la Occidental? Y mencionaba, en concreto, elementos como fuentes; y 2) ¿es que no es posible proponer un símbolo que no venga marcado de origen por este rasgo de sexo/género, en la figura de un hombre? Pues bien, esta llamada de atención me acompaña desde entonces y se expresa en este artículo.

Este tiempo, en la sociedad tradicional, convive con el ahora y se actualiza mediante rituales y prácticas chamánicas, como apunta el historiador de las religiones Mircea Eliade. Cabe atender estos mitos de creación propios de las culturas aborígenes australianas, en cuanto aportan, en su plano, claves valiosas de comprensión de lo humano a partir de la diversidad y, para el objeto de este ejercicio, inspirar los procesos creativos asociados a la accesibilidad.

Según el mito de origen compartido entre las distintas culturas aborígenes australianas, en el principio no había nada, excepto el Gran Espíritu Creador de la Vida, que un día empezó a soñar. Alcheringa o Tjukurpa (el nombre varía entre unos y otros pueblos) fue creando el fuego, el aire, la lluvia... el cielo, la tierra y el mar. Y aquí entra uno de los aspectos más sugerentes de esta mitología, y es que las propias criaturas están implicadas en el proceso creativo, incluido el ser humano. Así, una de las leyendas cuenta que Alcheringa le pasó el secreto del sueño creador a Barramundi, el pez.

Y Barramundi nadó en las aguas profundas y... comenzó también a soñar. Soñó con olas y arena mojada, pero Barramundi no comprendía el sueño y quería seguir soñando solo con las aguas profundas. así que Barramundi pasó el secreto del soñar al espíritu de Currikee, la tortuga. (Aulixta, 2014)

Por su parte, la tortuga solo era capaz de soñar con rocas y tibio sol... No comprendía el sueño... Pasó el secreto a Kangaroo, el canguro (la leyenda continúa con otros espíritus), hasta que el soñar llega al ser humano, la única criatura que comprende el secreto..., integrando el canto de los pájaros, el rojo sol del atardecer...

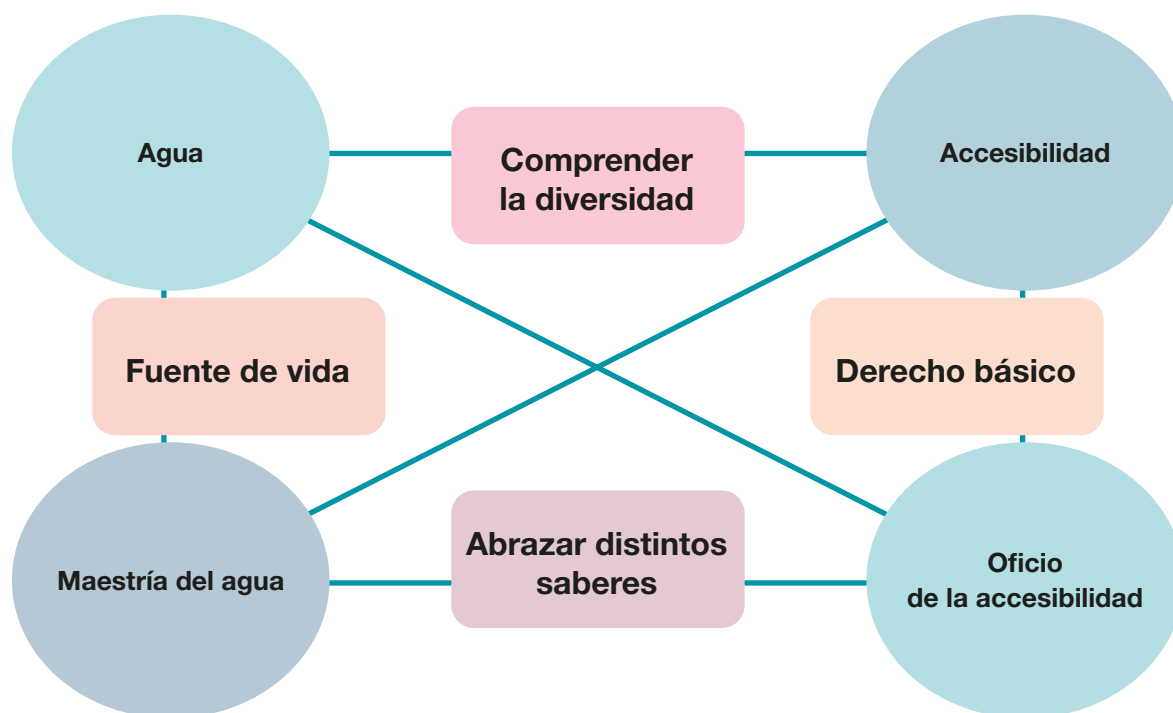
En suma, se trata una creación participada (cocreación), donde la comprensión nace de integrar perspectivas y experiencias de la diversidad, cada una parcial ¿No es esto el corazón del diseño para todas las personas? En el entendido de que la propia humanidad es compendio de diversidad.

Y aquí radican, a su vez, los retos de integrar de manera fluida, plena y armónica los requerimientos de los diferentes perfiles de diversidad, en ocasiones contrapuestos: la accesibilidad física, sensorial, cognitiva... En cada entorno, evitando la saturación (ruido) y de manera útil para facilitar su uso de manera autónoma y segura. Para ello entran en juego herramientas como la multimodalidad en los sistemas: su acceso a través de diferentes alternativas, sentidos; y la intermodalidad: la comunicación fluida entre diferentes interfaces; los siete principios del diseño universal, entre otras.

4. Maestría del agua y oficio de la accesibilidad

Este artículo ha tratado de esbozar una razón poética en torno a la accesibilidad, considerando la pintura *Sueño del agua*. Si la accesibilidad lleva el calificativo "universal", puede mirar hacia otras culturas para desprender aprendizajes (transculturalidad) y abrazar diferentes saberes, con criterio.

