



UNIVERSIDAD  
DE ALMERÍA

## **TESIS DOCTORAL**

Análisis de la Respuesta Educativa,  
Social y Laboral hacia las personas con  
Discapacidad en la Provincia de  
Almería

ENERO, 2024

**AUTORA:**  
MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN

Universidad de Almería - Facultad de Ciencias de la Educación.  
Doctorado en Educación









## **TESIS DOCTORAL**

### **Análisis de la respuesta educativa, social y laboral hacia las personas con discapacidad en la provincia de Almería**

*Analysis of the educational, social and labor response towards people with  
disabilities in the province of Almería*

### **DOCTORANDA**

**MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN**

Director: José Juan Carrión Martínez

Codirector: Luis Ortiz Jiménez

**Escuela Internacional de Doctorado**

**Programa: Programa de Doctorado en Educación**

**Didáctica e Innovación Educativa para una Sociedad Inclusiva**

**Universidad de Almería**





El desarrollo de esta Tesis Doctoral ha sido posible gracias a la financiación recibida por parte del Gobierno de España a través del Ministerio de Educación y Formación Profesional y al Ministerio de Universidades, gracias al cual se concedió un Contrato Predoctoral para la Formación del Profesorado Universitario, FPU-18 (referencia FPU-18/05887).



**Aclaración inicial:**

En el desarrollo de esta Tesis Doctoral se empleará, en varias ocasiones, el masculino genérico para hacer referencia a ambos géneros , con la finalidad principal de facilitar la lectura del texto.



Asumir que rendirse no es una opción.

*La cuadratura del círculo. Vetusta Morla*

Ten un plan, luego haz caso a nadie.

*Todo lo que importa. Viva Suecia*

*A mi superfamilia.*

*A Jose.*



Resulta difícil agradecer a cada una de las personas que han estado conmigo en cada uno de estos años. Por ello y para no olvidarme de ninguno quisiera dar las gracias a todas las personas que de una manera u otra me han ayudado en este proceso

A José Juan Carrión Martínez, director de esta tesis, por toda su ayuda, su apoyo, por todos sus consejos y sobre todo por confiar en mí desde el primer día que llegué a su despacho con muchas ganas de aprender. Por enseñarme tanto durante todos estos años y convertirme en un gran referente para mí.

A Luis Ortiz Jiménez, por ayudarme en todo lo que he necesitado, por su apoyo y por su comprensión.

A Patrizia Sandri, por ayudarme tanto durante mi estancia internacional, por enseñarme la belleza de Italia y apoyarme en todos los momentos. Grazie mille.

A todas y cada una de las personas que se han ofrecido a colaborar de manera desinteresada en esta investigación, a todas las asociaciones que luchan por una inclusión real. De verdad, muchas gracias

A todos mis compañeros de la Universidad, gracias por los consejos, los ánimos, las risas y las orientaciones.

A Francis, mi mejor amigo, por ser siempre mi apoyo, mi persona favorita y por prestarme su ayuda incondicional en todo lo que he hecho.

Agradecer a cada una de mis amigas/os que han estado ayudándome, distrayéndome y apoyándome en cada uno de estos momentos. Gracias por tanto y por los pequeños terremotos que han venido para revolucionar nuestras vidas, Leo, Mateo, Julia, Jaime, Isabel, Marcos, Nadia, Alejandro y Daniela.

A Cristina Pinel, por aguantar todas mis ideas locas, por ser una compañera de trabajo que se ha convertido en amiga. Gracias

A Nieves Gutiérrez por enseñarme a que a veces hay que ser muy directa y no callarse las cosas. Gracias

A mi compañero de vida, a mi tipillo, por llegar en el momento que más lo necesitaba por creer siempre en mí, por darme la fuerza en momentos de flaqueza y animarme a seguir.

Gracias

Y por último, pero no por ello menos importante, a mi familia, mi pilar fundamental para avanzar. A mis abuelos, Lola y Gonzalo, por ser la eterna luz que acompaña cada uno de mis pasos.

A mi Madre, mi Patro, por toda la confianza, apoyo, amor y paciencia que siempre depositas en mí.

A mi Superhermana, Menchu Esteban, gracias por ser el mejor referente que he podido tener, por darme sabios consejos y por quererme incondicionalmente.

A mi tíos y primos, y en especial a Mariela, Gonzalo y Diego por ayudarme en todo lo que he necesitado y por creer siempre en mí.

A mis pequeñas revoluciones, Cristina, Lucía y Milana, por quererme de manea incondicional y hacerme ver que la vida es maravillosa.

A mis abuelos, Carmen y Paco, ojalá pudierais haber visto esto.

A mi tía Paqui, mi seño Paqui, porque allá donde estés quiero que sepas que gracias a ti supe que quería ser tan buena seño como tú.





---

## Resumen

---

La inclusión de personas con discapacidad en todos los aspectos de la vida social, educativa y laboral es esencial para construir una sociedad equitativa y justa.

La inclusión educativa se concibe como el proceso que permite garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, necesidades o características, tengan igualdad de oportunidades para participar plenamente en el sistema educativo. La inclusión busca eliminar aquellos obstáculos que intervinieren en el aprendizaje y en la participación de los estudiantes, promoviendo un entorno educativo diverso y acogedor.

En un contexto inclusivo, se valora la diversidad y se reconoce que cada estudiante es único, con sus propias fortalezas, habilidades y desafíos. Esto implica adaptar el currículo, los métodos de enseñanza, la evaluación y el entorno físico para satisfacer las necesidades individuales de todos los estudiantes. Se busca crear un ambiente educativo que fomente el respeto, aceptación y la colaboración entre los estudiantes, independientemente de sus diferencias.

La inclusión sociolaboral hace referencia a un proceso mediante el cual se busca garantizar que todas las personas, independientemente de sus características personales, tengan igualdad de oportunidades para participar activamente en la sociedad y acceder a un empleo. Este concepto se aplica a diversos aspectos de la vida, incluyendo la educación, el empleo, la participación cívica y el acceso a servicios básicos. La inclusión sociolaboral es un ideal que busca construir sociedades más justas, equitativas y cohesionadas, donde cada individuo tenga la oportunidad de contribuir y beneficiarse plenamente. Además con la inclusión laboral de las personas con discapacidad no solo se beneficia a los individuos al proporcionarles oportunidades y un sentido de pertenencia, sino que también enriquece a las empresas y organizaciones al aprovechar la diversidad de talentos y perspectivas. La implementación exitosa de prácticas inclusivas en el ámbito laboral requiere políticas organizativas, conciencia cultural y compromiso con la equidad.

El propósito principal de esta investigación doctoral se focaliza en analizar cuál es la respuesta educativa y como se produce la inclusión sociolaboral de las personas con discapacidad en la provincia de Almería desde la perspectiva docente, asociativa y de las personas con discapacidad.

Ante los antecedentes presentados y con el propósito investigativo establecido, el diseño de investigación apostó por el empleo de una metodología cualitativa enmarcada en el paradigma interpretativo, ya que se perseguía conocer en profundidad las perspectivas y opiniones de las personas que tratan con este colectivo. Para ello se llevaron a cabo 16 entrevistas en profundidad semiestructuradas a los 20 participantes que pertenecían a distintas etapas del ámbito educativo, al tejido asociativo, a empleados que han estado trabajando con personas con discapacidad, y a miembros de este colectivo. Los datos obtenidos han sido analizados con la ayuda de programa de análisis cualitativo Nvivo en su versión 12.

Como principales resultados, a nivel general, se observa cómo aunque se sigue realizando avances en materia educativa, social y laboral para garantizar procesos inclusivos hacia al colectivo de personas con discapacidad, se sigue manifestándose complicaciones, obstáculos y limitaciones a la hora de propiciar entornos educativos, sociales y laborales inclusivos.

En el plano educativo se observó como tanto los docentes y los miembros del tejido asociativo mostraban su disconformidad ante su incapacidad a la hora de prestar una adecuada respuesta educativa, muchas veces motivada por la escasez de recursos, por la carga docente o por las trabas por parte de la administraciones. A nivel formativo se siguen destacando vacíos en la formación inicial y continua que hace muy difícil el avance hacia escuelas cada vez más inclusivas. La tarea rutinaria, las cargas familiares y otros asuntos de índole personal condicionan en muchas ocasiones la iniciativa a nivel de formación. Otro aspecto que destacar fue la incidencia de la pandemia originada por la COVID-19 que cambió la forma de concebir la educación y se pone de manifiesto la necesidad de afianzar lazos entre la familia y la escuela.

En el ámbito sociolaboral, tanto trabajadores, como personal con discapacidad y miembros del tejido asociativo han sido muy críticos al respecto. Manifestando la necesidad de que se produzca un cambio mental y social en relación a los procesos inclusivos tanto sociales como laborales. Se siguen mostrando situaciones de rechazo y exclusión hacia el colectivo de personas con discapacidad, debido principalmente a la falta de formación e información sobre las verdaderas capacidades de estas personas. La administraciones, pese a no tener un contacto tan fluido como muchas de las asociaciones desearían, apuestan cada vez más por el desarrollo social de esta ciudad, llevando a cabo diversas estrategias como el análisis de la accesibilidad a los enclaves culturales. Almería cuenta con una fundación pionera en la

provincia que ha marcado hitos positivos y sirve como referente en el ocio musical inclusivo con la apuesta de crear festivales de música para todos.

Laboralmente hablando se observa cómo sigue siendo el plano con mayor dificultad a la hora de incluir a personas con discapacidad, el tejido asociativo desarrolla una enorme labor a la hora de apostar por el empleo con apoyos y en la creación de centros especiales de empleo en donde Almería también cuenta con grandes referentes.

Como conclusión se percibe que la educación es la base social principal para garantizar contextos inclusivos. Es necesario seguir avanzando en materia de ocio inclusivo e inclusión laboral si lo que se pretende es conseguir sociedades más justas y equitativas en donde la participación social no se encuentre limitada a unos pocos y donde todos tengan cabida.

## Palabras clave:

inclusión, discapacidad, respuesta educativa, inclusión social, inclusión laboral



---

## Abstract

---

The inclusion of people with disabilities in all aspects of social, educational and work life is essential to building an equitable and just society.

Educational inclusion is conceived as the process that ensures that all students, regardless of their abilities, needs or characteristics, have equal opportunities to participate fully in the educational system. Inclusion seeks to eliminate those obstacles that interfere with student learning and participation, promoting a diverse and welcoming educational environment.

In an inclusive context, diversity is valued, and it is recognized that each student is unique, with their own strengths, abilities and challenges. This involves adapting the curriculum, teaching methods, assessment and physical environment to meet the individual needs of all students. The aim is to create an educational environment that fosters respect, acceptance and collaboration among students, regardless of their differences.

Socio-labor inclusion refers to a process through which we seek to guarantee that all people, regardless of their personal characteristics, have equal opportunities to actively participate in society and access employment. This concept applies to various aspects of life, including education, employment, civic participation and access to basic services. Socio-labor inclusion is an ideal that seeks to build more just, equitable and cohesive societies, where each individual has the opportunity to contribute and benefit fully. Furthermore, the labor inclusion of people with disabilities not only benefits individuals by providing them with opportunities and a sense of belonging, but also enriches companies and organizations by taking advantage of the diversity of talents and perspectives. Successful implementation of inclusive practices in the workplace requires organizational policies, cultural awareness, and commitment to equity.

The main purpose of this doctoral research focuses on analyzing the educational response and how the socio-laboral inclusion of people with disabilities occurs in the province of Almería from the perspective of teaching, associations and people with disabilities.

Given the background presented and with the established research purpose, the research design opted for the use of a qualitative methodology framed in the interpretive paradigm, since the aim was to know in depth the perspectives and opinions of the people who deal with this group. To this end, 16 in-depth semi-structured interviews were carried out with the 20 participants who belonged to different stages of the educational field, the associative

network, employees who have been working with people with disabilities, and members of this group. The data obtained have been analyzed with the help of the Nvivo qualitative analysis program in version 12.

As the main results, at a general level, it is observed that although progress continues to be made in educational, social and labor matters to guarantee inclusive processes towards the group of people with disabilities, complications, obstacles and limitations continue to appear when it comes to providing educational environments. , inclusive social and labor.

At the educational level, it was observed how both the teachers, and the members of the associative fabric showed their disagreement with their inability to provide an adequate educational response, often motivated by the scarcity of resources, the teaching load or the obstacles due to part of the administrations. At the training level, gaps continue to be highlighted in initial and continuing training, which makes progress towards increasingly more inclusive schools very difficult. Routine work, family responsibilities and other personal issues often condition the initiative at the training level. Another aspect to highlight was the incidence of the pandemic caused by COVID-19, which changed the way we conceive education and highlighted the need to strengthen ties between family and school.

In the socio-labor area, both workers, staff with disabilities and members of the associative fabric have been very critical in this regard. Expressing the need for a mental and social change to occur in relation to inclusive social and labor processes. Situations of rejection and exclusion continue to appear towards the group of people with disabilities, mainly due to the lack of training and information about the true capabilities of these people. The administrations, despite not having as fluid contact as many of the associations would like, are increasingly betting on the social development of this city, carrying out various strategies such as the analysis of accessibility to cultural enclaves. Almeria has a pioneering foundation in the province that has marked positive milestones and serves as a benchmark in inclusive musical leisure with the goal of creating music festivals for everyone.

In terms of employment, we can see how it continues to be the plane with the greatest difficulty when it comes to including people with disabilities. The associative fabric carries out enormous work when it comes to supporting employment with supports and in the creation of special employment centers where Almería also has great references.

In conclusion, it is perceived that education is the main social basis to guarantee inclusive contexts. It is necessary to continue advancing in terms of inclusive leisure and labor

inclusion if the aim is to achieve more just and equitable societies where social participation is not limited to a few and where everyone has a place.

### Key words:

inclusion, disability, educational response, social inclusion, labor inclusion



# Índice

<b>Resumen .....</b>	<b>17</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>21</b>
<b>1. CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN. ....</b>	<b>41</b>
1.1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN .....	41
1.2. TRAYECTORIA PERSONAL EN RELACIÓN CON EL OBJETO DE ESTUDIO .....	48
1.3. ESTRUCTURA Y CONTENIDOS DE LA TESIS DOCTORAL .....	50
<b>2. CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN.     .....</b>	<b>55</b>
2.1. LA EDUCACIÓN COMO MEDIO PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. ....	55
2.1.1. LOS PRINCIPALES HITOS HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL .....	56
2.1.2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA ACTUALIDAD: PRINCIPALES HITOS LEGISLATIVOS .....	77
2.1.3. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	88
2.1.3.1. La evaluación psicopedagógica.....	89
2.1.3.2. Modalidades de escolarización.....	91
2.1.3.3. Organización de la respuesta educativa.....	95
Atención Educativa Ordinaria. ....	96
Atención Educativa Diferente a la Ordinaria.....	97
2.1.3.4. Los apoyos materiales y personales .....	102
2.1.4. EL PAPEL DEL DOCENTE DENTRO DEL PROCESO EDUCATIVO..	107
2.1.4.1. La formación inicial del profesorado para la escuela inclusiva. ....	108

2.1.4.2.	Los procesos de formación continua del profesorado para la escuela inclusiva. ....	112
2.1.4.3.	La coordinación y colaboración entre la comunidad educativa para la escuela inclusiva. ....	118
2.1.4.4.	Los procesos de evaluación del alumnado. ....	121
2.1.5.	LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA.....	127
2.1.6.	LA INCLUSIÓN SOCIAL DENTRO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.....	130
2.1.6.1.	Acoso y exclusión escolar .....	133
2.2.	LA SOCIEDAD COMO RESPUESTA PARA FAVORECER A LA INCLUSIÓN SOCIAL .....	135
2.2.1.	MODELOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL.....	138
2.2.2.	LA FAMILIA Y EL COLECTIVO DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD .....	142
2.2.3.	EL OCIO Y TIEMPO LIBRE .....	147
2.2.4.	EL TEJIDO ASOCIATIVO.....	150
2.2.5.	LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y LAS RELACIONES SOCIALES DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. ....	154
2.2.6.	GÉNERO, DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN. ....	157
2.3.	EL EMPLEO COMO HERRAMIENTA PARA GARANTIZAR UNA ADECUADA INCLUSIÓN LABORAL.....	161
2.3.1.	LAS BARRERAS PARA EL EMPLEO DENTRO DEL COLECTIVO DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD .....	169
2.3.2.	LAS MODALIDADES DE EMPLEO PARA GARANTIZAR UNA INCLUSIÓN LABORAL PLENA.....	173
2.3.2.1.	Empleo ordinario. ....	173
2.3.2.2.	El empleo con apoyo .....	175

2.3.2.3.	El empleo protegido .....	176
2.3.2.4.	El empleo autónomo.....	178
2.4.	EL PROCESO DE INCLUSIÓN Y SU RELACIÓN CON LA PERSPECTIVA IDEOLÓGICA .....	179
2.5.	ESTADO DE LA CUESTIÓN: SITUACIÓN ACTUAL SOBRE LA RESPUESTA EDUCATIVA, SOCIAL Y LABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD.. .....	180
2.5.1.	LA COVID-19 Y LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD .....	181
2.5.2.	ESTADO ACTUAL DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA .....	183
2.5.3.	ESTADO ACTUAL DE LA INCLUSIÓN SOCIOLABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD .....	186
<b>3.</b>	<b>CAPÍTULO 3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>195</b>
3.1.	PLANTEAMIENTO Y PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN .....	195
3.2.	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	200
3.3.	OBJETIVOS .....	200
3.3.1.	Objetivo General.....	201
3.3.2.	Objetivos Específicos .....	201
3.4.	CONTEXTUALIZACIÓN METODOLÓGICA. ....	201
3.4.1.	METODOLOGÍA CUALITATIVA.....	202
3.4.2.	LA COVID-19 Y SUS DIFICULTADES DE ACCESO AL CAMPO. MUESTREO Y CRITERIOS DE SELECCIÓN.....	204
3.4.3.	PARTICIPANTES DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD .....	209
3.5.	ESTRATEGIAS PARA LA GENERACIÓN DE DATOS Y EL ANALISIS DE LA INFORMACIÓN. ....	215
3.5.1.	INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS .....	223
3.5.1.1.	LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD SEMIESTRUCTURADA.....	223

3.5.1.2.	PROCESO DE GRABACIÓN DE LAS ENTREVISTAS .....	225
3.5.1.3.	TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD	227
3.5.2.	SISTEMAS DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS .....	228
3.5.3.	PROCESO DE ANÁLISIS TEMÁTICO .....	234
3.6.	RIGOR DE LA INVESTIGACIÓN.....	236
3.7.	CONSIDERACIONES ÉTICAS .....	240
<b>4.</b>	<b>CAPÍTULO 4. INFORME DE INVESTIGACIÓN. ....</b>	<b>245</b>
4.1.	APUNTES PREVIOS A LA LECTURA DEL INFORME.....	246
4.2.	RESPUESTA EDUCATIVA QUE SE LE BRINDA A LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD EN ALMERIA. ....	247
4.2.1.	Docentes.....	250
4.2.1.1.	Formación docente inicial .....	251
4.2.1.2.	Formación docente continua.....	256
4.2.1.3.	Recursos materiales y personales .....	259
4.2.2.	Medidas de atención a la diversidad .....	268
4.2.2.1.	Modalidades de escolarización.....	269
4.2.2.2.	Adaptaciones curriculares .....	272
4.2.2.3.	Alumnos Tutor.....	277
4.2.3.	Continuidad de los estudios .....	278
4.2.4.	Relación familia-escuela.....	284
4.2.5.	La COVID-19 y los estudiantes con discapacidad .....	287
4.3.	PROCESOS DE INCUSIÓN SOCIOLABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. ....	293
4.3.1.	Papel del tejido asociativo .....	295
4.3.2.	Cultura, Ocio y tiempo libre .....	300

4.3.2.1.	Deporte .....	306
4.3.2.2.	Cultura y música accesible .....	309
4.3.3.	Mujer y discapacidad .....	313
4.3.4.	Acceso a un puesto de trabajo.....	315
4.3.4.1.	Empleo con Apoyos .....	320
4.3.4.2.	Centros especiales de empleo .....	322
4.4.	PRINCIPALES OBSTÁCULOS ANTE LA RESPUESTA EDUCATIVA Y SOCIOLABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. ....	325
4.4.1.1.	Barreras arquitectónicas .....	326
4.4.1.2.	Prejuicios y estereotipos .....	328
<b>5.</b>	<b>CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN.....</b>	<b>337</b>
5.1.	DISCUSIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA QUE SE LE BRINDA A LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD.....	337
5.1.1.	Docentes.....	339
5.1.1.1.	Formación docente .....	339
5.1.1.2.	Recursos materiales y personales .....	342
5.1.2.	Medidas de atención a la diversidad .....	345
5.1.2.1.	Modalidades de escolarización y aulas específicas.....	345
5.1.2.2.	Alumno tutor. ....	349
5.1.2.3.	Adaptaciones curriculares .....	350
5.1.3.	Continuidad en los estudios .....	353
5.1.4.	Relación familia-escuela.....	356
5.1.5.	La COVID-19 y las personas con discapacidad .....	359
5.2.	DISCUSIÓN DEL PROCESOS DE INCUSIÓN SOCIOLABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. ....	361

5.2.1.	Papel del tejido asociativo .....	361
5.2.2.	Ocio y tiempo libre .....	363
5.2.2.1.	Deporte .....	366
5.2.2.2.	Cultura y música accesible .....	367
5.2.3.	Mujer y discapacidad .....	370
5.2.4.	Acceso a un puesto de trabajo.....	372
5.2.4.1.	Empelo con Apoyos .....	373
5.2.4.2.	Centros especiales de empleo.....	375
5.3.	PRINCIPALES OBSTÁCULOS ANTE LA RESPUESTA EDUCATIVA Y SOCIOLABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. ....	377
5.3.1.1.	Barreras arquitectónicas .....	377
5.3.1.2.	Prejuicios y estereotipos .....	379
<b>6.</b>	<b>CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES. ....</b>	<b>385</b>
6.1.	CONCLUSIONES DE LA RESPUESTA EDUCATIVA QUE SE LE BRINDA A LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD. ....	385
6.2.	CONCLUSIONES DEL PROCESOS DE INCLUSIÓN SOCIOLABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD.....	392
<b>6.</b>	<b>CHAPTER 6. CONCLUSIONS.....</b>	<b>399</b>
6.1.	CONCLUSIONS OF THE EDUCATIONAL RESPONSE PROVIDED TO STUDENTS WITH DISABILITIES .....	399
6.2.	CONCLUSIONS OF THE SOCIO-LABOR INCLUSION PROCESSES OF PEOPLE WITH DISABILITIES. ....	405
<b>7.</b>	<b>CAPÍTULO 7. LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS.413</b>	
	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>419</b>

Anexo A. Descripción de las categorías empleadas en el análisis.....	491
Anexo B. Consentimiento Informado .....	501
Anexo C. Modalidad de entrevista y proceso de transcripción.....	504
Anexo D. Descripción de los escenarios donde se realizaron las entrevistas.....	506
Anexo E. Guion de la entrevista en profundidad .....	509
Anexo F. Medidas y recursos específicos para el alumnado con NEAE .....	511



## Índice de Figuras

Figura 1. Camino recorrido desde la segregación hasta la inclusión.....	77
Figura 2. Elementos necesarios para la inclusión .....	80
Figura 3. Síntesis de las modalidades de escolarización en la Comunidad Autónoma de Andalucía.....	91
Figura 4. Evolución de los modelos de integración social .....	140
Figura 5. Evolución de la tasa de actividad, empleo y paro (2018).....	161
Figura 6. Tipos de discapacidad en España .....	165
Figura 7. Tasa de empleo por discapacidad .....	166
Figura 8. Líneas estratégicas planteadas en el II Plan Municipal de Discapacidad. ....	191
Figura 9. Composición de inclusión .....	196
Figura 10. Distribución de los participantes en función del sexo.....	210
Figura 11. Distribución de los participantes en función de su rol profesional .....	210
Figura 12. Distribución de los participantes en relación a los años de experiencia en su puesto de trabajo.....	211
Figura 13. Distribución de los participantes en relación al ámbito de trabajo. ....	212
Figura 14. Distribución de los participantes en relación a su edad.....	212
Figura 15. Etapas dentro del análisis temático.....	216
Figura 16. Diseño no lineal empleado para el análisis de las entrevistas en profundidad. ....	218

Figura 17. Ejemplo de relectura de las entrevistas en profundidad en el programa Nvivo.....	219
Figura 18. Ejemplo de categorización axial de las entrevistas en el programa Nvivo.....	220
Figura 19. Ejemplo de asignación de atributos a los casos.....	221
Figura 20. Nube de palabras inicial. ....	222
Figura 21. Proceso de reestructuración de las categorías de la investigación. .....	233
Figura 22. Esquema del proceso de análisis de datos seguido.....	235
Figura 23. Oferta formativa de Grado y Doble Grado de la Universidad de Almería.....	252
Figura 24. Plan de estudios Grados en Educación Infantil .....	253
Figura 25. Plan de estudios Grados en Educación Primaria .....	253
Figura 26. Plan de estudios de Máster en profesorado de enseñanza secundaria, bachillerato, F. P. y enseñanza de los idiomas.....	254
Figura 27. Nube de palabras sobre los recursos materiales .....	260
Figura 28. Tipos de discapacidad en la provincia de Almería.....	295
Figura 29. Síntesis de la participación asociativa de las personas con discapacidad .....	301
Figura 30. Situación de ocupación actual de las personas con discapacidad en Almería.....	316
Figura 31. Principales dificultades para conseguir un empleo en Almería. .....	317

## Índice de Tablas

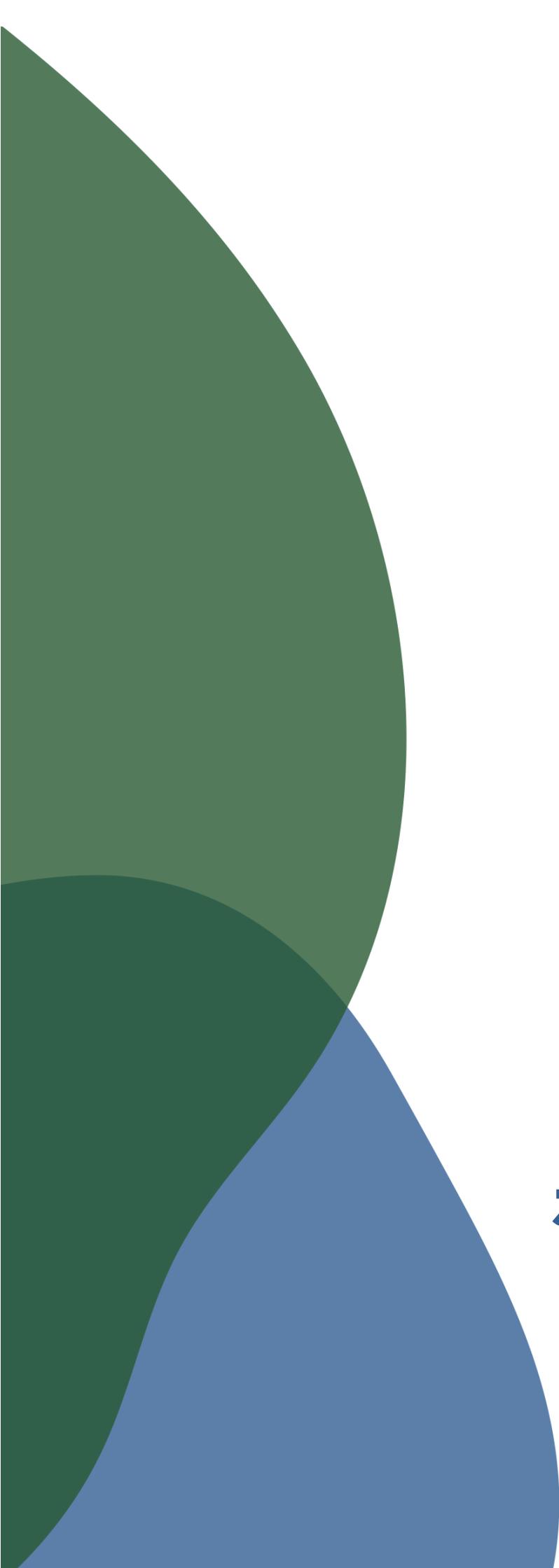
Tabla 1. <i>Principios de equidad e inclusión</i> .....	72
Tabla 2. <i>Ordenes publicadas a raíz del Decreto 147/2002.</i> .....	84
Tabla 3. <i>Instrucciones que regulan la aplicación de las medidas de atención a la diversidad</i> .....	86
Tabla 4. <i>Medidas específicas de carácter educativo en relación a las etapas aplicadas.</i>	101
Tabla 5. <i>Síntesis de los recursos personales y materiales que están presentes en los centros educativos.</i> .....	107
Tabla 6. <i>Síntesis de algunas herramientas que permiten la realización de una evaluación inclusiva.</i> .....	125
Tabla 7. <i>Relación de instrumentos de evaluación empleados en la evaluación inclusiva.</i>	126
Tabla 8. <i>Síntesis de la fases de duelo</i> .....	144
Tabla 9. <i>Diferencia salarial entre hombres y mujeres con discapacidad.</i> .....	159
Tabla 10. <i>Resumen de contacto con los posibles participantes</i> .....	208
Tabla 11. <i>Asignación referencia interna para los participantes.</i> .....	214
Tabla 12. <i>Síntesis del proceso de investigación.</i> .....	231
Tabla 13. <i>Precategorías de investigación</i> .....	232
Tabla 14. <i>Criterios y descripción del rigor de la investigación cualitativa.</i> .....	238
Tabla 15. <i>Matriz de codificación sobre la formación docente.</i> .....	250
Tabla 16. <i>Estudios finalizados en la provincia de Almería dentro del colectivo de personas con discapacidad.</i> .....	279
Tabla 17. <i>Matriz de codificación COVID-19</i> .....	287
Tabla 18. <i>Síntesis de acciones y servicios ofertados por el tejido asociativo en Almería.</i>	296
Tabla 19. <i>Matriz de codificación entre los principales prejuicios y estereotipos con los participantes de la investigación.</i> .....	328



## Lista de abreviaturas

Audición y Lenguaje	AL
Centro de Atención Integral	CAI
Centros Especiales de Empleo	CEE
Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad	CERMI
Confederación Nacional de Centros Especiales de Empleo	CONACEE
Diseño Universal para el Aprendizaje	DUA
Instituto Nacional de Estadística	INE
Necesidades Educativas Especiales	NEE
Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	NEAE
Objetivo de Desarrollo Sostenible	ODS
Objetivos de Desarrollo del Milenio	ODM
Organización de Naciones Unidas	ONU
Organización Mundial de la Salud	OMS
Pedagogía Terapéutica	PT
Programa para el análisis cualitativo asistido por ordenador	CAQDAS
Síndrome de Down	SD
Tecnologías de la Información y Comunicación	TIC
Trastorno del Espectro Autista	TEA





**CAPÍTULO 1.**  
**INTRODUCCIÓN**  
**Y**  
**JUSTIFICACIÓN.**



# 1. CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

---

El siguiente capítulo está compuesto por tres grandes apartados. El primero de ellos hace referencia a la parte introductoria y justificada de esta investigación doctoral. Seguidamente, se desarrolla una breve y personal reflexión sobre la trayectoria de la doctoranda y como su contexto se encuentra ligado a esta investigación. Finalmente, se concluye haciendo una exposición sobre la estructura que sigue esta tesis.

## 1.1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La sociedad del conocimiento se caracteriza porque su concepción se ha ido perfilando y definiendo a lo largo del tiempo, especialmente originado por los cambios profundos en medida que la globalización, los procesos tecnológicos y las diversas crisis sociales y financieras han ido haciendo mella en ella (Fernández Enguita, 2018).

El impacto y desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha propiciado un efecto en los diferentes ámbitos de la vida diaria, como puede ser en el ámbito educativo, social, cultural, económico y laboral, ya que para autores como Chomsky (2016), este es uno de los avances que más barreras espacio-temporal ha derribado.

El mundo actual ha sufrido una transformación integral que se ha visto reflejada tanto en los niveles más iniciales educativos como en cualquier otro ámbito. El actual mercado de trabajo demanda constantemente trabajadores con habilidades, capacidades y aptitudes que han ido evolucionando a un ritmo vertiginoso y que han supuesto una brecha de formación entre los procesos educativos y las exigencias de este mercado (Fajardo, 2020). De esta manera se demanda continuamente individuos competentes -tecnológicamente hablando- creativos, independientes, emprendedores y empoderados. Aspectos para los que el ámbito educativo -sin dejar a un lado su modelo de educación tradicional- está reaccionando por medio de la inclusión de nuevas metodologías activas, que potencian más el pensamiento crítico, la transmisión de valores y el uso de estas nuevas tecnologías.

En el ámbito social, se observa como en un periodo muy corto de tiempo se han ido sucediendo diversos cambios sociales que han modificado la estructura tradicional impuesta

y se ha apostado por nuevos roles para las mujeres, nuevos avances en libertad sexual, nuevas formas de comunicarse o relacionarse, etc. (Carmona, 2020).

Sin embargo, a pesar de todas las mejoras, avances y cambios que se están sucediendo, aún siguen existiendo barreras, limitaciones y obstáculos que impiden que determinados colectivos sociales evolucionen al mismo ritmo que el resto. Es decir, muchos de estos aspectos no se contemplan para algunos colectivos más vulnerables, como las personas con discapacidad, que deben seguir luchando para mantener los derechos que tanto trabajo le ha costado conseguir y de que estos no vayan en detrimento con el avance de la sociedad (Lotito & Sanhueza, 2011).

Para hacer frente a estos numerosos desafíos y retos y, con el propósito firme de poner fin a la pobreza, en 2015 las Naciones Unidas (2016) realizaron un llamamiento universal y establecieron los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que son un conjunto de 17 metas interconectadas con la Agenda 2030. Estos objetivos representan un llamado global a la acción para abordar una serie de desafíos que enfrenta la humanidad y el planeta.

Los ODS abordan una amplia gama de problemas que afectan a las personas, al planeta y a la prosperidad económica. Se promueven desde un enfoque holístico para el desarrollo y reconocen que estos aspectos están interconectados y que no se puede abordar uno sin considerar los otros (Gómez, 2018).

Uno de los principales objetivos de los ODS es reducir la desigualdad en todas sus formas. Esto es fundamental para lograr una sociedad más justa y equitativa, donde todas las personas tengan acceso a oportunidades y recursos. A propósito de tal fin, entre los objetivos pactados se encuentra el compromiso global de poner fin a la pobreza en todas sus formas. Esto implica no solo elevar los ingresos, sino también garantizar que las personas tengan acceso a servicios básicos como educación, salud y vivienda (Murga-Menoyo, 2018).

Varios de los ODS están centrados en la protección del medio ambiente y la lucha contra el cambio climático. Esto es esencial para garantizar la sostenibilidad a largo plazo del planeta y para evitar los impactos devastadores del calentamiento global (Bórquez & Lopicich, 2017).

Ante la necesidad de evitar los conflictos bélicos, y promover sociedades más pacíficas y justas se incluyen objetivos relacionados con la paz, la justicia y las instituciones sólidas (Acuña, 2018). Entre otros aspectos, los ODS también promueven la participación activa de

la sociedad civil en la toma de decisiones y la implementación de políticas. Esto fortalece la democracia y garantiza que las voces de las comunidades sean escuchadas (Camarán, Barón & Rueda, 2019).

Dentro de estos objetivos se destaca el *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Este ODS pretende conseguir una educación inclusiva real apoyándose en la igualdad de oportunidades. La educación de calidad es fundamental para garantizar que todas las personas, independientemente de su origen socioeconómico, género, discapacidad o ubicación geográfica, tengan igualdad de oportunidades para desarrollar su potencial y contribuir al desarrollo de sus comunidades y países (Murillo & Duk, 2017). Ya que según el informe llevado a cabo por la UNESCO (2019b) alrededor de 260 millones de niños se habían quedado fuera de los sistemas educativos durante el año 2018, ya sea motivado por causas sociales, económicas o de acceso.

A este respecto, es necesario romper el ciclo de la pobreza y para ello se debe proporcionar conocimientos que posibiliten el desarrollo de habilidades, de manera tal que, adquieran un empoderamiento para poder optar a los puestos de trabajo demandados por el sistema laboral y acceder a mejores oportunidades económicas (Murga-Menoyo, 2018).

Entre los focos establecidos en este ODS se hace una mención especial al empoderamiento de las mujeres, y es que, aún es necesario seguir luchando por conseguir unos derechos igualitarios entre hombres y mujeres, fundamentalmente en países subdesarrollados o en vías de desarrollo, en donde se ven coartadas las posibilidades de acceso a la educación y a la formación (Solans, 2021).

Sin lugar a dudas, se persigue un cambio, no solo a nivel educativo, sino a nivel social y laboral, que logre instaurar una inclusión plena en todos los ámbitos de la vida. Dentro del panorama educativo la educación inclusiva supone una vía de calidad para todos y con todos (Simón et al., 2019).

Por su parte, Arnaiz-Sánchez (2019a) manifiesta que “la educación inclusiva debe ser entendida como un proyecto de participación social y ciudadana que requiere procesos de cambio y mejora que proporcionen acogida y bienestar a todos los alumnos, pero, esencialmente, a aquellos más vulnerables” (p. 42).

En esta misma línea, Kerr & Ainscow (2022) argumentan que mediante este proceso se eliminarán las diferentes barreras, obstáculos y limitaciones que condicionan la participación y el éxito para todos los estudiantes que conforman las instituciones educativas. Llabrés et al., (2019) añaden que esta educación inclusiva es un hecho posible, justo y necesario porque es el único medio capaz de ofrecer oportunidades que lleven a alcanzar el éxito educativo a todo el estudiantado, independientemente de sus características, necesidades, tipo de vulnerabilidad o grado de exclusión.

Este es el foco puesto por organismos internacionales como la UNESCO (2015b) o UNICEF (2019) que desarrollan una incansable lucha para que todos los estudiantes, incluidos aquellos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo, puedan ser beneficiarios de una enseñanza igualitaria, inclusiva y común en todos y cada uno de los centros educativos ordinarios.

Dentro del ámbito más social, la inclusión del colectivo de personas con discapacidad está adquiriendo una gran relevancia, refiriéndose está a la igualdad de condiciones que el resto de las personas, pues es preciso dejar claro que la inclusión no solo se cierna al acceso de servicios y recursos necesarios para desempeñar las funciones del día a día, sino que incide en la eliminación de barreras, obstáculos y prejuicios sociales que limitan la participación plenamente activa dentro de la sociedad, en todos sus ámbitos; vida social, ocio y tiempo libre, cultura, educación y empleo entre otros (Fantova, 2022).

La discapacidad es un conglomerado de situaciones que se aplican a personas que, debido a sus características físicas, sensoriales, intelectuales o mentales, y a su grado de afectación (Hernández Ríos, 2015) encuentran dificultades a la hora de participar de manera plena dentro de la sociedad, viendo limitadas su autonomía, su desarrollo personal, sus habilidades comunicativas y sociales, su participación en las actividades de ocio y deportivas, o el acceso a servicios (Abellán & Hidalgo, 2011).

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022) la población que presenta algún tipo de discapacidad va en aumento y ya supone un 15% de toda la población mundial, este colectivo sigue demandando atención en los principales servicios sociales y sanitarios a consecuencia de presentar limitaciones en su funcionalidad o a la hora de realizar actividades cotidianas. En este sentido las Naciones Unidas advierten de que la convergencia de diversos factores, como la edad, el tipo y grado de discapacidad, el género, la etnia, la clase social, la

orientación sexual o cualquier otra condición suelen ser los causantes de la exclusión social o de las vulnerabilidades de este colectivo.

Las necesidades sociales que presentan se focalizan especialmente en la lucha por tener una participación social y una incorporación plena y efectiva en la sociedad. La suma de los factores anteriores puede provocar una desventaja social desde un prima multidimensional y multifactorial, lo que se traduce en la exigencia de una respuesta coordinada e integradora de los diferentes sistemas de protección social (Gijón & Conejo, 2023).