La cultura tradicional expresada en esta pintura comporta, se ha apuntado, una maestría de la búsqueda del agua y su cuidado, del mantenimiento de sus cauces, desde fuentes y pozos a canales y lagunas, como fuente de vida y supervivencia. Cabe resumir esta comparación con la cultura de la accesibilidad, su implantación efectiva y su práctica profesional en el siguiente cuadro:

Figura 3. Diagrama comparativo del *Sueño del agua* y la accesibilidad

Fuente: elaboración propia.

Hoy día promovemos un oficio de la accesibilidad que, desde esta comparación, pueda considerar:

- Como punto de partida, la diversidad humana, el reto de integrar los diferentes requerimientos, conforme a distintos perfiles funcionales (teniendo en cuenta, además otras variables como el género, la edad, etc.), en los entornos, de manera armónica.
- El papel destacado de las personas usuarias en los procesos de diseño: cocreación.
- Asociado a lo anterior, un oficio donde la escucha activa, como actitud (empatía) y como competencia profesional, ocupa un lugar primordial.
- Un sentido de integración de saberes y planos: interdisciplinariedad, desde el derecho, la arquitectura, la ergonomía a la tecnología...
- La fluidez entre diferentes orientaciones disciplinarias y metodologías: la experiencia de usuario, diseño para todas las personas, *design thinking*...
- El compromiso con el cumplimiento pleno de la accesibilidad, como parte de la calidad y sostenibilidad de cada entorno, de manera que evite discriminaciones.

Una relación de claves, en otras palabras, para impulsar en nuestro momento histórico y en cada entorno concreto una accesibilidad efectiva y sostenible.

Referencias bibliográficas

- Aulixta (28 de octubre de 2014). *El tiempo del sueño. Mitología aborigen australiana*. Cuentos del mundo. <https://cuentosdelmundo.wordpress.com/2014/10/28/el-sueno-mitologia-aborigen-australiana/>.
- Bascones Serrano, L. M. (2018). Lo que cuenta el (nuevo) Símbolo Internacional de Accesibilidad. *Revista Española de Discapacidad*, 6 (2), 205-212. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.02.11>.
- Correa Román, J. (4 de mayo de 2022). *María Zambrano: el nacimiento de la razón poética*. Filosofía&Co. <https://filco.es/10-claves-maria-zambrano-razon-poetica/>.
- Isaacs, J. (1992). *Aboriginality: contemporary aboriginal paintings and prints*. University of Queensland Press.
- Jamijinpa Singleton, M. (2014). *Water Dreaming*. Artsper. <https://www.artsper.com/es/obras-de-arte-contemporaneo/pintura/489346/water-dreaming>.
- Ruz Comas, S. (13 de julio de 2023). *El tiempo del sueño en la mitología australiana: ¿qué es y qué impacto tuvo? Un mito nativo australiano que habla del momento en el que el mundo fue creado*. Psicología y Mente. <https://psicologiaymente.com/cultura/tiempo-sueno-mitologia-australiana>.
- Takemitsu, T. (1987). *I hear the water dreaming* (para flauta y orquesta). https://www.youtube.com/watch?v=m-jRo_VNVjw&ab_channel=ScriabinismyDog.
- Tunkin Baker, C. (2022). *Minyma Marlilu Tjukurrpa (una historia de creación)*. Japingka Gallery. <https://japingkaaboriginalart.com/collections/clarise-tunkin/>.
- Wroth, D. (2019). *Water Dreaming*. Japingka Gallery. <https://japingkaaboriginalart.com/articles/water-dreaming/>.
- Zambrano, M. (1965/2023). *El sueño creador*. Alianza Editorial.



RESEÑAS

Contexto de la mediación comunicativa con personas sordociegas

MARÍA DEL MAR GALLEGO VENEGAS Y RAQUEL DÍAZ-CARDIEL MUÑOZ (2024)

Editorial Síntesis

Fátima Gómez-Cáneba

<fgcaneba@usal.es>

Universidad de Salamanca. España



Ya en 2015, González Fernández y Laborda Molla (2015) afirmaban que “La sordoceguera, que en España afecta a unas 6000 personas, es una discapacidad poco visible socialmente, debido en parte a su baja prevalencia” (p. 90). Hoy en día, esta situación no ha cambiado significativamente a nivel social, pero sí se han creado nuevos perfiles profesionales que ayudan a mejorar la calidad de vida de las personas con sordoceguera. Uno de ellos es el de Técnico o Técnica Superior en Mediación Comunicativa (en adelante, MECO), regulado por el Real Decreto 831/2014, de 3 de octubre. Este no debe confundirse en competencias con el rol de intérprete de lengua de signos (ILSE) o de guía-intérprete (GILSE), pues sus funciones y contextos de trabajo no siempre coinciden (FILSE, 2016).

El volumen *Contexto de la mediación comunicativa con personas sordociegas*, escrito por María del Mar Gallego Venegas y Raquel Díaz-Cardiel Muñoz, editado por Síntesis en 2024, busca asentar los contenidos curriculares de la titulación anteriormente mencionada y ampliar la formación en lo que respecta al papel real de los y las MECO en su labor profesional diaria con personas con esta discapacidad. El libro está dividido en ocho bloques o capítulos que profundizan en un tema específico.

El primer bloque, *El mediador comunicativo*, destaca cuáles son las competencias recogidas por el Real Decreto 831/2014, qué tipos de mediación comunicativa existen (y de qué forma influye el contexto de trabajo en la elección de uno u otro) y cuáles son las competencias deseables para un MECO que decida trabajar con el colectivo de personas con sordoceguera. Del mismo modo, en este capítulo también se destacan cuáles son las diferencias entre los roles de ILSE, GILSE y MECO y qué servicios ofrece cada uno de ellos. De esta forma, se ayuda a limitar el ámbito de actuación de cada uno de ellos y se educa sobre qué perfil es necesario en función de las necesidades de cada persona usuaria.

El segundo y el tercer bloque, *Deficiencia auditiva* y *Deficiencia visual*, respectivamente, hacen un repaso profundo sobre la anatomofisiología del sistema auditivo y de la audición, así como del sistema visual y la vista. En este apartado se mencionan las afecciones y causas que provocan una discapacidad auditiva o visual, y cuáles son las repercusiones de estas en

Revista Española de Discapacidad,
13(1), 249-251.



el desarrollo social, del habla o del lenguaje, entre otros. Por último, se nombran los métodos de exploración que sirven para evaluar la visión y audición de la persona con sordoceguera.

El cuarto bloque, *Características del colectivo de personas con sordoceguera*, entra de lleno en la idiosincrasia de este grupo. Se incide especialmente en aquello que hace de esta una discapacidad heterogénea: el momento de aparición (sordocegueras congénitas vs. adquiridas), el nivel de funcionamiento de las personas sordociegos, los síndromes asociados a ella (se destacan especialmente Usher y CHARGE) y los aspectos esenciales que deben tenerse en cuenta a la hora de intervenir con este colectivo.

El quinto bloque, llamado *Sistemas de comunicación de personas sordociegos*, es uno de los más relevantes en el ámbito profesional para los MECO. En él, las autoras recogen información de valor sobre los sistemas de comunicación (alfabéticos y no alfabéticos, basados en lengua oral o en escritura) que emplea el heterogéneo colectivo de las personas con sordoceguera. También se ofrece una guía rápida y completa sobre Dactyls, un sistema de comunicación mixto que emplea la lengua oral y signos táctiles sencillos procedentes de la lengua de signos. Por último, se ofrece un cuadro-resumen que permite ayudar a tomar decisiones en cuanto a la elección de un sistema de comunicación u otro según las características sensoriales, restos auditivos o visuales de la persona usuaria.

Al hilo de este contexto laboral que requiere una reflexión previa sobre la forma de trabajo, el capítulo seis, *Contextualización en el intercambio comunicativo con personas sordociegos*, ofrece información que apoya la toma de decisiones. Se muestran, por ejemplo, cuáles son las distintas estrategias para dar a conocer la información visual o auditiva del entorno, las emociones o el ambiente interior y exterior en una determinada situación comunicativa, así como las pautas generales que deben seguirse para describir elementos o personas. Todos estos parámetros influirán a la hora de decidir cómo un MECO puede ofrecer y recibir información de calidad que satisfaga las necesidades comunicativas de la persona usuaria.

El penúltimo capítulo, *Aplicación de técnicas guía en los desplazamientos con personas sordociegos*, explica esencialmente este modo de acompañamiento en los traslados con personas con este tipo de discapacidad. Las autoras exponen detalladamente y apoyándose en fotografías ejemplificadoras las fases más relevantes de la técnica guía: el inicio y continuación de la marcha, la aproximación a objetos, el paso por lugares estrechos, la subida y bajada de bordillos o escaleras, o el acceso al transporte público, entre otros.

El octavo y último capítulo, titulado *Uso de ayudas tiflotécnicas y tecnológicas específicas de comunicación para personas sordociegos y acceso a la información*, hace hincapié en el uso y adaptación de las nuevas tecnologías para mejorar la calidad de vida de las personas de este colectivo. En concreto, se mencionan aplicaciones cuyo uso está más extendido entre las personas con discapacidad, como los lectores de pantalla o los dispositivos tiflotécnicos, aunque no se dejan de lado otras de uso genérico, como las aplicaciones informáticas. Para acabar, se ofrecen una serie de recomendaciones para ayudar al MECO a decidir cuáles son las mejores ayudas y apoyos para la vida cotidiana de una persona con sordoceguera.

Del mismo modo, cabe destacar que la gran mayoría de capítulos incluyen recursos de ampliación de la información ofrecida que son accionables por medio de un código QR (vídeos, en su gran mayoría). Estos medios de apoyo al aprendizaje ayudan a asimilar conceptos complejos, como la forma correcta de realizar una audiometría a personas adultas y a niños/as. A su vez, se complementan con notas y apuntes a modo de recordatorio que evocan los conceptos básicos vistos en bloques anteriores.

Finalmente, es interesante destacar que cada uno de los capítulos anteriormente mencionados está acompañado de un glosario inicial y un mapa conceptual. Estos dos elementos ayudan a introducirse en el tema

propuesto y, en caso de que el libro se use como material de estudio, permiten memorizar los contenidos propuestos. Al término de cada capítulo, también se presentan una serie de actividades de debate y reflexión, de supuestos prácticos y de actividades de autoevaluación. Estas pueden utilizarse en el aula, de manera conjunta, como material de trabajo, o de forma individual para potenciar el autoaprendizaje y el desarrollo profesional.

En definitiva, gracias a estos recursos y al contenido *per se* del manual, el mencionado volumen no solo constituye un recurso de gran valor a nivel teórico, sino también a nivel práctico en el sentido más amplio de la palabra, para asentar el futuro de una mejor atención al colectivo de personas con discapacidad y, en especial, con sordoceguera.

Referencias bibliográficas

- España. Real Decreto 831/2014, de 3 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Mediación Comunicativa y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*, 25 de octubre de 2014, núm. 259, pp. 86931-87002. <https://www.boe.es/boe/dias/2014/10/25/pdfs/BOE-A-2014-10871.pdf>.
- Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías-Intérpretes (FILSE) (2016). *Intérprete de Lengua de Signos y Guía-Intérprete vs. Mediador Comunicativo. Informe comparativo*. FILSE. https://www.filse.org/sites/default/files/project/files/documento_filse_comparativa_ils-gi_vs_mediador_comunicativo.pdf.
- González Fernández, H. y Laborda Molla, C. (2015). Sordoceguera: estado de la cuestión en investigación psico-educativa sobre comunicación. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(2), 90-106.