Por todo esto, la inclusión real hacia el colectivo de personas con discapacidad se concibe como un proceso continuo que requiere del compromiso, la colaboración, y la predisposición de toda la comunidad, para poder garantizar la igualdad de oportunidades y de derechos para todos sus ciudadanos (Blasco Lahoz, 2018).

En el plano laboral, se observa cómo el colectivo de personas con discapacidad sigue teniendo que hacer frente a numerosas barreras culturales, profesionales y educativas, para poder tener una inclusión real dentro de este ámbito (Pupiales & Andrade, 2016).

A pesar de que los datos son optimistas, pues se ha observado un incremento del 8% en la contratación de personas con discapacidad durante el año 2022, (INE, 2022) es necesario analizar la letra pequeña de este incremento, y es que, las políticas laborales han tenido una consecuencia clara, como es la conversión de contratos temporales activos en fijos o fijos discontinuos.

Tras la pasada reforma laboral, el impacto de esta ley debe analizarse siempre con cautela, ya que es preciso hacer un seguimiento sobre los modelos de contratación que se focalizan en el colectivo de personas con discapacidad, para saber si estos son realmente más estables y con mejores condiciones o simplemente son meros espejismos. A pesar de los buenos resultados publicados por el Instituto Nacional de Estadística (INE) (2022), la tasa de desempleo de las personas con discapacidad (24%) sigue siendo elevada si se compara con el porcentaje de personas desempleadas a nivel nacional (12,15%).

No obstante, una parte muy eminente del empleo que se genera para las personas con discapacidad proviene de los Centros Especiales de Empleo (CEE), que se configuran como empresas reguladas en la que el 70% mínimo de sus trabajadores son personas con discapacidad y además ejercen una doble labor, abogando por la inclusión laboral de este colectivo dentro de las empresas ordinarias. España cuenta con una amplia red de estos

centros, pues gracias a los 2300 CEEs se están empleando alrededor de 100.000 personas, según los datos ofrecidos por la Confederación Nacional de Centros Especiales de Empleo (CONACEE, 2020).

Las acciones desarrolladas por el tejido asociativo en materia de sensibilización social y de concienciación está dando unos frutos positivos, pues cada vez más son las empresas que deciden apostar por incluir dentro de su plantilla el talento que aportan las personas con discapacidad. No obstante, la tasa de actividad sigue siendo exigua, ya que según datos ofrecidos por el INE (2022) esta se sitúa a 43,1 puntos por debajo de la tasa de actividad de las personas sin discapacidad. Además huelga añadir que, casi la mayoría de los contratos que se formalizan se corresponden a los centros especiales de empleo.

Esta situación de espejismo en el avance hacia una inclusión real sigue estando supeditada a los diferentes desafíos a los que deben enfrentarse este colectivo. De esta manera, el ámbito laboral sigue estando influenciado principalmente por dos factores; educativo y cultural (Rey & Mateo, 2018).

En el primero de ellos, el fracaso escolar que circunda este colectivo conforme avanzan sus estudios se une a un sistema educativo, que a pesar de todos sus esfuerzos y cambios, sigue sin estar adaptado para conseguir erradicar las barreras y limitaciones que impiden la progresión académica de estas personas (Romero & Hernández, 2019).

El segundo de ellos, en el cultural, continúa estando muy presente dentro del imaginario colectivo aquellos conceptos prejuiciosos y excluyentes que se ciernen sobre estas personas, pues el desconocimiento sobre las capacidades y sobre las experiencias reales de inclusión laboral siguen generando situaciones de inseguridad y actitudes discriminatorias hacia la apuesta por su inclusión (Gurdián-Fernández et al., 2020).

La indiferencia es otro de los factores decisivos que irrumpen con fuerza en la actitud pasiva de la sociedad hacia este colectivo, convirtiéndolos en personas invisibles y limitando, por tanto, su actividad sociolaboral. A esta indiferencia se le añade las valoraciones y prejuicios fundamentados y basados en la tradición y los estereotipos que desemboca en situaciones de estigmatización superficial de estas personas (Echeverría & Flores 2018).

Según Delgado, Arias & Sotomayor (2022) es necesario realizar un ejercicio de reflexión sobre la sobreprotección que se lleva a cabo en el entorno familiar, y profesional, que impide

y limita la capacidad de mejorar la autonomía, los procesos de aprendizaje y su desarrollo profesional.

Conseguir una inclusión laboral real implica que todos los agentes sociales, entre los que se incluyen; el tejido asociativo; las empresas; las Administraciones Públicas y la propia sociedad, adquieran un compromiso férreo para que, por medio de la promulgación de planes educativos, del desarrollo de prácticas empresariales, de la publicación oficial de políticas sociales y de empleo, de la colaboración entre los sectores públicos y privados, de que las empresas desarrollen estrategias de diversidad, inclusión y equidad, y de que todo esto suceda bajo el paraguas de la colaboración de las organizaciones del tejido asociativo, la inclusión sociolaboral sea posible (Huete & García-Ramos, 2022).

Todo lo expuesto argumenta fielmente la necesidad de desarrollar esta investigación doctoral que pretender analizar cuál es la respuesta educativa, social y laboral que se le brinda a las personas con discapacidad dentro de la provincia de Almería.

Almería se constituye como un pequeño enclave que avanza de manera sincrónica y a un buen ritmo hacia un modelo de comunidad diversa, multicultural e inclusiva. Actualmente hay 5.569 personas con discapacidad con edades comprendidas entre los 0-35 años (Junta de Andalucía, 2022).

Este nivel poblacional que conforma el colectivo de personas con discapacidad en la provincia se ve sometido a la respuesta educativa que se les brinda en todas las etapas, desde la educación infantil, hasta la etapa universitaria. Esta respuesta debe adaptarse a las exigencias establecidas en la diferente normativa y legislación que se aplica dentro de la comunidad y que deben enmarcarse dentro de las políticas de educación inclusiva.

En el plano sociolaboral, el tejido asociativo presente dentro de esta provincia desarrolla una labor inmejorable en relación a las personas con discapacidad. Consiguiendo que su inclusión social y laboral sea exitosa y se respete la igualdad de oportunidades y todos sus derechos.

Todo ello justifica la necesidad de establecer un cambio de paradigma educativo, social y laboral, para dejar atrás esa perspectiva de asistencia y caridad y avanzar hacia la perspectiva de participación activa en la sociedad y de derechos. Esta investigación doctoral pretende establecer primero la contextualización de las personas con discapacidad dentro de la

provincia de Almería para ahondar en la respuesta educativa, la participación social y la inclusión laboral que está latente dentro de esta provincia.

## 1.2. TRAYECTORIA PERSONAL EN RELACIÓN CON EL OBJETO DE ESTUDIO

En esta sección se relatarán algunas vivencias personales de la autora en relación con el objetivo de estudio y por ello, se tomará la licencia de alejarse, momentáneamente, del lenguaje académico y científico y emplear la primera persona para narrar esta trayectoria.

A lo largo de la vida, los seres humanos toman muchas decisiones. Desde que suena el despertador hasta que alcanzamos el sueño profundo, se están decidiendo. Unas son simples y rutinarias, como elegir con que ropa vestir o escoger una comida de las opciones del menú. Otras se hacen sin pensar mucho en las repercusiones, como reírse de aquel compañero diferente o aparcar en una plaza reservada. Otras en cambio son trascendentales y cruciales por las consecuencias que llevan consigo.

***Decidir***, un curioso verbo que con 6 acepciones ha creado grandes hitos.

En torno a los 16 años se debe tomar la primera decisión trascendental, hacia donde se orienta tu futuro académico y laboral. Muchos adolescentes tienen serias dificultades para tomarla, a otros no les preocupa y en mi caso fue una decisión sencilla, tenía claro que quería decidirme a estudiar educación. Me encantaba el colegio, aunque me topase con personas que nunca debieron ejercer esta profesión. El miedo y el acoso hacia los alumnos no debe tener cabida en las escuelas. (1. tr. Formar juicio resolutorio sobre algo dudoso o contestable. *Decidir una cuestión*. U. t. c. intr. *Hay que decidir SOBRE tu futuro*).

En 6º de primaria llegó a mi clase un chico nuevo. Todos estábamos expectantes porque habíamos escuchado que le había pasado algo, que había estado un año en el hospital y que era especial. Nosotros queríamos saber y se decidió no satisfacer esta necesidad. Al igual que él vendría a nuestra clase y punto (2. tr. Formar el propósito de hacer algo. *Hemos decidido que irá a la clase de 6ºB*).

La discapacidad de este chico provocó que muchos de mis compañeros decidiesen que no formase parte de su grupo de amigos, ya que consideraban que con él las normas del colegio se aplicaban de manera diferente. A mí, me parecía simpático, gracioso y cariñoso, solo que le costaba andar y no escribía muy rápido, pues tenía un lado de su cuerpo paralizado. Yo lo veía como a otro chico y pronto decidimos ser amigos sin importar las opiniones de los demás (3. tr. Hacer que alguien forme el propósito de hacer algo. *Él me decidió a conocerlo*).

Como iba a saber que al año siguiente la discapacidad se instauraría en mi casa, en una de las personas que más quiero y admiro. Miedo a la pérdida, negación de lo ocurrido, tristeza, fisioterapeutas, logopedas, revisiones, controles, dificultad para hablar, pastillas, dieta especial, ayudar... fueron algunas de las nuevas palabras que se colaron en las conversaciones de mi hogar. Una nueva situación me había hecho ver que el mundo puede cambiar muy rápidamente. Él me enseñó, sin quererlo, el esfuerzo, la constancia y la perseverancia (4. tr. Determinar el resultado de algo. *La discapacidad adquirida decidió su especialización*).

Los 18 llegaron y con ellos la entrada en la universidad, mi mejor amigo lo hizo conmigo, solo que él estaba en otra carrera. Los 4 años del grado pasaron como un rápido parpadeo y fue en el último donde conocí, al que sería mi director de tesis. Inicié el Máster en Educación Especial, donde descubrí la investigación y decidí seguir esta senda (5. prnl. Formar el propósito de hacer algo tras una reflexión. *Se decidió a seguir.*)

La discapacidad seguía muy presente en mi vida, mi amigo me contaba sus problemas del día a día, los que tenía para conocer a chicas, lo mucho que se cansaba haciendo cualquier actividad y la ilusión que tenía por empezar su andadura como DJ. En casa, mi referente mejoró con la ayuda de los especialistas y de todos nosotros, se empezaron a adaptar espacios, tiempos y alejarnos de las perspectivas de la tristeza y la resignación. Las visitas a su fábrica se hicieron más continuas y la vida empezó a volver a introducirse en la senda de la “normalidad”. La formación en la universidad, junto con la experiencia de mi director y codirector afianzó, aún más, mi decisión (6. prnl. Hacer una elección tras reflexionar sobre ella. *Al final se decidió a hacer su doctorado sobre la inclusión de las personas con discapacidad*).

La investigación doctoral que se presenta surge de la inquietud por conocer y profundizar sobre cómo es la situación actual de las personas con discapacidad en tres de los ámbitos más cruciales para todo ser humano, el educativo, el social y laboral.

### 1.3. ESTRUCTURA Y CONTENIDOS DE LA TESIS DOCTORAL

Esta tesis doctoral se encuentra estructurada en 7 capítulos que están en consonancia con los objetivos planteados en la misma.

En el primer capítulo, en el que se encuentra este apartado que pone fin al mismo, narra la **introducción y justificación** al estudio y la trayectoria de la investigadora.

En el segundo capítulo, se expone el **marco teórico y el estado de la cuestión** que, sustentada en las investigaciones científicas, conforman la base de las teorías fundamentadas en este estudio, el cual se encuentra dividido en cinco secciones. La primera de ellas está dedicada a contextualizar la respuesta educativa que se les brinda a los estudiantes con discapacidad (2.1.). La segunda sección se centra en cómo la sociedad muestra una respuesta para favorecer la inclusión de las personas con discapacidad (2.2). La tercera sección, se focaliza en la inclusión laboral que se realiza para las personas con discapacidad (2.3). La cuarta sección hace referencia al proceso de inclusión desde una perspectiva ideológica (2.4). Y, finalmente, la quinta sección (2.5) establece del estado de la cuestión actualizado sobre el tema de investigación de esta tesis doctoral.

En el tercer capítulo, se plasma de manera explícita el **diseño metodológico** llevado a cabo en esta investigación doctoral. Está conformado por siete secciones entre las que se destacan, el planteamiento y paradigma de la investigación (3.1), las preguntas y los objetivos que guían este estudio (3.2 y 3.3), la contextualización metodológica en donde se especifica el empleo de la metodología cualitativa para poder dar respuesta a los objetivos planteados (3.4.1), los efectos de la pandemia y el COVID y cómo esto se ha afectado al desarrollo y muestreo para esta investigación (3.4.2), los participantes e informantes clave (3.4.3), las estrategias para la generación de los datos y el análisis de la información (3.5) en donde se detalla minuciosamente cuál han sido los instrumentos para la recogida de datos y el proceso de categorización y codificación de los mismos, y finalmente, se han establecido dos apartados en los que se detallan tanto el rigor de la investigación como las consideraciones éticas empleadas (3.6 y 3.7).

En el cuarto capítulo, se presenta la parte fundamental de este estudio, el informe de investigación donde se narra los resultados obtenidos. Este capítulo está compuesto por seis apartados que, en relación con los objetivos planteados, pretenden dar respuesta a los

mismos. De esta manera, en el primer apartado se realizan unos breves apuntes para la lectura del informe de investigación (4.1). A continuación, se recogen los resultados relacionados con la respuesta educativa que se le brinda al alumnado con discapacidad (4.2). En el siguiente apartado se recogen los resultados referentes a la inclusión sociolaboral de este colectivo (4.3). Finalmente, se concluye haciendo referencia a los obstáculos que, de manera transversal, inciden en todos los ámbitos estudiados (4.4).

Tras la exposición de los resultados, en el capítulo cinco, se establece una discusión en relación con aquellas investigaciones que comparten los mismos objetivos, características, y resultados frente a aquellos que difieren de estos. Este estudio culmina con el establecimiento de las conclusiones obtenidas, como se muestra en el capítulo seis -se muestran tanto en español como en inglés-. Por último, se presentan las principales limitaciones, capítulo siete, y tras estas, las referencias bibliográficas y los anexos.





**CAPÍTULO 2.**  
**MARCO**  
**TEÓRICO Y ESTADO**  
**DE LA CUESTIÓN.**



## 2. CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN.

---

Como se ha mencionado anteriormente, esta investigación doctoral persigue conocer el estado actual de las personas con discapacidad en los tres ámbitos más importantes de la vida, el ámbito educativo, el social y el laboral. A continuación se expone un pequeño, conciso y actual marco teórico sobre dichos ámbitos.

### 2.1. LA EDUCACIÓN COMO MEDIO PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.

El proceso de inclusión educativa hace referencia a todas aquellas situaciones que se desarrollan para brindar una adecuada atención a la diversidad y eliminar cualquier tipo de discriminación por motivo de raza, etnia, cultura, situación de riesgo, orientación sexual, discapacidad, u otras necesidades (Dovigo, 2017).

En esta tesis doctoral, el foco se ha centrado en el alumnado que presenta discapacidad, el cual se caracteriza por configurarse como un colectivo con un gran riesgo de exclusión social, por ser víctimas de situaciones de discriminación o que ve limitada su accesibilidad universal. Esto queda muy distante de lo plasmado en el modelo social y de Derechos Humanos que se estableció en la Convención Internacional de 13 de diciembre de 2006, de los derechos de las personas con discapacidad.

Contextualizándose más en el plano educativo, las condiciones de igualdad y justicia que se aplican con el alumnado que presenta discapacidad sigue siendo un tema controversial ya que dentro del sistema educativo español se contemplan actuaciones paralelas dentro del régimen ordinario que emplean estructuras educativas separadas, lo que supone un perjuicio para la socialización de estos alumnos.

Para abordar estas y más cuestiones, se ha estructurado este apartado en seis subapartados que pretende establecer el marco teórico dentro del ámbito educativo en el que se envuelve los procesos de inclusión.

### **2.1.1. LOS PRINCIPALES HITOS HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL**

Para inicial la contextualización teórica en dónde se sitúa la educación inclusiva es necesario realizarlo desde una perspectiva cronológica, analizando y destacando los principales hitos históricos educativos, teniendo en cuenta que cada uno de los momentos históricos estará condicionado por la legislación vigente en materia de atención al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) y que se verá en profundidad en el siguiente apartado.

Que la discapacidad es una cuestión que se aborda desde los derechos humanos, actualmente es una realidad que no debe cuestionarse, sin embargo fue necesario que en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) en su *artículo 2* se manifestase que “toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” Siguiendo con esta declaración y en relación a la educación el *artículo 26* se ponía de manifiesto que:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental, que será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. (...)

Antes de llegar a esta convicción, las personas con discapacidad han pasado por un camino tortuoso y con dificultades, motivado frecuentemente por el asombro, el temor, la diversión, la incomprensión y la ignorancia, en donde, nadie recababa en la necesidad de educar a estas personas pues no eran considerados como tal, es decir, no eran sujetos educables. La evolución del conocimiento y de la información sobre las personas con discapacidad, unido a la características y la naturaleza de estos, han influido y determinado, a lo largo de todo el tiempo, los valores y las actitudes adoptadas por la sociedad para estas personas (Torres, 2010).

Años más tarde, la Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959) especificaban claramente algunos de los principios que se encuentran en relación con la diversidad funcional, en donde se destacan principalmente cuatro principios:

Principio 1: El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta declaración. Estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia.

Principio 5: El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular.

Principio 7: El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.

El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tiene la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a los padres.

El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deberán estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho.

Principio 10: El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier otra índole. Debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes.

Haciendo un breve y conciso recorrido histórico, hasta llegar a la segunda mitad del siglo XX, se observa como desde la Historia Antigua, no se brindaba ni una respuesta educativa, ni tampoco social. Las primeras alusiones y referencias a la existencia de personas con discapacidad vienen de la mano de filósofos como Plutarco, en donde pone de manifiesto como los recién nacidos con síntomas de debilidad o malformaciones eran eliminados. Hipócrates, Asclepiades y Galeno, situaron la génesis de la conducta de las personas anormales en los diferentes procesos físico y no fuera de ellos, lo que sería la base del naturalismo psiquiátrico (Bunch, 2008).

En la Edad Media, el proceso de comprensión ante esta diversidad era más amplio, pero aún con muchos obstáculos y limitaciones. La perspectiva médica como la de Paracelso y Platter, incidían en que el proceso para identificar al retrasado mental era factible pero consideraban que no se podía tratar por las diferentes razones físicas y astrales. La Edad Media es un

período histórico marcado por la ignorancia y la actitud negativa hacia las personas diferentes, es decir hacia la anormalidad (término de la época utilizado hasta mediados del siglo XX). Las actitudes de rechazo y las perspectivas de caridad convivían en un contexto que proporcionó el surgimiento de casos aislados en pro de una atención humanitaria y de beneficencia. (García Pastor, 1993).

No fue hasta el siglo XVIII y mediados del siglo XIX, donde se plantearon las primeras respuestas a los problemas educativos que presentaban las personas deficientes. Estas iniciativas se situaban en un nivel privado, es decir fueron las instituciones religiosas, de orientación asistencial o filantrópicas, las que pusieron el foco de atención en estas diferencias, siendo los déficits sensoriales los que primero recibían atención educativa de la mano de personas vinculadas a las órdenes eclesiásticas. De esta manera surgen los que serán considerados los grandes precursores de la Educación Especial. Figuras como Pinel (1745-1826), Esquirol (1772-1840), Itard (1774-1838) y Seguin (1812-1880) clasifican las "especies" dentro de alienación y anormalidad; Reconocen las "enfermedades mentales" como entidades distintas de otras alteraciones y sugieren enfoques innovadores, como estancias en granjas o retiros al aire libre, la terapia ocupacional, instrucción de la percepción, entre otros tratamientos. Asimismo, en este periodo, se observan los primeros esfuerzos por organizar el conocimiento acerca de las disparidades (Martínez, 2005).

No obstante, a pesar de que todas estas contribuciones desempeñaron un papel significativo en los primeros pasos de la educación para personas deficientes, en Estados Unidos apareció el movimiento de la eugenesia, que promovió el la generación de actitudes y creencias negativas hacia aquellos con retraso mental. Este movimiento surgió como resultado de los estudios en genética. La obra de Darwin, "El origen de las especies", publicada en 1859, donde presenta su teoría de la evolución mediante la selección natural, promovió la percepción de los individuos con retraso mental como elementos que debilitarían la fortaleza de la especie humana, catalogándolos como miembros inferiores de la misma. En este momento, los débiles mentales fueron considerados como una amenaza para la sociedad, y se consideró necesario apartarlos de ella. "Lo mejor que podía hacerse con la discapacidad era esconderla, pues se asociaba a sentimientos de culpabilidad y vergüenza" (Vlachou, 1999, p. 13).

Durante el último cuarto del siglo XIX se instaura una nueva etapa que dura hasta mediados del siglo XX. Las experiencias desarrolladas por Itard y médicos anteriormente citados, se

convertirá en el gen que dará impulso a una orientación educativa, aunque se encontrase en enmarcada en la medicina. Los profesionales médicos resaltan la importancia de la educación al señalar que el enfoque médico, centrado en el estudio de los síntomas y el tratamiento médico-patológico, debe ser complementado debido a su limitación. Se aboga por un enfoque educativo más detallado que se centre en las causas de las deficiencias y en las posibilidades ofrecidas por los métodos pedagógicos. Así pues, surge la época de la atención médico-pedagógica, donde un hito cambia la tradicional concepción, la obligatoriedad de la enseñanza. Esta obligatoriedad impulsó rápidamente el número de estudiantes que, sin presentar serias limitaciones, fueron considerados como no educables y denominados como débiles mentales. El rechazo que se manifestaba desde la escuela hacia todos aquellos alumnos que no se adaptaban a la misma derivó en el uso de la institucionalización como la solución más eficiente ante este problema. Fueron estos mismos médicos los que manifestaron la necesidad de crear instituciones médico-pedagógicas para poder atender a estos alumnos. Surge de esta manera la segregación, justificándose desde los presupuestos de la ciencia positivista, en donde se manifestaban dos tipos de actitudes sociales (qué entraban claramente en contraposición); por un lado, se considera que es necesario darle la ayuda y la educación necesaria; por otro lado, se considera que la conducta es anormal y que constituyen un peligro para la sociedad. Sin embargo, las diferentes aportaciones pedagógicas que se realizan durante toda esta etapa para atender a estos alumnos son realmente significativas, de esta manera Decroly y Montessori suponen un gran avance en cuanto a la atención de los alumnos con deficiencia se refiere y al mismo tiempo realizan una llamada de atención a la educación general y sus instituciones (Vlachou, 1999).

Con todas estas contribuciones, la atención cambia hacia una orientación educativa más fuerte, y son los maestros quienes asumen el papel que anteriormente desempeñaban los médicos. A partir de este punto, serán los educadores quienes desarrollen, establezcan, organicen y sistematicen el ámbito de la atención a los niños con discapacidades. Se destaca así la importancia de la atención pedagógica, al tiempo que la atención médica se difumina, aunque la evolución de la Psicología eventualmente convertirá la cuestión del diagnóstico en un enfoque psicopedagógico. Con Binet y su medida de la inteligencia, la deficiencia mental deja de ser considerada como un problema puramente orgánico y/o fisiológico para ser abordada como un problema psicológico (Torres, 2004).

El desarrollo de todas estas actuaciones configura la educación especial como una disciplina que se encuentra orientada a dar respuesta a aquellos alumnos que presentan deficiencias

con el propósito mismo *detratar* este déficit de manera diferenciada al resto de sus compañeros. Así pues, se desarrollan objetivos propios, técnicas especializadas y se considera necesario la intervención de profesores especialistas para paliar estas necesidades, de esta manera terminó cómo pedagogía correctiva; pedagogía especial o pedagogía terapéutica surgen en este contexto, que permiten establecer un conjunto sistemático de métodos y principios que se pueden aplicar con estos alumnos, y que se encuentran marcados por una influencia médica muy importante y que deben aplicarse en una escuela separada a la ordinaria.

Los modelos subyacentes al modelo que caracteriza la educación especial son; el modelo médico, el psicométrico, el conductista y el cognitivo.

La segunda mitad del siglo XX avanza incansable con el propósito de derribar las creencias hasta ahora instauradas. La imposibilidad de cura en los trastornos empieza a ponerse en duda, dando paso a paradigmas ambientalistas y conductistas, dominantes dentro del área de psicología, que provocaron que la concepción de deficiencia viniese derivada de la falta de estimulación por una mala praxis dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Leiva, 2013). En este ambiente de cambio se reformula la definición de retraso intelectual en la que se añaden nuevos conceptos como adaptación social y aprendizaje. Se admite la implicación de las causas endógenas y exógenas en la descripción de las deficiencias halladas (Molina, 1994).

Pérez (2011) destaca la revolución pedagógica y psicológica como elementos cruciales para garantizar una adecuada atención infantil. La diversidad del alumnado se concebía como un objeto de integración en el grupo clase, que unidos a las innovaciones psicoeducativas y nuevos planteamientos pedagógicos, configuraron un desarrollo positivo para la educación especial.

Los movimientos asociativos, encabezados por padres, madres y personas con discapacidad, serán aquellos que planteen interrogantes sobre la segregación en instituciones especializadas y aboguen por la inclusión educativa en centros convencionales. Estos años sesenta se caracterizan por el movimiento de Mejora de la Escuela que, gracias a su fuerza y a la convergencia de diferentes áreas de investigación, generan un cambio en la manera de concebir la educación especial y la deficiencia. Las mejoras a nivel curricular y organizativo que se habían puesto en marcha fuera de los centros educativos impulsaron un optimismo pedagógico que partía de la base de que, uniendo política, conocimientos y recursos se

lograría una educación que marcara un papel decisivo en la redistribución social (Farell, 1999).

Un segundo elemento que facilita el cambio es la generación de expectativas más optimistas con respecto a las capacidades de aprendizaje de individuos con deficiencias. Esto evidencia que la inteligencia no está determinada únicamente por la crianza, el entorno o la herencia, y por lo tanto, no es estática. Se observa que el cociente intelectual de muchas personas puede mejorar como resultado de estar expuestas a condiciones ambientales más favorables. Esto fomenta la creencia de que no solo el déficit centrado en el alumno y expresado en términos estadísticos determinará la acción a emprender en relación con él, sino que también se considerará el entorno como un factor enriquecedor en su desarrollo (Torres, 2004).

En esta misma línea Marchesi & Martín (1990) establecen 10 determinantes significativos que aportan una nueva visión para comprender la educación especial.

1. Una noción diferente sobre los conceptos de trastornos del desarrollo y de la deficiencia. Se postula una nueva visión en donde la discapacidad es analizada teniendo en cuenta todos los factores ambientales que puedan condicionar su mejora, como la respuesta educativa. El perfil clínico se deja a un lado y se apuesta por la experiencia educativa.
2. La formulación de una nueva visión en donde se otorga una significatividad mayor a los procesos de aprendizaje, a las diferentes de cada alumno y a las dificultades que encuentran los estudiantes para su progreso. Se pone de manifiesto el papel activo de los estudiantes y la formulación de las nuevas teorías de desarrollo y aprendizaje apuestan mucho más por la interacción. Se cuestiona el agrupamiento homogéneo según su discapacidad.
3. El fomento de diferentes métodos de evaluación que se focalicen en los procesos, potencialidades y ayudas necesarias para el aprendizaje. La evaluación se liga mucho más al currículo y persigue la detección de necesidades.
4. Ampliar el número de profesores y profesionales competentes. Los docentes de las clases ordinarias como los de la Educación Especial se cuestionan la separación de estas escuelas desarrollándose experiencias innovadoras para los alumnos con necesidades en los aprendizajes.
5. La extensión de la educación obligatoria. Los centros educativos deben dar respuesta a todos los estudiantes independientemente de sus características.

6. El abandono escolar. Se registran datos alarmantes sobre las cifras de abandono escolar. El fracaso escolar se relacionaba con factores, culturales, sociales y educativos.
7. La evaluación de las escuelas de educación especial. Los bajos resultados obtenidos en sus actuaciones conlleva a volver a cuestionarse su función.
8. Los movimientos sociales a favor de la igualdad. La sensibilización que se desarrolló hacia los derechos de las minorías y la lucha por su integración se extiende a los diferentes países y se produce un cambio de actitud hacia las minorías.
9. Las experiencias positivas de integración. Estos obtienen valoraciones positivas y se generan expectativas favorables.
10. La existencia de servicios sociales que generen una corriente normalizadora. Dándose mejoras en los servicios médicos, educativos o psicológicos. Este planteamiento persigue que sean todos los usuarios los beneficiarios y eliminar la creación de sistemas paralelos.

Otras disposiciones y declaraciones fueron postuladas a nivel internacional en pro de seguir consiguiendo derechos para las personas con discapacidad, de esta manera la Declaración de los derechos del retrasado mental (1971) o la Declaración de los derechos de los impedidos (1975) fueron algunas de las disposiciones legales que recalca en la necesidad de reconocimiento y disfrute de los derechos de las personas con algún tipo de discapacidad.

En 1978 se promulga la Constitución Española que en su artículo 49 se recogen los derechos de las personas con discapacidad. Se crea el Plan Nacional de Educación Especial y se publica el Informe Warnock. De esta manera se observa como este 1978 se ha convertido en un año determinante para la educación especial.

La Constitución Española, centro del sistema político-jurídico del Estado Español, determinan en su artículo 49 lo siguiente:

Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos.

El Plan Nacional de Educación Especial se concibe como un adelantado a su tiempo, gracias a su configuración por parte del Real Patronato de Educación Especial, pues parte de su inspiración proviene del Informe Warnock (1978).

Este Informe Warnock (1978) se caracteriza por ser uno de los hitos más determinantes dentro de la atención al alumnado con discapacidad, y es que este informe, ha tenido un importante calado en los procesos de organización de la educación especial y de la programación que se realiza al alumnado con necesidades educativas especiales, concepto no exento de críticas pues se definía como aquello que requiere:

La dotación de medios especiales de acceso al currículum mediante un equipamiento, unas instalaciones o unos recursos especiales, la modificación del medio físico o unas técnicas de enseñanza especializada; La dotación de un currículum especial o modificado; Una particular atención a la estructura social y al clima emocional en los que tiene lugar la educación (Torres, 2010, p. 75).

También, en este informe se pone de manifiesto el principio de integración en el contexto educativo como un elemento necesario para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características y necesidades, tienen el derecho de poder acudir a la escuela ordinaria de su entorno sin establecer ningún tipo de exclusión, por lo tanto se deriva la ampliación en la conceptualización de lo que supone la educación especial y las necesidades educativas especiales.

Dentro de este informe se plantean una serie de principios como normalización, sectorización, individualización e integración que deben constituir la base en la que se sustenta la organización de la educación especial. En España, como se verá más adelante, estos principios no alcanzarán el rango de norma hasta la promulgación de la Ley de 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de Minusválidos (1982).

#### *Principio de normalización*

Este principio adquiere una marcada influencia y significatividad en los diferentes factores determinantes que han provocado un cambio conceptual por su disposición, pues en él, se argumenta que todos los estudiantes independientemente de sus características y necesidades tienen derecho a llevar una vida normalizada y por consiguiente poder hacer uso de los servicios que se le ofrecen al resto de la comunidad (Jurado, 2009).

En esta misma línea, Lou & López (1998) argumentan que este principio se desarrolla en relación a las cuatro implicaciones con la realidad social; 1) incrementar la aceptación en torno a la diferencia y descender los prejuicios sociales; 2) establecer nuevas formas de organizar los servicios que atienden a toda la comunidad mediante un enfoque multi profesional para poder atender a todas las necesidades; 3) desarrollar una mayor individualización de los servicios para prestar una mejor atención; 4) incrementar un nuevo modelo de crecimiento y desarrollo social que se encuentre fundamentado por ideologías más conectadas con los cambios sociales que se sucedían.

Este principio de normalización también tuvo su reflejo dentro de la literatura científica en donde Nirje (1969) intentó profundizar sobre él, de manera que, propuso introducir unas pautas y condiciones de vida lo más semejantes a la normativa que ya se establecía en esa época para las personas con discapacidad. Por otro lado, Wolfensberger et al., (1972) introdujo modificaciones en la definición de este principio acercándolo más al área didáctica y cultural para promover la normalización de este colectivo. Bank (1975) sigue la línea de los autores mencionados anteriormente y plantea la posibilidad de que el colectivo de personas con discapacidad intelectual pueda desarrollar una vida tan normalizada como les sea posible.

Este principio de normalización se puede aplicar dentro del ámbito educativo exigiendo que las instituciones tomen las medidas necesarias para poder adaptarse a las necesidades de cada alumno con el fin de que todos, independientemente de sus características, diferencias y necesidades puedan desarrollarse de manera satisfactoria. La normalización dentro de los colegios se basó en organizar las diferentes opciones que tenían los alumnos que presentan necesidades educativas especiales para brindarle la respuesta educativa más idónea a sus características y necesidades de aprendizaje, de este modo Toledo (1989) enuncia cinco pasos principales a desarrollar para poder establecer este principio de normalización:

1. Todos los miembros de la comunidad educativa deben estar convencidos de que las personas con discapacidad tienen la capacidad de aprender y de enriquecerse mediante su desarrollo
2. Todos los alumnos con necesidades educativas especiales tienen los mismos derechos legales y humanos que el resto de sus compañeros.
3. Para poder establecer y desarrollar una integración social es necesario que previamente se realice una integración física.

4. Los servicios educativos deben descentralizarse para poder aplicarlos donde estén ubicadas las personas con necesidades educativas especiales y de esta manera no se agregará exclusión entre las diferentes zonas
5. A la hora de seleccionar los medios y materiales o las alternativas que sean necesarias deben escogerse aquellos que establezcan menos restricciones para el proceso de integración.

Esta etapa de normalización se caracteriza por el marcado distanciamiento de los aspectos psicológicos y al arraigado desarrollo de la Educación Especial en la Didáctica, esta se convierte, al tomar conciencia la escuela normal de su responsabilidad hacia cualquier ciudadano/a, en un espacio específico dentro de la misma. Se puede conceptualizarla como un campo de especialización, y es por eso que durante esta etapa, en la cual se cuestiona la segregación de la Educación Especial en centros específicos, se ve involucrada en un significativo desarrollo dentro de la Didáctica, abordando todos los grandes problemas inherentes a esta disciplina: la enseñanza, el aprendizaje, los alumnos, la escuela, el currículum, la organización escolar, la formación de los profesores, entre otros (Torres et al., 2009).

En este sentido, Perrin & Nirje (1985) destacan que la esencia de este principio de normalización no reside en cómo deben ser tratados las personas con discapacidad sino en devolver la dignidad completa a aquellas personas que se la habían arrebatado y que les corresponde por derecho propio. La normalización implica la realización de diferentes actividades sociales que se complementen con las tareas de rehabilitación y estimulación que se aplican en estas personas, es decir, es una tarea conjunta y no individual.

De este principio de normalización derivan los tres principios que se desarrollarán a continuación.

### *Principio de sectorización*

El principio de sectorización supone la aceptación de la creación de equipos multi profesionales que permita atender a las necesidades del colectivo de personas con discapacidad, sin tener que separar a esta persona de su entorno y de su contexto. Este principio se encuentra fundamentado en la corriente integradora, en donde Wolfensberger et al., (1972) manifestó que para establecer una normalización y una desinstitutionalización que no hubiesen elevado sus costes era necesario acercar los servicios asistenciales al contexto donde se encontraban a estas personas con discapacidad.

En el territorio español, el principio de sectorización quedó avalado y definido dentro del Plan Nacional de Educación Especial (1978), como se ha puesto de manifiesto anteriormente en dónde se ratificaba lo siguiente: “la aplicación del criterio de normalización e integración social de los sujetos con discapacidad, de forma que éstos reciban las atenciones que precisen dentro de su ambiente natural” (p. 5). En este sentido Zabalza (1994) considera que para aplicar el principio de normalización es necesario la sectorización en relación a la prestación de servicios para las personas con discapacidad dentro del contexto en el que se relaciona. Por lo tanto, dentro del plano educativo, la atención a los alumnos con necesidades especiales debe realizarse dentro de la propia comunidad y por consiguiente, todos los servicios sociales deben estar al alcance de los mismos, es decir, este principio manifiesta que el sistema educativo debe responder al derecho a la educación de los alumnos dentro de su contexto personal, familiar y social y por lo tanto, debe organizar los servicios necesarios que evite desplazamientos a otros lugares para poder recibir la atención necesaria.

### *Principio de individualización*

Este principio de individualización ha sido destacado en numerosas ocasiones como la base principal para poder conseguir una integración exitosa, y es que, este principio viene a destacar la necesidad de individualizar la respuesta educativa para que se adapte a las necesidades de cada alumno y no ofrecer soluciones globales que no llegue a conectar con las características de cada estudiante.

Este principio parte de la premisa de que cada alumno, que presenta discapacidad, es un sujeto único y por lo tanto la educación que se le brinda debe respetar esas características y necesidades individuales. Por consecuencia, las metodologías, las programaciones y las

actividades deben ser individualizadas y ajustarse a las necesidades y peculiaridades de cada uno de los estudiantes. Esto se traduce en que el currículum debe transformarse en un currículum abierto y flexible que permita introducir diferentes niveles y adaptaciones curriculares.

Este principio de individualización viene de la mano del principio de sectorialización en el que, dentro del contexto educativo, los servicios necesarios deben integrarse en los centros para poder ofrecer una amplia respuesta a la diversidad del estudiantado y poder atender a sus necesidades (Molina, 1987).

### *Principio de integración*

El principio de integración quedaba configurado también dentro del Plan Nacional de Educación Especial (1978) y contempla que la educación especial debe desarrollarse dentro de los centros ordinarios y solo cuando sea absolutamente necesario y debido a las características individuales de los estudiantes se llevará a cabo en otros centros específicos. El objetivo principal de este principio es que la integración se realice en los centros ordinarios y se deje a un lado la segregación.

La integración no debe concebirse cómo la mera actuación de escolarizar a los niños dentro de los centros ordinarios sino que, debe darse una respuesta educativa adecuada a las necesidades y favorecer contextos lúdicos y sociales de aprendizaje que generen sinergias integradoras, por lo tanto es necesario que los sistemas educativos ordinarios se flexibilicen y desarrollen todas las vías de integración adaptadas a las capacidades de cada uno de los estudiantes de manera tal, que la educación especial solo se utilice cuándo la educación ordinaria en general no sea suficiente para atender a sus necesidades.

La distinción entre la antigua y nueva perspectiva de la integración se percibe como un cambio desde la aceptación y tolerancia hacia los niños con necesidades educativas especiales hacia un nuevo enfoque de valorización y consideración hacia estos niños. En este sentido, es crucial respaldar discursos renovados para redefinir la naturaleza de dichas necesidades. Sería un retroceso si la particular senda de la destacada modernidad fuera sustituida por otro tipo de discurso dominante. Lo verdaderamente necesario es avanzar hacia una mayor clarificación en la definición de las necesidades educativas de todos los niños y en la respuesta adecuada para abordarlas, destinando menos tiempo a los aspectos,

en su mayoría administrativos, relacionados con determinar si esas necesidades son "especiales" o no (Torres, 2010).

Pero no fue hasta la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre las Necesidades Educativas Especiales (1994) en dónde se focalizan los derechos de este colectivo aplicándose también al ámbito educativo. De esta manera, en su *artículo 2* se estableció lo siguiente:

- Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.
- Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.
- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades,
- Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograrla educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

Del mismo modo, en su *artículo 3*, se apelaba que los Gobiernos tomasen partido de las acciones necesarias para la inclusión de estos estudiantes y se les instaba a:

- dar la más alta prioridad política y presupuestaria, al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales,
- adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario.
- desarrollar proyectos de demostración y fomentar intercambios con países que tienen experiencia en escuelas integradoras,
- crear mecanismos descentralizados y participativos de planificación, supervisión y evaluación de la enseñanza de niños y adultos con necesidades educativas especiales,

- fomentar y facilitar la participación de padres, con unidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y el proceso de adopción de decisiones para atender a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales,
- invertir mayores esfuerzos en la pronta identificación y las estrategias de intervención, así como en los aspectos profesionales,
- garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras.