Discapacidad, teoría tullida y autoridad narrativa. Resistir la normalidad

ALFONSINA ANGELINO, MARÍA EUGENIA ALMEIDA Y CAMILA ARBUET OSUNA (COORDS.) (2023)

EDUNER

Carolina Ferrante

<caferrante@gmail.com>

Universidad Nacional de Quilmes. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Argentina.



En la última década, en el ámbito de los estudios críticos en discapacidad latinoamericanos la preocupación respecto a las violencias epistémicas derivadas de formas extractivas de investigación social ha devenido un eje central de debate. Sin embargo, la producción académica escrita al respecto sigue siendo muy escasa (Danel et al., 2021; Maldonado Ramírez, 2017; Schewe y Vain, 2021; Schewe y Yarza de los Ríos, 2022; Vite Hernández, 2022). En este sentido, la reciente publicación del libro *Discapacidad, teoría tullida y autoridad narrativa. Resistir la normalidad*, coordinado por Alfonsina Angelino, María Eugenia Almeida y Camila Arbuét Osuna (2023) y editado por EDUNER, constituye un aporte inmenso a este, aún incipiente, estado de la cuestión. Se trata de un texto que íntegramente nos interpela a reflexionar críticamente sobre nuestros modos de hacer investigación en discapacidad y atender a las relaciones de poder que atraviesan dicho proceso.

Para ello, el texto, que se enmarca en el territorio de los estudios críticos en discapacidad latinoamericanos, nos propone profundizar en una perspectiva teórica de producción de conocimiento: la narrativa de sí. En este camino, renombran aquello que en el norte global se llama teoría crip como “teoría tullida”. Sin embargo, tal como señala Asun Pié Balaguer en el prólogo de la obra, la propuesta trasciende la mera contribución académica, constituyendo un esfuerzo por “estar ahí y por permanecer, ni delante, ni detrás sino en los costados de las costuras epistémicas” (p. 14).

El libro es fruto del trabajo de un equipo transdisciplinario de investigación y extensión de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Argentina, que desde hace 20 años se configuró como espacio de referencia (Yarza de los Ríos et al., 2019). Ello se asocia principalmente a sus producciones en torno a la “ideología de la normalidad”, elaboradas en base a una recuperación crítica de los *disability studies* materialistas (Rosato y Angelino, 2009; Angelino, 2014). Desde esta perspectiva, entienden la discapacidad como un dispositivo estatal de configuración y control de las subjetividades que, sustentado en la ideología de la normalidad, opera legitimando una perspectiva biomédica del problema, el cual es reducido a la portación de un déficit corporal a normalizar. Como

Revista Española de Discapacidad,
13(1), 253-257.



parte de este equipo, María Alfonsina Angelino, en su libro *Mujeres intensamente habitadas. Ética del cuidado y discapacidad* en el 2014 ahondará estas lógicas a nivel microsocial, transformándose en un texto de referencia no solo en lo que atañe a cuidados, feminismo y discapacidad, sino también, epistemológica y metodológicamente en lo que refiere a investigación narrativa en el campo de los estudios críticos en discapacidad latinoamericanos (Angelino, 2014, 2023).

Pues bien, profundizando y amplificando esta línea de trabajo en *Discapacidad, teoría tullida y autoridad narrativa* el equipo de la UNER busca explorar: ¿Cómo las personas con discapacidad son atravesadas por el dispositivo de la discapacidad y resisten (o no) la ideología de la normalidad cotidianamente?; ¿Qué biografías e itinerarios despliegan ante los imperativos que la discapacidad les impone?; ¿Cómo es representada la discapacidad desde sus narrativas? (Angelino y Almeida, p. 31).

En la introducción del libro, Angelino y Almeida nos advierten que abordar estos interrogantes implica —necesariamente— discutir el problema de la autoridad narrativa y revisar las relaciones de poder que atraviesan el proceso de investigación social, conduciendo en muchos casos, y aún en nombre de las mejores intenciones, a la subalternización de la palabra de las personas con discapacidad. Dicho de otro modo, la propuesta del texto nos interpela a re-pensar la ética de la relación de investigación social y a visitar nuestras prácticas de producción de conocimiento y analizar: ¿Nuestras investigaciones contribuyen a transformar las relaciones generadoras de discapacidad, respetando a las personas involucradas y valorando la riqueza de sus experiencias o las objetiviza y reduce a categorías que niegan su subjetividad y anula su palabra, reproduciendo su opresión?

Un elemento de valor de la propuesta del libro es que, junto a señalar el problema, nos propone un camino alternativo. Así, nos muestra que la investigación narrativa en discapacidad puede ser un modo de tensionar y sortear este inconveniente. En el texto, las narrativas son comprendidas como un elemento mediante el cual se construye dialógicamente las identidades, a partir de las experiencias vividas. Recuperando los aportes de autores como Alicia Lindón y Jorge Larrosa —entre otros/as— estas construcciones son comprendidas como experiencias subjetivas singulares y situadas —inscriptas en un contexto particular— y ligadas a los cuerpos y a las emociones.

A través de sus siete capítulos *Discapacidad, teoría tullida y autoridad narrativa* recupera las narrativas de sí de las personas con discapacidad. Para ello parte de un corpus de conversaciones con personas con diversos tipos de discapacidades, perfiles etarios y de clase social de Argentina, con énfasis en el espacio de la provincia de Entre Ríos, reunidas a través de entrevistas abiertas individuales y grupales, talleres de intercambio, interacciones, observaciones compartidas, recuperación de memorias e informes profesionales. Todo el libro se halla escrito en lenguaje inclusivo, recurriendo al uso de la letra e.

En el capítulo 1, *Subalternidad, lenguaje y discapacidad. Demandas éticas y epistemológicas*, Angelino problematiza: “¿Cómo elaborar conocimientos con otros y no sobre otros cuando se configuran como subjetividades subalternizadas? (...) ¿Cómo construir agendas comunes de intercambio y acción que potencien la investigación como acción sobre el mundo?” (p. 48). Recuperando, entre otros aportes, las contribuciones del feminismo del punto de vista, evidencia cómo la investigación narrativa puede ser un modo de escapar a lógicas extractivas y habilitar la investigación transformadora. Como indicamos previamente, estas contribuciones se enmarcan en una línea de indagación iniciada por la autora una década atrás en torno a la investigación narrativa, encarnada y respetuosa (Angelino, 2014, 2023), donde evidencia su potencia heurística y política.

En el capítulo 2, *Testimoniar y dar cuenta de sí, entre las teorías crip y queer*, Camila Arbuét Osuna expone algunos de los ejes teóricos que fundamentaron las decisiones del equipo de investigación respecto a cómo tratar la construcción de las narrativas de sí “tullidas”, en las distintas escenas relatadas. Recuperando los aportes de Judith Butler respecto al “dar cuenta de sí”, se distancia de posturas que buscan identidades preexistentes o verdaderas a reconstruir a través de los testimonios. Para ello, analiza las narrativas compartidas a lo largo del libro focalizándose en las tecnologías del yo y en las estrategias de agencia emergentes asociadas a los afectos negativos. En este recorrido dialoga con los aportes de la teoría crip de Robert McRuer (2016). Asimismo, resalta cómo las narrativas de sí reunidas en este libro pueden ser leídas como la construcción de “archivos efímeros” que constituyen un acto de reconocimiento a la memoria de la vida de personas subalternizadas por la historia oficial. Este archivo implica reconocer esas narrativas como trascendentes y, además, configurarlas como denuncia pública respecto a las injusticias.

En el capítulo 3, *¿Quién es ese otro que se (entre) cruza conmigo?*, Marcos Priolo comparte narrativas de sí que emergen en conversaciones entabladas con personas con discapacidad intelectual a partir de su trabajo profesional en ámbitos prestacionales (como escuelas, centro de días y hogares). Especialmente las personas con discapacidad intelectual, dentro del espectro heterogéneo de la discapacidad, han sido una de las más castigadas por la subalternización de su palabra (Maldonado Ramírez, 2017). Como señala Priolo, aportando a resaltar la potencia de la investigación narrativa, no se trata de dar voz a quienes no la han tenido y mucho menos “ponerse en el lugar” (p. 69), sino que lo que se busca es conversar con ese/a otro/a y “perfilar, así, una investigación basada en la atención, en estar ahí en medio de tantas ausencias” (p. 70).

En el capítulo 4, *Decires en singular y plural: relatos biografiados en las experiencias en discapacidad*, Angelino, Micaela Rausch y Betina Zuttián recuperan las narrativas de sí de cuatro jóvenes con diversas discapacidades de la provincia de Entre Ríos. Para ello, interesadas en no reproducir lógicas extractivistas, combinaron formatos más tradicionales de entrevista abierta semidirigida con situaciones de acompañamiento de gestión a prestaciones. También con una de las entrevistadas se ensayó un ejercicio de escritura cruzada. Nuevamente, emerge aquí la advertencia respecto a que no se trata “de hablar por”, ni tampoco “hablar sobre” y se profundiza respecto a la dificultad de “¿cómo hacerlo?” (p. 96). Asimismo, comparten las decisiones metodológicas que acompañaron la presentación de los casos, procurando evitar autoritarismos académicos y algunos análisis emergentes de las entrevistas. Seguidamente, se presentan cada uno de los cuatro relatos.

En el capítulo 5, *La lucha por el reconocimiento de la lengua de señas argentina*, María Eugenia Almeida, Marcos Priolo, Vilma Strada y Jazmín Vieytes analizan escenas del proceso de lucha por el reconocimiento de la lengua de señas argentina, inaugurado en el 2012. Para ello, presentan cuatro acontecimientos en donde líderes de la comunidad sorda argentina se auto-representan como colectivo, denunciando opresiones y exigiendo su respeto como sujetos políticos y no únicamente de derechos. Se trata de: 1) el III Encuentro latinoamericano de intérpretes de lengua de señas y de estudiantes universitarios sordos en la Facultad de Trabajo Social de la UNER (2013); 2) el abrazo al Congreso de la Nación Argentina (2012) convocado por el movimiento argentino de sordos; 3) la audiencia pública en el Congreso de la Nación para el reconocimiento de la lengua de señas argentina (LSA) y 4) conversaciones con jóvenes sordos en espacios escolares donde, íntegramente en LSA, intercambiaron sobre sus sentires respecto a estos procesos políticos. El análisis combina la interpretación narrativa y de imágenes. En el relato se reflexiona sobre el proceso de revisión de las prácticas que ejercemos desde la Academia y la necesidad de revisión epistemológica, pues las violencias del saber “invisibilizan al otro, expropiándolo de su posibilidad de representación” (p. 124). Los

efectos de esta expropiación no son solo simbólicos, sino también materiales ya que definen trayectorias vitales hacia territorios deshumanizantes.

En el capítulo 6, *Discapacidad y locura. Articulaciones posibles en torno a experiencias narradas*, Liza Benedetti y Paula Kratje, partiendo de su posicionamiento como trabajadoras en el área de la salud pública y la salud mental, trabajan en torno a dos ejes. Por un lado, buscan tensionar la distancia entre el campo de salud mental y la discapacidad, los cuales funcionan muchas veces como espacios aislados y que pocas veces entablan diálogos en común. Por otro lado, problematizan la locura como dispositivo de salud y la piensan como experiencia. Para ello, recuperan las experiencias biográficas de dos mujeres usuarias de servicios de salud mental, sobrevivientes al manicomio y otros dispositivos de control. Las autoras nos invitan a pensar que habilitar espacios de conversación atentos a recuperar las experiencias trastocando los lugares instituidos asociados a la medicalización es un modo de dejarnos interpelar por la demanda de construir nuevas formas de hacer con los malestares.