Dentro del marco de actuación legislativo español, el texto refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, provienen del Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, y en cuyo artículo 1 se especifica:

Garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades y de trato, así como el ejercicio real y efectivo de derechos por parte de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones respecto del resto de ciudadanos y ciudadanas, a través de la promoción de la autonomía personal, de la accesibilidad universal, del acceso al empleo, de la inclusión en la comunidad y la vida independiente y de la erradicación de toda forma de discriminación, conforme a los artículos 9.2, 10, 14 y 49 de la Constitución Española y a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y los tratados y acuerdos internacionales ratificados por España

Los cambios de actitud necesarios para la inclusión de alumnos con discapacidades en escuelas ordinarias afectarán a las políticas educativas, a todos los miembros de la comunidad educativa, a las asociaciones de personas con discapacidad y a los responsables de la formación del profesorado. Por lo tanto, una escuela inclusiva debe esforzarse por desarrollar nuevas estrategias didácticas para estimular y fomentar la participación de todos los estudiantes. En este contexto, una escuela diseñada para y por todos, es decir, una escuela inclusiva, debe ser cuidadosa en la adopción de enfoques teóricos o metodológicos que puedan tener efectos de organización o clasificación en función de niveles de desempeño. Este hecho en sí mismo podría generar segregación (Salmerón, 2009).

En este sentido, la educación inclusiva se manifiesta en contra de cualquier forma de segregación, bajo cualquier argumento que justifique la separación de unos niños frente a otros en el ejercicio de sus derechos educativos. Las ventajas de este enfoque inclusivo aplicado en el contexto real educativo, supone principalmente que todos los estudiantes se

benefician de la generación de escuelas inclusivas que focalicen sus actuaciones en desarrollar los apoyos necesarios para todos los alumnos, más que en centrar su esfuerzo en seleccionar categoría de estudio. De esta manera, la educación manifiesta una sensibilidad y una respuesta a las diferencias individuales de cada una de las personas que la componen. Todos los recursos deben estar a disposición de las diferentes necesidades instructivas del estudiantado y permitirán adaptar los procesos de enseñanza aprendizaje y generar los apoyos necesarios para mejorar la inclusión y la respuesta educativa. Estas escuelas inclusivas conciben que a los apoyos se realicen dentro de las aulas y por lo tanto, exige que los recursos se encuentren dentro de ellas y que los profesores de apoyo realicen una importante tarea de coordinación y colaboración con el profesor (Arnaiz-Sánchez, 2003).

En la actualidad las diferentes disposiciones legales se basan en los movimientos inclusivos y en las nuevas perspectivas metodológicas que toman como base el diseño universal para el aprendizaje con la intención de garantizar de esta manera una educación inclusiva real. En esta línea Moreno (2016) destaca que, a nivel internacional, en la Convención de los derechos de las personas con discapacidad de la ONU (2006), y a nivel nacional, con el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y su inclusión social, sienta las bases de un cambio en el paradigma en relación a la consecución de los derechos fundamentales de las personas con discapacidad.

Analizando ambos documentos detalladamente, se puede observar como en la Convención promulgada por la ONU (2006) la discapacidad se concibe como un “concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno...” (p.1) en donde el hecho más significativo es su foco de actuación en el entorno en donde se desarrollan estas personas, por lo que ya desde el 2006, se venía estableciendo un punto de inflexión en las miradas sesgadas y en las diferentes barreras psicológicas que limitan la relación entre las personas que presentan algún tipo de discapacidad y el contexto en donde debe desarrollarse.

En su *artículo 24*, el foco de actuación se centraliza en la educación, y más concretamente en el reconocimiento de la educación inclusiva como uno de los factores fundamentales y principales con el que se puede hacer efectivo ese derecho a la educación que se comentaba anteriormente.

Los Estados Parte asegurarán un sistema educativo inclusivo a todos los niveles con miras a: desarrollar el potencial humano [...] desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con

discapacidad [...], hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre (pp.12-13).

En este artículo se puede observar con claridad el llamamiento a realizar las adaptaciones oportunas dentro de las instituciones educativas, para que esto se adecuen a las características del estudiantado y no al revés, cómo lleva sucediéndose hasta no hace mucho tiempo. Esta adaptación del currículum a las necesidades y características propias del alumno constituye uno de los principios básicos de la educación inclusiva, ya que como se ha mencionado anteriormente, todos y cada uno de los niños tienen derecho a una educación en igualdad de oportunidades, por lo que se deduce que las instituciones educativas deben facilitarle la atención personalizada que requiera y brindarles por lo tanto una respuesta educativa adecuada a sus características.

En esta misma línea, la UNESCO (2005) determina cuatro elementos principales que son necesarios para poder realizar una concepción de la inclusión dentro de la escuela:

- La inclusión es un proceso.
- La inclusión está relacionada con la identificación y eliminación de barreras.
- La inclusión se basa en la presencia, participación y logro de todos los estudiantes.
- La inclusión supone un especial énfasis en aquellos grupos de alumnado que pueden estar en riesgo de marginalización, exclusión o bajo rendimiento (p.15).

Esta misma organización, años más tarde, desarrollará la Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación (2017) en la que se establecían dos breves pero concisas definiciones sobre inclusión y equidad. La primera de ella queda definida como el proceso que ayuda a superar los diferentes obstáculos y limitaciones que imposibilitan la presencia y la participación de estos estudiantes en el ámbito educativo y por lo tanto coarta los logros de estos. La equidad queda definida como, el proceso que asegura que se desarrolle una preocupación por la justicia de manera tal que se considere igual de prioritaria la educación de los estudiantes con discapacidad de aquellos que no presentan ninguna discapacidad.

En esta misma Guía, se establecen los diferentes principios de equidad e inclusión que deben aplicarse dentro de la política educativa y que vienen resumidos en la tabla 1.

**Tabla 1.***Principios de equidad e inclusión*

Valorar la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, independientemente de sus contextos y características personales.
Reconocer los beneficios de la diversidad de los y las estudiantes y cómo vivir con las diferencias y aprender de ellas
Recopilar, cotejar y evaluar evidencias sobre las barreras al acceso de los niños y de las niñas a la educación, a la participación y a los logros, prestando especial atención a los y las estudiantes que pueden estar más expuestos al fracaso, la marginación o la exclusión.
Alcanzar un entendimiento común de que los sistemas educativos más incluyentes y equitativos tienen el potencial de promover la igualdad de género, reducir las desigualdades, desarrollar las capacidades de los docentes y del sistema y fomentar los entornos de aprendizaje de apoyo. Estos diversos esfuerzos, a su vez, contribuirán a una mejora general en la calidad de la educación.
Movilizar a los principales actores claves del sistema educativo y de la comunidad para propiciar las condiciones para un aprendizaje inclusivo y una comprensión más amplia de los principios de inclusión y equidad
Aplicar cambios de forma eficaz y supervisar su impacto, reconociendo que el logro de la inclusión y de la equidad en la educación es un proceso continuo, más que un esfuerzo único.
Introducir los principios de equidad e inclusión en la política educativa también requiere que otros sectores, como la salud, el bienestar social y los servicios de protección infantil, se comprometan a asegurar un marco legislativo y administrativo común para una educación inclusiva y equitativa

Fuente: Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación” (UNESCO, 2017, pp.15-17) Nota: elaboración propia

La Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2016) llevó a cabo una audiencia en la que participaron jóvenes europeos con y sin discapacidad que perseguía que estos participantes propusieran ideas para poder establecer una definición adecuada de lo que es un proceso inclusivo y que esta se encuentre basada en la realidad educativa de los diferentes sistemas de los países miembros, además de esta definición se propuso también reflexionar para establecer diferentes mejoras en dichos procesos inclusivos. Los resultados obtenidos configuraron la denominada “Recomendaciones de Luxemburgo” Al año siguiente, la Agencia Europea configuró una serie de principios como consecuencia de esas recomendaciones, los cuales son:

- Principios rectores sobre los derechos relacionados con:

- El respeto: derecho a ser respetado, a participar plenamente en todas las decisiones que atañen a la persona y a no ser discriminado.
- La calidad y la equidad en la educación: derecho a recibir una educación de calidad, igualdad de oportunidades en la educación, y el apoyo necesario para hacer posible el acceso y la participación plenos en las actividades educativas, así como en las escuelas con el grupo de iguales local.
- La vida social y laboral: derecho a vivir de forma independiente, formar una familia, tener una vivienda adaptada, cursar estudios superiores (universidad), tener un trabajo y no ser apartado de las personas sin discapacidad en todos los ámbitos de la vida.
  - Principio clave sobre los beneficios de la educación inclusiva:
    - Se adquieren más habilidades sociales, se aprende a convivir con los compañeros de clase, se aprende a ser más fuerte e independiente –luchando contra la discriminación y los estereotipos–, se aprende a desenvolverse en el mundo real, y se está más preparado para después encontrar un trabajo. Este es el primer paso para convertirse en un miembro pleno de la sociedad. La educación inclusiva es beneficiosa para todos: un nuevo mundo se abre donde la diversidad es positiva (p. 10).

En todo este contexto de cambios, consultas y participación ciudadana para la optimizar los procesos inclusivos de las personas con discapacidad, se desarrollarán los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM, 200) donde se hace mención especial al objetivo *lograr la enseñanza primaria universal*, en donde se hacía referencia a los diferentes avances en la en materia de matriculación dentro de la enseñanza primaria y también destacaba diferentes obstáculos y limitaciones que han sido detectadas y que afectan de lleno en la escolarización de los niños a nivel mundial, entre las barreras destacadas una de las principales es la limitación al acceso a la educación, “la riqueza del hogar, la disparidad entre zonas urbanas y rurales y la discapacidad (en la India, por ejemplo, más de una tercera parte de los niños y adolescentes entre 6 y 13 años que viven con discapacidades no asisten a la escuela” (p.28). Estos ODM fueron los predecesores de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), mencionados en la parte introductoria de esta tesis.

En esta línea, la Estrategia a plazo medio 2014-2021 (UNESCO, 2014) propone una respuesta a las diferentes transformaciones que se han dado lugar en los entornos y que han generado una complejidad mayor hacia las nuevas tendencias y retos. Esta estrategia plazo medio queda configurada por nueve objetivos estratégicos dentro de los que se destaca el objetivo estratégico 1: apoyar a los Estados Miembros en el desarrollo de sistemas

educativos que promuevan un aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos, de gran calidad e inclusivo.

La UNESCO (2014) confirma la necesidad de todos por cumplir con dicho objetivo estratégico de la siguiente manera:

24. La educación, el aprendizaje y las competencias son elementos facilitadores e impulsores del desarrollo inclusivo y sostenible, y se reconoce ampliamente que ningún país puede mejorar las condiciones de vida de sus habitantes sin efectuar inversiones importantes en educación. Aunque se han conseguido avances considerables desde 2000 en el aumento del acceso a la educación básica y la reducción de las disparidades de género en la escolarización, sigue habiendo millones de niños, jóvenes y adultos –la mayoría de los cuales son niñas y mujeres– que se ven privados de la posibilidad de aprender. Es preciso redoblar los esfuerzos para acelerar los progresos a fin de ampliar en mayor medida las oportunidades de aprendizaje, sobre todo para los grupos más desfavorecidos, y mejorar la calidad de la educación con miras a hacer frente a los desafíos de las desigualdades sociales (p.19).

26. Durante el periodo 2014-2021, la respuesta de la UNESCO a estos retos pasará por prestar mayor atención a la mejora de la calidad de la educación, los procesos de aprendizaje y los resultados en su programa de educación. La Organización seguirá rigiéndose por un enfoque integral de la educación basado en los derechos, a fin de fomentar un aprendizaje inclusivo a lo largo de toda la vida y unas sociedades del conocimiento (pp.19-20)

En relación a la educación y los procesos inclusivos, la UNESCO (2014) destaca los siguientes objetivos estratégicos:

- Objetivo estratégico 2: facultar a los educandos para que sean ciudadanos mundiales creativos y responsables.
- Objetivo estratégico 3: hacer progresar la Educación para Todos (EPT) y configurar la futura agenda internacional de la educación.
- Objetivo estratégico 6: apoyar el desarrollo social inclusivo, fomentar el diálogo intercultural para el acercamiento de las culturas y promover principios éticos.

Para que todo esto sea posible y estos objetivos se puedan conseguir, es necesario llevar a cabo una financiación eficaz en relación a las diferentes políticas inclusivas que se desarrollan, en este sentido, la Agencia Europea (2018) estableció un informe sobre las diferentes políticas de financiación que deben instaurarse para conseguir que a los sistemas

instauren la educación inclusiva. Este informe está basado en los diferentes análisis realizados en los enfoques de financiación de ocho países miembro y las conclusiones obtenidas mencionan la asociación de “los mecanismos de financiación para los sistemas de educación inclusiva con motores cruciales que apoyan la aplicación de políticas eficientes y rentables en materia de educación inclusiva” (Agencia Europea, 2018, p.9). Dentro de este mismo informe se establece una definición de calidad y eficacia que atañe a la educación inclusiva de la siguiente manera:

- Cuestión intersectorial nº1: Garantizar que el alumnado se incluya de manera efectiva en oportunidades educativas adecuadas. Deben evitarse las estrategias de exclusión que niegan al alumnado su derecho a la educación y a la educación inclusiva o que encasillan innecesariamente al alumnado al precisar una decisión oficial sobre necesidades educativas especiales. El principal mensaje que subyace a esta cuestión es la necesidad de contar con estrategias de financiación que conduzcan a la inclusión educativa, no a la exclusión.

- Cuestión intersectorial nº2: Fomento de un enfoque de desarrollo escolar sobre la educación inclusiva. Deben evitarse los mecanismos de financiación que actúan como un desincentivo a la educación inclusiva. Los sistemas de financiación flexibles deben garantizar un enfoque de desarrollo escolar que genere comunidades de aprendizaje a través del desarrollo de formas innovadoras y flexibles de enseñanza que combinen rendimiento y equidad. El principal mensaje que subyace a esta cuestión es que debe apoyarse que los equipos de las escuelas asuman la responsabilidad de satisfacer las necesidades de todo el alumnado.

- Cuestión intersectorial nº3: Proporcionar entornos de aprendizaje innovadores y flexibles. Los mecanismos de financiación ineficaces actúan como incentivo para la segregación y la exclusión cuando la enseñanza y el apoyo en los centros de educación ordinaria se consideran inadecuados para satisfacer las necesidades del alumnado. Esto puede deberse a que las partes interesadas perciban que los centros específicos (es decir, escuelas y clases separadas) ofrecen un mejor apoyo educativo a algunos alumnos. El principal mensaje que subyace a esta cuestión es que los mecanismos de financiación efectivos son un incentivo para la educación inclusiva cuando promueven mecanismos de desarrollo de capacidades que capacitan a las partes interesadas para desarrollar entornos de aprendizaje ordinarios que sean innovadores y flexibles para todo el alumnado.

- Cuestión intersectorial nº4: Garantizar sistemas de educación inclusiva transparentes y responsables. Los mecanismos de asignación de recursos que fomentan el encasillamiento del alumnado —en lugar de identificar cuáles son las áreas de desarrollo en la dotación y el apoyo educativos— no son rentables a largo plazo ni tampoco equitativos. Una colaboración intersectorial ineficaz (es decir, con los servicios de salud y protección social) puede dar lugar a la duplicación de servicios y enfoques poco coherentes. El principal mensaje que subyace a esta cuestión es que los sistemas de

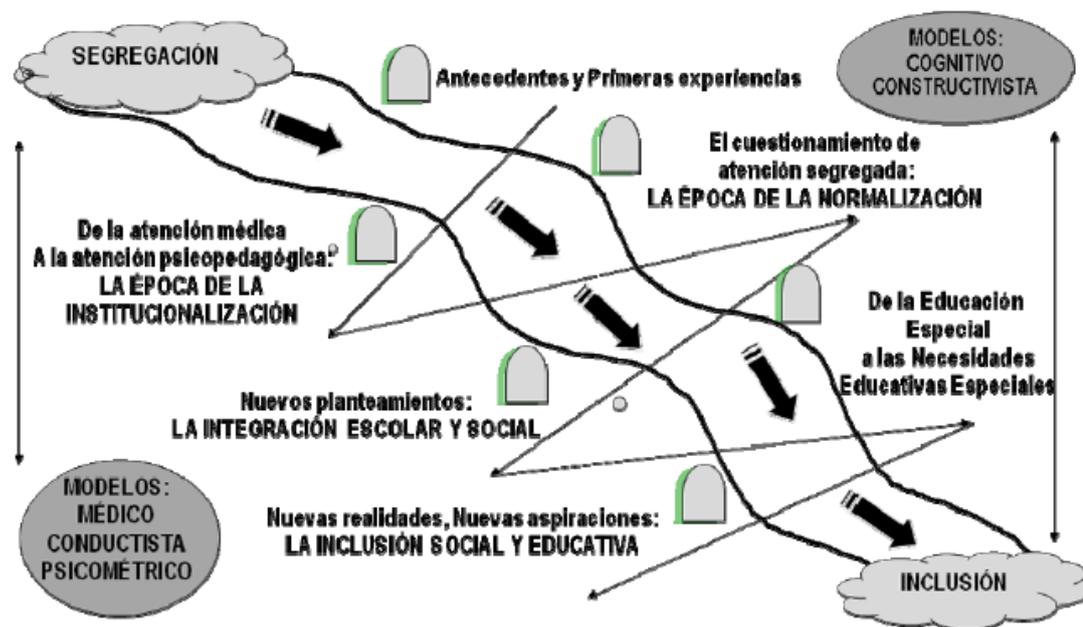
financiación y dotación de recursos que mantienen un equilibrio entre las cuestiones de eficiencia, eficacia y equidad están claramente asociados a marcos reglamentarios centrados en la gobernanza, la responsabilidad y las mejoras del sistema en su conjunto.

En relación al ODS 4, la UNESCO (2019) llevó a cabo un informe de seguimiento sobre la educación en el mundo, con la finalidad de evaluar el grado de consecución del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible. De este informe se considera la interacción de la crisis migratoria y de esto deriva el apartado denominado “Eje de políticas 12.1: los refugiados con discapacidad necesitan apoyo para superar múltiples obstáculos en el ámbito de la educación” en donde se incide en las mejoras para satisfacer las necesidades que presentan los niños que además de tener una discapacidad son refugiados. Gracias a los resultados recabados en este informe se pueden establecer medidas que permitan ofrecer una orientación a las instituciones gubernamentales sobre cómo deben prestar respuesta a los alumnos migrantes que presenten necesidades educativas especiales.

A modo de síntesis final, la Educación Especial, ha pasado por un proceso de evolución y desarrollo influenciado por las diferentes cambios sociales, económicos políticos y educativos, esta última con las diversas reformas que se han ido desarrollando dentro del sistema educativo, destinada muchas de ellas a resolver la necesidad de presencia de las personas con discapacidad, ha generado una compleja red interactiva con varias de las dimensiones sociales que han configurado un historial complejo y de lucha continua para que se le vuelvan a reconocer los derechos que como seres humanos tiene innatos. A lo largo del tiempo se han ido desarrollando diferentes cambios desde las perspectivas y los modelos de atención a este colectivo que han visto su reflejo en el ámbito de la educación, limitándose en muchas ocasiones en el acceso a la misma. Configurar una respuesta educativa para un grupo tan heterogéneo y con unas necesidades y características tan diversas no es un aspecto sencillo, como se ha podido ver a lo largo de todo este apartado, las diferentes convenciones y actuaciones a nivel nacional e internacional da muestra de ello. En la figura 1. Se plantea el camino recorrido desde la segregación máxima hasta los procesos de inclusión actuales.

**Figura 1.**

*Camino recorrido desde la segregación hasta la inclusión*



Fuente: Torres (2010).

### 2.1.2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA ACTUALIDAD: PRINCIPALES HITOS LEGISLATIVOS

Una vez concluido el repaso histórico a los principales hitos relacionados con la educación especial, a continuación se presenta un breve, conciso y actualizado recorrido sobre la atención a la diversidad que se produce dentro de las instituciones educativas bajo un análisis a la normativa y legislación que se encuentra actualmente vigente en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

En la Constitución Española (1978) en su *artículo 27* se hace referencia a que todos los españoles tienen derecho a la educación. Posteriormente, en su *artículo 49*, se hace una mención especial a aquellas personas que presentan discapacidad en donde se consolida la obligación del cumplimiento de este derecho fundamental. Ambos artículos cobran forma y sentido dentro del concepto de atención a la diversidad, que se ha ido desarrollando de manera paulatina en el territorio español por medio de las diferentes leyes y normativas educativas desde 1970, ya sea de carácter general u orgánico.

La escuela inclusiva o educación inclusiva continúa siendo un término confuso ya que el concepto de inclusión es percibido por algunos países como una modalidad en el que trabajar para atender a los niños con discapacidad dentro del marco general de educación. Sin embargo, se observa como a nivel internacional, este mismo concepto se ha constituido como una reforma que permite apoyar a la diversidad de todos los estudiantes. Por lo tanto se deduce que la educación inclusiva sigue albergando incertidumbres y contradicciones pues en su génesis sigue una naturaleza dilemática que es propicia a estas situaciones

Canet (2009) afirmaba que construir el concepto de educación inclusiva considerando las diferentes áreas que la componen, como es la pedagogía, la psicología, la sociología y el derecho, conlleva a que haya contradicciones en su percepción y conceptualización debido a las grandes disciplinas de conocimiento de las que se nutre.

La UNESCO (2009) define la educación inclusiva como una de las estrategias fundamentales para poder alcanzar la educación para todos, en dónde se parte de la base de que la educación es un derecho humano básico y fundamental, y no puede ser arrebatado por ninguna característica o necesidad que presente cualquier estudiante, ya que eso sería ir en contra de una sociedad justa e igualitaria. Al mismo tiempo dentro de los propósitos de la educación inclusiva se concibe que tanto los docentes y los estudiantes genere un sentimiento de pertenencia de grupo y se sientan cómodos ante la diversidad presente en el aula y no se conciba esta como un problema sino como un desafío y una oportunidad para poder enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde un prisma sociológico, la educación inclusiva debe dejar a un lado aquellos sistemas que tan solo conciben el derecho a la educación para algunos alumnos. Fernández (2003) defiende la necesidad de que cada país cree sistemas educativos escolares que sean capaces de adaptarse a las necesidades de todos los estudiantes, no solo me aquellos que muestran algún tipo de discapacidad, y de esta manera ir creando escuelas inclusivas, en dónde el respeto a las diferencias se perciba como un elemento que adquiere y otorga una riqueza social, que desarrolle al mismo tiempo valores de comprensión, tolerancia y eliminación de los prejuicios.

En este sentido Arnáiz-Sánchez (2005) manifiesta que:

lo verdaderamente importante es que impregnen y cambien los pensamientos y actitudes y se traduzcan en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y multiculturalidad del alumnado (p. 43).

Desde un enfoque psicológico, se persigue y desarrollan entornos educativos donde la diversidad sea un aspecto que valorar y no se excluya a ningún alumno. Se busca por lo tanto, crear un clima en el que todos y cada uno de los estudiantes, se sientan aceptados, apoyados y acogidos. En esta misma línea Arnaiz-Sánchez (2005) argumenta que las capacidades de cada estudiante se convierten en aspectos valiosos para desarrollar las diferentes habilidades y desempeñar funciones dentro del aula que permita ayudar a otros compañeros. Según esta autora nadie es rechazado pues, al destacar lo positivo de cada estudiante todos tienen un lugar y se fortalece su autoestima y la satisfacción por ayudar a los demás y conseguir pequeños logros desarrollándose al mismo tiempo, valores como el sentido de pertenencia al grupo, la cooperación, la tolerancia o el respeto mutuo. Estos contextos favorecen la creación de procesos de enseñanza y aprendizaje basados en relaciones interpersonales entre el docente y los alumnos y permite fortalecer esas relaciones de amistad mejorando el desarrollo de su personalidad y autoconcepto.

En el ámbito de la pedagogía, esta educación inclusiva se encuentra fundamentada desde el enfoque constructivista en dónde una persona no es simplemente un producto del ambiente, ni el resultado de sus propias estructuras, sino que se concibe como una construcción que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de los factores cognitivos, sociales, afectivos y del factor ambiental. Desde esta perspectiva constructivista los conocimientos se van generando a partir de las conexiones entre lo nuevo y lo viejo (Torres, 2010). Por lo tanto, el aprendizaje significativo se puede alcanzar a través de los diferentes procesos de inclusión y es considerado como un elemento pedagógico fundamental para implementar una educación inclusiva real, por lo tanto las escuelas inclusivas provocan la generación de nuevos juicios y nueva estructura mentales que se van adaptando a las circunstancias y a las características de los demás y permiten trabajar aspectos como la reflexión y el análisis de la situación y dar sentido a una nueva cimentación conceptual (Mieles & García, 2010).

Torres (2010) destaca que la educación inclusiva se encuentra condicionada por una serie de aspectos de mejora que no solo atañen al ámbito educativo, sino que deben ser tratados desde toda la comunidad, ya que la aceptación de todas las personas, la relación de las diferencias, y la promulgación de la igualdad son aspectos, que aunque deben tratarse dentro de la educación atañen a toda la sociedad. En los centros educativos se deben trabajar nuevos valores para incrementar la participación de los estudiantes con discapacidad y disminuir los

procesos de inclusión, en este aspecto, el currículum juega un papel fundamental en la reconstrucción y abordaje de estos propósitos.

Echeita & Ainscow (2011) mencionan cinco elementos que son necesarios para hacer referencia a la inclusión, tal y cómo se observa en la figura 2.

**Figura 2.**

*Elementos necesarios para la inclusión*



Fuente: Echeita & Ainscow (2011) Nota: elaboración propia.

La educación inclusiva responde de esta manera a la garantía del derecho de una educación para todos, este modelo busca la presencia, la participación y el éxito académico de todos los estudiantes (Ainscow, 2016; Booth & Ainscow, 2015; Booth, 2006).

Con *presencia*, hace referencia al contexto en el que los niños, adolescentes y mayores son educados, y en donde se hace una mayor incidencia en ese concepto de inclusión educativa. No solo se focaliza en la localización de las centros educativos sino que, está relacionado con la asistencia continúa a ese contexto para fortalecer y generar relaciones sociales con el resto de compañeros, para que exista una verdadera inclusión de las personas con discapacidad es necesario que *estén* en el aula (Ainscow, 2016; Booth & Ainscow, 2015). El concepto *participación*, hace referencia a qué a estos estudiantes deben tomar partido en

las experiencias educativas que se desarrollan dentro de su institución, y que por lo tanto es el aspecto más dinámico de todo proceso de inclusión. Porque los estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas especiales se involucran de manera activa en la vida de un centro escolar y son reconocidos y aceptados como un miembro más (Booth & Ainscow, 2015; Booth, 2006). El *éxito académico*, alude a los diferentes logros que se puede alcanzar por parte del estudiante con discapacidad en toda su etapa escolar, para que esto sea posible los aprendizajes que se realicen deben estar adaptados a las características y necesidades de los alumnos para poder participar en igualdad de oportunidades y conseguir de esta manera ese éxito (Ainscow, 2016; Booth & Ainscow, 2015; Booth, 2006).

Desde la prima del derecho, actualmente en el contexto educativo español, la Ley Orgánica 2/2006, desarrolla a lo largo de los artículos que la componen la idea de atención a la diversidad. Esto se puede observar en su *artículo 4.3* donde se pone de manifiesto:

Sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para los alumnos, se adoptará la atención a la diversidad como principio fundamental. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente Ley.

En el Título II, el cual está dedicado a la calidad y la equidad en la educación se recoge la siguiente afirmación; “Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general” (p. 97)

Dentro de los principios que regulan esta Ley, el principio de equidad se establece de la siguiente manera:

La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación

Si se echa la vista atrás, el preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) determina que la educación deber ser momento principal que genere un movimiento social para superar las barreras económicas y sociales

que permitan a la sociedad democrática establecer las condiciones necesarias para que todo el alumnado sea objeto de atención educativa y pueda adquirir y desarrollar sus talentos, comprendiendo la educación como un instrumento para garantizar la calidad educativa, la igualdad y la justicia social.

El concepto de atención a la diversidad queda muy latente y presente tanto, en la legislación y normativa que regula los sistemas educativos como, en la literatura científica. Blasco (2018) la define como:

el conjunto de acciones educativas que en un sentido amplio intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado del centro y, entre ellos, a los que requieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales relacionados con situaciones de desventaja sociocultural, de altas capacidades, de compensación lingüística, comunicación y del lenguaje o de discapacidad física, psíquica, sensorial o con trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo, de graves trastornos de la comunicación y del lenguaje de desajuste curricular significativo (p.179)

En esta misma línea, Echeita & Duk (2016) afirman que la atención a la diversidad busca garantizar que tanto los niños como los jóvenes tengan acceso a una educación de calidad, justa y equitativa en donde se priorice la igualdad de oportunidades.

La puesta en práctica de esta atención a la diversidad ha supuesto una evolución dentro del modelo de escuela y de enseñanza, ya que afecta tanto a las metodologías como a los recursos y los espacios. Desde mediados del siglo XX hasta la actualidad se ha visto una progresión desde una escuela selectiva y segregadora, hasta el contexto actual de la escuela inclusiva.

Dentro de la Comunidad Autónoma de Andalucía las disposiciones legales y normativas están reguladas por la Ley 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía, dentro de la cual en su *artículo 21*, se afirma que dentro de los derechos sociales que atañen a todos los andaluces en el ámbito educativo “el derecho a una educación permanente y de carácter compensatorio (...) así como la efectiva integración en el sistema educativo general de las personas con necesidades educativas especiales” En concreto, la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de educación de Andalucía (LEA), establece en *su artículo 48.3* que la administración andaluza educativa deberá regular el marco general para poder brindar una atención a la diversidad de todo el estudiantado en función a sus condiciones y a los recursos disponibles para aplicar las diferentes medidas que serán llevadas a cabo por

los centros educativos, esto está relacionado con los principios generales de la educación básica que se recoge en su *artículo 46*. La Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de solidaridad en la educación, que aún se encuentra en vigor, viene a reconocer el compromiso que tiene la comunidad andaluza con el propósito de consolidar y renovar el compromiso que se ha adquirido en materia de igualdad de oportunidades, en relación a la integración social de los colectivos desfavorecidos, y en la universalización del derecho a la educación. Para poder conseguir todo esto, en esta ley se recoge los objetivos que pretenden alcanzar el principio de la solidaridad en la educación y que se encuentran encaminados a complementar y mejorar las condiciones de escolarización de todos los estudiantes, incluyendo en ellos a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

La atención a la diversidad alberga medidas específicas y permanentes que se pueden ir aplicando a lo largo de los años de escolaridad de los alumnos, entre ellas destaca la regulación de los centros específicos, el personal docente y la atención educativa complementaria, los recursos que son difícilmente generalizables, y otra serie de acciones ya están reguladas por la normativa específica.

El modelo de escuela inclusiva persigue impulsar la atención personalizada del alumnado de forma conjunta y siempre que las condiciones lo permitan, este cambio de paradigma va más allá del simple hecho de aumentar los recursos materiales y humanos sino que atañe a la organización general de los centros educativos ordinarios, a su currículum y a su desarrollo dentro de las aulas. La educación inclusiva por lo tanto, permite concretar dentro de las leyes orgánica y generales que la equidad y la inclusión deben estar presente en los modelos de trabajo globales que se inicie en las prácticas educativas.

A nivel andaluz, la Orden de 1 de agosto de 1996, por la que se regula las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del periodo de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, de interés para la atención al alumnado que presenta altas capacidades intelectuales; y el Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales, en ambos se contempla el compromiso de esta comunidad en materia de atención a la diversidad y se establece los principios de actuación para la normalización, integración escolar, flexibilización y personalización de la enseñanza, aunque el destinatario principal de estas legislaciones fuese

el alumnado que presente algún tipo de discapacidad. Dentro de este decreto se promueve que la atención a la diversidad se realice dentro de los centros educativos que se encuentren en su entorno más cercano para garantizar de esta manera el mayor grado de integración y la consecución de los objetivos establecido en las diferentes etapas y niveles del sistema educativo. Además, se recogen la aplicación de medidas y apoyos en las enseñanzas generales (desde educación infantil a Universidad) y se determina aquellos aspectos que se encuentren relacionados a la escolarización, al empleo de los Recursos Humanos y los medios materiales necesarios y a los procesos de enseñanza. Siendo en este decreto donde se regulan las actuaciones desarrolladas en los centros específicos de educación especial y la orientación y evaluación psicopedagógica.

A raíz de este decreto se publicaron diversas órdenes que venían a regular los procedimientos para poder realizar la evaluación psicopedagógica y los dictámenes de escolarización, así como los programas de transición para la vida adulta laboral, y el funcionamiento de diferentes centros específicos como las aulas específicas que se encuentran dentro de los centros educativos ordinarios. En la tabla 2, se muestra un resumen de las órdenes referenciadas.

**Tabla 2.**

*Ordenes publicadas a raíz del Decreto 147/2002.*

---

Orden de 19-9-2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización

---

Orden de 19-9-2002, por la que se regula la elaboración del Proyecto Curricular de los Centros Específicos de Educación Especial y de la programación de las aulas específicas de Ed. Especial en los centros ordinarios.

---

Orden de 19-9-2002, por la que se regula el período de formación para la transición a la vida adulta y laboral, destinado a los jóvenes con necesidades educativas especiales

---

Nota: elaboración propia.

A todo esto, debe unirse el Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación a la atención educativa de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, este decreto conforma el primer

nivel de atención a la diversidad que se establece en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Se focalizaba principalmente en promover la integración del alumnado que presente algún tipo de discapacidad, y en modificar el sentido del trabajo de los centros educativos, incentivando la llegada de profesionales para que desempeñarse en su función dentro de estos centros.

La Orden del 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía, que fue modificada por la Orden del 14 de julio de 2016, centraba su atención un paso más allá de las necesidades educativas permanentes asociadas al grado de discapacidad, pues tal y como se indica en su preámbulo

Se pondrá especial énfasis en la adquisición de las competencias básicas, en la detección y tratamiento de las dificultades de aprendizaje tan pronto como se produzcan, en la tutoría y orientación educativa del alumnado y en la relación con las familias para apoyar el proceso educativo de sus hijos e hijas. (...) Asimismo, se arbitrarán las medidas que permitan que el alumnado obtenga el máximo desarrollo posible de las capacidades personales

Con esta Orden en la que los destinatarios de estas medidas, aunque en mayor medida fueran alumnos con discapacidad, pretendía que las dificultades asociadas a su condición no fuesen los condicionantes que les impidiesen seguir con sus estudios, sino que la formulación de las diferentes medidas de atención a la diversidad, que deben estar presentes en la creación del proyecto educativo, buscarse las diferentes fórmulas para implementar las medidas y los recursos necesarios, en función a la normativa aplicada, para poder responder a las necesidades de estos estudiantes. La regulación de las medidas de atención a la diversidad se realizó mediante la promulgación de las siguientes Instrucciones, Circulares y Protocolos (tabla 3.).

**Tabla 3.**

*Instrucciones que regulan la aplicación de las medidas de atención a la diversidad.*

Instrucciones de 16 de enero de 2007, de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación, sobre aplicación del procedimiento para flexibilizar la duración del período de escolaridad obligatoria, del alumnado con necesidades educativas asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.
Instrucciones de 10 de marzo de 2011 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa por las que se concretan determinados aspectos sobre los dictámenes para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
Instrucciones de 20 de abril de 2012, de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa, por la que se establece el protocolo de actuación y coordinación para la detección e intervención educativa con el alumnado con problemas o trastornos de conducta y por trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad.
Circular de 4 de abril de 2014, de la Dirección General de Participación y Equidad por la que se establece el procedimiento para solicitar la adaptación de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
Protocolo de 30 de marzo de 2015 de coordinación entre las Consejerías de Igualdad, Salud y Políticas Sociales y de Educación, Cultura y Deporte para el desarrollo de la atención temprana.
Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa

Nota: elaboración propia

La anulación por parte del Tribunal Supremo de la Orden de 14 de julio de 2016 en la que se desarrollaba el currículum correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria En Andalucía, provocó que La Consejería de Educación Pública se trata de instrucciones (8/2020; 9/2020 y 10/2020) en dónde se recogía la organización escolar el curso 2021 en las tres etapas educativas -primaria, secundaria y Formación Profesional- en donde también será refleja las medidas de atención a la diversidad que se habían anulado

previamente. Es preciso mencionar que toda esta nuevas legislaciones e instrucciones se encuentran enmarcadas en los años 2020 y 2021 en donde la crisis sanitaria del COVID-19 provocó un escenario inaudito y nuevo en el que se debieron de tomar medidas de urgencia, con las que responder a las nuevas organizaciones para el alumnado y el profesorado y dar respuesta a una situación educativa nunca antes contemplada.

Volviendo al plano estatal y concluyendo pues este recorrido legislativo que atañe a los procesos de educación inclusiva, la Ley Orgánica 3/2020 , de 29 de diciembre , por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 , de 3 de mayo , de educación (LOMLOE) supone la culminación, en la actualidad, sobre los diferentes avances que se han sucedido dentro del sistema educativo inclusivo. Viéndose cómo en la disposición final primera, viene a modificar la Ley Orgánica 8/1985 , de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, quedando su artículo sexto redactado de la siguiente manera:

1. Todos los alumnos y alumnas tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad y del nivel que estén cursando.
2. Todos los alumnos y alumnas tienen el derecho y el deber de conocer la Constitución Española y el respectivo Estatuto de Autonomía, con el fin de formarse en los valores y principios reconocidos en ellos.
3. Se reconocen al alumnado los siguientes derechos básicos:
  - a) A recibir una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad.
  - b) A que se respeten su identidad, integridad y dignidad personales.
  - c) A que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad.
  - d) A recibir orientación educativa y profesional.
  - e) A una educación inclusiva y de calidad.
  - f) A que se respete su libertad de conciencia, sus convicciones religiosas y sus convicciones morales, de acuerdo con la Constitución
  - g) A la protección contra toda intimidación, discriminación y situación de violencia o acoso escolar.
  - h) A expresar sus opiniones libremente, respetando los derechos y la reputación de las demás personas, en el marco de las normas de convivencia del centro.
  - i) A participar en el funcionamiento y en la vida del centro, de conformidad con lo dispuesto en las normas vigentes.
  - j) A recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural,

especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales, que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

k) A la protección social, en el ámbito educativo, en los casos de infortunio familiar o accidente.

Finalmente, teniendo en consideración toda la normativa y legislación mencionada en este subapartado y con el marco de la Estrategia UE 2020, que ha sido aceptada por el Consejo Europeo, de 17 de junio de 2010, España ha desarrollado la estrategia española sobre discapacidad 2014-2020, que fue aprobada por el Consejo de Ministros el 14 de octubre de 2011 y en el que se han identificado cinco ejes primordiales en los que se debe fundamentar ese plan y que son; “igualdad para todas las personas, empleo, educación, accesibilidad y dinamización de la economía” (p. 8).

### **2.1.3. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.**

Como se ha puesto de manifiesto en los apartados anteriores uno de los principales retos de la educación en la actualidad es garantizar la calidad de esta para todos los alumnos. Para que esto sea posible es necesario determinar y llevar a cabo diferentes planteamientos didácticos que reconozcan la diversidad de los estudiantes y promueva la ejecución de estrategias dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para poder ofrecer respuestas flexibles en los diferentes contextos educativos (Alba, 2012).

En este sentido, Azorín & Arnaiz-Sánchez (2013) indica que las diferentes medidas ordinarias para atender a la diversidad producen mejoras dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En donde se requieren actuaciones para que su puesta en práctica pueda ser útil para dotar a las escuelas con los recursos materiales y humanos necesarios que hagan posible que en las escuelas sean más inclusivas.

Las medidas de atención a la diversidad generalmente se asocian a los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje, necesidades educativas derivada de la compensación, o que presentan algún tipo de discapacidad. Sin embargo, y según el planteamiento de Parrilla, Martínez & Zabalza (2012) la diversidad se manifiesta en todos los alumnos y no se debe pasar por alto que la competencia curricular en el aula presenta diferentes niveles que requiere la ejecución de diferentes estrategias para poder presentar una respuesta educativa

de calidad. En consecuencia a esto, es necesario utilizar medidas ordinarias de atención a la diversidad en el aula debido a la gran riqueza de propuestas que supone. La creación de un entorno educativo inclusivo debería adoptar medida, estrategia y recursos necesarios para poder dar una respuesta de calidad a todos los alumnos.

Si se revisa la normativa andaluza, las Instrucciones del 8 de marzo de 2017, regulan la atención a la diversidad que se pueden llevar a cabo en el aula. En el siguiente apartado se focalizará en estas medidas y que según lo dispuesto se centraliza en tres tipos de actuaciones; la evaluación psicopedagógica, la organización de la respuesta educativa y los apoyos materiales y personales.

### *2.1.3.1. La evaluación psicopedagógica*

La evaluación psicopedagógica se concibe como el conjunto de las acciones y actuaciones que tienen como propósito el de analizar, recoger y valorar toda la información necesaria que permita explicar las condiciones personales en las que se encuentra el alumno al que se quiera realizar este proceso de evaluación, así como la interacción que realiza con su contexto escolar y familiar y por supuesto es un nivel de competencia curricular. La finalidad misma es la de establecer cuáles son sus necesidades educativas para que la toma de decisiones se encuentre realmente fundamentada con su realidad y permita establecer una respuesta educativa que consiga desarrollar, en el mayor grado posible, todas las competencias y las capacidades que se encuentran recogidas dentro del currículo (Instrucciones del 8 de marzo de 2017).

Ante la sospecha de que exista un alumno que presente necesidades específicas de apoyo educativo dentro del aula se debe poner en marcha el protocolo de detección oportuno que se establece en las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, para ello se realizará una evaluación psicopedagógica que es el requisito imprescindible para identificar el tipo de NEAE. Esta evaluación forma parte del proceso de intervención educativa y debe enfatizar que las medidas adoptadas para favorecer una respuesta educativa se encuentran adecuadas a las necesidades que presenta. Para que todo esto sea posible esta evaluación psicopedagógica se concibe como un proceso participativo, global, interactivo y contextualizado que va más allá del enfoque clínico que se realiza en la evaluación de alguna de las necesidades e incide en

la detección de esas mismas necesidades desde un paradigma holístico que brinda orientaciones necesarias para poder ajustar la respuesta educativa al alumnado, y no al revés.

Los equipos de orientación serán los profesionales implicados en su ejecución a excepción de la evaluación psicopedagógica que se efectúa en los centros públicos específicos de educación especial, en cuyo caso el profesional a cargo de estas labores será el profesional de orientación educativa. Como se ha mencionado anteriormente, el carácter interactivo y global implica que otros agentes participen en su ejecución como; el tutor del grupo al que pertenece ese alumno y el equipo docente, pues han sido los principales profesionales de educativos que han detectado, recogido y observado las necesidades de este alumno y por lo tanto pueden aportar información sobre qué medidas educativas se han llevado a cabo y la eficacia de las mismas; la familia, pues como elemento principal de socialización y de educación, son los encargados de aportar información familiar y detener una continuidad en la respuesta educativa que se brinda en el colegio; el equipo directivo, ya que deberán poner en marcha tanto las actuaciones previas como la del periodo más actual y las futuras; finalmente otros agentes externos pueden aportar valiosa información para precisar las necesidades que presenta y ajustar la respuesta educativa que se le debe brindar.

En relación a esto existen diversas posturas con respecto a la utilidad de esta, según Sala Martínez Domínguez (2011), la evaluación psicopedagógica se convierte en un elemento de discriminación hacia la diversidad, las diferencias, las dificultades de aprendizaje y las deficiencias. Inicialmente, el propósito subyacente de la evaluación psicopedagógica era asegurar la equidad, garantizando que las decisiones sobre el acceso, el currículo u aspectos organizativos aplicables a un alumno dentro del contexto de las "medidas extraordinarias de atención a la diversidad" no se tomaran de manera arbitraria o sin fundamentos sólidos. Sin embargo, debido a su naturaleza (ruptura de la comprensión del currículo y/o derivación hacia agrupamientos o centros con diferentes niveles de segregación en comparación con el marco común), estas medidas pueden conllevar un riesgo evidente de inequidad, marginación y discriminación (Martín & Mauri, 2011). Por lo tanto, y siguiendo lo planteado por Echeíta (2014), ciertas concepciones y prácticas de la evaluación psicopedagógica están actuando como barreras en relación con el derecho que tienen los alumnos con discapacidad a una educación inclusiva.

Medina (2016) manifiesta que se percibe una verdadera libertad de elección por parte del centro, al no estar todo provisto de los medios necesarios para atender a la diversidad,

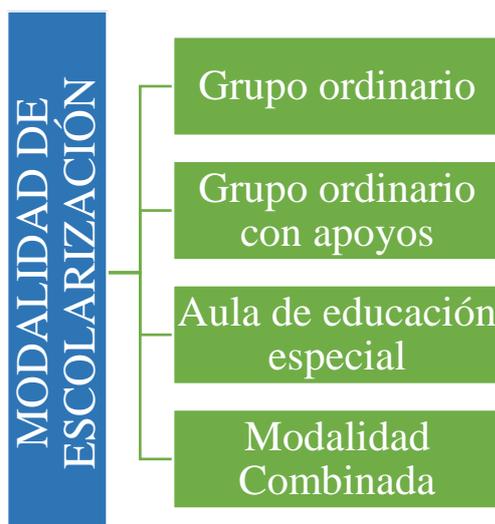
considerando que los centros especiales tienen un objetivo de proporcionar una atención específica acorde a las necesidades de los alumnos, pero fracasan en el aprendizaje social, determinándose modalidades de escolarización que se impregnan del modelo de integración y que son perpetuadoras del modelo de educación especial, ya que se generan grupos claramente diferenciados, en donde los recursos, las visiones y los proyectos son diferentes. Con respecto a esta evaluación psicopedagógica, esta autora manifiesta que contribuye a la durabilidad de la escolarización, convirtiéndose en un elemento de clasificación, diagnóstico y etiquetaje, que produce la segregación educativa y social

### 2.1.3.2. Modalidades de escolarización

Dentro de los centros educativos se observa como los recursos existentes y las características personales que presentan los estudiantes pueden determinar la escolarización del alumnado con NEE (Grau & Gil, 2010). A continuación, en la figura 3 se detalla la organización de la respuesta educativa en relación a las modalidades de escolarización disponibles en las que los alumnos pueden participar a lo largo de su vida (Instrucciones de 22 de febrero de 2023).

**Figura 3.**

*Síntesis de las modalidades de escolarización en la Comunidad Autónoma de Andalucía.*



Fuente: Elaboración propia a partir de las Instrucciones 22 de febrero de 2023.

*Grupo ordinario a tiempo completo*

Este tipo de modalidad de escolarización persigue que el alumnado con NEE adquiera su máximo desarrollo en función de las posibilidades propias y de las competencias claves que se establecen dentro del currículum. Para que todo esto sea posible es necesario que participe en el mismo entorno y realice las mismas actividades de aprendizaje que el resto de sus compañeros. En este sentido, se le proporcionarán ayudas, apoyos y adaptaciones curriculares que sean necesarias para conseguir este propósito organizando también los recursos disponibles.

Los criterios para proponer este tipo de modalidad están contemplados en las distintas etapas educativas, de esta manera, para el alumnado perteneciente al 2º ciclo de Educación Infantil que precise adaptaciones curriculares por sus necesidades de intervención de un profesional o por requerir recursos materiales específicos. Dentro de la Educación Primaria y Secundaria, se realizará para aquel alumnado que requiera de adaptaciones de acceso bien por la necesidad de la participación de un profesional no docente o por la necesidad de adaptar los recursos materiales. Además se puede aplicar a los alumnos que, derivados de una discapacidad física o sensorial, requieran adaptaciones curriculares significativas en algunas materias no instrumentales y que sean derivadas de su propia discapacidad.

*Grupo ordinario con apoyos en períodos variables*

La modalidad de escolarización dentro de un grupo ordinario pero con apoyos en períodos variables persigue que el alumnado con necesidades educativas especiales por medio de un currículum adaptado significativamente o a través de un programa específico adquieran máximo desarrollo en función de sus capacidades y/o posibilidades. Los apoyos necesarios se brindarán dentro o fuera del grupo ordinario en función de las necesidades presentadas, del tipo de materia y de los recursos personales del centro.

En cuanto a los criterios para proponer esta modalidad, las Instrucciones detallan lo siguiente:

Para proponer esta modalidad de escolarización, en alumnado ya escolarizado, es preciso valorar que las medidas educativas previas adoptadas en el grupo ordinario no han resultado suficientes (p. 146).

En relación con las distintas etapas educativas:

a) En 2º ciclo de educación infantil alumnado con NEE cuyo nivel de autonomía y conducta adaptativa precisa la aplicación de un programa específico (PE), desarrollado a través de la intervención directa y continuada del profesorado especialista de educación especial, preferentemente dentro del grupo de clase. Además, este alumnado, en función del tipo y grado de afectación de las NEE que presente, podrá ser objeto de AAC, con la intervención, en su caso, de un profesional no docente, y/o recursos materiales específicos o ayudas técnicas.

b) En educación básica:

- Alumnado con NEE que precisa ACS desarrolladas a través de la intervención directa y continuada del profesorado especialista de educación especial, preferentemente dentro del grupo de clase.
- Alumnado cuyas NEE requieran la aplicación de PE, que se desarrollan dentro o fuera del aula ordinaria.
- Además, este alumnado, en función del tipo y grado de afectación de las NEE que presente, podrá ser objeto de AAC, con la intervención, en su caso, de un profesional no docente, y/o recursos materiales específicos o ayudas técnicas (p.143).

*Aula de educación especial en un centro docente ordinario o en un centro específico*

La elección de esta modalidad aplicándose en un centro específico de educación especial solo se realizará cuándo, por su grado de discapacidad o por las características especiales que presenta el alumnado, las necesidades educativas especiales no pueden ser satisfechas dentro de un centro ordinario.

Esta modalidad persigue conseguir que el alumnado que presenta necesidades educativas especiales y teniendo en cuenta sus posibilidades y capacidades consiga desarrollarlas al máximo, además esta modalidad establece una atención específica y personalizada que es incompatible con un aula ordinaria, pero que no establezca un perjuicio con respecto a su integración en las actividades y en el desarrollo de los contenidos curriculares.

A este respecto, las Instrucciones detalla que los criterios para proponer esta modalidad son:

Para proponer esta modalidad de escolarización será preciso valorar que las medidas educativas propias de la modalidad B no van a dar (en el caso de nueva escolarización) o no han dado (en el caso de alumnado escolarizado) respuesta a las necesidades educativas especiales del alumno o alumna, aunque debe garantizarse la existencia de espacios y tiempos compartidos con el alumnado del centro que favorezcan su integración.

Para la propuesta de esta modalidad de escolarización es necesaria la coordinación con el EOE Especializado.

En relación con las distintas etapas educativas:

a) En el 2º ciclo de educación infantil se adoptará esta modalidad excepcionalmente, para el alumnado con NEE que presenta afectación grave de los procesos de desarrollo psicomotor, cognitivo, comunicativo, afectivo y social, cuyo nivel de autonomía y conducta adaptativa alcanzada se apartan significativamente requisitos básicos esperados, requiriendo una atención específica permanente.

b) En educación básica alumnado con NEE que presenta grave afectación de los procesos de desarrollo psicomotor, cognitivo, comunicativo, afectivo y social que exigen una adaptación del currículo en grado extremo (ACI) y la estructuración de entornos de aprendizaje muy especializados, que impliquen la intervención permanente de recursos personales especializados y materiales específicos.

Además, este alumnado, en función del tipo y grado de afectación de las NEE que presente, podrá ser objeto de AAC, con la intervención, en su caso, de un profesional no docente, y/o recursos materiales específicos o ayudas técnicas. (p. 144)

#### *Modalidad Combinada*

Según estas mismas Instrucciones la modalidad de educación combinada hace referencia a una experiencia de escolarización que se imparte al alumnado con necesidades educativas especiales y cuya característica principal es que los procesos de enseñanza y aprendizaje se realizan de manera compartida entre dos centros, siendo uno de ellos un centro de educación especial. En este sentido, causará efecto como centro de referencia a aquel en el que el alumno se encuentre matriculado y por lo tanto pasará la mayor parte de su horario lectivo en este centro, convirtiéndose el otro centro en colaborador que permitirá que complete su horario lectivo.

Es preciso destacar que, dentro de las unidades específicas de educación especial, que se localizan tanto en los centros específicos como en los centros ordinarios, las instrucciones anteriormente citadas especifican el número máximo de alumnos con NEE dentro del aula (Instrucciones de 22 de febrero de 2023, p.7).

a) Psíquicos: 6-8

b) Sensoriales: 6-8

c) Físicos/Motóricos: 8-10

d) Autistas o Psicóticos: 3-5

e) Plurideficientes: 4-6

f) Unidades que escolarizan alumnado de diferentes discapacidades: 5

g) Programas de Transición a la Vida Adulta y Laboral: 8

### *2.1.3.3. Organización de la respuesta educativa*

El incansable trabajo que se lleva desarrollando por parte de las instituciones educativas para conseguir una inclusión real en el aula, se encuentra fundamentada bajo dos puntos claves que deben ser accesibles para todo el alumnado, independientemente de las características de estos: el currículum y la evaluación (Driver et al., 2010).

La constitución de un currículum accesible debe ser la medida esencial y primordial para poder llevar a cabo los procesos inclusivos dentro de los centros educativos.

Las continuas reformas educativas que se han ido sucediendo dentro del estado español siempre han supuesto puntos de enfrentamiento político y social. Actualmente, en España impera la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), que entró en vigor el pasado 19 de enero de 2021 y vino a derogar la denominada LOMCE, además realizó cambios importantes en la LOE.

Así mismo la Comunidad Autónoma de Andalucía se rige por la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía que aunque en ella aparezcan las diversas acciones que se pueden llevar a cabo en el aula para atender a todo el alumnado, esta viene a ser complementada por las diversas ordenes que se dictaminan para cada uno de los niveles educativos.

De esta manera las diferentes experiencias de aprendizaje que se llevan a cabo dentro de los centros educativos pretenden brindar una respuesta a las diferentes necesidades que presentan los estudiantes, configurándose todas ellas bajo los principios de equidad e inclusión educativa. Todas aquellas medidas curriculares como organizativas o metodológicas que sea necesario adoptar deberán estar regidas por los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Para ofrecer una respuesta educativa de calidad se debe adoptar medidas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales que presenta cada estudiante. Estas podrían

definirse como todas las propuestas y ajustes realizados en los aspectos organizativos, curriculares y metodológicos. Además, se incluyen las acciones destinadas a abordar las necesidades educativas de los estudiantes que requieren apoyo educativo específico y que no han obtenido una respuesta efectiva a través de las medidas generales habituales. La sugerencia de aplicar medidas específicas se documentará en el Informe de Evaluación Psicopedagógica (Orden de 30 de mayo de 2023).

Dentro de las instituciones educativas y siempre teniendo presente que las acciones se desarrollan en el marco de una educación inclusiva, los docentes disponen de diferentes estrategias contempladas por la normativa y la legislación de la Comunidad Autónoma de Andalucía que les permite brindar una respuesta educativa de calidad para poder atender a la diversidad de su alumnado. Es preciso recordar que las necesidades que presente este estudiantado pueden ser específicas o no y cada una de ellas requerirá de la adopción de una medida y la empleabilidad de unos recursos que permitan acceder y permanecer dentro del sistema educativo brindando de esta manera una igualdad de oportunidades e intentando desarrollar el máximo de sus capacidades personales.

Para atender a la diversidad del alumnado presente en las aulas desde los centros educativos se plantea una respuesta educativa que se compone por las medidas generales y específicas y al mismo tiempo estas pueden utilizar recursos que pueden ser a su vez generales y específicos. De la combinación de todas estas -medidas y recursos- se podrán obtener diferentes tipo de atención educativa que se pueden aplicar en el aula en función de las características y necesidades del estudiantado. De esta manera se observa medidas de atención educativa ordinaria y medidas de atención educativa diferentes a la ordinaria.

#### *Atención Educativa Ordinaria.*

Las medidas desarrolladas para la atención educativa de los alumnos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo con carácter ordinario contemplan las diferentes actuaciones, que quedando reflejadas y definidas dentro del proyecto educativo del centro, persiguen la promoción del aprendizaje y la consecución del éxito escolar de todo el estudiantado.

Estas estas medidas ordinarias contemplan tanto las actuaciones preventivas, como puede ser el caso de la atención temprana, como las actuaciones que requieren una intervención y

que pueden ir dirigidas a todo el alumnado que conforma el grupo clase o a un pequeño grupo o de manera individual.

En las Instrucciones de 8 de marzo de 2017 se contemplan las siguientes:

- Programas de refuerzo para la recuperación de aprendizajes no adquiridos.
- Planes específicos personalizados para el alumnado que no promocio de curso.
- Programas de refuerzo de materias troncales para primer curso de E.S.O.
- Programas de refuerzo de materias troncales para cuarto curso de E.S.O.
- Programas para la mejora del aprendizaje y el rendimiento (PMAR), en la etapa de educación secundaria obligatoria.
- La permanencia de un año más en el mismo curso, una vez agotadas el resto de las medidas generales.
- Cualquier otra medida general regulada por orden por la Consejería competente en materia de educación.

#### *Atención Educativa Diferente a la Ordinaria.*

En el caso de los alumnos que presenten necesidades específicas de apoyo educativo durante toda su escolaridad pueden requerir la aplicación de medidas específicas de atención a la diversidad que se realizarán de manera gradual y progresiva y teniendo en cuenta la imposibilidad de ofrecer una atención de carácter personalizado con la medida generales de carácter ordinario. De esta manera en las Instrucciones de 8 de marzo de 2017 se diferencia entre las medidas específicas de carácter educativo y las medidas de carácter asistencial. Entre las medidas específicas de carácter educativo se contemplan diversas opciones con una aplicabilidad en función de la etapa educativa y de las necesidades de los estudiantes.

- **Adaptaciones de acceso (AAC):** Las AAC suponen la provisión o adaptación de recursos específicos que garanticen que los alumnos y alumnas con NEE que lo precisen puedan acceder al currículo. Estas adaptaciones suponen modificaciones en los elementos para el acceso a la información, a la comunicación y a la participación precisando la incorporación de recursos específicos, la modificación y habilitación de elementos físicos así como la participación del personal de atención educativa complementaria, que facilitan el desarrollo de las enseñanzas previstas. Las AAC será propuesta por el orientador u orientadora en el apartado correspondiente del dictamen de escolarización donde se propone esta medida. En el caso de aquellos

recursos que requieren la intervención del EOEE, esta adaptación deberá estar vinculada al informe especializado, que se establece en el apartado 5 de este Protocolo. La aplicación y seguimiento de las AAC corresponde al profesorado responsable de los ámbitos/asignaturas/módulos que requieren adaptación para el acceso al currículum, así como del personal de atención educativa complementaria (p.63).

- **Adaptaciones Curriculares Significativas (ACS):** Las ACS suponen modificaciones en la programación didáctica que afectarán a la consecución de los objetivos y criterios de evaluación en la asignatura/módulo adaptado. De esta forma, pueden implicar la eliminación y/o modificación de objetivos y criterios de evaluación en la asignatura/módulo adaptado. Estas adaptaciones se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las competencias clave. Estas adaptaciones requerirán que el informe de evaluación psicopedagógica del alumno o alumna recoja la propuesta de aplicación de esta medida. En aquellos casos en los que el citado informe no recoja la propuesta de esta medida será necesaria la revisión de este. El alumno será evaluado en la asignatura/módulo adaptado de acuerdo con la adaptación de los objetivos y criterios de evaluación establecidos en su ACS. Dado el carácter específico y significativo de la ACS el alumnado no tendrá que recuperar la asignatura adaptada en caso de no haberla superado en los cursos previos al de la realización de la ACS. Las decisiones sobre la promoción del alumnado se realizarán de acuerdo con los criterios de promoción establecidos en su ACS según el grado de adquisición de las competencias clave, teniendo como referente los objetivos y criterios de evaluación fijados en la misma. Además, dichas decisiones sobre la promoción tendrán en cuenta otros aspectos como: posibilidad de permanencia en la etapa, edad, grado de integración socioeducativa, etc. El responsable de la elaboración de las ACS será el profesorado especializado para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, con la colaboración del profesorado de la asignatura/módulo encargado de impartirla y contará con el asesoramiento de los equipos o departamentos de orientación. La aplicación de las ACS será responsabilidad del profesor o profesora de la asignatura/módulo correspondiente, con la colaboración del profesorado especializado para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales y el asesoramiento del equipo o departamento de orientación. La evaluación de las asignaturas/módulos adaptados

significativamente será responsabilidad compartida del profesorado que las imparte y del profesorado especializado para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales (p. 66).

- **Adaptaciones Curriculares No Significativas (ACNS):** Las ACNS suponen modificaciones en la propuesta pedagógica o programación didáctica, del ámbito/asignatura/módulo objeto de adaptación, en la organización, temporalización y presentación de los contenidos, en los aspectos metodológicos (modificaciones en métodos, técnicas y estrategias de enseñanza- aprendizaje y las actividades y tareas programadas, y en los agrupamientos del alumnado dentro del aula), así como en los procedimientos e instrumentos de evaluación. Estas adaptaciones requerirán que el informe de evaluación psicopedagógica del alumno o alumna recoja la propuesta de aplicación de esta medida. Estas adaptaciones no afectarán a la consecución de los criterios de evaluación de la propuesta pedagógica o programación didáctica correspondiente del ámbito/asignatura/módulo objeto de adaptación. Las decisiones sobre promoción y titulación del alumnado con ACNS tendrán como referente los criterios de promoción y de titulación establecidos en el Proyecto Educativo del centro. La elaboración de las ACNS será coordinada por el tutor o tutora que será el responsable de cumplimentar todos los apartados del documento, salvo el apartado de propuesta curricular, que será cumplimentado por el profesorado del ámbito/asignatura/módulo que se vaya a adaptar. La aplicación y seguimiento de las ACNS será llevada a cabo por el profesorado de los ámbitos/asignaturas/módulos adaptados con el asesoramiento del equipo de orientación de centro o departamento de orientación (p. 64).
- **Programas Específicos (PE):** Los programas específicos (PE) son el conjunto de actuaciones que se planifican con el objetivo de favorecer el desarrollo mediante la estimulación de procesos implicados en el aprendizaje (percepción, atención, memoria, inteligencia, metacognición, estimulación y/o reeducación del lenguaje y la comunicación, conciencia fonológica, autonomía personal y habilidades adaptativas, habilidades sociales, gestión de las emociones, autocontrol, autoconcepto y autoestima, etc.) que faciliten la adquisición de las distintas competencias clave. Estos programas requerirán que el informe de evaluación psicopedagógica del alumno o alumna recoja la propuesta de aplicación de esta

medida. La elaboración y aplicación de los PE será responsabilidad del profesorado especializado para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales con la colaboración del profesional o la profesional de la orientación educativa. Así mismo para el desarrollo de los PE se podrá contar con la implicación de otros profesionales tanto docentes como no docentes que se consideren necesarios. (p.68).

- **Flexibilización:** Esta medida supone la anticipación del comienzo del periodo de escolarización o la reducción de este. La flexibilización se considerará una medida específica de carácter excepcional y será adoptada cuando las demás medidas tanto generales como específicas, aplicadas previamente, hayan resultado o resulten insuficientes para responder a las necesidades educativas que presente el alumno o alumna. La decisión de flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas educativas será tomada cuando se considere que esta medida es la más adecuada para un desarrollo personal y social equilibrado del alumno o alumna y se acredite que tiene adquiridos los criterios de evaluación y objetivos del nivel que va a adelantar, habiendo sido evaluada positivamente su ACAI. La dirección del centro realiza la solicitud de la propuesta de flexibilización, según el procedimiento que determina la normativa vigente al respecto. Una vez resuelta favorablemente, el alumno o alumna será escolarizado en el nivel para el que se ha solicitado dicha flexibilización y atendido por el equipo docente de su grupo, sin perjuicio de la aplicación de otras medidas generales o específicas de atención a la diversidad que fuesen necesarias (p.71).
- **Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACI):** Las ACI suponen la adaptación individualizada del proyecto curricular de los Centros Específicos de Educación Especial y de la programación de las aulas específicas de educación especial en los centros ordinarios a las NEE del alumno o alumna, a su nivel de competencias y al entorno de desarrollo o espacio vital donde debe actuar. La responsabilidad del diseño y desarrollo de la ACI recae sobre el tutor o tutora con la colaboración del resto de profesionales que intervienen con el alumno o alumna (p. 69).

En la tabla 4 se muestran las diferentes medidas específicas de carácter educativo en relación a las etapas educativas en donde se pueden aplicar.

**Tabla 4.***Medidas específicas de carácter educativo en relación a las etapas aplicadas.*

	2º Ciclo E. I	Educación Primaria / ESO	F. P. Básica	Periodo de Formación Básica Obligatoria (aulas específicas y centros de educación especial)
<b>Adaptaciones de acceso (AAC)</b>	X	X	X	X
<b>Adaptaciones Curriculares Significativas (ACS)</b>		X	X	
<b>Adaptaciones Curriculares No Significativas (ACNS)</b>	X	X	X	
<b>Programas Específicos (PE)</b>	X	X	X	
<b>Flexibilización</b>		X		
<b>Permanencia extraordinaria (Solo NEE)</b>	X	X		
<b>Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACI)</b>				X
<b>Escolarización en un curso inferior al correspondiente por edad para alumnado de incorporación tardía en el Sist. Educativo (Sólo COM)</b>		X		
<b>Atención específica para alumnado que se incorpora tardíamente y presenta graves carencias en la comunicación lingüística (Sólo COM)</b>		X		
<b>Medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la Lengua Extranjera para alumnado NEE derivadas de discapacidad (dificultades de expresión oral) (ESO – Bachillerato).</b>		X		

Nota: elaboración propia a partir de las Instrucciones de 8 de marzo de 2017.

#### 2.1.3.4. *Los apoyos materiales y personales*

Las medidas que se llevan a cabo dentro de los centros educativos para organizar la respuesta educativa que se le brinda a la alumnado con NEE, constituye uno de los pilares básicos para brindar una educación de calidad. Sin embargo, nada de esto sería posible sin contar con los recursos personales y materiales que se constituyen de igual manera como un elemento esencial para poder llevar a cabo los diferentes procesos inclusivos dentro de las instituciones educativas. Gracias a estos recursos se puede garantizar los principios de igualdad dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Arnaiz-Sánchez (2003) sostiene que el concepto que se tiene de apoyo ha sufrido una evolución al mismo tiempo que el modelo de apoyo individual, dónde se mandaban actividades o tareas que debía de realizar el alumno fuera del aula tras haber pasado por una evaluación psicopedagógica. Se observa como ese modelo evolucionó hasta el modelo de apoyo curricular que está fundamentado en la intervención planificada desde el currículum educativo y en la prevención, por lo que se deduce que, el apoyo que se le brinda a los estudiantes abandona ese concepto individualizado y adquiere un enfoque curricular, esto quiere decir que la intervención que se les aplica debe estar diseñada de manera colaborativa por parte de todo el equipo docente que atienda el alumnado para dar de esta manera una respuesta integral.

Por apoyo se concibe a toda estrategia, recurso, material o actuación, que dentro del marco de acción de la educación inclusiva, se emplea con la intención principal de poder lograr un acceso, un aprendizaje y la participación de los estudiantes a los que van destinados dentro de su contexto (Arnaiz-Sánchez, 2019b; Hagiwara, et al., 2019).

Por otro lado, Booth & Ainscow (2015) sostiene que por apoyo se entiende; “actividades que aumentan la capacidad de un centro escolar para atender a la diversidad del alumnado promoviendo que todo el mundo sea valorado con equidad” (p. 50).

Aunque ambas definiciones se encuentran entrelazadas y complementadas, en ellas se puede observar cómo el apoyo se caracteriza como un recurso común dentro del centro educativo, que se debe aplicar dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos ya que estos se encuentran conectados a la realidad de cada aula ordinaria (Härkki et al., 2021).

En España existen diferentes figuras de apoyo esenciales en los centros educativos que se encuentran reguladas en función de las políticas y la legislación aplicada en cada comunidad, sin embargo, dos son las figuras de mayor relevancia a este respecto; el profesor de pedagogía terapéutica (PT) y el profesor de audición y lenguaje (AL), ya que aunque sus funciones estén establecidas y reguladas. Moya (2012) señala que en algunas ocasiones la falta de claridad en las labores llevadas a cabo dentro de los contextos educativos puede establecer equivocaciones. Es común mezclar la concepción del término apoyo con las labores que realizan estos profesionales ya que, en ocasiones esta actuación se balcaniza y se concibe de manera restrictiva, lo que provoca que se creen espacios tiempos de actuación y roles profesionales que no se lleguen a ejecutar dentro del aula ordinaria y desemboca en que los apoyos sean responsabilidad única y exclusiva de estos profesionales y no tengan esa colaboración con el resto de la comunidad educativa (Sandoval et al., 2019). Si bien es cierto, dentro de las funciones principales de este profesorado se encuentra la atención individualizada o en grupos pequeños del alumnado que presenta NEAE y que en muchas ocasiones sus actuaciones se realizan dentro de las aulas especializadas para tal fin. Esto, provoca que la potencialidad que supone un apoyo dentro del aula ordinaria se reduzca drásticamente obteniendo un efecto social negativo, como puede ser la exclusión y la segregación educativa a las que estos alumnos se ven sometidos por acudir a esas clases de apoyo (Simón, Echeita & Sandoval, 2018).

Tsvintarnaia et al., (2020) ponen de manifiesto que los apoyos deben desarrollarse dentro del aula y del grupo de referencia para que sea un beneficio que se desarrolle en los procesos de aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes. En esta misma línea algunos autores manifiestan la descontextualización que se puede producir entre el profesor especialista de apoyo y el profesor responsable del aula ordinaria debido a esa falta de coordinación planificación conjunta y comunicación (Luque et al., 2018).

En la actualidad, el docente de apoyo no se percibe como la figura principal para coordinar o asesorar los procesos de inclusión dentro del sistema educativo, labores que tienen una estrecha vinculación con la información y orientación que se les brinda a los docentes del aula ordinaria en la creación de materiales específicos para usarlos en casa, como actividades que previamente habían sido diseñadas para el alumnado que recibe este tipo de apoyo (Ainscow, 2017). En España, estos docentes tan solo se ocupan de impartir docencia y de ofrecer un apoyo directo al alumnado que lo necesite (Gómez-Zepeda et al., 2017). Por consiguiente, es tarea de los centros educativos que organicen y establezcan espacios,

tiempos y roles flexibles que son necesarios para propiciar una educación inclusiva real. De esta manera, todos los docentes se podrán adaptar a las diferentes ritmos, intereses, necesidades y características de sus estudiantes, presenten o no necesidades específicas de apoyo educativo (Abellán-Rubio, Arnaiz-Sánchez & Alcaraz-García, 2021).

Otra de las medidas que se están llevando a cabo para la escolarización del alumnado que presenta algún tipo de discapacidad es inscribirlos en las unidades de educación especial, que se encuentran dentro de los centros ordinarios para así poder brindarle los apoyos significativos que requieren (Alcaraz & Arnaiz-Sánchez, 2020). En Andalucía, los centros educativos cuentan con diversas aulas diferentes a las ordinarias para atender a los estudiantes en función de sus necesidades. De esta manera, se encuentran con las denominadas aulas de educación especial o las aulas TEA. Estas denominaciones cambiarán en función de los territorios nacionales e internacionales pero sus funciones principales son compartidas (Waitoller, 2020).

Este tipo de aulas se encuentran dentro de los centros educativos ordinarios de educación infantil, primaria y secundaria y están destinadas a todo aquel alumnado que, teniendo una evaluación psicopedagógica, requiera su estancia temporal o permanente dentro de ellas, es decir, se acoge a todo el alumnado que no pueda permanecer con su grupo-clase todo el tiempo completo por requerir apoyos externos y generalizados, por la necesidad de establecerle adaptaciones curriculares significativas y/o de acceso al currículum, o porque las aulas ordinarias en las que se encuentra su grupo de referencia no cuentan con los recursos y materiales necesarios que este alumnado requiere. Así mismo, gracias a la existencia de estas aulas, los alumnos pueden compartir momentos de la jornada escolar con sus iguales, compartir espacios y estar presentes en los procesos de socialización, ya que, si no, se verían obligados a escolarizarse dentro de los centros específicos de educación especial.

Aunque pueda parecer una medida que satisface las necesidades de todos los alumnos, algunos autores discrepan de esta modalidad de escolarización ya que sostienen que sigue alimentando situaciones de segregación y exclusión. Separar a los alumnos que requieran de unas necesidades específicas del resto de sus iguales, aunque esa separación dure pequeños momentos dentro de la jornada escolar puede acarrear consecuencias sociales negativas (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018; Waitoller, 2020).

Que el hecho de que los apoyos se desarrollen fuera del aula tiene claros inconvenientes, como que mientras que el alumno en concreto está fuera, se está perdiendo todas las

experiencias educativas que se están produciendo con su grupo de referencia, pero también tiene algunos aspectos positivos, y es que permite trabajar en un ambiente relajado aquellos contenidos que, adaptados a su nivel curricular, no se puede llevar a cabo en su aula (Ruiz Rodríguez, 2007).

Otro aspecto que destacar hace referencia a los recursos educativos con los que se cuenta, pues como sostienen Booth & Ainscow (2015), estos recursos adquieren la función principal de dar apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje y propician que participe todo el alumnado, en especial aquellos alumnos cuya diversidad está más presente que en el resto. Este estudio pone en relieve la importancia de los recursos personales, especiales y metodológicos que son empleados por el profesorado dentro de estas aulas.

Para hacer frente al reto que supone la inclusión, los centros educativos necesitan optimizar y poseer recursos adecuados para poder brindar una respuesta educativa de calidad (UNESCO, 2022). A este respecto Gidlund & Boström (2017) afirman que la existencia de estos recursos dentro de los centros posibilita que se ejecuten procesos de mejora y cambio que permitan alcanzar una inclusión real educativa con una base en la equidad y en la eficacia. Colman (2019) al respecto manifiesta que esto puede llevarse a cabo cuando el profesorado opte por emplear aquellos recursos educativos que permitan dar una respuesta y abarcar la realidad del aula siempre desde una perspectiva inclusiva. Crisol, Martínez-Moya & El-Homrani, (2015) pone de manifiesto que la existencia de estos recursos educativos posibilita que los centros se transformen hacia entornos más inclusivos ya que estos se caracterizan por presentar una gran variedad de formatos, y facilitar los procesos de enseñanza y de atención a la diversidad, atendiendo de esta manera a la idiosincrasia de cada uno de los estudiantes.

Dentro de estos recursos se pueden observar tres tipos, materiales, humanos - como se han descrito anteriormente- y metodológicos. Los recursos materiales hacen referencia al mobiliario que conforma el aula, la estructuración de este o los recursos instrumentales sensoriales que, con la unión de otros materiales, propician aprendizajes significativos en función del grado competencial de cada estudiante (Martínez, Porto & Garrido, 2019). En cuanto a los recursos metodológicos, Hinojo & Leiva (2022) ponen de manifiesto la necesidad de emplear enfoques holísticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que estos últimos se personalicen y empleen las metodologías activas y cooperativas, cómo procedimientos y técnicas propias de la educación inclusiva. De esta manera, estos

planteamientos didácticos diversos parten de la base de que la atención a la diversidad es primordial y reconocen la distintas formas de aprender, y es por ello por lo que, albergan la posibilidad de generar espacios educativos en donde los planteamientos basados en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) se configure como el principal principio metodológico

Dentro de las instrucciones del 8 de marzo de 2017 se contemplan los siguientes tipos de apoyo que pueden y deben estar presentes dentro de los centros educativos: el profesorado especialista y personal no docente. En la tabla 5, se muestra un resumen de estos recursos personales y de los recursos que se pueden encontrar dentro de los centros educativos.

**Tabla 5.**

*Síntesis de los recursos personales y materiales que están presentes en los centros educativos.*

	Tipo	
Recursos personales específicos	Maestro o maestra especialista en pedagogía terapéutica (PT)	
	Maestro o maestra especialista en pedagogía terapéutica con Lengua de Signos (PT – LSE)	
	Maestro o maestra especialista en audición y lenguaje (AL)	
	Maestro o maestra especialista en Audición y Lenguaje con Lengua de Signos (AL – LSE)	
	Profesorado del Equipo Específico de Atención al alumnado con Discapacidad Visual dentro del acuerdo con la ONCE	
	Profesorado de apoyo curricular al alumnado con discapacidad auditiva y motórica en ESO	
Personal no docente	Profesional técnico en integración social (PTIS)	
	Profesional técnico en interpretación de lengua de signos (Interprete de lengua de signos española (I.L.S.E.) (sólo en educación secundaria)	
	Fisioterapeutas (solo en centros específicos de educación especial)	
Recursos materiales específicos	Eliminación de barreras arquitectónicas y adaptación de las características físicas del aula	
	Mobiliario adaptado	Ayudas técnicas para el desplazamiento
	Ayudas técnicas para el control postural y el posicionamiento	Ayudas técnicas para el aseo y/o el uso de WC
	Ayudas técnicas para la comunicación	Ayudas técnicas para la comunicación auditiva
	Ayudas ópticas, no ópticas o electrónicas	Ayudas tiflotecnologías
	Ayudas técnicas TIC homologadas	Ayudas técnicas TIC no homologadas, periféricos y accesorios
Ayudas técnicas TIC no homologadas, aplicaciones de software	Ayudas técnicas TIC no homologadas	

Nota: elaboración propia a partir de las Instrucciones del 8 de marzo de 2017.

#### **2.1.4. EL PAPEL DEL DOCENTE DENTRO DEL PROCESO EDUCATIVO**

Una de las principales características de la educación inclusiva es que persigue que todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades y condiciones personales, culturales o sociales, aprendan de manera conjunta (UNICEF, 2011). Este nuevo enfoque inclusivo implica necesariamente cambios en las responsabilidades tradicionales que adquiriría los docentes, es decir, se precisa una especialización por parte del profesorado en materia de atención a la diversidad y, en especial, al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, para que todos y cada uno de los alumnos formen parte del sistema normalizado (González Olivares & Blanco García, 2015).

Esta nueva pretensión viene a poner fin a la dicotomía existente entre el profesorado generalista y el especialista, pues para lograr la educación inclusiva real, ambos profesionales tienen que asumir las funciones compartidas y trabajar de manera colaborativa y cooperativa, con los demás miembros de la comunidad educativa.

Estas nuevas funciones y responsabilidades que deben adquirir los docentes deberían ser tenidas en cuenta dentro de los procesos de formación, pues sería conveniente que se desarrollasen competencias de carácter organizativo, disciplinar, didáctico etc. Qué favorezca la realización de prácticas educativas inclusivas.

#### *2.1.4.1. La formación inicial del profesorado para la escuela inclusiva.*

Como se ha visto en apartados anteriores, en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) ya se ponía el foco de atención en la importancia de la formación inicial del profesorado para poder conseguir instaurar el escuelas inclusivas, argumentando que se debe propiciar e inculcar una actitud positiva hacia la diversidad y en concreto hacia la discapacidad y promover las competencias que sean necesarias para poder establecer un diagnóstico y realizar una evaluación de las necesidades educativas especiales que presenten los estudiantes, así como adaptar los elementos curriculares, individualizar los procesos de enseñanza, establecer una colaboración estrecha entre otros profesionales y familias o utilizar las nuevas tecnologías y todos los avances que suponen, entre otras muchas medidas. De esta manera en la Convención sobre derechos de las personas con discapacidad se sigue haciendo una mención especial en la apuesta por una formación mucho más específica dentro del campo de la discapacidad, como “la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de

técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.” (ONU, 2008; p. 20).