En el capítulo 7, *Discapacidad e interdependencia como categorías políticas. Resistir la normalidad con otros*, Angelino y Almeida recapitulan en un balance abierto las tramas esbozadas a lo largo del texto. Como señalan, “los reclamos que se expresan en cada uno de los relatos de este libro son querellas vitales, reclamos de reconocimiento y de humanización” (p. 205). Estas demandas no se reducen a cuestiones prestacionales, sino que implican disputas políticas por la significación, que interpelan a los saberes médicos y a las ciencias sociales. En este sentido, nuestras autoras culminan recuperando una cita de RoseMarie Garland Thomson, referente de los *feminist disability studies*, con la que inicia la introducción del libro. En la misma se reivindica que recuperar las narrativas y la historia de la discapacidad, constituyen un modo de re-imaginar la discapacidad desde esquemas no opresivos. Como señala Pié Balaguer (p. 19) en su prólogo, desde la investigación social, tenemos un imperativo por “dar a luz lo silenciado y oculto por esos modos de conocimiento coloniales patriarcales y capacitistas que nunca mejoraron la vida de aquellos sobre los que hablaron y de los siguen hablando. Es justicia epistémica, también poética” (p. 16).

Discapacidad, teoría tullida y autoridad narrativa es un inmenso aporte en esta puja epistémica, política y poética. Es un texto valiente e interpelante, que nos muestra que es urgente, necesario y posible construir una investigación ética, situada y comprometida para construir un mundo más justo y hacer de él “un lugar más amable” (Pié Balaguer, p. 19). Para lograrlo, es imperativo que comencemos por examinar y dismantelar nuestras arraigadas “violencias epistémicas capacitistas” (Vite Hernández, 2022).

Referencias bibliográficas

- Angelino, M. A. (2023). *Mujeres intensamente habitadas. Ética del cuidado y discapacidad. 10 años después*. Reedición ampliada. La Hendija.
- Angelino, M. A. (2014). *Mujeres intensamente habitadas. Ética del cuidado y discapacidad*. La Hendija.
- Danel, P. M., Pérez Ramírez, B. y Yarza de los Ríos, A. (Comps.) (2021). *¿Quién es el sujeto de la discapacidad? Exploraciones, configuraciones, potencialidades*. CLACSO.

- Maldonado Ramírez, J. (2017). ¿Quién habla por? La semiótica de representación en la ventriloquia capacitista. *Graffylia, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, 2(3), 141-151. <https://rd.buap.mx/ojs-graffylia/index.php/graffylia/article/view/200>.
- McRuer, R. (2016). *Teoría crip. Signos culturales de lo queer y de la discapacidad*. Kaótica Libros.
- Rosato, A. y Angelino, M. A. (Eds.). (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit*. Noveduc.
- Schewe, L. y Vain, P. (2021). Deconstruir al sujeto de la discapacidad, construyendo narrativas. En P. M. Danel, B. Pérez Ramírez y A. Yarza de los Ríos (Comps.), *¿Quién es el sujeto de la discapacidad? Exploraciones, configuraciones y potencialidades* (pp. 281-296). CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/05/Quien-es-el-sujeto-de-la-discapacidad.pdf>.
- Schewe, L. y Yarza de los Ríos, A. (2022). *Cartografías de la discapacidad una aproximación pluriversal*. CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2022/07/Cartografias-discapacidad.pdf>.
- Vite Hernández, D. (2022). Cuestionar(nos) las violencias epistémicas capacitistas. En L. Schewe y A. Yarza de los Ríos (Comps.), *Cartografías de la discapacidad una aproximación pluriversal* (pp. 23-38). CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2022/07/Cartografias-discapacidad.pdf>.
- Yarza de los Ríos, A., Angelino, M. A., Ferrante, C., Almeida, M. E. y Míguez, M. N. (2019). Ideología de la normalidad: un concepto clave para comprender la discapacidad desde América Latina. En B. Ramírez, L. Sosa y A. Yarza de los Ríos (Comps.), *Estudios críticos en discapacidad. Una polifonía desde América Latina* (pp. 21-44). CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/06/GT-Estudios-criticos-discapacidad.pdf>.

**BREVES RESEÑAS
BIOGRÁFICAS**

MARÍA ÁLVAREZ-COUTO es doctora en Educación, graduada en Pedagogía, máster en Educación Especial por la Universidad Complutense de Madrid (UCM), y máster en Formación del Profesorado, en la especialidad de Orientación Educativa, por la Universidad Rey Juan Carlos (URJC). Actualmente es profesora ayudante doctora en el departamento de Educación, Métodos de Investigación y Evaluación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia Comillas, donde imparte materias relacionadas con la atención a la diversidad y los trastornos del neurodesarrollo.

ALEXANDRO ANEIROS BATISTA es graduado en Física y máster en Matemática Industrial, Estadística e Investigación Operativa. Actualmente trabaja como Técnico de Apoyo a la Investigación en el departamento de Matemáticas de la Universidad de A Coruña.

SUSANA XÓCHITL BÁRCENA GAONA es doctora en Psicología de la Salud por la Universidad Nacional Autónoma de México, profesora e investigadora nacional Nivel I por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías de México.

LUIS MIGUEL BASCONES SERRANO es doctor en Sociología por la Universidad Complutense de Madrid. Consultor experto en el departamento de Estudios e Investigación Social de Ilunion Consultoría, Estudios y Proyectos, ha coordinado y participa como investigador principal en proyectos orientados a la identificación de necesidades de los usuarios ante las tecnologías, los servicios y los entornos, la gestión de la diversidad en el empleo y la calidad de vida, entre otras cuestiones en el ámbito de la discapacidad y las personas mayores.

MONTSERRAT CASTRO RODRÍGUEZ es doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela (USC). En la actualidad es profesora e investigadora en el departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de A Coruña.

MARÍA DEL ROCÍO DELIYORE VEGA es doctora en Educación, máster en Psicopedagogía, magister en Pedagogía con énfasis en primera infancia, y Educadora Especial. Coordinadora del Observatorio Nacional de Educación Inclusiva de Costa Rica, es docente e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica.

CONSTANZA ESCOBAR ARELLANO es socióloga y licenciada en Estética por la Pontificia Universidad Católica de Chile, magíster en Sociología y candidata a doctora en Estudios Interdisciplinarios sobre Pensamiento, Cultura y Sociedad (con Beca ANID Doctorado Nacional). Ha desarrollado investigaciones académicas y aplicadas vinculadas a la participación cultural, las políticas culturales y las políticas públicas en cultura basadas en evidencia.

CAROLINA FERRANTE es licenciada en Sociología y doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente desarrolla su labor profesional en el CONICET, dentro del departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes.

JUAN A. GARCÍA es profesor titular de universidad de Comercialización e Investigación de Mercados en la Facultad de Ciencias Sociales y Tecnologías de la Información de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) en Talavera de la Reina (España). Es licenciado en Administración y Dirección de Empresas (ADE) y doctor en Estrategia y Marketing de la Empresa. Cuenta con una sólida formación metodológica, formando parte de equipos multidisciplinares vinculados con sus tres líneas de investigación principales: marketing; preocupación ambiental y consumo responsable; y percepción y uso del tiempo. Desde 2020 codirige el Grupo de Investigación en Psicología Ambiental (GIPSAMB) de la UCLM.

BEATRIZ A. GARCÍA-REYES es profesora sustituta interina del área de organización de empresas, en el departamento de Organización de Empresas y Marketing de la Universidad de Sevilla, donde imparte docencia desde el curso 2023-2024. Ha sido alumna del máster en Dirección y Planificación del Turismo y actualmente es alumna del doctorado en Turismo de la Universidad de Sevilla. Está especializada en accesibilidad y discapacidad y es la gerente de la consultora "Everyone Consultores", dedicada a asesorar y a formar en accesibilidad.

FÁTIMA GÓMEZ-CÁNEBA es traductora e intérprete por la Universidad de Salamanca y mediadora comunicativa por la CNSE. En la actualidad, desarrolla su tesis doctoral en su alma máter sobre accesibilidad a espacios culturales, trabaja como profesional autónoma y continúa investigando en pro de la plena inclusión en el ámbito cultural.

MARÍA ROSARIO GONZÁLEZ-RODRÍGUEZ es catedrática de la Universidad de Sevilla e investigadora principal del Grupo de Investigación sobre Destinos Turísticos Inteligentes de la Universidad de Sevilla. Su investigación se centra en el destino turístico inteligente: innovación y tecnología, sostenibilidad y gobernanza, competitividad y experiencias digitales en la industria turística. En sus trabajos, publicados en revistas de primer nivel, se han aplicado diferentes metodologías basadas en el análisis econométrico y la lógica difusa.

JOSÉ RAMÓN LAGO MARTÍNEZ es profesor del departamento de Psicología de la Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña (Barcelona) UVIC_UCC. Imparte docencia en la Licenciatura en Psicología y en el Máster en Educación Inclusiva, Democracia y Aprendizaje Cooperativo, del que es coordinador. Ha sido coordinador del Grupo de Investigación en Atención a la Diversidad desde 2012 hasta 2022 en la UVIC-UCC. Ha participado en ocho proyectos I+D+i y ha sido investigador principal de tres proyectos de I+D+i sobre inclusión y aprendizaje cooperativo financiados por el Plan Nacional de I+D+i del Gobierno de España. Ha participado en más de 20 proyectos de transferencia de conocimiento y es miembro del comité ejecutivo “Red Khelidon para el aprendizaje cooperativo y la inclusión” de la UVIC-UCC, que está formado por más de 50 centros de toda España implicados en este reto.

IRERI LIZBETH LÓPEZ-VERTTI es licenciada en Psicología y maestra en Educación Especial por la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México.

ÁNGEL LOZANO DE LAS MORENAS es diplomado en Trabajo Social por la Universidad de Valladolid. Experto Universitario en Dirección de Centros de Servicios Sociales por la Universidad de Valencia, trabaja como gerente de la Federación Salud Mental Castilla y León desde el año 2003.

ANA CLARA MARTÍNEZ POMPILIO es socióloga de la Universidad de Chile y Diplomada en Gestión Cultural. Codirectora de Sociodinámica Estudios Urbanos, Sociales y Culturales, ha desarrollado investigación académica y aplicada vinculadas a la participación cultural, las políticas culturales, los estudios de audiencias y las industrias creativas.

DANIEL ALEJANDRO MEZA GALVÁN es licenciado en Psicología y maestrante en Ciencias del Comportamiento por la Universidad de Guanajuato.

MARISA MIRALLES MALLÉN es maestra de Pedagogía Terapéutica en el centro público Santa Quiteria de Almazora, en Castellón (España). Es diplomada en Magisterio, en la especialidad de Educación Musical y grado medio de piano en el Conservatorio de Música de Castellón de la Plana. Participa en el proyecto de investigación “Eliminar barreras a la inclusión mediante el trabajo cooperativo” dentro de la formación del programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar (CAAC), impartida por el Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad (GRAD) de la Universidad de Vic.

ARANCHA MUÑOZ-USABIAGA es profesora titular de universidad y doctora en Administración y Dirección de Empresas. Trabaja como profesora del departamento de Contabilidad y Economía Financiera y desarrolla investigaciones sobre divulgación de información en sociedades cooperativas, en contabilidad internacional, sobre empresas hoteleras de Sevilla y en el área de la docencia, en el seno de tres proyectos de innovación educativa y del turismo, formando a investigadores noveles. Forma parte del proyecto Erasmus BIP que se está llevando a cabo desde el curso académico 2022-23 junto a tres universidades europeas, con la accesibilidad como principal argumento de estudio. En gestión universitaria ha sido secretaria del departamento de Contabilidad y Economía Financiera de la Universidad de Sevilla, coordinadora del Máster Universitario en Auditoría y Contabilidad Superior y vicedecana de Prácticas y Calidad de la Facultad de Turismo y Finanzas.