En esta misma línea, en la conferencia internacional de educación “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro” se da un paso hacia adelante aludiendo a la necesidad de que la formación del profesorado debe abordar la capacitación de este gremio no solo para poder atender y dar una respuesta educativa a las necesidades que presenta el alumno con necesidades educativas especiales, sino que debe ir más allá y se debe capacitar a los docentes para atender a las necesidades individuales que pueda presentar cualquier alumno en cualquier momento en relación a sus condiciones personales, socioeconómicas, familiares o culturales, entre otras (UNESCO, 2008). la preocupación sobre la formación del profesorado vuelve a ponerse de manifiesto en el informe mundial sobre discapacidad argumentando:

La formación apropiada de los maestros convencionales puede mejorar su confianza y sus aptitudes para educar a niños con discapacidad. Los principios de la inclusión deberían formar parte de los programas de formación de maestros e ir acompañados de otras iniciativas que proporcionen a los maestros oportunidades para compartir sus conocimientos y experiencias sobre educación inclusiva (OMS, 2011; p. 222)

A este respecto, la UNESCO (2016) confirma que la formación inicial se constituye como uno de los elementos principales para poder lograr la educación inclusiva, ya que una buena formación inicial en materia de discapacidad supondrá un avance a la hora de construir espacios educativos basados en la comprensión y el respeto sobre la discapacidad y la diversidad. Esto se concibe como uno de los factores dominantes en la promoción de espacios educativos que generen una mayor participación y respeto ante la diferencia.

Dejando a un lado el plano internacional, en España, todos estos avances y perspectivas se han ido incorporando en los diferentes planes de estudio del profesorado generalista en donde se forman los futuros docentes con los diferentes enfoques formativos o modelos que se pueden aplicar para lograr una educación inclusiva real. Esto es posible gracias a la configuración de materias relacionadas con la atención a la diversidad y la educación especial. En este sentido Stayton & McCollun (2002), destacan:

- Modelo de inclusión. Que se caracteriza principalmente porque dentro de los planes de estudio del profesorado generalista se ofertan diversas materias destinadas a

ofrecer una formación específica dentro del ámbito de la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.

- Modelo colaborativo. En los planes de estudio se posibilita la opción de cursar materias en donde se fomente un trabajo colaborativo entre los futuros docentes generalistas y especialistas en el ámbito de la educación inclusiva. Así pues, tanto los programas como las especialidades de formación establecerán una misma visión a la hora de llevar a la práctica el currículo, consiguiendo establecer un currículo integrador. De la misma manera, se pretende ofrecer diversas oportunidades para establecer binomios de colaboración entre la educación especial y la educación general (Harvey et al., 2010)
- Modelo unificado. Se considera uno de los mejores planes de formación en materia de educación inclusiva ya que se preparan a todos los futuros profesores para atender a la diversidad y avanzar hacia la inclusión en los centros ordinarios. La formación para la inclusión educativa es desarrollada de forma transversal a lo largo de todas las materias que conforman el plan de estudios.

Los diferentes modelos de formación propuestos vienen a dar una respuesta al tipo de escolarización que se produce con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales, siendo estos: centros específicos, centros integrados, y centros inclusivos, respectivamente.

Se podría considerar que los centros específicos conciben esta diversidad como un aspecto deficitario o problemático, ante el cual el docente debe adquirir una formación específica para poder ofrecer una respuesta educativa de calidad. En el segundo modelo, aunque se encuentre basado en la colaboración entre los distintos profesionales de la misma manera que el primero, continúa estableciendo esa dicotomía entre las funciones y las responsabilidades que debe asumir cada docente. Finalmente, el tercer modelo se considera como el más adecuado y el que se debe avanzar a conseguir, pues la diversidad se presenta como uno de los factores que aportan calidad en la respuesta educativa, y que enriquece los procesos de aprendizaje. La diversidad se encuentra presente en todos los contextos y procesos y como tal debe ser atendida por todo el profesorado y no solo por los docentes especialistas.

Actualmente, y desde un prisma del modelo unificado, es esencial que todo el profesorado vaya adquiriendo, a lo largo de la formación inicial, las competencias necesarias que

permitan atender, abordar y comprender la diversidad de sus estudiantes y de esta manera garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos. De la misma manera es necesario que las competencias relacionadas con el trabajo colaborativo se promuevan entre los distintos profesionales y la comunidad educativa, de la cual forma un papel muy importante las familias. En este sentido, las titulaciones de Grado en Educación Infantil y en Educación en Primaria, están compuestas por 240 créditos ECTS que se deben cursar en un periodo de 4 años, en lo que se incluye la formación teórico y práctica básica sobre aquellos aspectos del conocimiento y las competencias que se encuentran relacionadas con la aceptación y el respeto de las diferencias, incluyendo formación en el diseño y el desarrollo de un currículum inclusivo y en la identificación y la valoración de esas necesidades educativas especiales. Todo ello, sin dejar a un lado la importancia que adquiere la atención a la diversidad. Esta formación inicial ofrece la oportunidad de incrementar esta formación y su especialización en materia de atención a la diversidad y de respuesta educativa a la discapacidad con las diferentes menciones o los posgrados (León, 2011).

No obstante, a pesar de las diferencias propuestas encaminadas a lograr un modelo de formación inicial docente que dé una respuesta a los diferentes retos que se plantean dentro del marco de la educación inclusiva, existe dentro de la literatura científica algunos estudios que destaca como estos programas formativos no son suficientes y fallan en la preparación y la adecuación del profesorado para hacer frente a la realidad educativa. El principal fallo se encuentra en la imposibilidad de establecer conexiones pedagógicas entre el estudiantado y los alumnos con diversidad funcional de manera generalizada, ya que si el estudiantado universitario desea tener un contacto con el alumno que presenta una diversidad funcional debe especificarlo a la hora de realizar las prácticas en la centro educativo o puede tener un mayor contacto a través de las especializaciones y los posgrados, yendo en contra de lo que defiende la educación inclusiva y es que todos los docentes sean capaces de atender y ofrecer una respuesta educativa de calidad al alumnado que presenta necesidades educativas especiales (Torres & Fernández, 2015). De esta manera se sigue perpetuando la dicotomía entre los profesionales especialistas y los generalistas (Vélez-Calvo et al., 2016).

En este sentido, Pérez-Esteban, Hernández-Garre & Figueredo (2020, pp.106-107) ponen de manifiesto que dentro de la educación inclusiva se debe incluir estos elementos esenciales:

- Aceptación de todo el alumnado como propio. Todo el alumnado del grupo-clase es responsabilidad del tutor/a, independientemente de las características personales que tengan. Existe la posibilidad de ejercer una

tutoría compartida con otros profesores/as de apoyo, pero ello no debe significar la derivación ni el desentendimiento por parte del tutor/a.

- Aula y centro ordinario como espacio preferente de atención. La atención a las necesidades educativas de alumnado debe realizarse en entornos lo más normalizados posibles, primando la opción de escolarización en centros ordinarios con los apoyos necesarios.
- Conocimiento sobre las diferencias del alumnado. El profesorado debe conocer las formas de evaluación de las situaciones de singularidad del alumnado (derivadas de discapacidad o de factores sociales), así como, las formas de atención y participación para el aprendizaje.
- Estrategias para la inclusión. Para facilitar la atención a la diversidad es necesario el dominio de decisiones curriculares y metodologías que faciliten el mayor grado de participación y aprendizaje de todos (programación multinivel, diseño universal...).
- Apoyos para la inclusión. Aprender a emplear la capacidad del alumnado para ofrecerse ayudas mutuas para el aprendizaje (tutoría entre iguales, aprendizaje cooperativo); la colaboración permanente con otros profesores (buscando formas de docencia compartida y de reflexión sobre la práctica observada); y la participación de la comunidad, especialmente las familias.
- Colaboración con los profesionales de apoyo. El tutor/a debe conocer los procedimientos de actuación de los profesionales de apoyo y la elaboración de planes personalizados. Esta colaboración fomentará la disposición de apoyos dentro del aula ordinaria de forma preferente.
- Investigación-acción para transformar. Entendiendo la inclusión como un proceso de mejora docente y de centro para capacitarse en atender las necesidades del alumnado, los profesores actuarán como investigadores de su práctica, reflexionando entre ellos y buscando formas de desarrollo profesional.

La formación del profesorado inicial se conforma como la base en la que los futuros docentes necesita estar capacitados para dominar las diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje que son más adecuadas para poder hacer frente a las diversas necesidades que presentan los estudiantes (Pérez & López, 2017).

#### *2.1.4.2. Los procesos de formación continua del profesorado para la escuela inclusiva.*

En la sociedad hora actual se plantean nuevos retos educativos a los que el profesorado debe hacer frente y para los cuales en algunas ocasiones no se encuentran capacitados del todo. Por lo tanto la formación continua se concibe como una de las estrategias más accesibles y rápidas que permiten mejorar las competencias profesionales y conseguir, por consiguiente, una enseñanza en igualdad de oportunidades (Escudero & González, 2018).

El auge de políticas y movimientos sociales a favor de ofrecer una adecuada atención a la diversidad ha generado diversos contextos socioculturales que se han visto reflejados dentro del ámbito educativo y que por tanto tiene una presencia notable dentro de la oferta formativa continúa del profesorado (Hernández Amorós, Urrea Solano, Fernández Sogorb, & Aparicio Flores, 2018). Se observa cómo la oferta formativa no solo se focaliza en atender al alumno con necesidades educativas especiales sino que, se contemplan otros contextos y realidades que incide y que se encuentra relacionados con este alumnado, entre algunos de los temas más demandados en la formación continua del profesorado se encuentra el fracaso escolar, alumnos con riesgo de exclusión social, formación en nuevas tecnologías, adecuación de los espacios para los alumnos migrantes, etc. (Santana-Hernández, Marchena-Gómez & Martín-Quintana, 2018). Todo estos nuevos contextos educativos y situaciones adversas convierten a la formación continua en una red infinita que permiten actualizar los conocimientos y capacidades del docente para poder hacer frente a una educación inclusiva (Fernández, 2017).

Las competencias en materia de educación han sido traspasadas a las distintas comunidades autónomas bastante años atrás, por lo tanto, existen diferentes sistemas y/o plataforma de formación continua para el profesorado en cada Comunidad Autónoma, y constituye uno de los instrumentos esenciales que permite organizar los recursos disponibles y poder dar una respuesta eficaz a las diferentes necesidades formativas y de actualización de competencias y conocimientos que se demandan desde los centros educativos (Campo & Fernández, 2018).

La investigación, la innovación, la renovación pedagógica, el aprendizaje de buenas prácticas, y de conocimientos diversos, unido a los intercambios profesionales, a nivel nacional e internacional que se llevan a cabo, han permitido crear una red de procesos formativos que capacite a los docentes educativos a generar sinergias e intercambio de conocimiento con respecto a las situaciones vividas en los centros educativos y que posibilita la generación de contextos y situaciones de aprendizaje nuevas, con la intención de aplicar los conocimientos adquiridos y generar una revolución en la forma en la que se aprende se

desarrolla los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ospina, 2016). Las características individuales de cada centro educativo, unidas a las peculiaridades de cada alumno y al contexto en el que se desarrollan, justifica la necesidad del establecimiento de una formación continua que capacite a los diferentes equipos docentes en materia de atención a la diversidad, para que los procesos educativos se adapten a las diferentes realidades cambiantes cada curso escolar (Menghini, 2014).

Esta realidad se ha visto reflejada en el plano normativo estatal bajo el *artículo 102* de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, que establece que “La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.” (LOE, 2006, art.102).

En esta misma línea, la Orden EDU/2886/2011, de 20 de octubre, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado se define esta formación (a efectos de reconocimiento del Ministerio de Educación) como:

El conjunto de actividades formativas dirigidas a mejorar la preparación científica, técnica, didáctica y profesional del profesorado y de todos aquellos que desarrollan su labor docente o especializada en los centros que imparten las enseñanzas reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, o en los Servicios Técnicos de Educación (art. 2).

En esta disposición se determinan algunas de las características básicas y las distintas modalidades en la que se pueden desarrollar las actividades formativas continuas, en donde se contemplan cinco modelos; cursos, seminarios, grupos de trabajo, proyectos de formación en centro y congresos (Orden EDU/2886/2011).

- Cursos. Su finalidad principal es la de ofrecer una actualización técnica, teórica, científica y didáctica a los docentes que se suscriben a ella y que se lleva a cabo a través de las aportaciones que realizó diferentes especialistas en la materia.
- Seminarios. Su principal característica es que su punto de partida es la reflexión conjunta de los profesores, entidades encargadas de llevar a cabo su desarrollo, y fomenta la creación de debates internos e intercambio de experiencias que genera contextos de profundización sobre los temas tratados. A esto seminarios pueden acudir, de manera excepcional, diferentes expertos para trabajar sobre los temas planteados. Una vez que han sido finalizados se debe presentar una memoria en la que se especifica el trabajo que se ha llevado a cabo.

- Grupos de trabajo. Contemplan una estructura de trabajo muy similar al aceptada en los seminarios, pero estos grupos de trabajo tienen una finalidad doble, y es que por un lado, analiza las prácticas y proyectos curriculares de los centros y, por otro lado, experimenta y analizan diferentes situaciones educativas para aumentar su formación. En estos grupos de trabajo se fomentan relaciones de coordinación entre los participantes y tras su finalización, al igual que los seminarios, deberá entregar una memoria con el material que ha sido elaborado.
- Proyectos de formación en centros. Esta modalidad formativa se encuentra dinamizada y coordinada por el personal que participa en el grupo del proyecto. Su finalidad principal es promover la autoevaluación de los docentes y generar proyectos de mejora basándose en las necesidades reales del centro, por lo que se deduce que estos proyectos de formación están contextualizados en el centro que lo solicita. De esta manera, las diferentes actividades formativas que se llevan a cabo se realizan dentro de las instalaciones propias como punto de partida el contexto sociocultural al que los docentes están acostumbrados y se espera establecer propuestas de mejora y de innovación educativa en base a esa realidad. Estos proyectos de formación se estructuran bajo el trabajo colaborativo y supone una experiencia para el profesorado diferente a la formación continua ofrecida. Dentro de estos proyectos se contempla la colaboración de expertos para ampliar los conocimientos y tras su finalización se debe elaborar una memoria que detalle los procesos que han sido realizados.
- Congresos. Son una de la formación docente con carácter más puntual y que persigue la difusión de contenido y el intercambio de los resultados científicos, más que una formación específica. En estos congresos intervienen expertos de las diferentes áreas, se puede desarrollar talleres, mesas redondas, simposios, o mesas de comunicaciones sobre el tema en el que versa el Congreso. Esta formación continua se percibe como una ampliación de los conocimientos científicos y puede que no esté tan ligada a la realidad educativa de los centros.

La llegada de las nuevas tecnologías ha posibilitado que la forma de participar en las diferentes actividades formativas que se han planteado anteriormente posibilite que los docentes puedan realizarlo de manera presencial, online o mixta (Cruz, 2018).

Las actividades presenciales se caracterizan porque su desarrollo tiene un carácter presencial y la duración no debe exceder de las ocho horas diarias, a excepción de algunos cursos y seminarios en los que se podrá realizar parte de ellos de manera no presencial siempre que a estos tenga una duración superior a 20 horas (Alfageme & Nieto, 2017).

Las actividades con carácter virtual se realizan principalmente de manera online y aunque en algunas ocasiones se contemplen sesiones presenciales puntuales, utilizan plataformas que posibilitan la flexibilidad horaria y la autonomía personal para su realización (Martín, 2016). La situación acaecida por la COVID-19, ha provocado que esta formación en línea se mantenga en el tiempo y sea una de las opciones predilectas por el profesorado para mantenerse actualizado y poder compatibilizarlo con las tareas laborales y del hogar (Ramos, Arco & Flores, 2022).

Por último, las actividades mixtas, que combinan ambos modelos, presentan una única salvedad en la que las actividades presenciales deben tener como mínimo 10 horas de presencialidad (Orden EDU/2886/2011).

Según González & Cutanda (2017) la formación continua se ha considerado como una de las piedras angulares dentro de todos los procesos de formación y que posibilitan la actualización de las habilidades y capacidades de los docentes. Contribuyen a la mejora de la enseñanza, o aprendizaje y las expectativas educativas, sin embargo siguen existiendo casos de profesionales que deben hacer frente a situaciones educativas de exclusión social y para las cuales no tiene ninguna formación específica que les permita solventar el problema de manera satisfactoria (Barrientos, 2016). Ante esta situación, que no tiene un carácter excepcional, los centros educativos realizan un movimiento en la reposición de soluciones a estos retos educativos en donde se prioriza la actuación inmediata y se eleva hasta un segundo o tercer plano la formación continua de los docentes para poder atajar este problema, aludiendo a que la formación conlleva un periodo de tiempo en su realización que dificulta y retrasa la respuesta inmediata que requiere estos alumnos (Escudero, 2017). Estas situaciones conllevan que la promulgación de una educación inclusiva siga concibiéndose como un reto y un propósito a conseguir, pues se les da prioridad a otros retos sociales y siempre sigue quedándose en un lugar rezagado (Pegalajar, 2014).

En cuanto a la oferta formativa, muchos de los planes de formación se encuentran condicionados por razones externas, como pueden ser las sucesivas reformas educativas nacionales, los cambios políticos dentro de las comunidades autónomas, las imposiciones de

formación que provienen por parte de la Unión Europea o las nueva tendencia educativas que provocan que esta oferta formativa en ocasiones no llegue a responder a los problemas educativos que se demandan por parte de los centros educativos (Escudero, 2017).

La situación acaecida con la COVID-19 y la introducción de nuevas lenguas extranjeras dentro de los planes educativos han determinado que exista una mayor inclinación hacia las enseñanzas bilingües y de las nuevas herramientas tecnológicas para mejorar la competencia digital y la formación en idiomas (Fenández et al., 2022). No obstante, no debe de dejarse a un lado la calidad en la oferta formativa, con relación a su rigor intelectual, su relevancia para poder aplicarlo en la práctica educativa, o las contribuciones que aportan para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y no centrarse tanto en la cantidad de cursos de formación disponibles (Escudero, 2017).

Martínez & Rodríguez (2017) ponen de manifiesto cómo aumenta el interés pero este desarrollo profesional docente dentro del ámbito público y privado, dedicando una ingente cantidad de recursos humanos, materiales y financieros, desde que en los años 80 aflorarán los distintos Centros del Profesorado (CEP) -los cuales siguen existiendo en la mayoría de las comunidades autónomas bajo este nombre- y que se han configurado como uno de los referentes a la hora de desarrollar todo tipo de programas formativos, con carácter público y en asociación a entidades privadas y que tienen la finalidad principal de contribuir al abismo existente en los diferentes campos formativos ofreciendo una amplia gama de cursos.

La disposición de emprender y tomar actividades formativas complementarias es una decisión que cada docente debe asumir y que se relaciona principalmente con su motivación, innovación y ganas de aprender para mejorar su labor docente (Palacios-Núñez et al., 2022). La gran cantidad de oferta formativa dificulta medir el impacto de estas, en materia de analizar el grado de los conocimientos adquiridos y si éstos han mejorado tras las actividades formativas complementarias, si en la práctica educativa se han incorporado metodología innovadora o si los resultados de los alumnos han mejorado tras la toma de estos cursos de formación. Su seguimiento y análisis resulta una tarea compleja puesto que en muchas ocasiones se da por supuesto que la influencia de estos tipos de formaciones se verá reflejada en las diferentes metodologías y formas de trabajo que se desarrollen en el aula y por lo tanto mejorará o cambiará los resultados en el alumnado. No obstante, se debe tener presente que muchos de los aprendizajes que puedan adquirir los docentes no implica necesariamente cambios en sus prácticas, sino que pueden estar relacionados con una actualización de los

conocimientos, por lo que, la conexión lineal entre los resultados de los alumnos y los conocimientos adquiridos por los docentes sería imposible realizarla sin tener en cuenta otros factores (González & Cutanda, 2017).

El estudio desarrollado bajo el proyecto de I+D (EDU2012- 38787) sobre cómo se realiza la formación continua en las diferentes comunidades autónomas, pone de manifiesto datos interesantes. Por un lado, las actividades formativas virtuales siguen siendo las de mayor tasa de participación frente a las presenciales y, por otro lado, se observa como las actividades formativas en las que intervienen otros agentes como el miembro de la comunidad o familiares son las menos seleccionadas y también las menos valoradas en relación a la preparación docente. Estos datos ponen en evidencia cómo, aunque continuamente se aboga por establecer nexos entre las familias/ comunidad y las instituciones educativas con el propósito de generar una respuesta educativa de calidad para el alumnado, la predilección por parte del profesorado hacia este tipo de cursos en donde se generarán sinergias entre ambos agentes obtiene unos datos inferiores con respecto a su selección y a su presencia dentro del catálogo, considerándose estos como menos provechosos para la preparación docente (Alfageme & Nieto, 2017).

#### *2.1.4.3. La coordinación y colaboración entre la comunidad educativa para la escuela inclusiva.*

El auge de las experiencias educativas innovadoras unidas al modelo pedagógico actual muestra como la cantidad de contextos educativos en donde se efectúa el aprendizaje se encuentra cada vez más conectado con lo que ocurre dentro del hogar y de la sociedad, y cada vez más, se aleja del aula como escenario exclusivo en donde se produzcan estos aprendizajes (Domingo, Martos & Domingo, 2010).

Booth & Ainscow (2015) establecen como premisa que el apoyo necesario que debe incluirse para conseguir una escuela inclusiva no debe focalizarse única y exclusivamente en la presencia de profesionales especialistas, capacitados y formados para atender a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, sino que debe concebirse desde una perspectiva más amplia. La familia supone una fuente de información incalculable que permite que los centros optimicen los recursos empleados y puedan potenciar los procesos

de aprendizaje para este tipo de alumnado, así como fomentar actividades que potencien el desarrollo de sinergias sociales y emocionales con su grupo de referencia. De nuevo, esta labor debe ser compartida con el profesorado, el cual también posee información valiosa que permita encontrar una sintonía con las necesidades de estos estudiantes y se trabaje de manera colaborativa y cooperativa entre los miembros del equipo docente, y se evite ampliar la carga de trabajo de los maestros especialistas (Simón, Giné & Echeita, 2016). En esta literatura científica presenta las siguientes medidas:

- Exploración de las modalidades de apoyo que se están ofreciendo, siendo necesaria la colaboración y cooperación con los diferentes servicios y profesionales (Villegas, Simón & Echeita, 2014).
- Realización de evaluaciones psicopedagógicas más inclusivas (Calderón & Habegger, 2012; Simón, Giné & Echeita, 2016).
- Promoción de una cultura que se encuentre fundamentada en los valores inclusivos (Villegas, Simón & Echeita, 2014).
- Habilitación de vía de comunicación para el alumnado, las familias y los servicios que se encuentran a su disposición en su contexto y en su centro educativo (Azorín & Mujis, 2018).

Así pues, la colaboración que se desarrolla entre el profesorado son una de las acciones que vienen a determinar la cultura escolar y profesional que se lleva a cabo en cualquier centro educativo (Baweja et al., 2016). Sin embargo, aunque se recalque la necesidad de establecer una colaboración y cooperación entre los distintos profesionales, las circunstancias personales que se producen en los centros educativos unidas a los factores propios de esta profesión, desembocan en una complejidad a la hora de establecer estas conexiones. Este aspecto ha sido puesto en evidencia en numerosos estudios, en donde el maestro itinerante de audición y lenguaje, por ejemplo, no forma parte de los miembros de la coordinación educativa y por lo tanto no puede asistir a las reuniones organizativas y se ve obligado a aprovechar los momentos más informales para poder transmitir aquellos aspectos más significativos sobre la evolución del alumnado a los tutores/as y resto de docentes (Luque-De la Rosa, Hernández-Garre, Fernández-Martínez & Carrión-Martínez, 2018).

En esta misma línea, las investigaciones llevadas a cabo por Brown & Poortman (2018) y López, Navarro & Hernández (2016) ponen de manifiesto como se obtienen grandes beneficios cuando el profesorado puede trabajar de manera colaborativa y cooperativa con

otros agentes de la comunidad y genera sinergias dentro del aula. En este sentido, otras investigaciones señalan al colectivo del profesorado como uno de los componentes indispensables en la mejora de los aprendizajes poniendo en evidencia su eficacia ante este hecho (Azorín & Mujis, 2018; Voelkel & Chrispeels, 2017).

Los coordinados genera una red en dónde quedan reflejadas las actuaciones, tanto de funcionamiento como a nivel organizativo en los centros educativos, esta red también es considerada como una red de intercambio de conocimiento y experiencias entre centros que facilitan la comprensión de las actuaciones llevadas a cabo dentro del contexto en el que se enclava el centro educativo. Para dar consistencia a esta forma de trabajar, es necesario iniciar procesos de cambio en la formación continua docente que vaya más allá de mejorar la eficacia en su gestión (Hernández & Navarro, 2018).

A este respecto, Ainscow (2015) y Mujis (2015) manifiestan qué estas redes escolares de intercambio de información y experiencias suponen un logro más en los procesos de inclusión educativa y que se encuentra basadas y fundamentadas en la colaboración y en el estudio de las diferentes necesidades presentes en los centros educativos, que permite su análisis y mejora por medio de los grupos de aprendizaje docente, dejando atrás la individualidad tan presente en las aulas. Se trata ahora de elaborar un trabajo compartido con otros sectores y especialistas, instituciones y el entorno que propicie y genere beneficios a toda la comunidad educativa (Hernández & Navarro, 2018; Martín & Morales, 2013).

Desde este prisma, los procesos de apoyo no solo repercuten en las acciones desarrolladas por los especialistas, ni tampoco se ciñen a las tareas institucionales que debe llevar a cabo toda la comunidad educativa -aspecto que fue desarrollado por los grupos de apoyo entre el profesorado inclusivos- (Gallego, 2002), sino que se trata de eliminar la barrera del pensamiento individualizado y apostar prácticas que fomenten los procesos participativos democráticos, comunicativo y colaborativos de toda la comunidad educativa. En este sentido, los grupos de ayuda mutua están configurados como estructura que sirven de apoyo y dirigen todos sus esfuerzos a desarrollar y adaptar las acciones necesarias para que los distintos completivos que se encuentran comprometidos con los procesos de educación inclusiva reciban la ayuda necesaria (Gallego, Jiménez & Corujo, 2018).

El apoyo entre profesionales requiere de un proceso formativo inicial o continuo en el tiempo para poder poner en marcha los grupos de apoyo mutuo o los grupos de asesoramiento tan necesarios en los procesos iniciales de la implementación de la educación inclusiva.

#### 2.1.4.4. *Los procesos de evaluación del alumnado.*

La evaluación constituye un procedimiento que, aunque aparentemente sencillo, encierra una complejidad inherente a lo largo de toda la etapa de adquisición de conocimientos. Es fundamental comprender que la función de la evaluación va más allá de la mera verificación de lo aprendido; es, en realidad, una herramienta formidable para el proceso de aprendizaje en sí mismo. Al emplear la evaluación como un medio para instruir a nuestros estudiantes, es imperativo no perder de vista la importancia de proporcionar retroalimentación sobre su desempeño, brindándoles así la oportunidad de mejorar (Pizarro-Romero & Sarmiento-Chugcho, 2023).

Cuando se realiza la programación didáctica para cada curso escolar, la evaluación debe estar integrada en todas las fases: desde la elección de los estándares hasta el diseño de la actividad, y desde el contenido a abordar. En este punto se determina si dicha actividad posee un carácter formativo o si será una evaluación sumativa con una calificación final. En cualquier caso, debe formar parte integral de todo el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Calle-Molina, Sanz-Arribas & Aguado-Gómez, 2023).

Murillo, Román & Hernández, (2016, p. 8) define la evaluación como; “un componente clave no solo para acompañar y dar cuenta de logros y aciertos en los propósitos y camino elegido, sino que además debe orientar e iluminar el sentido y metas que anda en volver y caracterizar la educación”

De estas palabras se deduce que los procesos de evaluación del alumnado deben realizarse bajo un prisma inclusivo que defienda la justicia social y los procesos participativos igualitarios en todo el alumnado. Los procesos de evaluación tienen un gran potencial en el cambio hacia la inclusión real, ya que mediante estos procesos los docentes muchas veces juegan un papel de juez y participan en el proceso de la segregación que se produce desde la educación.

Los procesos de evaluación se caracterizan por ser demasiado mecánicos e imparciales a la hora de evaluar al alumnado. La evaluación del rendimiento académico de los estudiantes en la actualidad evidencia la necesidad de contar con un sistema de valoración más detallado y equitativo. Los métodos utilizados por muchos educadores en la actualidad son demasiado

rígidos, imparciales o carentes de sutileza. A pesar de que las teorías actuales ofrecen diversas opciones para diversificar los recursos y facilitar la recopilación de datos y la emisión de juicios, resulta crucial profundizar, especificar y afinar los subprocesos internos de análisis y valoración de la información. Esto permitiría mejorar la concepción y aplicación de los sistemas de evaluación que se utilizan en la actualidad. La extensa trayectoria en la conceptualización y evolución de la evaluación ha dado lugar a varias maneras de entender uno de los procesos psicológicos más fundamentales: la capacidad de juicio que cada individuo desarrolla a lo largo de su vida (Frola, 2008). De este modo, Muñoz (2008, p.160) argumenta “son muchos los esquemas, ordenadores o propuestas que se han formulado para identificar las diferentes etapas o momentos que se han dado en materia de evaluación (...)

Diversos estudios han desarrollado varios modelos de evaluación basados en distintas funciones. Un ejemplo es el modelo de evaluación democrática propuesto por MacDonald (1977, citado en Stake, 2004), que sostiene que la evaluación depende de quién la lleva a cabo, pues esta permita ser útil en la información recabada. Es importante destacar que este enfoque no se fundamenta estrictamente en principios democráticos, pues es el docente el que decide, que evaluar, como y cuando.

La distinción entre la evaluación comprensiva o interpretativa y la basada en estándares o criterios de Stake (2004) radica en que la primera se fundamenta en el análisis de variables descriptivas, mientras que la segunda se desarrolla a partir del conocimiento experiencial y personal en un contexto real y con personas reales, como también indica Stake (2004). En cuanto a la evaluación iluminativa de Mateo (2000), su objetivo es descubrir y documentar los procesos de negociación que tienen lugar en el aula, centrándose en el análisis de estos procesos dinámicos y cambiantes, y su eficacia depende de una familiarización intensiva con los problemas. Por otro lado, la evaluación participativa, según Rivas & Donovan (2001), busca la incorporación activa y consciente de los miembros de la organización en el proceso evaluativo.

Díaz Barriga, (2006) propuso que la evaluación debiese auténticamente valorar los aprendizajes que se han enriquecido a través de tareas complejas y activas, basadas en problemas de la vida real. Esto dio origen al enfoque de aprendizaje y enseñanza situados, así como a la evaluación auténtica, que implica evaluar los aprendizajes contextualizados, centrándose en el rendimiento del aprendiz, e incluyendo diversas estrategias de instrucción-

evaluación, no solo holísticas, sino también rigurosas. En sus primeras etapas, la evaluación reflejaba características distintivas de las corrientes pedagógicas de su tiempo. Sin embargo, existen trabajos anteriores significativos que establecen los fundamentos para conceptos generales de evaluación. Estos trabajos respaldan posturas educativas contemporáneas y contribuyen a la construcción de marcos conceptuales para desarrollar una concepción evaluativa que refleje las expectativas pedagógicas actuales sobre la evolución académico-competencial.

La evaluación inclusiva pretende distanciarse de la cultura de la competitividad, donde la comparación es la principal fuente de información de los procesos evaluativos y el éxito es solo posible alcanzarlo cuando se aprueba las pruebas pero no existe ningún modelo para evaluar los conocimientos aprendidos. También pretende marcar distancia con la homogeneidad, en donde es habitual hacer pruebas de evaluación iguales a todos los alumnos, y estableciendo unos criterios de corrección mínimos iguales para todo el alumnado sin tener en cuenta las necesidades y las características de cada uno de ellos, por lo que bajo el prisma de la evaluación inclusiva se están cometiendo injusticias al no adaptar los procesos de evaluación, ni a las metodologías, ni a las características y necesidades de cada uno de los estudiantes (Murillo & Duk, 2012).

En el año 2004 la Agencia Europea para el desarrollo de la educación especial formuló una reflexión sobre el tema de la evaluación y aportó diferentes recomendaciones para lograr abandonar la valuación tradicional y apostar por una evaluación inclusiva y que éste se viese reflejado tanto en la normativa y legislación como en las prácticas docentes.

La educación inclusiva es un derecho y se encuentra estrechamente relacionado con los valores democráticos, la no discriminación y la igualdad, por lo tanto, cabe decir que a una educación justa, le corresponde una evaluación que se adapte a las necesidades de los estudiantes. Que sea pertinente, relevante y auténtica. Una evaluación que respete las diferencias y asegure el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado. En definitiva lo que se persigue desde la educación inclusiva es que la evaluación sea un proceso ético, que deje a un lado el carácter técnico o científico y que sea un instrumento dedicado a evaluar los aprendizajes adquiridos (Alcántara et al., 2021).

Mayer (2020) llevó a cabo un estudio en donde se abordan los objetivos principales para conseguir una evaluación inclusiva y estos se pueden sintetizar en tres; la finalidad principal de la evaluación inclusiva debe ser mejorar el aprendizaje del alumnado que se encuentra

matriculado en los centros ordinarios; las diferentes procedimientos, métodos e instrumentos que se utilicen en la evaluación inclusiva tienen la finalidad de ofrecer información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y permitirán dar un apoyo al trabajo del profesorado; finalmente, la evaluación inclusiva tiene como objetivo capacitar al alumno sobre su propio aprendizaje y que éste sirva de estímulo para su futuro educativo.

Estos tres principios implican la realización de una evaluación justa para todos los estudiantes que conforman el grupo clase, utilizando para ello estrategias e instrumentos diversos que laboren y promuevan tanto la autoevaluación, como la coevaluación, la heteroevaluación, y permita ofrecer un feedback efectivo y para que todo ello sea posible se pueden utilizar los diferentes instrumentos de evaluación más comunes. En las tablas 6 y 7 se muestra de manera resumida las características principales de algunos de los procesos de evaluación que se pueden desarrollar en las aulas y que posibilitan la creación de herramientas de evaluación inclusiva, así como una relación de los instrumentos de evaluación más comunes.

**Tabla 6.**

*Síntesis de algunas herramientas que permiten la realización de una evaluación inclusiva.*

<b>Herramienta</b>	<b>Breve descripción</b>
Heteroevaluación	La aplicación de esta herramienta de evaluación permite al docente evaluar las actividades que ha realizado el estudiante, se caracteriza principalmente porque el docente decide qué evaluar cómo y cuándo hacerlo, desarrollando las pruebas y el baremo que se van a llevar a cabo. Como se observa en este proceso de evaluación no hay ninguna interacción por parte del estudiantado y es el docente el que tiene el poder de imponer las normas, establecer los criterios y los indicadores y conseguir que el estudiante realice lo que el docente quiera
Autoevaluación	Mediante esta herramienta el alumno evalúa su propio proceso de aprendizaje. A diferencia del anterior, existe una mayor participación del alumno ya que permite reconocer sus posibilidades, sus logros, sus aciertos y limitaciones y de esta manera el docente pueda diseñar propuestas de mejora.  Mediante la autoevaluación el alumno puede identificar sus puntos débiles y establecer un foco de actuación en ellos para mejorarlos
Coevaluación	Se caracteriza por ser un procedimiento de evaluación que se desarrolla entre iguales. En él, la valoración conjunta que realizan los alumnos sobre las actuaciones que han llevado a cabo sus compañeros fomentará el desarrollo del pensamiento crítico y de la empatía. Se puede realizar en parejas o mediante una evaluación del equipo de trabajo. Para su desarrollo es necesario establecer unos criterios o indicadores de evaluación de logros que hayan sido configurados por el docente o en grupo clase
Feedback	Se caracteriza por ser el proceso de evaluación más básico, casi natural que consiste en ofrecer a los alumnos información sobre las actividades llevadas a cabo indicando cómo debe mejorarlas en el caso de que no hayan alcanzado los estándares fijados. Mediante el feedback el estudiantado puede saber en qué posición se encuentra su conocimiento actual y hacia dónde deben avanzar.

**Tabla 7.***Relación de instrumentos de evaluación empleados en la evaluación inclusiva.*

Instrumentos	Breve descripción
Rúbricas	Facilita el aprendizaje ya que constituyen la guía de evaluación que usará el profesorado y por lo tanto se especifica que se espera que se aprenda mediante la realización de esa actividad
Dianas de evaluación	Su finalidad principal es averiguar cómo se están produciendo los aprendizajes especificando de manera clara que es lo que el docente quiere evaluar y expresando los indicadores de evaluación. Para ellos emplea una forma muy visual y rápida. Este instrumento es muy útil en la autoevaluación y la coevaluación
Portfolio	Es un instrumento de evaluación que permite salvaguardar las evidencias del proceso de enseñanza aprendizaje y de la apropiación de los determinados conocimientos. Este instrumento puede ser utilizado a modo de auto evaluación o en una evaluación compartida. Permite al docente evaluar al alumno de manera continua permitiendo analizar las lagunas existente en los procesos de aprendizaje y facilitando la creación de actividades de refuerzo, la ampliación y observar el avance del alumnado.
Diario de aprendizaje	Este instrumento de evaluación puede incorporarse al portfolio y constituye un instrumento que favorece el desarrollo de la metacognición en el estudiantado, pues cada alumno debe de escribir reflexionar y comentar sobre lo que ha ido aprendiendo. Este instrumento puede ser difícil de utilizar si nunca se ha propuesto al alumnado que reflexione sobre su aprendizaje por lo tanto sería necesario guiarlo mediante el empleo de preguntas meta cognitivas
Lista de cotejo	Mediante este instrumento los propios alumnos pueden registrar la ausencia o la presencia de un aspecto que se va a evaluar y sirve como un indicador previo de lo establecido

### 2.1.5. LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA

Las relaciones familia-escuela a la hora de agregar sinergias en el proceso educativo escolar, tanto en la etapa de Educación Infantil como las etapas obligatorias de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, han sido, y son, un reto vigente en una sociedad cada vez más compleja, en la que emergen contradicciones importantes entre la cada vez mayor necesidad de constituir comunidades educativas integrales que promuevan un desarrollo global y armónico de la personalidad de los estudiantes, y la cada vez mayor dificultad práctica que la complejidad sociolaboral implica para la participación de las familias en esa comunidad integral (Martínez & Freire, 2020).

Estas relaciones bidireccionales son de gran interés para comprender si realmente los procesos inclusivos se están llevando a cabo de manera exitosa. Para que esto fuese así la familia deberían tener un mayor peso y desempeñar un papel activo dentro de los procesos educativos, basando su participación en una perspectiva cooperativa en la que se tuviese en cuenta su opinión a la hora de tomar decisiones y en la generación de nuevas ideas.

La familia que tiene un hijo con necesidades educativas especiales adquiere una mayor implicación dentro de todos los procesos educativos. Esta implicación que sucede casi automáticamente se puede contemplar como un elemento crucial que, visto desde una perspectiva colaborativa, pueden convertirse en una fuente inagotable de información y formación. Estos padres pueden participar dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y ayudar a desarrollar el pensamiento crítico de los alumnos, al mismo tiempo que observan como se puede generar un papel activo en la sociedad. A este respecto, Martínez, Álvarez & Fernández (2009), manifiestan que:

Cuando se produce alguna circunstancia en la que el hijo o la hija está en situación de “necesidades educativas especiales”, la relación de los padres con la escuela es vital [...] la comunicación y cooperación de la familia con el centro educativo tiene que ser intensa y sistemática (p. 226).

Las relaciones entre la familia y la escuela son generadoras naturales de procesos inclusivos ya que las habilidades y el conocimiento desarrollado por los padres favorecen la inclusión de los estudiantes y facilitan la tarea a los docentes (Bourke-Taylor et al., 2018).