DIEGO ORTEGA NAVARRO es graduado en Administración y Dirección de Empresas en la Facultad de Ciencias Sociales y Tecnologías de la Información de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) en Talavera de la Reina (España). Cuenta con formación en Marketing Digital e Investigación de mercados, así como en docencia para la especialidad de Economía por la Universidad Europea de Madrid.

MANUEL PERALBO UZQUIANO es catedrático de universidad en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de A Coruña. En la misma universidad, dirige el Máster de Atención Temprana y coordina el Grupo de Investigación en Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje Escolar.

CRISTINA PINTO DÍAZ es doctora en Educación y maestra de Educación Especial por la Universidad de Jaén, y máster en Psicopedagogía por la Universidad de Málaga. Actualmente es profesora en la Universidad Alfonso X el Sabio donde es jefa de estudios y coordinadora del Grado en Educación Infantil.

PATRICIA QUINTANILLA LÓPEZ es diplomada en Trabajo Social por la Universidad de Valladolid, especialista en Orientación Familiar por la Universidad Pontificia de Salamanca, especialista en Servicios Sociales Específicos: Personas Mayores y Personas con Discapacidad, y especialista en Envejecimiento en el Medio Rural por la Universidad de Valladolid. Trabaja en la Federación Salud Mental Castilla y León desde el año 2005 y en la actualidad desarrolla funciones de coordinación técnica y es responsable del área Mujer e Igualdad.

LEONA REHAKOVA NOVOSADOVA se formó como enfermera en la República Checa, donde ejerció en el Instituto de Medicina Clínica y Experimental (IKEM) de Praga. Posteriormente, obtuvo el Grado en Logopedia en la Universidad de A Coruña (UDC), y actualmente ejerce la profesión de logopeda en el ámbito privado. Cursó varios másteres universitarios (incluido el de Atención Temprana) y es doctoranda en el Programa Oficial de Doctorado en Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Salud de la UDC.

JUAN DE DIOS RODRÍGUEZ GARCÍA es doctor Ingeniero Industrial. Ha desarrollado su carrera profesional en diversas empresas del sector industrial y, en la actualidad, es profesor e investigador en el departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de A Coruña.

MARÍA DEL PILAR ROMAY GÓMEZ es diplomada en Magisterio de Educación Física y Educación Primaria por la Universitat Jaume I de Castelló. Licenciada en Historia por la Universitat de València, es funcionaria de carrera del cuerpo de maestros de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Comunitat Valenciana. Actualmente desarrolla su labor docente en el CEIP Santa Quiteria de Almazora, en Castellón (España), donde coordina el grupo de trabajo del programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar (CAAC). Sus áreas de formación e investigación se centran en el aprendizaje cooperativo entre el alumnado para lograr aulas inclusivas; la disciplina positiva como eje de interacción social en el centro educativo; las altas capacidades, los grandes olvidados del sistema educativo español; el aprendizaje servicio, y la educación como herramienta de cohesión social entre la escuela y el entorno.

GEMA P. SÁEZ-SUANES es doctora en Educación, graduada en Pedagogía y máster en Educación Especial por la Universidad Complutense de Madrid (UCM), y máster en Formación del Profesorado, en la especialidad de Orientación Educativa por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Actualmente es profesora ayudante doctora en el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), donde imparte materias relacionadas con la atención a la diversidad y el desarrollo socioemocional.

AIDA SANAHUJA RIBÉS es profesora permanente laboral en el departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura de la Universitat Jaume I. Doctora por la Universitat Jaume I (mención Doctorado Internacional), es máster universitario en Profesor/a de Educación secundaria, en la especialidad de orientación educativa, por la Universidad de Valencia. Es, asimismo, máster universitario en Intervención y Mediación Familiar, licenciada en Psicopedagogía y diplomada en Magisterio, en la especialidad de Educación Infantil, por la Universidad Jaume I. Coordina el grupo de innovación educativa sobre diversidad y formación inicial del profesorado (DIVPRO), forma parte del Grupo de Investigación de Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica (MEICRI) y colabora con el Laboratoire International sur l'inclusion scolaire (LISIS). Sus líneas de investigación se centran en la educación inclusiva y la formación inicial del profesorado.

MARTA SANDOVAL MENA es profesora titular en el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), y coordinadora del Grupo de Investigación consolidado sobre Educación Inclusiva y diversidad (On Inclusion). Su investigación actual está centrada en el análisis y evaluación de las prácticas educativas en el ámbito de atención a la diversidad.

NATALIA SIMÓN MEDINA es profesora de Sociología de la Universidad de Castilla-La Mancha, licenciada en Sociología y doctora en Investigación en Humanidades, Artes y Educación, cuenta con formación metodológica, formando parte de equipos multidisciplinares vinculados con sus principales líneas de investigación: discapacidad, educación y naturaleza. Es presidenta del Comité de Investigación de Sociología de la Discapacidad de la Federación Española de Sociología y participa en el Grupo de Investigación en Psicología Ambiental (GIPSAMB) de la UCLM.

SEBASTIAN ZENTENO-GATICA es sociólogo y gestor cultural, magíster en Sociología por la Universidad Alberto Hurtado (UAH) de Chile. Vicepresidente de Corporación Capa3, es asimismo codirector de Sociodinámica Estudios Urbanos, Sociales y Culturales, y gestor cultural en Trama Gestión Cultural. Ha desarrollado investigaciones académicas y aplicadas vinculadas a patrimonio cultural, políticas culturales, accesibilidad y participación cultural.

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 **8000 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/as.

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
<http://www.cedid.es/redis>