Sin embargo, en el estudio llevado a cabo por Rodrigues et al., (2015) se pone de manifiesto como la cooperación entre la escuela y la familia encaminada a generar situaciones de inclusión, no siempre se lleva a cabo de la manera esperada y de la forma más exitosa, pues para que exista esta relación es necesario disponer de un tiempo libre que en muchas ocasiones las tareas del hogar, así como los aspectos relacionados con el trabajo o el cuidado de otros hijos impiden que en muchas ocasiones se puedan acudir a la reunión planteada por el equipo docente y por lo tanto, esa relación cada vez se va haciendo más estrecha. A esto hay que sumarle que el contenido de las reuniones en muchas ocasiones se focaliza en aspectos formales que pueden resultar poco motivantes para las familias. Por lo tanto, de este estudio se deduce que establecer puentes entre familia y escuela no es tan sencillo como puede parecer a simple vista.

La literatura científica verifica que una de las principales barreras para conseguir este binomio se encuentra en la dificultad que presentan las familias a la hora de establecer relaciones con los diferentes profesionales que conforman el equipo docente que presta atención a sus hijos (Brown, 2001; Johnson & Duffett, 2002; Yssel et al., 2007), a esto hay que sumarle que, en muchas ocasiones aceptar la llegada de un hijo con discapacidad al seno familiar es un trance duro y difícil de asimilar, por lo que esta barrera se incrementa considerablemente al presentar actitudes negativas ante la discapacidad por parte de la familia.

Otra de las barreras destacadas en el estudio desarrollado por Doménech & Moliner (2013) se centraliza en la falta de información y de formación que reciben las familias en los procesos de inclusión de sus hijos, destacando el poco entendimiento o el empleo de vocabulario muy específico que dificulta la comprensión de lo que se pretende hacer con este estudiantado y se le unen las posibles barreras o dificultades que presentan la familia a la hora de llevar a cabo las actividades propuestas, ya sea por falta de formación, de implicación, o por falta de tiempo.

Por otro lado existen ejemplos de cómo las familias pueden proponer alternativas que favorezcan y generen procesos inclusivos o incluso mejore la calidad de vida de los estudiantes con discapacidad dentro de los centros y que en ocasiones no son tenidas en cuenta o recibidas con agrado por parte del profesorado y del equipo directivo, y que esto genere situaciones frustrantes a las familias (McCloskey, 2010).

En la legislación actual, se pone de manifiesto esa tendencia a mejorar las relaciones entre la familia y las escuelas, de manera tal que en el *artículo 1* de la Ley Orgánica, 2/2006, de educación (LOE) que ha sido replicado sin ninguna modificación en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), se pone de manifiesto el esfuerzo que deben realizar tanto profesores como centros, familias, administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad en pro de conseguir una mejor inclusión del alumnado.

En esta línea, Rodrigues et al., (2015) lleva a cabo un estudio en el que analiza la cooperación establecida entre las familias y las escuelas, llegando a la conclusión de que, en la mayoría de los casos, las escuelas son el agente fundamental necesario para fomentar relaciones y vínculos estrechos con las familias, y que, aunque la educación se conciba como una responsabilidad compartida por la comunidad educativa, las relaciones sociales entre familia y colegio recaen en esta institución. De esta manera, no solo los docentes deben trabajar de manera colaborativa y cooperativa con las familias para mejorar las relaciones sino que, toda la escuela debe conseguir que la participación de las familias incremente en los diferentes procesos educativos y en todas las etapas. Estos resultados siguen la línea de los estudios mencionados anteriormente en los que los procesos de descoordinación entre ambos agentes generan una barrera casi infranqueable a la hora de que los procesos inclusivos se puedan llevar a cabo.

La familia y la escuela son dos pilares fundamentales a la hora de generar los procesos educativos, y más aún si se habla de niños que presentan necesidades educativas especiales, es cierto que establecer estas relaciones de colaboración no siempre son sencillas ya que existen muchísimos factores (formación, información, predisposición, aceptación, implicación, tiempo, etc.) que condicionan que esto se pueda llevar a cabo. Sin embargo es necesario ratificar la necesidad de hacer una evaluación en los procesos de convivencia y relaciones sociales entre estos dos agentes para poder mejorar aquellos aspectos deficitarios y limitantes.

### **2.1.6. LA INCLUSIÓN SOCIAL DENTRO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

La participación de toda la comunidad educativa constituye un elemento fundamental para poder seguir formando a personas que sean capaces de vivir en sociedad, desarrollando su independencia, su autonomía y su capacidad crítica. Una forma de evaluar y comprobar que actualmente los niños y jóvenes no se encuentran manipulados, sino que están participando libremente en la comunidad pasaría por aplicar la escalera de la participación infantil (Hart, 1992).

La instauración de los procesos inclusivos dentro de los sistemas educativos y de los centros requiere necesariamente que todas las personas que conforman la comunidad educativa puedan participar, es decir tengan voz y voto, en la toma de decisiones. La pretensión de conseguir una sociedad más democrática desde las bases iniciales (los centros escolares) debe estar fundamentada siempre en la equidad y el empoderamiento de aquellos grupos o colectivos más vulnerables, si no, de nada serviría educar en la democracia sino se deja participar a todos los estudiantes.

La Agencia Europea (2018) puso en marcha una herramienta de auto reflexión que se aplicaba dentro de los entornos inclusivos y estaba centralizada en la infancia temprana, se constituía de un instrumento de autoevaluación destinado a los alumnos con edades comprendidas entre los 3 y 6 años, en dónde la participación y el compromiso se concebía como la forma de participar de manera activa en las diferentes actividades cotidianas lo que viene a constituir un aspecto esencial para lograr una inclusión real.

Dentro de la comunidad educativa, las familias juegan un papel fundamental, ya que dentro de los procesos inclusivos no solo se debe focalizar el centro de actuación en general situaciones no excluyentes sino que, se debe fomentar que las familias participen y que realmente se sientan partícipes dentro del proceso educativo de sus hijos (Llevot & Bernad, 2015). Para ello, la configuración de la asociación de padres y madres (AMPA) es un buen ejemplo de ello ya que les permite estar informado y tomar partido en las diferentes decisiones que se llevan a cabo en los centros educativos (Andrés & Giró, 2016).

Pero no solo se establecen vínculos entre los principales agentes sociales, sino que dentro de las instituciones educativas también se establecen relaciones entre niños y jóvenes con

diversidad funcional y el resto de sus compañeros de clase, esta se puede producir tanto dentro como fuera del horario escolar.

Poner el foco en este tipo de relaciones sociales constata que la inclusión educativa se encuentra estrechamente relacionada con los procesos de inclusión social. En el estudio realizado por Rodríguez & Ferreira (2010), se pretendía analizar las relaciones que se producían dentro de los centros educativos extraordinario mediante una perspectiva de análisis basada en el modelo social, quedando este definido como:

El modelo social de la discapacidad propone una visión crítica frente al modelo médico y desplaza la cuestión del plano individual y fisiológico (la discapacidad como déficit corporal) al colectivo y político (la discapacidad como opresión de un colectivo social) (p.5).

Dentro de estos procesos de inclusión social una de las preocupaciones que se pone de manifiesto por parte de las familias es el rechazo que puedan tener los alumnos con discapacidad por parte de sus iguales (Brown, 2001). A este respecto, Echeíta (2016) manifiesta la imposibilidad de que las instituciones educativas se configuren dentro del marco de la inclusión si esta se encuentra en un enclave en el que la exclusión y la segregación son los valores principales, es por este motivo por el que el análisis de las situaciones de rechazo que viven las personas con discapacidad puede contribuir a determinar las causas de su origen y aportar las claves necesarias para su remisión y alcanzar la inclusión.

En el estudio llevado a cabo por Lindsay (2016) sobre la inclusión social y su participación dentro de los centros educativos de los niños y jóvenes con parálisis cerebral, puso de manifiesto que la participación de estos estudiantes incrementa cuando la discapacidad es motora y tienen menos problemas del lenguaje, pero se observaron resultados bastante negativos en relación a las amistades recíproca y en el comportamiento social deduciéndose el aislamiento de estos estudiantes por su condición. Estos resultados fueron respaldados por los estudios desarrollados por Furtado et al. (2015); Schenker, Coster & Parush, (2005).

Badia et al., (2011) hace una mención especial al tipo de relaciones sociales que tienen los alumnos con parálisis cerebral, poniendo de manifiesto que: “tienen tendencia a participar más en actividades con la familia y en el hogar, que con los amigos y en la comunidad. Sin embargo, los niños y adolescentes han mostrado altos niveles de disfrute en las actividades de ocio” (p.7).

Como principales barreras dentro de la participación social en las diferentes etapas educativas se encuentran las dificultades en el transporte, las barreras en el acceso físico y la exclusión social (Imms, 2008). A todo esto hay que sumarle el desconocimiento por parte de los docentes de las características específicas de todas y cada una de las discapacidades que puedan estar presentes en el aula y que limitan la participación de los alumnos y hace que éstas se vayan disminuyendo cuando más alto es el grado de discapacidad. El desconocimiento provoca también que el trato de los docentes hacia este alumnado sea negativo o neutral, pues como se puso de manifiesto en el estudio realizado por Vesga, Pisso & Villaquirán (2016) “los alumnos ocupan un lugar en la escuela pero es como si ni siquiera existieran allí” (p.12), volviendo a argumentar que la presencia física de los estudiantes con discapacidad no garantiza que se produzcan relaciones sociales inclusivas o procesos completos de inclusión (Lindsay, 2016).

Este aislamiento provoca que las relaciones entre los alumnos que presentan discapacidad y aquellos que no disminuya considerablemente basada en la educación bancaria que destacaba Freire (1984, p.10)

La “educación bancaria” es aquella que se centra en contenidos para transmitir, control, disciplina sin oportunidades para crear y participar, disponiendo barreras para aprendizajes autónomos y significativos, el docente es el único poseedor del conocimiento, la enseñanza se centra en la transmisión de la información, hay una relación vertical docente-estudiante; esta situación queda consignada en el diario de campo: en el salón se exige el silencio y la disciplina (...) pasa largo tiempo y el docente es el dueño de la palabra (...) todos los niños hacen lo mismo

A este respecto, se deduce que la actitud docente es un factor significativo a la hora de facilitar la inclusión social del alumnado con discapacidad dentro de las aulas, ya que debido al desconocimiento sobre la problemática asociada a cada tipo de discapacidad y la falta de una actitud proactiva para la inclusión genera diferentes formas implícitas de exclusión (López-Márquez, 2017).

Resulta necesario conocer las diferentes barreras y limitaciones que se producen dentro de los contextos educativos y que pueden generar situaciones de exclusión social para poder prevenirlas y evitar que se reproduzca. Para que esto sea posible también es necesario conocer el significado de los términos participación social para poder propiciar situaciones que facilita esta participación

### 2.1.6.1. *Acoso y exclusión escolar*

Las instituciones educativas no son un ente que se encuentra ajeno a los cambios sociales que se producen, sino que es un reflejo de estos, tanto con sus luces como con sus sombras. Además es el entorno propicio para producir diferentes transformaciones y cambios sociales.

La convivencia escolar que se producen en los centros escolares debe configurarse como un aspecto seguro para todos y cada uno de los estudiantes donde se reconozcan y se actúe en contra de las conductas de discriminación que pueden derivar en situaciones de rechazo, exclusión, acoso o violencia (Benbenishty & Astor, 2019). Para evitar todo esto es sitio de situaciones se debe realizar un control exhaustivo tanto en las actividades estructuradas por parte de los docentes, como en los momentos de ocio y tiempo no lectivo en el que conviven los alumnos como puede ser; el recreo, comedor, actividades extraescolares, tiempo de ocio etcétera (Romero et al., 2019).

La falta de participación por el alumnado con discapacidad en las actividades menos estructuradas puede ser el primer signo de alerta ante situaciones de exclusión o de acoso y es necesario realizar un seguimiento y un control exhaustivo para actuar y poder corregirlas.

En la actualidad el acoso escolar es un campo de investigación muy activo en todo el mundo (Menesini & Salmivalli, 2017; Postigo et al., 2013) y este queda definido como un subtipo de violencia física y/o psicológica que se efectúa ante otra persona y que cumple tres características principales; es intencional, sistemática, y es un reflejo de un abuso de poder (Romero et al., 2019).

El propósito principal del acoso, independientemente del tipo de reacción que se emplee, siempre persigue la humillación y la desmoralización hacia la víctima, por lo que es considerado como un tipo de violencia moral o psicológica (Olweus, 1993).

Los diversos estudios han puesto de manifiesto como las agresiones verbales o de relación tiene una frecuencia mucho mayor que las agresiones físicas, por lo que en muchas ocasiones es muy complicado reconocer situaciones de acoso como tal y pueden pasar desapercibidas, especialmente cuando este tipo de agresión se produce de manera encubierta o de forma indirecta (Defensor del Pueblo, 2007; Postigo et al., 2013). Dentro de la literatura científica se ha evidenciado que las agresiones indirectas o relacionales tiene una prevalencia mayor entre las chicas aunque la prevalencia global es mayor entre los chicos (Menesini &

Salmivalli, 2017). Además, en la actualidad este tipo de violencia se encuentra más encubierta por medio del uso de los dispositivos tecnológicos. En el momento en el que este tipo de acoso utilice de estas nuevas tecnologías digitales, se está hablando de cyberbullying, aunque en materia los efectos son muy similares al acoso escolar (Garaigordobil, 2011). Los estudios desarrollados han evidenciado conductas de acoso escolar entre niños y adolescentes con edades comprendidas desde los 8 hasta los 18 años (Defensor del Pueblo, 2007; Menesini & Salmivalli, 2017). Aunque no se descarta que el inicio de estas agresiones se realice en edades más tempranas, ya que a medida que se va desarrollando el progreso académico, aumenta el riesgo de padecer situaciones de acoso escolar (Defensor del Pueblo, 2007).

Ante este hecho y como posibles soluciones al acoso escolar, se observa cómo los valores de convivencia que se promueven desde la educación emocional o mediante el desarrollo de la inteligencia emocional (Montoya-Castillo, Postigo, & González, 2016) pueden ser muy útiles para promover estrategias no muy violentas y que faciliten la resolución de conflictos (Garaigordobil, 2017).

Así pues el desarrollo de la inteligencia emocional se basa principalmente en promulgación de un bienestar subjetivo, que aunque se refiera a un concepto bastante complejo puede ser evaluado a través de diversos constructos, como puede ser la satisfacción con la vida (Miranda et al., 2018). Otro constructo utilizado, es la valoración de la autoestima, observándose que la victimización afecta directamente a una doctrina más baja (Garaigordobil, Martínez-Valderrey, & Aliri, 2013).

Además de proponer estrategias para desarrollar una educación emocional, es fundamental sensibilizar y dotar de las herramientas necesarias a las instituciones como a los docentes, dotándolos de conocimiento, herramientas y estrategias necesarias para hacer frente a las situaciones de acoso o bullying dentro de las aulas (Gil & Saiz, 2019).

También es necesario trabajar con todo el grupo clase, ya que en muchas ocasiones algunos alumnos no son conocedores o conscientes del grado emocional y personal que pueden llegar a tener sus acciones de acoso, exclusión, discriminación hacia sus otros compañeros. Es importante no convertir este tema en un tabú, ya que el ocultismo puede provocar que las víctimas de estas situaciones de acoso tengan miedo a manifestarles y a contar lo que le está sucediendo (Pérez-Carbonell, Ramos-Santana & Sobrino, 2016).

Finalmente una de las estrategias necesarias es establecer vías de comunicación fluidas con la familia y el entorno de la víctima y el acosador para observar los cambios y evoluciones y poder prevenir esas situaciones de acoso. Otra de las estrategias que se pueden emplear en la resolución de conflictos es el desarrollo de actividades cooperativas en el que se propicien situaciones de socialización y de cooperación y colaboración entre todos los alumnos para poner en valor las capacidades y las habilidades de todos y cada uno de ellos (Guirado López, & Garcia Prieto, 2016).

## 2.2. LA SOCIEDAD COMO RESPUESTA PARA FAVORECER A LA INCLUSIÓN SOCIAL

En el capítulo anterior se ha puesto de manifiesto la importancia que tiene la educación inclusiva para favorecer contextos no discriminatorios. Se ha puesto de manifiesto cómo estos procesos de inclusión se han ido incorporando al acervo profesional y a las instituciones en los ámbitos educativos. Sin embargo, el impulso de la inclusión debe consolidarse además en los ámbitos sociales.

La consecución de que todas las personas puedan llevar una vida plena y satisfactoria es un aspecto de gran relevancia que incide directamente con el término de inclusión social. Este término debe abordarse desde la perspectiva ecológica, teniendo muy presente que para garantizar una inclusión social es necesario una base educativa y apostar por una inclusión laboral. A pesar de que muchos esfuerzos se están focalizando en conseguir esa inclusión laboral, no se debe olvidar que es necesario alcanzar la plenitud y la armonía en las diferentes áreas de la vida de la persona, con el propósito principal de conseguir ciudadanos activos en las sociedades en las que se convive.

En este sentido, Kim, Shin, Yu & Kim (2017) ponen de manifiesto que “es difícil definir la inclusión social como un concepto claro o incluso acordado, porque su significado es complejo y amplio” (p.3). Del mismo modo, la Juan de Inclusión Social de Australia (2010) define este término como “el proceso completo de adquisición de recursos, oportunidades y posibilidades necesarias para aprender, trabajar, participar en la sociedad y expresar opiniones políticas” (p.12).

Por lo tanto, el término inclusión social puede definirse de la siguiente manera (Kim et al., 2017, p.4):

No solo como un acceso igualitario al sistema social en general, sino también el proceso de participación plena en varios dominios sociales, tales como la economía y la cultura. Este proceso implica obtener ingresos, activos y oportunidades; usando varias infraestructuras sociales; disfrutando de un sentido de solidaridad y autoestima; y asegurando bastantes recursos distribuidos e integrales.

La inclusión social debe concebirse como uno de los principios necesarios para poder construir un modelo social en el que, las características y necesidades individuales de las personas, no supongan una limitación a la hora de propiciar una participación plena en ese contexto. No solo se debe focalizar la acción para garantizar una igualdad de oportunidades, sino que se debe ir más allá y esas limitaciones deben erradicarse de todas las dimensiones sociales.

Por ende, el modelo social de discapacidad se encuentra en sintonía con la definición de inclusión social. Sin embargo se observan definiciones que focalizan su perspectiva en el déficit.

Consideran la discapacidad como un comportamiento desviado en el individuo, un síntoma o manifestación externa de una alteración subyacente física, sensorial o mental, que ocasiona en el individuo dificultades para realizar diferentes actividades [...] desde esta perspectiva, quien tiene la responsabilidad de atender el síntoma es un profesional que, de acuerdo con su trayectoria, puede ofrecer alternativas para reducirlo, lo que conduce a que la persona en situación de discapacidad asuma una posición pasiva. Desde este paradigma no se involucra a la comunidad, ni a la sociedad en general, para ofrecer alternativas de participación a la persona en situación de discapacidad (Rodríguez Díaz, Alvarado García & Moreno Fergusson, 2007, p.2).

En el ámbito legislativo, el Real Decreto Legislativo 1/2013, 29 de noviembre, en el *artículo* 2, apartado j, determina que:

El principio en virtud del cual la sociedad promueve valores compartidos orientados al bien común y a la cohesión social, permitiendo que todas las personas con discapacidad tengan las oportunidades y recursos necesarios para participar plenamente en la vida política, económica, social, educativa, laboral y cultural, y para disfrutar de unas condiciones de vida en igualdad con los demás.

De todo esto se puede deducir que para garantizar una inclusión social hace falta diferentes factores necesarios para garantizar su promoción (Estalayo et al., 2021). Entre los factores se destacan:

- La presencia y visibilidad: es necesario que las personas con discapacidad estén presentes dentro de los contextos sociales para avanzar en el reconocimiento de la diversidad de las personas
- Atender a las necesidades: para que esto sea posible es necesario promulgar políticas sociales que permitan dar una respuesta óptima a las necesidades derivadas de la diversidad de los individuos y grupos, desarrollando de esta manera un trabajo recíproco en el que, las políticas ayudan a este colectivo, y las necesidades de este nutren estas políticas sociales
- Facilitar el acceso y la participación: es necesario que el colectivo de personas con discapacidad tenga facilidades a la hora de participar en las diferentes tareas sociales como la cultura, la religión, las políticas, la economía o la propia sociedad
- Atender a los derechos: esto quiere decir que el derecho a la participación en cualquier ámbito no debe ser un hecho discriminatorio por razón de las diferencias
- Financiación: los recursos económicos y materiales son un elemento necesario para garantizar una inclusión social real, pues permiten crear una cultura inclusiva que garanticen el acceso y la participación de todos los ciudadanos.

Tal y como destaca Jurado de los Santos (2020), la inclusión social interrelaciona diferentes acciones y componentes que conforman las condiciones necesarias para que esto se pueda producir, por lo tanto, es necesario concebirla como un factor multidimensional en donde todos los campos deben asumir su utilización para que esto sea posible .

- Económica: entendiendo que la participación dentro del ámbito laboral debe facilitar la independencia y la inclusión de todas las personas.
- Cultural: las representaciones sociales que efectúan los miembros de una comunidad pueden determinar las prácticas que se ejecutan en torno a la inclusión social y la participación solidaria que conlleva.
- Legal: es preciso recordar que los derechos son inherentes a todos los ciudadanos, y que por lo tanto el derecho a la participación también lo es.

- Ambiental: para promover la participación y el desarrollo sostenible de todas las personas es necesario considerar los recursos del contexto desde una perspectiva de accesibilidad.
- Física: hace referencia a la necesidad de que las personas con discapacidad se encuentren dentro del sistema.
- Relacional: se refiere a la necesidad de establecer relaciones con el resto de la comunidad para poder experimentar la vivencia recíproca con el resto de los ciudadanos, siempre teniendo en cuenta, la participación y la conformación de redes.
- Política: la participación social debe estar respaldada por los derechos relacionados a la toma de decisiones, y éstos deben estar sometidos desde los parámetros de igualdad y de equidad
- Espacial: se destaca la importancia de compartir espacios que configura los diferentes escenarios.
- Social: necesidad de asumir el rol en la relación interdependiente y comunicativa que se efectúa en el grupo social.

Así, la sociedad asume la responsabilidad de detectar y eliminar barreras, para poder abordar las dificultades que enfrentan las personas con discapacidad. Estas barreras surgen de la interacción entre la persona y su entorno. Por lo tanto, es crucial establecer mecanismos que sensibilicen a toda la sociedad e involucren a todos los actores sociales para lograr una inclusión plena.

### **2.2.1. MODELOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL**

En cuanto al marco conceptual, se abordan los diferentes modelos sociales que tienen una influencia en la percepción de las personas con discapacidad. Los conceptos reflejan los valores de referencia sobre los que se han ido perfilando y construyendo los diferentes modelos que permiten que la sociedad comprenda y responda a una realidad. En las ciencias sociales, el término "modelo" se refiere a una representación simplificada de la realidad que permite comprender los procesos sociales involucrados (Giner, et al., 1998).

Una cuestión implícita en el análisis de los modelos es su relación con el término "paradigma" y la proximidad conceptual entre ambos. Este término se emplea como un

concepto para estudiar los procesos de cambio científico o revolución científica. Investigaciones posteriores destacarían que en ámbitos como la ciencia, un paradigma es un conjunto de logros científicos reconocidos que, simultáneamente, proporciona modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica (Giner, et al., 1998).

Además, se destaca la posibilidad de la coexistencia de varios paradigmas al mismo tiempo; de igual manera, estos pueden experimentar una revolución científica cuando un nuevo paradigma es aceptado por toda la comunidad, reemplazando a otro anterior que ha quedado obsoleto o que implica concepciones diferentes para entender el mundo. En el contexto de esta investigación doctoral, el paradigma representa una forma de interpretar el mundo, haciendo referencia a un enfoque científico de la realidad, mientras que el modelo se integra dentro del paradigma, enfocándose más en el ámbito teórico para comprender las relaciones más relevantes y determinantes del fenómeno (Almeida et al., 2010).

En consonancia con el marco teórico y conceptual, la construcción de la identidad social de la discapacidad se ha forjado en relación con la consideración sociocultural de cada momento histórico. Hasta hace unas décadas, esta identidad estuvo marcada por la exclusión social y el estigma asociado a la discapacidad. El análisis contemporáneo se beneficia de un recorrido histórico que aporta significado epistemológico y social, permitiendo una comprensión más profunda de la situación actual de las personas con discapacidad.

Los modelos de inserción social de las personas con discapacidad responden al pensamiento científico y sociocultural de cada momento histórico. “Puede hablarse de consenso a la hora de establecer los principales modelos de acercamiento a las situaciones de discapacidad” (Anaut, Urizarna & Verdugo, 2012, p. 28). El siguiente análisis se enfoca en los modelos de integración de las personas con discapacidad, considerando que la conceptualización se ha desarrollado principalmente en el mundo occidental y bajo perspectivas modernas. Es importante destacar que, para enriquecer el análisis científico y lograr una comprensión más profunda de la temática, se ha incorporado la relación con los paradigmas, según algunas propuestas académicas. Asimismo, se debe tener en cuenta que la distinción entre ambos términos es sutil, como se ha mencionado anteriormente. En la figura 4 se presenta una visión general de la evolución a lo largo del tiempo de los modelos de integración en relación a los diferentes paradigmas y a sus características.

**Figura 4.***Evolución de los modelos de integración social*

Contexto	Paradigmas ↔ Modelos	Características
Antigüedad clásica: Grecia Roma	Prescindencia (sentido de prescindir)	Eugenésico
Edad Media a Sociedades Democracia	o EXCLUSIÓN (o privación)	Marginación
S. XIX - XX	Rehabilitador	Médico-Rehabilitador
S. XX		Integrador o Biopsicosocial
S. XX - XXI	Autonomía Personal	Social
		Diversidad Funcional

Fuente: Sánchez Alcoba (2020)

En la actualidad, y coexistiendo con estas dos últimas corrientes, el estado de la cuestión sigue abierto tanto a nivel epistemológico como a nivel práctico. La Organización Mundial de la Salud (OMS), en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) de 2001, ha intentado integrar estas dos tendencias, abarcando tanto los factores personales como los contextuales que influyen en la deficiencia personal (OMS, 2001, p. 158).

Este modelo Bio-Psico-Social representa una superación de los modelos médico y social, al considerar la discapacidad como el resultado de la interacción entre las limitaciones de la persona y las barreras sociales. En este enfoque, se reemplaza la noción de deficiencia por el nivel de funcionalidad de la persona, se abandona la clasificación de minusvalías en favor del estado de salud, y se reconoce que los factores medioambientales pueden generar discapacidades, siendo aplicables a cualquier persona y no exclusivos de una parte específica de la sociedad.

Este enfoque plantea el fenómeno de la discapacidad como algo complejo y multidimensional (Ferreira, 2008). No obstante, más allá del debate sobre las definiciones o clasificaciones, el verdadero problema radica en la realidad social de las personas con discapacidad, que las coloca en una posición de inferioridad, reflejando el marco cultural, social y económico de lo "normal" (Almeida et al., 2010). Esto implica que la discapacidad

se convierte en un factor determinante en la estructura social, generando desigualdades económicas, políticas, normativas y sociales en comparación con las personas que no tienen discapacidad.

La acción de diversas corrientes sociales a lo largo del siglo XX y principios del XXI, muchas de las cuales estaban vinculadas al movimiento de vida independiente, ha dado lugar a diferentes enfoques en la comprensión y representación de las personas con discapacidad. El Modelo de la Diversidad surge en este contexto con el objetivo de abordar las limitaciones de los modelos anteriores, rehabilitador y social, que no han logrado eliminar la discriminación contra las personas con diversidad funcional o discapacidad. Este modelo se basa en la integración de los derechos humanos y la bioética como herramientas para lograr la plena dignidad, ciudadanía y autonomía de las personas discriminadas por su diversidad funcional (Palacios & Romañach, 2008).

Además, el Modelo de la Diversidad prefiere utilizar el término "diversidad funcional" en lugar de "discapacidad" porque este último sigue siendo un término negativo y discriminatorio. Según este modelo, no es la diversidad funcional la que discrimina, sino la valoración de esta (Palacios & Romañach, 2006). Por lo tanto, se sostiene que ninguna persona cuenta con todas las capacidades que la sociedad o el entorno demandan, y se aboga por considerar la discapacidad como una condición humana (Anaut, Urizarna & Verdugo, 2012).

En el panorama actual, no se ha cesado el debate sobre los modelos de discapacidad, pues continúa evolucionando. Minguijón, Penacho & Pac, (2005) identifican dos modelos adicionales que coexisten con el Modelo de la Diversidad y el modelo Bio-psico-social. Estos son:

1. **Modelo Político Activista:** Este modelo se fundamenta en la acción política y social, considerando a las personas con discapacidad como un grupo minoritario que enfrenta discriminación por parte de la sociedad (Minguijón, Penacho & Pac, 2005).
2. **Modelo Universal:** Este modelo parte de la premisa de que la discapacidad es un hecho universal, una característica intrínseca de la humanidad y no un rasgo que diferencie a la población. En consecuencia, aboga por establecer políticas universales dirigidas a la población en general (Minguijón, Penacho & Pac, 2005).

Díaz (2011) destaca la importancia que tiene el considerar la desigualdad y la exclusión social en el contexto de la discapacidad. Señalando que, si bien persiste la posición de inferioridad asociada a la discapacidad, ha habido un reconocimiento creciente de los derechos y la autonomía personal en este grupo. En lugar de centrarse únicamente en la opresión, esta autora propone mirar la exclusión social como el prisma predominante que configura la estratificación social en términos de incluidos y excluidos. Sin embargo, sugiere que el término "exclusión" puede ser insuficiente, ya que puede implicar una individualización de las situaciones. Por ello, se inclina por el uso del término "desigualdad", argumentando que muchas de estas desigualdades están relacionadas con las barreras y obstáculos presentes en el entorno social.

El debate actual en torno a las personas con discapacidad involucra a individuos con discapacidad de manera individual y colectiva, así como a la comunidad científica y diversas entidades sociales y políticas. La cuestión conceptual sigue siendo relevante, ya que condiciona las diversas acciones a emprender. Este debate no es estéril, sino que debe seguir desarrollándose para garantizar que la inclusión social no sea solo un derecho proclamado, sino una realidad en el futuro.

### **2.2.2. LA FAMILIA Y EL COLECTIVO DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD**

La familia se configura como un elemento principal y como agente socializador más relevante que, unido a la escuela o a los medios de comunicación, tiene una influencia significativa en los contextos socializadores (Benítez, 2014). De esta manera Martínez et al. (2009) destaca que “la sociedad y la familia son sistemas y todo lo que acontece en uno u otro afecta inevitablemente al conjunto de los elementos” (p. 40).

De esta afirmación se puede dilucidar que la familia constituye y genera los primeros contextos sociales e influye muy significativamente en la transmisión de valores, creencias, actitudes, opiniones y relaciones de cualquier individuo. En este sentido, la familia debe percibirse como un propio sistema social en donde los individuos que la conforman van adquiriendo y desarrollando patrones ideológicos y culturales que se verán reflejados en su contexto de actuación. La Teoría Sistémica del Desarrollo Humano desarrollada por

Bronfenbrenner (1987), explicaba que la comprensión del ser humano debe abordarse desde una perspectiva dual: fenomenológica y dinámica.

La posición dinámica entiende a la persona como un ser en desarrollo continuo, cambiante, progresivo e interactivo con los contextos en los que vive o se relaciona que también son cambiantes. La posición fenomenológica explica la conducta humana como el sistema de interrelaciones que se establecen entre los distintos sistemas que constituyen el ambiente y las instituciones, por ejemplo, la familiar y la escolar, que son significativas para una persona. Dicha reciprocidad persona/ambiente se describe como estructuras concéntricas independientes denominadas: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. (Martínez et al., 2009, p. 350)

La llegada de la discapacidad al entorno familiar es complicada y, en ocasiones, difícil de asumir por todos los miembros. Las necesidades que estas personas requieren, unidos a los periodos críticos que pueden experimentar a lo largo de su vida -debido a las necesidades funcionales de cada tipo y grado de discapacidad- afectan irremediablemente en este sistema familiar (Lima-Rodríguez et al., 2018).

Fernández-Alcántara et al. (2015) ponen de manifiesto que existe un acuerdo común sobre el proceso de duelo a la que la familia se enfrentan tras recibir el diagnóstico de la discapacidad de su hijo, manifestando que, en ocasiones, estos familiares pueden desarrollar sentimientos negativos o de pérdida del hijo ideal. En la tabla 8, se muestra una síntesis del proceso de duelo por el que pasan las familias con hijos con diversidad funcional.

**Tabla 8.**

*Síntesis de la fases de duelo.*

<b>Proceso de Duelo</b>
1. Confusión. La comunicación del diagnóstico crea un estado de <i>shock</i> que impide a los padres comprender lo que les están diciendo.
2. Pérdida. Cuando una pareja tiene un hijo/a, espera que éste sea el niño/a ideal. En esta etapa, los padres sienten que han perdido al hijo/a perfecto.
3. Negación. Los padres se niegan a aceptar que su hijo tenga una dolencia crónica como la parálisis cerebral. Aparecen pensamientos del estilo “no es verdad”, “esto no me puede pasar a mí”, “tiene que haber un error”, “se han confundido”, etc.
4. Enfado, cólera, resentimiento, culpa. Los padres se rebelan ante el destino. Si tienen creencias religiosas, la ira se dirige hacia Dios con preguntas del estilo “¿por qué yo?”. También pueden aparecer sentimientos de culpabilidad, la sensación de que se ha hecho algo mal.
5. Asimilación y aceptación. La familia es capaz de enfrentarse a la situación, encarar sus problemas con realismo y buscar soluciones eficaces.

Fuente: Madrigal (2007, p.7).

Este proceso de duelo puede acarrear consecuencias negativas que se pueden manifestar con diferentes síntomas o problemas mentales. El "Burnout Syndrome", es un síndrome que se caracteriza principalmente por el agotamiento físico y psicológico al que se ve sometido la persona que atiende de manera sistemática y continua a las necesidades de las personas con discapacidad, este síndrome normalmente suele afectar a los padres, más a la madre, que focalizan toda su atención en prestar los cuidados y atender las necesidades de su hijo con discapacidad (Vicentic et al., 2016). Así pues, las situaciones de estrés persistente y crónico, suele ser uno de los principales síntomas de este síndrome, qué puede derivar en la generación de sensación de falta de control sobre la situación por la que se está atravesando (Madrigal, 2007, p.9).

Otro aspecto distintivo de las familias que tienen a un miembro con diversidad funcional es que a menudo deben enfrentar situaciones prolongadas de estrés. Este fenómeno ha sido respaldado por investigaciones como la de Al-Gamal & Long (2013), en donde los resultados

ponían de manifiesto que más de la mitad de los padres de niños con parálisis cerebral manifestaban sentirse estresados ante esta situación. De la misma manera, el estudio llevado a cabo por Ferreira, Vandenberghe & Celeno (2015) ponía de manifiesto que casi la mitad de la madre de niños con parálisis cerebral estaba experimentando niveles muy elevados de estrés. Abordando este tipo de discapacidad, los resultados obtenidos en la investigación desarrollada por Álvarez et al. (2005) pusieron de manifiesto que la llegada de un hijo con parálisis cerebral, para la mayoría de los encuestados no implicaba la disfunción de la estructura familiar. Estos resultados pueden verse justificados con los resultados de Córdoba-Andrade, Gómez-Benito & Verdugo-Alonso (2008) en donde se concluía que los niveles elevados de estrés se producían en contextos familiares con una gran red de apoyos.

Sin embargo, según otros autores González et al. (2013) llegaban a la conclusión de que el grado de afectación menor de la discapacidad suponía un incremento considerable del estrés por parte de las familias, argumentando que las necesidades que presentaban estos niños requerían un mayor nivel de atención en los diferentes contextos como el educativo o el ocio. En este sentido Álvarez et al., (2005) manifiesta que es necesarios que existan “mecanismos de ajuste que permitan mantener la homeostasis familiar dentro de límites funcionales” (p.6).

Todo esto viene a evidenciar la necesidad de que las familias con hijos con cualquier tipo y grado de discapacidad cuenten con un alto grado de resiliencia para poder hacer frente a las situaciones adversas que se presentarán a lo largo de la vida. Los profesionales que trabajan con estas familias deben tener en cuenta la promoción de la resiliencia, ya que, según Lumani & Córdoba (2014, p. 45 ), las familias competentes:

Saben manejar adecuadamente la discapacidad y proporcionan los cuidados que necesitan sus hijos.

Participan activamente en el tratamiento que se les administra en el hospital y son candidatos que realizar la hospitalización domiciliaria.

Proporcionan información adecuada a sus hijos y les ayudan a desarrollar destrezas. Son un apoyo importante para los maestros y pueden ser un nexo básico entre el hospital y la escuela.

Controlan los sentimientos negativos y la ansiedad, y tienen una actitud positiva respecto a la resolución de problemas, evitando caer en la depresión. Del mismo modo, ayudan a sus hijos a controlar sus emociones y saben manejar las emociones negativas de los maestros y de otros profesionales.

Aceptan las dificultades de los hijos, tienen más recursos para solucionar los problemas y colaboran estrechamente con los maestros.

Son padres contrarios al absentismo escolar preocupándose de solicitar y participar en los diferentes servicios educativos: unidades pedagógicas en los centros hospitalarios, asistencia educativa domiciliaria y centros educativos de referencia. La continuidad de la escolarización de su hijo es una de sus prioridades, así como la normalización de la vida de su hijo.

Los servicios que se proporcionan por parte del movimiento asociativo, como pueden ser la atención a las personas con discapacidad, la orientación a las familias, o el acompañamiento en el proceso de duelo, tienden a disminuir conforme se alcanza la edad adulta, dependiendo claro está si la discapacidad es adquirida o de nacimiento. En este sentido, alguna familia expresa sentimientos de insatisfacción con los servicios disponibles, al mismo tiempo que experimentan inquietud o preocupación en la planificación del futuro de sus hijos con discapacidad. Entre las principales preocupaciones de las familias se destaca la falta de apoyo y la escasa disponibilidad de información de calidad (Aya-Gómez & Córdoba-Andrade, 2013).

Zapata-Albán & Galarza-Iglesias (2020, p.12) identifican diversas dimensiones relacionadas con la discriminación hacia personas con discapacidad, según la perspectiva de sus familias:

1. Falta de apoyo de la familia extensa y de profesionales.
2. Exclusión experimentada a través del rechazo de la familia extensa y de personas en la comunidad (vecinos, otros niños/as, dependientes). Esto se debe a la falta de comprensión acerca de la discapacidad y las necesidades de los niños/as o adultos con diversidad funcional, como en el caso de la alimentación a través de un tubo.
3. Roles de los miembros de la familia al interactuar con la comunidad. Estos roles pueden incluir la defensa de derechos, la educación, la información, la ignorancia y la ocultación.

En definitiva, es necesario atender a la familia desde una perspectiva integral mediante la implementación de acciones que destaquen, en primer lugar, las prioridades, fortalezas y capacidades de las familias. Posteriormente, se aboga por trabajar de manera pertinente y coordinada, involucrando a las administraciones, la comunidad, las entidades locales y los profesionales, con el objetivo de abordar sus necesidades desde sus fortalezas y mejorar la calidad de vida familiar.

### 2.2.3. EL OCIO Y TIEMPO LIBRE

Dentro de los procesos de inclusión social el desarrollo de relaciones con otros ciudadanos y la generación de contexto que propicien una adecuada participación social se consideran factores de gran impacto para el colectivo de personas con discapacidad (Badia & Longo, 2013).

Diversos estudios han puesto de manifiesto que los niños y jóvenes con algún tipo de discapacidad generan expectativas similares a la juventud sin discapacidad en lo que atañe a sus planes de futuro, como puede ser la continuación de sus estudios o la inclusión laboral. Sin embargo, entre sus opiniones también se pone de manifiesto los deseos por tener una vida social plena, poder cumplir los objetivos planteados en relación al ocio y tiempo libre y configurar un grupo de amigos con el que poder relacionarse (Cooney, 2002; Tarleton y Ward, 2005).

A pesar de las expectativas de los jóvenes con discapacidad, la literatura científica ha puesto de manifiesto como este colectivo tienen menos oportunidades de ocio y tiempo libre en comparación con sus iguales sin discapacidad (Verdonschot, et al., 2009), esto puede interpretarse como una reducción en la generación de redes sociales (McVilly & Emerson, 2004). Además, suelen participar en actividades de tiempo libre organizadas por familias o asociaciones en donde se promueve la generación de sinergias con otros usuarios y con los demás ciudadanos (Dyke et al., 2013; Dusseljee et al., 2011).

El tipo y grado de discapacidad también se concibe como un factor determinante a la hora de establecer relaciones y acudir a las actividades de ocio y tiempo libre, se expone el caso de la discapacidad intelectual en donde, tras recibir el diagnóstico, se incluyen en contextos más segregadores que pueden condicionar su grado de desarrollo (Tarleton y Ward, 2005). Las generaciones de bajas expectativas sociales hacia este tipo de discapacidad pueden acarrear consecuencias negativas al restringir la generación de relaciones emocionales y sociales con otras personas. Estas limitaciones para desarrollarse en contextos sociales normativos pueden explicar resultados como los manifestados por King, et al., (2013) que sostenían que los jóvenes con discapacidad intelectual a menudo cultivan sus habilidades sociales y comunicativas en menor medida que sus iguales sin discapacidad.

El ocio y el tiempo libre constituyen elementos clave que permiten configurar una vida en sociedad y la consecución del bienestar personal, por lo que no deben considerarse como elemento insignificantes. En este sentido, dentro de la inclusión social se considera fundamental el correcto desarrollo de una vida en comunidad (Rebolledo & Rohlf, 2014).

Estas actividades se caracterizan por la expectativa que generan en las personas que las realizan de experimentar placer, felicidad, amistad, espontaneidad y desarrollo personal (Badia Corbella & Longo Araújo de Melo, 2009).

Los beneficios que conllevan las actividades de ocio y tiempo libre son, según Suárez Riveiro (2011, p. 103):

- a) Emocionales: las actividades de ocio y tiempo libre producen bienestar emocional, pues responden a sus intereses y en muchas ocasiones permiten combatir el estrés y dejar las preocupaciones de las personas a un lado.
- b) ) Sociales: se potencian las relaciones interpersonales y con el resto de la comunidad, siendo miembro de un colectivo. Además se educa en el respeto, la solidaridad y el asumir y compartir reglas.
- c) Físicos: Mediante el ejercicio y la práctica de deportes se pueden rehabilitar determinados déficits, pero también se combate el estrés y se favorece el ejercicio físico.
- d) Cognitivos y conductuales: al realizar aprendizajes y permitir trabajar determinados aspectos (motrices, verbales, afectivo-sociales, etc.) que se considera necesario desarrollar en la persona con discapacidad.
- e) El autoconocimiento: al permitir a la persona poder conocer sus potencialidades y limitaciones
- f) El desarrollo de su autodeterminación: al tener que elegir entre alternativas y tomar decisiones (Suárez Riveiro, 2011, p. 103).

Además, las actividades de ocio y tiempo libre estimulan la normalización y la socialización; la autonomía y funcionalidad; la inclusión social y la autodeterminación de cada persona (Instituto Foral de Bienestar Foral de Álava, IFBFA, 2013).

Aunque, el colectivo de personas con discapacidad perciba limitaciones en la oferta de actividades de ocio y tiempo libre, por los diferentes obstáculos y trabas para acceder a las mismas o las limitaciones para participar en ellas en igualdad de oportunidades (Suárez Riveiro, 2011), no todo es negativo, ya que también existe experiencias de buenas practicas

con respecto a la participación de actividades lúdicas y recreativas, aunque estas provengan de las acciones desarrolladas por el tejido asociativo (Arévalo & Yáñez, 2016).

Los principales desafíos se encuentran en las, aún existentes, barreras arquitectónicas que se encuentran en las diversas instalaciones, deportivas, turísticas, de transporte, de recreación etc. De hecho, en el estudio llevado a cabo por Suárez Riveiro, (2011), se ponía de manifiesto como casi un 40% de los entrevistados manifestaban dificultades para poder transitar por la calle y para poder subir o bajar los bordillos de las aceras, también un 36,5% manifestó la existencia de obstáculos como farolas, papeleras o baches entre otros. De esto se deduce que para garantizar una adecuada inclusión social es necesario revisar las acciones llevadas a cabo y las acciones venideras para limitar al máximo las posibles barreras arquitectónicas.

En relación al establecimiento de relaciones sociales, el Instituto Nacional de Estadística (2008) puso de manifiesto cómo un alto porcentaje de personas con discapacidad tenían dificultades a la hora de crear nuevas amistades y dos de cada tres encuentran complicaciones para poder establecer a contacto con personas diferentes a su entorno más cercano.

La inclusión social persigue que todas las personas independientemente de sus características y necesidades puedan relacionarse con el resto de la comunidad y participar en todos los ámbitos de la vida, entre los que se destaca el ocio y tiempo libre, tal y como se pone de manifiesto en la Constitución Española (1978), la Declaración Universal de los Derechos Humanos, las normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (Naciones Unidas, 1994), el Plan de Acción del Consejo de Europa (Consejo de Europa, 2006) y la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo (Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2012).

Es de vital importancia que las diversas administraciones públicas, junto a familias, personas con discapacidad y profesional de su entorno más cercano, tomen y desarrollen las medidas necesarias para asegurar que el ejercicio del derecho al ocio y tiempo libre sea una realidad (Rebolledo & Rohlf 2014).

#### 2.2.4. EL TEJIDO ASOCIATIVO

La red de entidades, fundaciones, federaciones, organizaciones y asociaciones que trabajan diariamente por y para la inclusión de las personas con discapacidad se ha constituido como uno de los principales agentes para conseguir que la inclusión sea un hecho real (Ortuzar & Quintana, 2016).

El movimiento asociativo ha sido impulsado principalmente por las familias de las personas con discapacidad y que trabajan incansablemente en la defensa y consecución de sus derechos.

Los padres iniciaron un movimiento de ayuda entre aquellos que tenían problemas similares. Por un lado, la Administración y poderes públicos no daban respuesta a sus necesidades. Por otro lado, necesitaban apoyo emocional para encauzar la educación y desarrollo de sus hijos. (Verdugo, 2000, p. 5)

En España este movimiento asociativo se originó en los años 60 como respuesta a las necesidades y demandas de la familia con personas con discapacidad. De esta manera se ha observado cómo este tejido asociativo desempeña uno de los papeles más importantes para este colectivo al proporcionar una variedad de servicios destinados a mejorar su calidad de vida y paliar las necesidades a las que el sistema y las administraciones no pueden dar respuesta (Díaz Velázquez, 2008). Según Fantova (2000), las funciones principales del movimiento asociativo son principalmente tres:

- Apoyo mutuo: compartir la experiencia de las personas que han pasado por situaciones similares permite brindar un apoyo emocional específico para aquellas familias y personas con discapacidad, que en las diferentes etapas de la vida, requieren este apoyo de sus iguales. El respaldo que se ofrece entre las familias se convierte en el motor principal de las acciones desarrolladas y permite establecer un equilibrio dentro del sistema familiar
- Servicios: las asociaciones prestan determinados servicios con una alta calidad para todas aquellas familias que se encuentren relacionadas con este tejido asociativo. Gracias a la colaboración entre las asociaciones y las familias se pueden evaluar, mejorar y diseñar aquellos todos aquellos servicios que sean necesarios para poder responder a las necesidades presentes.

- Incidir en la comunidad y en los poderes públicos: esta puede ser una de las principales motivaciones y acciones desarrolladas por parte del tejido asociativo, que lucha incansablemente en la defensa de los derechos de las personas con discapacidad. Las actuaciones desarrolladas por esta agentes de cambio inciden de manera directa en la comunidad y en las autoridades pertinentes que permiten generar políticas sociales cada vez más inclusivas.

Lacasta (2010), pone de manifiesto que el tejido asociativo que se encuentra en España persigue 3 objetivos fundamentalmente como son; la inclusión, el empoderamiento y los derechos. Según este autor, la inclusión no se puede focalizar únicamente en la integración y en la normalización de las conductas diarias de estas personas, sino que debe ir mucho más allá y romper todas las barreras y obstáculos existentes para promover una sociedad más justa y equitativa.

(...) no se trata solo de que las personas con discapacidad aprendan habilidades para tener conductas normalizadas, culturalmente valoradas, y no se trata solo de situar a personas en contextos normalizados (integrar); se trata de incluir, es decir, de lograr transformación no solo de las capacidades y actitudes de las personas, sino también de hacer transformaciones de las condiciones sociales de los entornos en los que viven (Lacasta, 2010 p. 56).

Incluir supone crear contextos en donde las personas con discapacidad puedan participar sin riesgo a ser excluidas o viendo limitada sus contribuciones, mientras que incluir hace referencia a formar parte como un elemento más en la dinámica que se ejecuta dentro del sistema social. Todo el tejido asociativo trabaja incansablemente bajo el paradigma de la inclusión, focalizando sus acciones en el binomio de inclusión y exclusión para establecer y desarrollar contextos de pertenencia social y de libre participación de todos los ciudadanos (Gómez Bernal, 2016).

El empoderamiento se ha convertido en un agente transformador y necesario para propiciar este cambio, el cual se encuentra fundamentado en el discurso de estas asociaciones desarrollado a principios del siglo XXI. Wehmeyer (2009) lo define como “acciones volitivas que permiten a uno actuar como agente causal primario en la vida de uno mismo, y mantener o mejorar la calidad de su vida” (p.60).

No cabe duda de que el movimiento asociativo se ha convertido en un agente muy importante para el cambio social, que trabaja incansablemente en la elaboración de iniciativas,

estrategia, planes y alianzas entre los sectores públicos y privados, las familias y la sociedad, las escuelas y las entidades asociativas para conseguir una igualdad de derechos y de oportunidades (Godoy et al., 2016).

A pesar de todas estas buenas acciones, el tejido asociativo no está exento de críticas ya que algunos consideran que dentro de ellos se desarrolla un carácter paternalista y en ocasiones segregador. En contra de este pensamiento surge el movimiento de vida independiente, que cuestionando el modelo tradicional desarrollado y reconocido oficialmente como representativo de la discapacidad, plantea un nuevo enfoque de interacción con los poderes públicos (Gómez, 2016).

Algunas de las críticas que se hacen a este movimiento asociativo provienen del propio sector que concibe la necesidad de establecer cambios en las ejecuciones tradicionales (De Lorenzo, 2010; Lacasta, 2010; Verdugo, 2018). Se trata de un modelo de organizaciones que se consolidó en las décadas de los 70 y 80, donde generalmente ha predominado un enfoque médico-rehabilitador (Godoy et al., 2016). Sin embargo, en los últimos años, también se reconoce su conexión con el modelo de los derechos y su defensa por la consecución de los derechos fundamentales.

La evolución desde la inicial reivindicación de derechos básicos en los 60 y 70 hasta la actual gestión de centros y prestación de servicios ha situado al movimiento asociativo en una posición complicada en términos de independencia con respecto a los poderes públicos. Esta situación puede obstaculizar su capacidad reivindicativa, que es una característica distintiva de los movimientos sociales.

Algunas organizaciones, conscientes de esta situación y preocupadas por no comprometer los logros en la calidad de la atención que reciben las personas con discapacidad, han optado por separar internamente la gestión de la reivindicación. Estas entidades modernas reconocen que la reivindicación es fundamental para los movimientos sociales, especialmente para las familias (Godoy et al., 2016). La estrategia en estas organizaciones implica implementar procesos organizativos de cambio, donde nuevas formas de economía social se alinean con las asociaciones tradicionales, asignando a estas últimas la responsabilidad de la reivindicación social (familias) y a las primeras la gestión profesionalizada de los servicios, programas y empresas de economía social.

El tejido asociativo debe hacer frente a diferentes desafíos que se generan por los diagnósticos médicos que pueden crear conflictos a la hora de coordinar las actuaciones que se deben llevar

a cabo, siempre teniendo presente el grado y tipo de discapacidad. La formación suele ser un reto que paliar, ya que se centran en ofrecer los mejores servicios y con la mejor calidad para sus usuarios. En el caso de la discapacidad intelectual y del desarrollo, esta cuestión puede presentar matices, ya que algunos aspectos han evolucionado en el ámbito de la discapacidad, pero aún existen dificultades especiales asociadas a su funcionamiento. Aunque se ha realizado un esfuerzo significativo para fomentar la autogestión en personas con discapacidad intelectual, la interlocución de este grupo con los poderes públicos sigue dependiendo en gran medida de las familias y sus asociaciones, aunque estas recojan las reivindicaciones de las propias personas con discapacidad intelectual a través de grupos de "autogestores" en la interlocución política Lacasta (2010).

En este contexto, se están desarrollando cambios dentro de la red que configura el tejido asociativo, en donde la carga de trabajo, en ocasiones es mayor, que el poder de actuación que tienen en la realidad. Las disputas con las instituciones y administraciones en pro de conseguir mejoras para sus usuarios centran parte de sus tareas. La inclusión, el empoderamiento y los derechos, no son solo tarea del movimiento asociativo, ni de las familias, sino que debe ser asumida por todos los ciudadanos. El hecho de tener cualquier tipo y grado de discapacidad no puede ser motivo de una reducción en los derechos, libertades y poder de actuación.

Verdugo (2018) sostiene que se está produciendo una transformación en las entidades que trabajan con personas con discapacidad, siendo el cambio en el rol de los profesionales uno de los más importante. Este autor propone la creación de equipos de trabajo con un alto rendimiento, en mejorar las competencias a través de fórmulas de formación y reciclaje, y la coordinación interna de los profesionales que forman parte de los diferentes equipos, todo esto permitirá avanzar hacia la creación de una cultura de aprendizaje que se genere dentro de las propias organizaciones.

El tejido asociativo sigue trabajando incansablemente en mejorar la calidad de vida y en la consecución de los derechos de las personas con discapacidad. Los diferentes cambios que se pueden producir dentro de esta red de asociaciones suponen un desafío para todas las entidades que la componen. En 2006, se creó la Declaración del Compromiso por la Calidad en el Tercer Sector de Acción Social que se encuentran ratificada por todas las entidades que lo conforman y que implica que se deba ofrecer servicios de calidad para todas las personas que conforman estas asociaciones.

### **2.2.5. LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y LAS RELACIONES SOCIALES DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD.**

La vida cotidiana hace referencia a todos los aspectos individuales y de la personalidad de los individuos, en donde se establece una relación dinámica entre aquellos aspectos propia de los sujetos y aquello otro que influyen en la construcción de la sociedad y de su contexto (Salles & Matsukura, 2013).

Ese concepto de cotidiano hace referencia a la diferentes ocupaciones de la vida diaria y se configura como un aspecto biopsicosocial, económico, político y ambiental y que se encuentra determinado por los diferentes comportamientos de los propios individuos que se relacionan con la sociedad y con las diferentes culturas que la conformo (Cezar et al., 2016).

Se ha observado como las personas con discapacidad presenta limitaciones propias o derivadas de su propia condición que generan un impacto en el desempeño de las diferentes ocupaciones individuales y colectivas, e inciden en las posibilidades de participación social y protagonismo en sus roles ocupacionales (Souza et al., 2013).

Se puede definir ciudadanía, desde una perspectiva sociológica, como el conjunto de las diferentes actividades que caracterizan a una persona y lo conforman miembro de pleno derecho de la sociedad (Giner et al., 1998). En una sociedad democrática, la ciudadanía tiene libertad para ejercer y asumir sus derechos y deberes de los diferentes ámbitos como el político, civil y social. Así pues, este concepto de ciudadanía implica una participación activa por parte de los individuos dentro de la sociedad (Raya, 2002).

Esos derechos y deberes, a los que se hacía referencia anteriormente, se encuentran establecidos y legislados en marcos normativos como puede ser la Constitución Española (1978) en el caso del contexto español, que se configura como la ley principal que aborda los derechos fundamentales de todos los ciudadanos y a nivel europeo se puede destacar la Carta de los Derechos Fundamentales. Estos dos Marcos legislativos se han tomado como ejemplo para recordar que cada ciudadano, independientemente de sus características, tiene derecho a la vida, la libertad, la educación, la asistencia sanitaria, la vivienda, el trabajo, la no discriminación, la participación política y social, y tienen derecho a la reunión y la asociación, entre otros muchos. Estos derechos humanos fundamentales se encuentran basados en la igualdad de oportunidades.

Las sociedades se configuran como los contextos en donde se generan interacciones entre los individuos que la componen, que permiten intervenir en la toma de decisiones y en las acciones que van a condicionar el desarrollo de la comunidad, es decir, es un espacio donde la participación ciudadana se asume como un derecho legítimo y permite que los ciudadanos construyan la sociedad donde quieren desenvolverse. Los partidos políticos se configuran como la expresión máxima de esta participación ciudadana, que en teoría, deben luchar en defensa de los derechos fundamentales que se han mencionado anteriormente, y más específicamente en la consecución de estos mismos para aquellos colectivos con más riesgo de exclusión y vulnerabilidad. A este respecto las asociaciones desempeñan un papel crucial en la consecución de estos objetivos por parte de los partidos políticos y del Estado, generando una red de apoyo mutuo.

Dentro del colectivo de personas con discapacidad han sido muchas las acciones desarrolladas tanto a nivel político como a nivel asociativo que han luchado para que esta participación ciudadana se efectúe sin ningún tipo de condición. A este respecto, la investigación desarrollada por OES (2014) estudia la participación ciudadana que realizan las personas con discapacidad por medio de dos perspectivas. Por un lado, se analiza el ejercicio del derecho de afiliación a las diferentes entidades asociativas que ofrecen un apoyo a las familias, los contextos educativos, sociales y laborales, y, por otro lado, se analizó la percepción que tenían estas personas sobre los posibles casos de discriminación y segregación que se generaban por su condición.

A este respecto, la tesis doctoral desarrollada por López (2021) sobre los procesos de inclusión educativa, social y laboral de las personas con parálisis cerebral, puso de manifiesto como, la participación social de este colectivo se encuentra condicionada por:

**Contribución:** La mayoría de los adultos jóvenes participantes en este estudio expresaron su disposición a realizar una contribución activa y responsable a las comunidades a las que pertenecían. Muchos de ellos definieron el término "ciudadano" en términos de respeto hacia sí mismos y hacia los demás, asumir la responsabilidad tanto personal como hacia los demás, y contribuir positivamente a su entorno.

**Inclusión en la sociedad:** Los participantes subrayaron que simplemente vivir en la comunidad no garantiza automáticamente la participación o un sentido de pertenencia. Señalaron que, cuando falta la aceptación social, las personas con discapacidades encuentran dificultades para asumir roles valiosos en la sociedad.

Igualdad de oportunidades: Los participantes en este estudio expresaron su deseo de ser independientes y tener el derecho y la capacidad de ejercer control sobre sus vidas.

Contexto sin barreras: Todos los participantes estuvieron de acuerdo en que la mayor barrera para la participación ciudadana radica en la actitud hacia las personas con discapacidades. Discutieron la falta de respeto hacia las diferencias, los estereotipos y las expectativas bajas de la comunidad (pp. 91-92. )

Dentro de los sistemas democráticos actuales queda garantizada la libertad de expresión, el surgimiento de iniciativas sociales y la posibilidad de participar en diferentes grupos, así como la realización de manifestaciones o movilizaciones sociales fundamentadas en la cooperación humana. Esto queda registrado en la Constitución Española en su *artículo 21* en donde se reconoce el derecho de todos los ciudadanos españoles a las reuniones pacíficas y a las asociaciones. En este sentido la amplia red de entidades asociativas que están presentes dentro del contexto español se ha convertido en la vía de participación social para el colectivo de las personas con discapacidad, que han sabido organizar los recursos específicos y necesarios para que este derecho a la participación sea posible.

La creación de servicios específicos destinado al colectivo de personas con discapacidad que han sido creadas por parte del tejido asociativo no solo se encuentra focalizados para promover el desarrollo psicosocial y garantizar un bienestar y calidad de vida de estas personas, sino que también contribuyen al funcionamiento individual y a la participación social de cada uno de sus usuarios (Luckasson & Reeve, 2001).

Las relaciones sociales que se desarrollan en las diferentes etapas de la vida de una persona son fundamentales para desarrollar el carácter, los valores y la personalidad de cada individuo. Aunque, en teoría, todos los ciudadanos tienen libertad para decidir con quién y cuándo establecer esas relaciones sociales, lo cierto es que no todos ellos tienen las mismas oportunidades (García, Sandoval & Casallas, 2016). A pesar del ímpetu que se pone para poder participar en la sociedad, las barreras físicas y mentales a menudo suponen un gran obstáculo para que el desarrollo de estas relaciones sociales sea gratificantes, equilibradas y saludables (Ibáñez & Sánchez, 2005).

De la Rosa (2017) pone de manifiesto que las personas con discapacidad manifiestan una tendencia clara a establecer relaciones de amistad con aquellos individuos que comparten características similares. En este sentido otras investigaciones han puesto de manifiesto

como la participación de estas personas en diferentes contextos también puede suponer una limitación a la hora de desarrollar sinergias y conexiones con otros individuos que no presenten discapacidad (Pallisera & Rius, 2007).

De Koker (2012) pone de manifiesto como, por ejemplo las personas con parálisis cerebral presentan limitaciones a la hora de establecer estas relaciones sociales sin que esto sea una elección de este propio individuo, sino que es producto de las dificultades para poder relacionarse con personas que no tengan discapacidad y que se encuentren libres de los prejuicios y estereotipos plasmados en la sociedad.

Rodríguez & González (2012) manifiestan que “los problemas de las personas con discapacidad se perciben sobre todo en una dimensión psicológica, bien sea en la falta de aceptación de la discapacidad o en la falta de fortaleza individual para agenciar su propia situación y afrontar los obstáculos sociales” (p.12).

Queda claro que para garantizar una adecuada participación social de las personas con discapacidad es imprescindible que toda la sociedad participe en ello y que se vayan derribando los prejuicios y estereotipos que marcan el desarrollo de estas relaciones.

#### **2.2.6. GÉNERO, DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN.**

En la sociedad actual la desigualdad entre hombres y mujeres es un hecho. Dentro del sistema patriarcal que impera se desarrolla una visión androcéntrica se impone como una situación natural y neutral sin que sea necesaria la justificación de los hechos (Quezada, Otaola, & Huete, 2020). Esta reproducción de los modelos de antaño establecen diferentes normas, expectativas, capacidades o funciones diferenciadas por género, que siguen siendo construidas culturalmente y que se perpetúan contribuyendo al mantenimiento de un sistema desigual.

El hecho de ser mujer puede suponer un reto a la hora de acceder a determinados servicios, conseguir mejoras salariales o poder establecer una conciliación con la vida familiar y que esta no vaya en detrimento de sus derechos como mujer (Massó, Golias & Nogueira, 2021). Si a esto se le une la discapacidad, se observa una doble discriminación, teniendo que asumir en muchas ocasiones un papel pasivo en la sociedad, con serias dificultades para poder participar dentro del ámbito socioeconómico y luchando contra todas las

barreas, tanto las visibles como las invisibles, es decir, una enorme limitación a la hora de poder actuar en igualdad de condiciones que el resto (Alcázar, 2023). Si la discapacidad es intelectual esta discriminación aumenta ampliándose los estereotipos negativos al tratar de infantilizarlos y ser consideradas incapaces para poder acceder a la educación o un empleo (Calvacante, 2018).

El informe de la ONU en relación a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2015) pone de manifiesto que la desigualdad de género aún persiste y que el género femenino sigue siendo el objeto directo de la discriminación.

Las mujeres siguen siendo objeto de discriminación para acceder al trabajo, a los bienes económicos y para participar en la toma de decisiones privadas y públicas. Las mujeres también tienen mayor probabilidad de vivir en la pobreza que los hombres. En América Latina y el Caribe, la proporción entre mujeres y hombres en hogares pobres aumentó de 108 mujeres por cada 100 hombres en 1997, a 117 mujeres por cada 100 hombres en 2012, a pesar del descenso de las tasas de pobreza de toda la región (p.15).

Otros informes más actuales vienen a respaldar esta misma idea pues, según el Informe sobre Género desarrollado por la UNESCO (2019) en donde establece un análisis sobre la situación de las niñas y mujeres en relación a la educación, la sociedad, a la economía y el ámbito político, se destaca:

La desigualdad estructural impide el logro de la igualdad de género en la educación. Las disparidades en el aprovechamiento escolar y la terminación de estudios no son aleatorias. Tampoco se pueden abordar únicamente adoptando medidas en el ámbito de la educación. Sus raíces están a menudo más bien en las profundas desigualdades estructurales de las sociedades, que determinan las opciones educativas de los niños y niñas, y las mujeres y hombres (p. 25).

Dentro de este contexto educativo, el estudio desarrollado por Terrón & Cobano-Delgado (2008) sobre la presencia y el rol de las mujeres en las imágenes de los libros de texto correspondientes a la educación primaria de las principales editoriales educativas (SM, EVEREST y ANAYA) los resultados arrojaban que casi la mitad de las ilustraciones tenían como protagonista a un hombre y tan solo un 35,6% a la mujer. Años más tarde, Moya, et al. (2013) llevaron a cabo un estudio similar, ampliando las editoriales (Inde. Bruño, Paidotribo, Anaya, y Serbal) y se llegó a la conclusión de que se seguía poniendo de manifiesto la supremacía del hombre blanco frente a la mujer.

Dejando a un lado el plano educativo y aproximándose al mundo laboral, la Estrategia de igualdad de Género 2020-2025 contempla la promoción del emprendimiento y la igualdad de género dentro de las diversas empresas (Comisión Europea, 2021).

A nivel estatal, la brecha salarial supone otro gran desafío en relación a la promulgación de políticas públicas pues esta ha visto su lentitud en su tasa de convergencia (Theodoropoulos et al., 2022). Esta diferencia salarial supone un indicador de que algo no marcha bien, pues los datos obtenidos no se ajustan con los de Europa, pues se ha visto tan solo una mínima reducción del 23,1% en 2010 al 19,4% en 2018, en el caso de la Unión y del 20,1% y 17,0% respectivamente en el caso de España (de Castro et al., 2023).

Si a esta situación se le añade la variable de la discapacidad, los datos se tornan peores, pues los datos arrojados por el INE (2020) resaltan aún más esta brecha salarial, tal y como se puede observar en la tabla 9

**Tabla 9.**

*Diferencia salarial entre hombres y mujeres con discapacidad.*

	<b>Salario tiempo completo</b>	<b>Salario a tiempo parcial</b>	<b>Salario medio</b>	<b>Salario frecuente</b>
<b>Mujer</b>	25.416,75	10.409,96	20.607,85	13.518,63
<b>Mujer con discapacidad</b>	17.730,8			
<b>Hombre</b>	28.716,71	11.279,92	26.391,84	17.501,52
<b>Hombre con discapacidad</b>	21.079,2			

Nota: cantidades expresadas en Euros. Fuente: elaboración propia basada en los datos del INE (2017).

Dentro de las acciones y actuaciones sociales, la construcción de los roles de género ha tenido una transmisión desde una perspectiva patriarcal en la que las mujeres asumían el rol de madre y esposa y quedaban relegadas al ámbito doméstico. Este hecho supone una nueva barrera para aquellas mujeres con discapacidad que traten de identificarse como mujeres

plenas, capacitadas para poder vivir en compañía o en solitario y para poder decidir si optar ejercer su derecho a la maternidad (Down España, 2019).

Diversos estudios han manifestado que la forma organizacional que tienen las familias de afrontar el día a día contribuye a la retransmisión de los roles de género, afectando de manera directa en como los niños perciben estas situaciones (Ayuso, 2019).

A pesar de los innumerables esfuerzos por erradicar la perpetuación de los estereotipos tradicionales que fundamentan las bases de la sociedad patriarcal en el reparto de las tareas domésticas, se observa como siguen siendo las mujeres las que dedican el mayor tiempo a realizar las tareas (84,5%) frente a los hombres (41,9%).

La corresponsabilidad es el reparto equilibrado de las tareas domésticas y de las responsabilidades familiares, tales como su organización, el cuidado, la educación y el afecto de personas dependientes dentro del hogar, con el fin de distribuir de manera justa los tiempos de vida de mujeres y hombres” (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2013: p.45).

Este hecho, como muchos otros presentes en la sociedad debe abordarse desde una perspectiva de corresponsabilidad ciudadana, pues la sensibilización de la sociedad en materia de inclusión e igualdad de género es una tarea de toda la comunidad. Los futuros ciudadanos deben aprender a cambiar la mirada social para evitar reproducir valores arcaicos y apostar una visión de equidad.

Entre los aspectos a mejorar se encuentran las atenciones que reciben las mujeres con discapacidad dentro del ámbito sanitario con deficiencias en las revisiones ginecológicas en donde se minimizan la sintomatología transmitida (Down España, 2019), también los obstáculos a los que tiene que hacer frente debido a la falta y adaptación de los materiales médicos (Leturia Arrazola et al. (2014), y lo que es más grave, las limitaciones establecidas dentro del ámbito de la sexualidad y la reproducción, qué establecían de manera autoritaria la incapacidad de decisión de estas mujeres por el simplemente hecho de tener discapacidad (Gomiz, 2016).

La situación social en la que se desenvuelven estas mujeres se caracteriza principalmente porque en su seno familiar se niega u obstaculiza su crecimiento y desarrollo personal y hay una clara tendencia a tratarlas como una niña, un angelito o un muñeco (Di Salvo, 2017). La infantilización a la que se ven sometidas muchas de las mujeres con discapacidad intelectual conducen a que su acceso a la educación sexual se vea gravemente disminuido y se adquieran diferentes posturas para dar una solución a este proceso natural como es la sexualidad, tal y

como afirma INADI (2016, p. 10) “la sexualidad es uno de los aspectos sobre los que se ha ejercido mayor control con relación a las personas en general y a las personas con discapacidad en particular”

### 2.3. EL EMPLEO COMO HERRAMIENTA PARA GARANTIZAR UNA ADECUADA INCLUSIÓN LABORAL

El acceso a un empleo sigue siendo un reto para una gran parte de la población. Las crisis económicas, la falta de actualización de los conocimientos, la edad, el género u otras circunstancias son factores que influyen significativamente en el ámbito laboral.

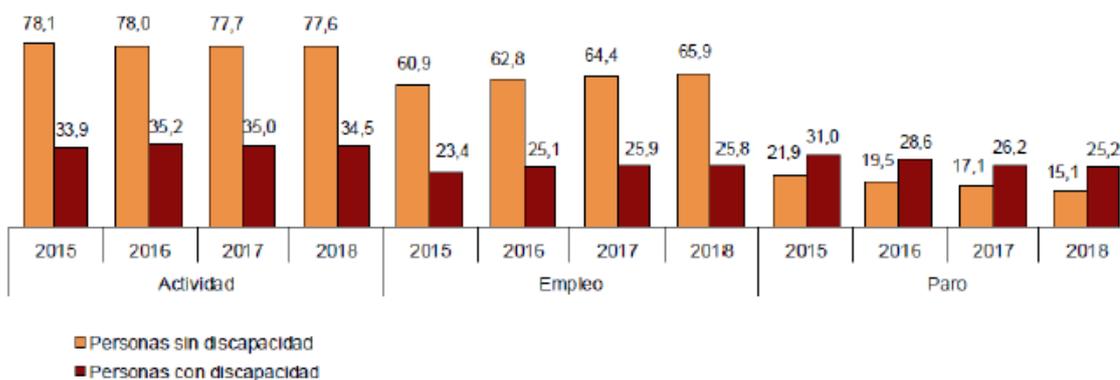
Las personas con discapacidad se enfrentan continuamente a diferentes desafíos para intentar acceder a un mercado laboral cada vez más cambiante y modernizado. Este hecho se ha ido poniendo de manifiesto en los diferentes estudios poblacionales, como en la encuesta de la población activa (Rodríguez Álvarez, 2013).

Asimismo, según Rodríguez Álvarez (2013) “El Panel de Hogares de la Unión Europea (PHOGUE) también contiene información que permite estudiar la relación entre la discapacidad y el mercado de trabajo” (p.5).

Se sigue observando que la tasa de empleo de las personas con diversidad funcional es más baja que la de la población general, como se refleja en la evolución de la tasa de actividad, empleo y desempleo en España hasta el año 2018, según se muestra en la figura 5.

**Figura 5.**

*Evolución de la tasa de actividad, empleo y paro (2018).*



Fuente: EPD (INE, 2019).

La figura 5 se puede observar como el colectivo de personas con discapacidad no tiene una gran participación dentro del mercado laboral, situándose la tasa de actividad en 43 puntos menos que la de la población sin discapacidad. También se observa como el empleo sufre un descenso significativo de más de 40 puntos en relación a las personas que no tienen discapacidad. Además, la tasa de desempleo superó también las cifras con respecto a la población sin discapacidad.

Estos datos dejan un panorama bastante desfavorable para este colectivo, observándose cómo las probabilidades de inserción dentro del ámbito laboral son mucho menores si se comparan con las personas que no tienen ningún tipo de discapacidad. Estas diferencias ponen en evidencia todos los retos y desafíos a los que deben enfrentarse las personas con discapacidad que quieren acceder al mercado laboral y obtener un empleo para poder independizarse y conseguir una estabilidad económica que le permita seguir desarrollándose como ciudadano (Mizunoya & Mitra, 2013).

Esta situación no es nueva, pero no por ello deja de ser sorprendente, ya que en el estudio estadounidense llevado a cabo por Smith (2007) se examinaba la correlación existente entre el tipo de discapacidad y el empleo que se poseía en ese momento, o obteniendo unas conclusiones bastante significativas que ponían de manifiesto que las discapacidades físicas, intelectuales, orgánicas y la diabetes tenían una tasa de empleo inferior.

De esta situación se puede deducir, que aún queda mucho trabajo por hacer en el ámbito de la inclusión laboral, y es que a pesar de las actividades y tareas de concienciación que se llevan a cabo por parte del tejido asociativo, se observa cómo existe una interrelación entre la inclusión social y la inclusión laboral. Según Vargas et al. (2015) el empleo se constituye como 1 de los principales factores que garantizan que exista una inclusión social, y no debe focalizarse el pensamiento en las razones económicas, sino que conseguir un empleo satisface la necesidad de socialización, de participación en la comunidad, y de aspiración que pueda tener cualquier ser humano. Además permite desarrollar un sentimiento de pertenencia a la comunidad y generar una satisfacción por el trabajo realizado y ser reconocido como un sujeto de derechos y obligaciones, es decir ser un ciudadano más, pues gracias al empleo se pueden evitar muchos contextos de exclusión social y marginalidad.

Las diferentes políticas de inclusión sociolaboral que se están llevando a cabo tanto en el territorio nacional como internacional no terminan de satisfacer las necesidades reales de las personas que conforman este colectivo. Ante este hecho, la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020 considera que el empleo es uno de los ocho ámbitos que requieren

una inmediata actuación para garantizar y crear sociedades mucho más inclusivas, justificando esta selección con el argumento de que conseguir un empleo de calidad favorece la independencia económica, fomenta la consecución de logros personales y es una fortaleza frente a las situaciones de pobreza que se puedan desarrollar en este colectivo.

Además, como apuntan Pallisera & Rius (2007) “la inserción laboral no es sinónimo de inserción social [...] desde una perspectiva global: no se trata solo de conseguir empleo, de alcanzar la inclusión social también” (p.16).

La consecución de un empleo posibilita que las personas con discapacidad puedan avanzar en la línea de conseguir una inclusión real en todos los ámbitos de la vida, además de considerarse como miembros activos y contar con esa solvencia económica necesaria para seguir manteniendo esa igualdad de oportunidades con respecto a los demás ciudadanos. Sin embargo, la consecución de un empleo no es solo el último paso para conseguir una inclusión social real, sino que para que esto sea posible se debe garantizar que la participación en la comunidad trascienda los límites de la participación económica. De hecho, al igual que pasaba con el ocio y las relaciones sociales, la inclusión sociolaboral se concibe como uno de los aspectos fundamentales que atañe a cualquier persona y por lo tanto, se debe seguir la senda del trabajo en pro de una inclusión social, educativa y laboral real.

Aunque actualmente se han desarrollado grandes avances con respecto a esta inclusión laboral de las personas con discapacidad, aún pueden considerarse diferentes barreras y obstáculos que dificultan que este proceso sea posible. Y es que esta realidad no dista mucho de la de hace apenas 20 años, en donde se podría de manifiesto que la inclusión laboral es un aspecto fundamental para conseguir plena inclusión de las personas con discapacidad, pero no es el único aspecto que conseguir, ya que la inclusión laboral no implica por ende una adecuada inclusión social (Valls, Vilà & Pallisera, 2004).

Existen diversos factores externos que tienen una influencia muy significativa a la hora de conseguir una inclusión laboral para las personas con discapacidad. Vargas et al. (2015,) señalaba los siguientes;

- **Concienciación y comprensión:** son dos aspectos fundamentales, en los que aún se sigue trabajando, y que deben desarrollarse tanto por parte del colectivo de personas con discapacidad como por parte de los ámbitos laborales donde se quieren incluir. El respeto, la comprensión y la concienciación sobre las necesidades y las habilidades

de las personas con discapacidad son fundamentales si se pretende lograr una adecuada inclusión laboral.

- Normativas: las diversas administraciones nacionales e internacionales están muy concienciadas con la necesidad de favorecer todos los medios y políticas necesarios que aboguen por conseguir una inclusión laboral real, sin embargo, se ha observado como estas no son suficientes, ya que en muchas ocasiones las cuotas de pago, las medidas alternativas y el pago de las sanciones pueden constituir un obstáculo más que un apoyo para lograr esta inclusión
- Beneficios fiscales: muchas de estas políticas sociales otorgan una serie de beneficios fiscales para aquellas empresas o entidades que apuesten por una inclusión laboral de las personas con discapacidad, estos estímulos financieros pueden considerarse como un punto a favor para conseguir avanzar hacia la inclusión. También se recalca la necesidad de ajustar las diferentes bonificaciones para aquellas empresas con menos de 50 empleados, dado que se ha observado que son estas pequeñas empresas las que apuestan más por la contratación de personas con discapacidad que no requieran adaptaciones significativas en su puesto de trabajo.

De todo esto se deriva que para lograr una adecuada inclusión laboral de las personas con discapacidad es necesario la colaboración de toda la sociedad y especialmente, de las administraciones y del estado, que procuren generar mecanismos e incentivos que apoyen este hecho y simplifiquen los procesos Vargas et al., (2015).

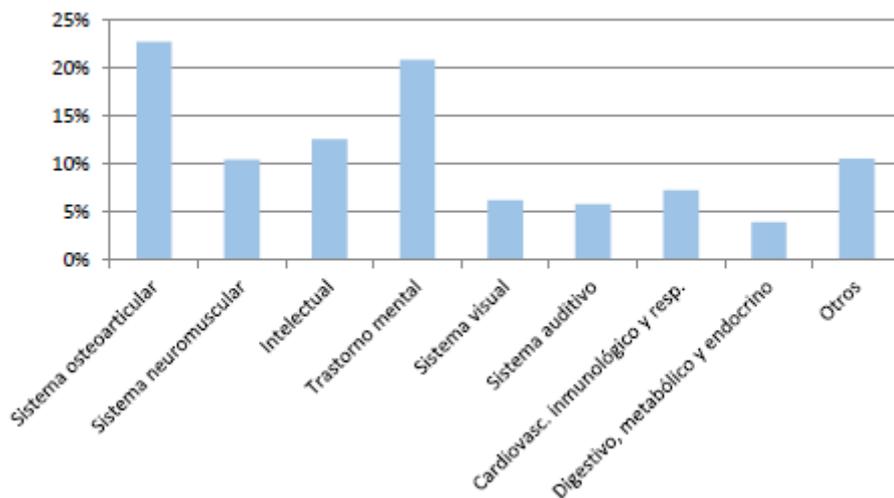
La inclusión laboral representa una oportunidad para enriquecer la vida de las personas con discapacidad, brindándoles autonomía, independencia y un incremento en la autoestima. Además, fomenta un sentido de pertenencia a la comunidad, permitiéndoles participar activamente en la dinámica socioeconómica de la ciudad. En consecuencia, la inserción laboral de personas con discapacidad conlleva beneficios de gran importancia para mejorar su calidad de vida.

No hay que olvidar que, tal y como se muestra en la figura 6 la población de personas con discapacidad presenta una notable diversidad, evidenciándose once categorías de clasificación claramente definidas y un grupo catalogado como "otros". Este último engloba diversas formas de discapacidad para las cuales aún no existe una denominación

consensuada, abarcando tipos de discapacidades que no se pueden asignar a las categorías establecidas (INE, 2019).

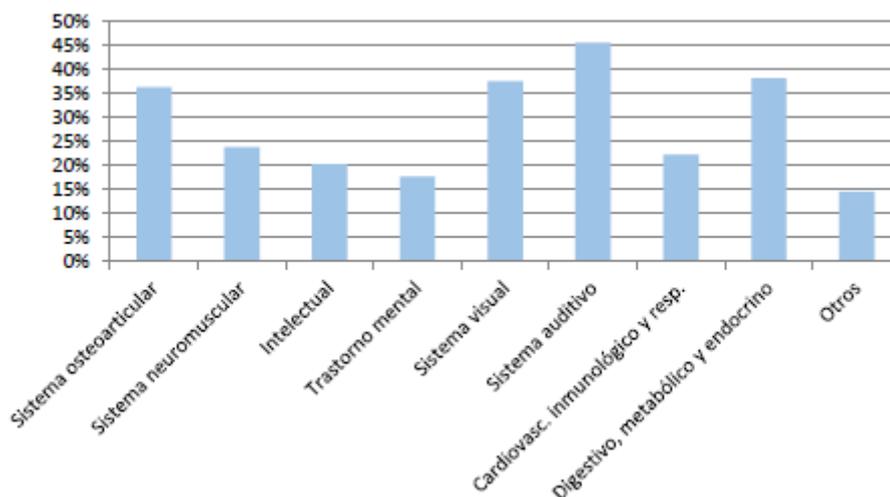
### Figura 6.

#### *Tipos de discapacidad en España*



Fuente: INE (2019).

La marcada diversidad en la distribución de la población de personas con discapacidad en España se refleja igualmente en tasas de empleo distintas para cada categoría de discapacidad. La figura 7 ilustra que las tasas de empleo son más altas para las personas con discapacidad física o sensorial en comparación con aquellas que tienen discapacidad intelectual o mental (INE, 2019). Estos datos sugieren que el grupo de personas con discapacidad intelectual se enfrenta a mayores dificultades para integrarse en el mercado laboral en España. Estos hallazgos concuerdan con las conclusiones señaladas por Medina & Munduate (2012) respecto a las dificultades específicas que experimentan estos grupos de personas con discapacidad para acceder a empleo en el contexto español.

**Figura 7.***Tasa de empleo por discapacidad*

Fuente: INE (2019).

Aunque los datos presentados no son del todo positivos, sí reflejan un cambio social con respecto a la inclusión laboral de las personas con discapacidad. A lo largo de los años se han ido promulgando diferentes políticas sociales que abogaban por ofrecer los recursos económicos, materiales y ayudas necesarias para seguir apostando por la consecución de esa inclusión laboral. Entre las normas y disposiciones legales más significativas se destaca:

- Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.
- Estrategia española sobre discapacidad 2022-2030.
- Plan Nacional para Bienestar Saludable de las Personas con Discapacidad 2022-2026.
- Fomento del empleo para personas con discapacidad a través del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030.

La Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (2013) reconoció que las personas con discapacidad poseían una serie de derechos y estableció que las diferentes autoridades públicas debían asumir la responsabilidad de que estos derechos se ejecutasen conforme a lo que se había estipulado en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Esta ley también introduce sanciones a las infracciones cometidas con el propósito principal de garantizar la igualdad de oportunidades

y la accesibilidad universal para las personas con discapacidad. En el cuerpo de esta ley se pretendía integrar los avances realizados en las anteriores leyes fundamentales que habían sido promulgadas en relación al colectivo de personas con discapacidad. Estas son las siguientes:

- Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de las personas con discapacidad (LISMI)
- Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU)
- Ley 49/2007, de 26 de diciembre, de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad

Todas estas políticas sociales surgen con el propósito principal de asegurar la igualdad de oportunidades y de intentar prevenir la discriminación y la exclusión de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la vida (educativo, social, cultural y laboral).

Ante este contexto, la Estrategia Española sobre Discapacidad 2022-2030 se configura como una de las guías en donde, bajo el paraguas de los fundamentos de la Convención Internacional de las Personas con Discapacidad y de la Agenda 2030, adopta un enfoque internacional y de género con el que se pretende abordar los diferentes retos transversales como la difícil situación en las áreas rurales de España, la crisis climática o los retos demográficos.

Los procesos que se emplean para la generación de diferentes estrategias han visto su democratización con el pretexto de otorgarle voz y voto a las personas con discapacidad, a sus familias, como parte interesada y como principales conocedores de las problemáticas a las que deben enfrentarse, al tejido asociativo y a las diferentes entidades que trabajan duramente para conseguir la protección de los derechos alcanzados, contando también con las experiencias de las diferentes comunidades autónomas y de las entidades locales que permite fortalecer las conexiones y las colaboraciones creadas. Esta herramienta se concibe como el elemento que permita generar nuevas políticas sociales y consolidar la inclusión de las personas con discapacidad.

Por otro lado, el Plan Nacional para el Bienestar Saludable de las Personas con Discapacidad para el periodo 2022-2026 tiene un propósito claro para prevenir la discapacidad sobrevenida en la población en general, focalizando su actuación en niños y personas mayores. Este plan,

que se encuentra fundamentado en la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social, se estructura en seis líneas de acción y estará sujeto a evaluaciones anuales por parte del Consejo Nacional de la Discapacidad, el Real Patronato sobre Discapacidad y el Observatorio Estatal de la Discapacidad.

El empleo se configura como un elemento fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades, el desarrollo personal y la plena integración en la vida económica, cultural y social. Por consiguiente, las políticas de empleo deben orientarse principalmente hacia la inserción de individuos con discapacidades en el mercado laboral. En situaciones en las que esto no sea factible, se deben explorar alternativas como el empleo protegido, diseñado específicamente para este grupo.

Para lograr estos objetivos, la normativa emplea diversas herramientas para impulsar el empleo o implementar medidas de acción positiva en las políticas activas de empleo, tales como el empleo ordinario y el empleo protegido. A pesar de los incentivo económicos (Baert, 2016), aún se siguen denotando diferentes obstáculos y resistencias por parte del tejido empresarial para contratar a personas con discapacidad (Ameri et al., 2018).

Ante el contexto inestable y las escasas oportunidades de inclusión laboral, el estudio llevado a cabo por Mitra & Kruse (2016) ponía de manifiesto otra de las barreras y obstáculos a las que las personas con discapacidad deben enfrentarse, la posibilidad a perder su empleo. Las conclusiones de este estudio pusieron de manifiesto como estas personas tienen una muy alta probabilidad de no mantener su empleo tras el periodo de prueba o prácticas. Además, hay que añadir que, en otros estudios anteriores, se lanzaba la preocupación ante los contextos desfavorables, los bajos salarios y las condiciones precarias a las que deben enfrentarse las personas con discapacidad (Schur, Kruse & Blanck, 2013).

No obstante, las investigaciones llevadas a cabo en diversos países sobre personas con discapacidad han evidenciado que, a pesar de las numerosas barreras y desafíos que deben superar para ingresar al ámbito laboral, cerca del 80% de ellas busca activamente empleo (Medina & Munduate, 2012).

### **2.3.1. LAS BARRERAS PARA EL EMPLEO DENTRO DEL COLECTIVO DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD**

Son muchos los esfuerzos que realizan las personas con discapacidad para intentar acceder al mercado laboral y encontrar un empleo que se ajuste a sus características y habilidades. Sin embargo, deben hacer frente a diferentes barreras, cómo la discriminación, que dificulta enormemente el desempeño de ese puesto de trabajo y que aumenta significativamente la brecha y las posibilidades de generar una inclusión laboral real (Aguilar & Yusta, 2017).

En este sentido la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2006) establece la existencia de tipo de discriminación laboral cuando se produzca cualquier situación de exclusión, distinción o restricción por motivo de discapacidad y que persigan establecer barreras y obstáculos que dificulten el goce o el ejercicio en igualdad de condiciones de los diferentes derechos humanos y libertades fundamentales en el ámbito civil, económico, político, social, cultural o de otro tipo (Naciones Unidas, 2006). Asimismo, en el contexto laboral, la Organización Internacional del Trabajo (2002) define la discriminación por discapacidad como "cualquier distinción, exclusión o preferencia basada en determinados motivos que anula o menoscaba la igualdad de oportunidades o trato en el empleo u ocupación" (OIT, 2002, p. 4).

Los diferentes grados y tipos de discapacidad conforman un contexto heterogéneo que, en vez de percibirse como un valor debido a la diversidad de habilidades y características que se atribuyen al colectivo de personas con discapacidad, se percibe como una dificultad a la hora de lograr la inclusión laboral en el mercado de trabajo (Medina & Gamero, 2017).

En el estudio realizado por Medina & Munduate (2012), Se pone de manifiesto las diferentes dificultades a las que tienen que hacer frente estas personas en función al subtipo de discapacidad, destacando que la mediación laboral proporcionada por amplia red de asociaciones, fundaciones y federaciones que apuestan por la inclusión plena se configura como uno de los principales medios para conseguir un empleo, tras esto, los contactos directos con las empresas o los contactos realizados por medio de los servicios públicos de empleo son otra de las vías para conseguir un puesto de trabajo. Así mismo, estos autores destacan que las personas con discapacidad intelectual o con trastorno del espectro autista tan solo encuentran trabajo gracias a la mediación de las asociaciones.

Estos datos ponen en relieve las grandes dificultades a las que tienen que hacer frente las personas con discapacidad para ejercer el principio de autonomía y de libre elección, cuando se aplica el contexto del ámbito laboral. A continuación, se detallan algunas dificultades en relación al tipo de discapacidad:

- Discapacidad física y orgánica. Los principales desafíos a los que tienen que hacer frente están relacionados con los prejuicios sociales que influyen en la contratación. También deben enfrentarse a los sistemas de selección de personal en donde no se tienen en cuenta sus necesidades específicas y tan solo se rigen para estándares ya fijados. También deben hacer frente a los problema de accesibilidad para llegar a su puesto de trabajo por las diversas barreras arquitectónicas, o la falta de adaptaciones en su puesto de trabajo (Medina & Munduate, 2012).
- Discapacidad visual. Estas personas deben hacer frente al de conocimiento por parte de los empleadores sobre las capacidades reales a la hora de desempeñar su puesto de trabajo, ya que muestra mucha reticencia a la hora de la contratación. Además se le suma las dificultades de acceso a las nuevas tecnologías y el incumplimiento de la cuota reservada obligatoria para los puestos con discapacidad y la falta de comprensión sobre los beneficios económicos (Medina & Munduate, 2012).
- Discapacidad auditiva. Las personas deben hacer frente a la asignación de puestos de trabajo que requieren poca cualificación y observan muchas trabas y obstáculos para avanzar en sus carreras debido a las limitaciones que han tenido en la continuación de sus estudios. También se presenta como barreras y obstáculos el desconocimiento de la lengua de signos que genera una barrera de comunicación que provoca contextos segregadores y marginados al no poder comunicarse con el resto (Medina & Munduate, 2012).
- Discapacidad intelectual. Deben hacer frente a las diferentes barreras psicológicas, Los prejuicios y los estereotipos que provocan el rechazo por parte de empleadores quienes no conciben la verdaderas capacidades que poseen estas personas. También presentan una baja cualificación debido a las dificultades en la continuación de sus estudios. También deben hacer frente a sus pocas habilidades sociales y de comunicación por lo que el éxito en las entrevistas de trabajo también disminuye y la limitación de puestos de trabajo que no impliquen el uso de un vehículo ya que muchas personas no tienen el carnet de conducir. A todo esto se le suma la falta de adaptación al puesto de trabajo (Medina & Munduate, 2012).

- Discapacidad por enfermedad mental. Debido a las alteraciones cognitivas, perceptivas, afectiva o relacionales, estas personas deben hacer frente a los red juicio y estereotipos por parte de los empleadores. También a las dificultades que le supone la organización de tareas, la toma de decisiones y las relaciones con los demás. Al rechazo por parte de las empresas a su contratación debido a las prolongadas bajas laborales provocadas por su propia enfermedad o por los efectos secundarios de la medicación (Medina & Munduate, 2012).
- Discapacidad por trastorno del espectro autista. Estas personas deben hacer frente a las alteraciones del ámbito social, la falta de flexibilidad o la escasa comunicación, qué puede ir en detrimento en la comprensión de las instrucciones, las normas sociales o las relaciones con los compañeros. A todo ello se suma los prejuicios y estereotipos fundamentados en el desconocimiento de las habilidades reales de estas personas, a los que se le suele asignar tareas que requieran una baja cualificación y se enfrentan a despidos prematuros (Medina & Munduate, 2012).

Los prejuicios y estereotipos se conciben como una de las principales barreras, obstáculos o limitaciones a los que más trabajo cuesta hacer frente en el entorno laboral (Gouvier, Sytsma-Jordan & Mayville, 2003; Mik-Meyer, 2016). Estos pensamientos infundados se manifiestan en la generación de contextos discriminatorios dentro del ámbito laboral que dificultan seriamente el trabajo llevado a cabo por las personas con discapacidad y del respaldo que reciben por parte del tejido asociativo y familia (Darcy, Taylor & Green, 2016).

Dentro del tejido empresarial se sigue manifestando opiniones negativas con respecto a la contratación de personas con discapacidad en función del tipo y grado, manifestado preferencia por la discapacidad física y leve (Amaya Torres, 2013)

Por tanto, “la discriminación en el acceso al empleo de este colectivo tiene su causa en prejuicios como la creencia de que las personas con discapacidad son improductivas, incapaces de realizar un trabajo y demasiado costosas para el empleador” (Fernández García, 2016, p.6).

En este sentido, la generación de diferentes estrategias que promocionen actividades de concienciación y de información sobre las habilidades y potencialidades de las personas con discapacidad se conciben como una de las medidas a adoptar por parte del tejido asociativo para avanzar más en la inclusión laboral (Fernández García, 2016).

Sin embargo no todo es negativo, ya que cada vez más son las empresas que apuestan por la contratación de personas con discapacidad, pero para conseguir que el proceso de selección del personal sea exitoso, se llevo a cabo un estudio en donde se pretendía analizar las respuestas empleadas en las entrevistas de trabajo de los jóvenes con discapacidad y sin ella, manifestándose diferencias significativas en las respuestas recibidas y destacando la necesidad de llevar a cabo actividades de sensibilización y de concienciación para evitar prejuicios y también la necesaria puesta en marcha de actividades que permitan desarrollar las habilidades comunicativas y orales de las personas con discapacidad (Amaya Torres, 2013).

Sí tras el proceso de selección finalmente se consigue un puesto de trabajo la tarea se focaliza ahora en el análisis de los diferentes obstáculos a los que debe enfrentarse, cómo las condiciones laborales deficientes, la reducción de horas y la reducción del salario (Aguilar & Yusta, 2017).

Por lo tanto el panorama actual de la inclusión laboral es bastante desalentador al percibir numerosas barreras, tanto físicas como mentales, a las que se debe ir enfrentando para poder acceder a un puesto de trabajo que permita la solvencia económica y la autonomía. La mayor parte de estas barreras provienen de los prejuicios, estereotipos y falta de información sobre las verdaderas habilidades y capacidades de estas personas y por lo tanto generan contextos de marginación y segregación. Es necesario desarrollar medidas adecuadas que proporcionen la formación e información necesaria para cambiar esta perspectiva y adoptar una actitud positiva, respetuosa y tolerante hacia la diversidad. La inclusión laboral no solo se concibe con el reconocimiento de que las personas son diversas sino de establecer situaciones y contextos de equidad como un modo natural de vida. Las personas con discapacidad son ciudadanos de pleno derecho y, por lo tanto, estos deben estar garantizados, y se debe apostar por promover la igualdad de oportunidades y aplicar el principio básico de equidad.

### **2.3.2. LAS MODALIDADES DE EMPLEO PARA GARANTIZAR UNA INCLUSIÓN LABORAL PLENA**

Para favorecer una inclusión laboral real las diversas políticas sociales y de empleo generaron diferentes modalidades de empleo, que se encuentran vigente en la actualidad en España, para poder promover esa integración laboral y que mejor se adapten a las características, capacidades y necesidades de las personas que conforman este colectivo (Fernández García, 2016).

#### *2.3.2.1. Empleo ordinario.*

El empleo ordinario puede concebirse como ese puesto de trabajo al que se accede por la vía tradicionales y que se encuentra regulado por el régimen laboral común (Alonso-Olea García, 2017). En el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre en su *artículo 40* se especifican las diferentes medidas que se deben emplear para garantizar el acceso de las personas con discapacidad al mercado de trabajo ordinario, las medidas compensatorias para paliar las desventajas ocasionadas por la discapacidad; las adaptaciones al puesto de trabajo; y la accesibilidad por parte de la empresa.

Dentro de este empleo ordinario se deben reservar determinados número de plazas con carácter obligatorio y que están destinadas a las personas con una discapacidad igual o superior al 33%. Esta cuota de reserva se encuentra especificada en el *artículo 42.1* del Real Decreto Legislativo 1/2013:

Las empresas públicas y privadas que empleen a un número de 50 o más trabajadores vendrán obligadas a que de entre ellos, al menos, el 2 por 100 sean trabajadores con discapacidad. El cómputo mencionado anteriormente se realizará sobre la plantilla total de la empresa correspondiente, cualquiera que sea el número de centros de trabajo de aquella y cualquiera que sea la forma de contratación laboral que vincule a los trabajadores de la empresa. Igualmente se entenderá que estarán incluidos en dicho cómputo los trabajadores con discapacidad que se encuentren en cada momento prestando servicios en las empresas públicas o privadas, en virtud de los contratos de puesta a disposición que las mismas hayan celebrado con empresas de trabajo temporal.

Estas cuotas de reserva obligada pueden suponer un avance en la consecución de esta integración laboral, sin embargo, también presenta limitaciones pues, muchas de las empresas no cumplen con esta normativa y prefieren abonar las sanciones económicas al respecto. Entre otras de las razones que argumentan desde el tejido empresarial se fundamenta en la poca preparación para el trabajo que tienen estas personas -negándoles la oportunidad de demostrar que se equivocan-, también destacan la carencia en su formación, pues han tenido que hacer frente a otros obstáculos que el resto de la población no, los servicios de ayuda para poder desempeñar su puesto de trabajo a veces no están disponibles, y las diferentes barreras arquitectónicas o de transporte suponen un obstáculo muy limitante para poder acceder a este empleo (De Lorenzo, 2004). Estas actitudes pueden generar en una pasividad y la interiorización de la incapacidad para realizar ese trabajo, lo que puede provocar que estas personas dependan continuamente de ayudas sociales y de sus familiares.

Otra de las estrategias que se han puesto en marcha, para potenciar el acceso a las personas con discapacidad a un empleo ordinario, son los beneficios fiscales. Estos incentivos económicos se crearon con el pretexto de favorecer la contratación de estas personas y queda regulado en el *artículo 2.2.* de la Ley 43/2006.

En el supuesto de contratación indefinida se tendrán derecho a una bonificación mensual de la cuota empresarial a la Seguridad Social o, en su caso, de su equivalente diario por trabajador contratado, de 375 euros/mes (4.500 euros/año) durante toda la vigencia del contrato. Esta bonificación aumenta a 475 euros mensuales (5.100 euros/año) si el trabajador pertenece al colectivo de trabajadores discapacitados afectado por especiales dificultades, a saber: personas con parálisis cerebral, enfermedad mental o discapacidad intelectual, con un grado de minusvalía reconocido igual o superior al 33%, o también personas con discapacidad física o sensorial, con un grado de minusvalía reconocido igual o superior al 65%.

Las diferentes políticas económicas y fiscales, como los beneficios, las subvenciones y las cuotas reducidas en la Seguridad Social, se crearon originariamente para aumentar la tasa de inserción laboral de las personas con discapacidad constituyendo un estímulo para que las empresas apuesten por su contratación. Sin embargo, no todas son conscientes de los múltiples beneficios que supone la inserción laboral de las personas con discapacidad, como la mejora de la imagen social y el reconocimiento de la diversidad (Verdugo et al., 2009). Aunque los beneficios fiscales supongan una medida significativa el problema radia en el

desconocimiento sobre estas dentro de la empresa privada que se une a la falta de interés ante la apuesta por la inclusión laboral (Pico Barrionuevo & Torres, 2017).

### 2.3.2.2. *El empleo con apoyo*

El empleo con apoyo se considera otro tipo o modelo de trabajo al que pueden acceder las personas con discapacidad y que se encuentra integrado en el empleo ordinario.

Queda definido por el Real Decreto Legislativo 1/2013 en su *artículo 41* como:

Un conjunto de acciones de orientación y acompañamiento individualizado en el puesto de trabajo, que tienen por objeto facilitar la adaptación social y laboral de personas trabajadoras con discapacidad con especiales dificultades de inclusión laboral en empresas del mercado ordinario de trabajo en condiciones similares al resto de los trabajadores que desempeñan puestos equivalentes.

Las acciones del empleo con apoyos también quedan reflejadas en el Real Decreto 870/2007, de 2 de julio en su *artículo 2*:

- a) Orientación, asesoramiento y acompañamiento a la persona con discapacidad, elaborando para cada trabajador un programa de adaptación al puesto de trabajo.
- b) Labores de acercamiento y mutua ayuda entre el trabajador beneficiario del programa de empleo con apoyo, el empleador y el personal de la empresa que comparte tareas con el trabajador con discapacidad.
- c) Apoyo al trabajador en el desarrollo de habilidades sociales y comunitarias, de modo que pueda relacionarse con el entorno laboral en las mejores condiciones.
- d) Adiestramiento específico del trabajador con discapacidad en las tareas inherentes al puesto de trabajo.
- e) Seguimiento del trabajador y evaluación del proceso de inserción en el puesto de trabajo. Estas acciones tendrán por objeto la detección de necesidades y la prevención de posibles obstáculos, tanto para el trabajador como para la empresa que le contrata, que pongan en peligro el objetivo de inserción y permanencia en el empleo.
- f) Asesoramiento e información a la empresa sobre las necesidades y procesos de adaptación del puesto de trabajo.

Las empresas que apuesten por este empleo con apoyo también pueden recibir subvenciones que variarán según el número de trabajadores que estén contratados bajo esta tipología y según el tipo y grado de discapacidad, tal y como se refleja en el Real Decreto 870/2007.

6.600 euros anuales por cada trabajador con parálisis cerebral, con enfermedad mental o con discapacidad intelectual, con un grado de minusvalía reconocido igual o superior al 65%.

4.000 euros anuales por cada trabajador con parálisis cerebral, con enfermedad mental o con discapacidad intelectual, con un grado de minusvalía reconocido igual o superior al 33 % e inferior al 65%. 76

2.500 euros anuales por cada trabajador con discapacidad física o sensorial con un grado de minusvalía reconocido igual o superior al 65%

Blanco (2015) alaba los efectos positivos de esta modalidad de empleo tanto por parte de las asociaciones que apuestan por conseguir una integración laboral mediante esta tipología de empleo y por las familias que han manifestado como la autonomía, la satisfacción personal y la integración social han aumentado en las personas con discapacidad.

### *2.3.2.3. El empleo protegido*

El empleo protegido es otra modalidad de empleo destinado a favorecer la integración laboral de las personas con discapacidad y que actúa de manera paralela al empleo ordinario, ya que se encuentra focalizado y destinado a aquellas personas que por su discapacidad no pueden acceder al empleo ordinario (Alonso-Olea García, 2017). Dentro de esta modalidad de empleo se encuentran los Centros Especiales de Empleo y los Enclaves laborales.

Los centros especiales de empleo son aquellas empresas que tienen el objetivo principal de desarrollar actividades de bienes o servicios en dónde se incentiva la contratación de personas con discapacidad, debiendo destinarse un 70% de los empleos a este colectivo. Por lo tanto, estos centros especiales de empleo se consideran uno de los recursos más significativas para lograr la integración laboral ya que están configurados para tal fin y conciben las adaptaciones al puesto no como una dificultad sino como una necesidad real que favorezca la aceptación de la diversidad social (Rodríguez, 2012).

No obstante, algunas corrientes críticas cuestionan la efectividad de los CEE, proporcionando razones para considerar que estos no siempre cumplen sus objetivos. Este punto de vista es expuesto por Rubio Arribas (2003, p.8):

- Deberían de ser Centros de trabajo transitorios para promover la inserción social y laboral en Mercado Abierto y normalizado.
- Se han convertido en empresas cuyo objetivo prioritario es la productividad y competitividad en condiciones laborales precarias y sin sindicación.
- Bajo el paraguas de "especial" se olvidan de aplicar convenios colectivos del sector productivo o rama al que pertenecen.
- Se realizan contratos de "bajo rendimiento", práctica con la que los sindicatos no están de acuerdo.
- No existe representación sindical importante dentro de estos Centros de trabajo. En unos casos, por la escasa preocupación de los sindicatos hacia lo que allí ocurría; por otra, por la dejadez intencionada de los promotores y gestores de éstos.

Rubio Arribas (2003) elabora una seria crítica hacia los centros especiales de empleo ya que a estos no se conciben del todo como un lugar transitorio para propiciar una contratación por medio del empleo ordinario sino que se centran sus actuaciones en la generación de puestos de trabajo para las personas con discapacidad independientemente del grado y del tipo, socialmente se han configurado como una forma de inserción laboral, pues los trabajadores tienen su nómina y están dados de alta en la seguridad social, se conciben como espacios acogedores, protectores y entre iguales donde desarrollar la actividad laboral, son centros de trabajo con una alta demanda por parte de los familiares y por otros colectivos, existe menos competitividad entre los trabajadores, se conciben como lugares donde existen menos riesgos sociales y laborales y genera menos contextos de frustración que no se puede garantizar en el empleo ordinario. Esta crítica no va en contra de las centros especiales de empleo sino en entender que si lo que se pretende es favorecer una inclusión real con el resto de la sociedad, generar espacios de trabajo donde solo se establezca relaciones sociales con otras personas con discapacidad no asegura el objetivo de alcanzar esa inclusión plena.

La inclusión plena y real no es tarea fácil, los centros especiales de empleo pueden ser una vía para conseguir esa inclusión. A este respecto Calderón Milán & Calderón Milán (2012) pusieron de manifiesto como logran aumentar el porcentaje de personas con discapacidad que se incorpora al mundo laboral, destacando que, a pesar de las intenciones iniciales, es

cierto que no todas las personas transitan a esa empresa ordinaria o si lo hacen no tienen el éxito de mantener su puesto de trabajo.

#### *2.3.2.4. El empleo autónomo*

El empleo autónomo se puede definir como el trabajo que llevan a cabo aquellas personas físicas que de manera habitual y por cuenta propia, es decir, fuera del ámbito de dirección y organización de otra persona, desarrolla una actividad económica o profesional con un fin lucrativo, produzca o no produzca una ocupación de otros trabajadores por cuenta ajena. Esta actividad autónoma puede llevarse a cabo a tiempo completo o parcial (Malo, 2019).

A simple vista esta modalidad de empleo es accesible para toda la persona con discapacidad, sin embargo, Fernández García (2016) determina que legislativamente esta modalidad de empleo no tendría por qué ser excluyente para las personas con discapacidad. Pero se observan una serie de dificultades añadidas a las que se deben hacer frente si se opta por esta modalidad de empleo.

En este sentido, De Lorenzo (2010) determina que aunque esta modalidad de empleo genere o suponga un gran potencial para las personas con algún tipo de discapacidad, la tramitación de las diferentes disposiciones administrativas necesarias para su regulación puede suponer una dificultad añadida si la discapacidad es intelectual. A pesar de que existan servicios públicos encargados de administrar o de ofrecer apoyo a las personas que deseen iniciar su empleo autónomo, en muchos casos estos servicios están saturados de trabajo y no ofrecen una respuesta adecuada a las circunstancias. Este empleo autónomo supone tomar las riendas de un negocio o actividad laboral y por consiguiente requiere de una formación técnica y habilidades en el campo de la gerencia y la contabilidad, y la disposición de recibir ayudas externas por parte de consultores u otros técnicos, acceso a líneas de crédito y otros recursos, que se pueden traducir en más obstáculos que a los descritos anteriormente.

## 2.4. EL PROCESO DE INCLUSIÓN Y SU RELACIÓN CON LA PERSPECTIVA IDEOLÓGICA

La inclusión, al constituir un fenómeno social, se ve claramente afectada por el sistema de creencias predominante. En consecuencia, cualquier proceso de integración se verá definido por las particularidades que resultan de vivir bajo la influencia de una ideología predominante que moldea la rutina diaria de cada individuo en la sociedad.

En este sentido, Parker, Owen & Gould (2012) establecían que el neoliberalismo, como sistema ideológico predominante en la sociedad, se había encargado de identificar sus cinco principios fundamentales, con la reducción de los gastos en el gobierno, la desregulación, la privatización, el libre mercado, la participación dentro de los servicios sociales y hubo un especial énfasis dentro de la responsabilidad individual. De estos cinco principios, se puede percibir que tanto la competitividad como el individualismo se enfatizan antes que la responsabilidad colectiva y la cooperación, estos dos últimos se configuran como los pilares más fuertes del proceso de inclusión.

Siguiendo esta misma línea Chisvert, Ros & Horcas (2013) ponen de manifiesto que, “políticas neoliberales que ponen los servicios públicos en beneficio, no de las personas, sino de los intereses de los grandes grupos económicos y políticos” (p. 19).

Sin embargo, la inclusión se presenta como un procedimiento que se pueden marcar como la antítesis de las diferentes políticas que están teniendo lugar en el mundo globalizado, pues esta sociedad demanda diferentes niveles de cualificación que desgraciadamente no se encuentran disponibles para todas las personas, ya sea por motivos económicos (los principales), por discapacidad, por discriminación racial o étnica, o por las características individuales. De esta manera, se observa como el estudiantado debe hacer frente a estos estándares de aprendizaje que cada vez más los alejan del concepto de igualdad de oportunidades de manera tal que, a pesar de todos los esfuerzos que se realizan, el sistema educativo está envolviéndose en un entorno excluyente, es decir aquellos alumnos que no son capaces de llegar a estos estándares quedan automáticamente relegados a un segundo plano.

Este mismo pensamiento se manifiesta en las palabras de Parker et al. (2012):

Mientras que los gobiernos han adoptado este modelo en diversos grados, se espera que los individuos dentro de esos estados de bienestar lleven la carga de satisfacer sus necesidades y asegurar un nivel de vida digno con un mínimo de Asistencia del gobierno. Esto ha tenido un impacto adverso en las personas que ya experimentaban altos niveles de discriminación en mercados no regulados, como personas con discapacidades. [...] El neoliberalismo en crecimiento hace que el entorno político presente nuevos desafíos para los derechos y la participación de las personas con discapacidad (p. 3)

La situación actual de neoliberalismo en la que la sociedad se ve inmersa está provocando la generación de obstáculos o barreras que limitan la aplicabilidad y una inclusión real dentro de los principales ámbitos para una persona, el educativo, el social y el laboral. La igualdad de oportunidades y la pretensión de conseguir ciudadanos participativos, críticos, reflexivos, y duros con las injusticias sociales no es uno de los objetivos a conseguir por este estado neoliberal, por lo que la inclusión deberá seguir luchando y batallando para conseguir un cambio de paradigma y desde aquí seguir avanzando.

## 2.5. ESTADO DE LA CUESTIÓN: SITUACIÓN ACTUAL SOBRE LA RESPUESTA EDUCATIVA, SOCIAL Y LABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD.

Como se ha puesto de manifiesto a lo largo de todo el marco teórico, los tres ámbitos principales de esta investigación trabajan a veces de manera independiente y otras de manera conjunta en pro de conseguir los objetivos marcados en cada uno de sus sectores.

En los últimos años se han ido adoptando diferentes actuaciones y mecanismos bajo un prisma de calidad educativa que han ido diluyendo cuestiones más elementales relacionadas con el derecho básico de la educación. Todos los esfuerzos que se están realizando para conseguir una educación inclusiva real deben hacer frente a los modelos de exclusión que se están efectuando sobre los alumnos con discapacidad y que se alejan cada vez más del buen hacer educativo y de la génesis de la pedagogía. Las nuevas tendencias educativas reivindican continuamente la adquisición de esos procesos de inclusión y se encuentran basadas en los principios básicos de la educación para todas las personas, los derechos humanos, la justicia y la atención a la diversidad.

### **2.5.1. LA COVID-19 Y LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD**

La salud de las personas es considerada un derecho jurídico esencial que debe protegerse, dicha protección queda amparada bajo las leyes nacionales y las normas y tratados internacionales. Este bien jurídico es universal y no debe existir ningún tipo de discriminación ni por ninguna circunstancia (personal o social) ni por parte de los poderes públicos en su ejecución (Valle, 2020). El pasado 14 de marzo de 2020, el Gobierno de España publicó el Real Decreto 463/2020 de 14 de marzo por que se declaró el estado de alarma en todo el país para facilitar la gestión de la crisis sanitaria provocada por el COVID-19.

Ferget, Vitiello, Plener & Clemens, (2020) manifiestan algunas de las medidas preventivas y de contención que se desarrollaron, como la cancelación de actividades, el cierre de negocios, la transición al teletrabajo y el cierre de todos los centros educativos. En el plano educativo, esto provocó la veloz transición de la enseñanza presencial a la enseñanza virtual en todos los niveles educativos. Además, las limitaciones de contacto social y de movimiento obligaron a parte de la población a ajustar sus responsabilidades laborales y académicas para adaptarse al trabajo desde casa, mientras que otros sufrieron las medidas económicas al entrar en situación de desempleo.

En esta nueva realidad educativa, social, y laboral plantearon cambios significativos en los roles tradicionales de la escuela y la familia, ya que la situación actual ha llevado a que las familias asuman de inmediato un papel docente, al mismo tiempo que deben equilibrar el trabajo, las responsabilidades domésticas y enfrentarse a una situación nueva e inusual, tratando de mantener cierta normalidad en su día a día (Tarabini, 2020). Esta nueva era educativa que se ha iniciado desde el confinamiento poblacional se caracteriza por estructuras y metodologías en las que la interacción con la comunidad o el trabajo para desarrollar estrategias y abordar las dificultades de aprendizaje, entre otros aspectos, se encuentran fuertemente influenciados por la no presencialidad y, por ende, por la constante relación entre la familia y la escuela.

Es preciso recordad que la escuela es la institución social que gracias a su especificidad, palia las posibles desigualdades y trabaja para garantizar las igualdad y la justicia social, siendo esta última la pieza clave para la construcción de una sociedad inclusiva (Tarabini, 2020). Con el pasado confinamiento domiciliario y con el clima de incertidumbre y miedo desarrollado ante nuevos casos de contagios, el colectivo de personas con discapacidad se

ha manifestado como el más afectado por el cierre de las escuelas y la conversión a un escenario escolar no presencial (Gewerc & Fraga-Varela, 2019; Gómez, 2020).

Esta situación excepcional generó una serie de consecuencias que impactaron directamente en la interrupción de los procesos de enseñanza-aprendizaje, un aumento de las desigualdades, una mayor carga y estrés para los docentes, ya que tuvieron que replantear los procesos de enseñanza a través de un medio prácticamente desconocido. Además, se observó una marcada falta de preparación en las familias para asumir el cambio y reconsiderar su papel en la educación, ya que se vieron obligadas a contribuir al seguimiento y apoyo de sus hijos en un modelo de enseñanza no presencial (Muñoz & Lluch, 2020).

Tras el periodo de confinamiento y con la esperanza de iniciar el proceso de desescalada y vuelta a la normalidad. Las familias tuvieron que seguir adoptando el rol docente ya que se iban sucediendo pequeños confinamientos, como medida de contención ante nuevos casos de contagio (Bonilla del Río & Aguaded, 2018; Cifuentes-Faura, 2020).

Gracias a esta situación, el binomio de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) ha adquirido una gran significatividad por ser las principales herramientas en este cambio metodológico. Rosenberg (2001) definía el aprendizaje virtual como: “el uso de las tecnologías e internet para la entrega de una amplio rango de soluciones que mejora el conocimiento y rendimiento” (p. 28) se han ido realizando pequeños pero firmes avances hacia la combinación de la educación presencial con el aprendizaje virtual. Las familias han pasado de meros espectadores a los grandes protagonistas en este contexto pandémico, destapándose la gran brecha digital ante el uso de las tecnologías (Fernández, Moreno & Guerra, 2020). Esta diferencia aumenta cuando se hace referencia al alumnado que presenta algún tipo de discapacidad, ya que si antes de la pandemia, muchas familias requerían apoyos de especialistas y de terapias presenciales para mejorar la calidad de vida de sus hijos, el confinamiento ha provocado que las desigualdades aumentan exponencialmente (Fraga y Rodríguez, 2020; Tarabini, 2020).

Todo este nuevo contexto ha posibilitado observar como los modelos pedagógicos más tradicionales son incapaces de aportar una respuesta adecuada a las necesidades de los alumnos, pero el nuevo contexto educativo de virtualidad no es una mejor solución, pues se agrava con el hecho de que la única herramienta educativa pasa por el empleo de nuevas tecnologías (Castro Rodríguez, Marín Suelves, & Sáiz Fernández, 2019), se ha llegado a

poner de manifiesto la necesidad de una buena alfabetización digital dentro de este colectivo, que se traduce en nuevas formas de exclusión de las personas con discapacidad o la falta de oportunidades para acceder a la información o la educación por medio de las TIC, es decir, antes de la pandemia ya se cuestionaba si las competencias digitales en este tipo de alumnado se estaban desarrollando de manera eficiente y facilitando la inclusión educativa o si por el contrario se está agrandando la posible brecha digital (Azorín & Arnáiz, 2013; Fraga y Rodríguez, 2019; Echeita, 2020).

### **2.5.2. ESTADO ACTUAL DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA**

Una de las principales apuestas para mejorar los sistemas educativos radica en la apuesta por promover la educación inclusiva (Ainscow, 2020). Sin embargo, es necesario consolidar y profundizar en su conceptualización pues, con frecuencia se utiliza el término inclusión de manera superficial, casi como si de un eslogan se tratase.

Singh et al. (2020) consideran que el mejor agente para promover la igualdad social es la educación, y que esta debe concebirse como el instrumento para erradicar la discriminación, sin embargo manifiestan que, si no se emplea adecuadamente puede generar contextos no inclusivos y excluyentes. Esta postura es opuesta a los pensamientos de quienes respaldan la educación especial y consideran que los compañeros adecuado para aquellos alumnos que presentan discapacidad son otros niños que estén en su misma situación. Justificando esta decisión como necesaria para construir su identidad y postulando un replanteamiento del concepto de inclusión (Roger-García et al., 2022).

Este discurso tan controversial emergió en España a finales de 2018, en donde bajo el lema “Inclusiva sí, especial también” se encontraban dos posturas diferenciadas (Huete García et al., 2019). La génesis de este movimiento se produce bajo el seno a la resistencia al cambio hacia la inclusión de las personas con discapacidad. Empleando la red social Twitter (ahora X) para construir narrativas e imaginarios sobre el colectivo de personas con discapacidad y los centros de educación especial. Estas posturas han sido analizadas en profundidad para, por medio del análisis de los argumentos prestados por cada una de ellas, justificar la existencia de los centros de educación especial (Huete García et al., 2019).

En todo este paradigma, el tejido asociativo del colectivo de personas con discapacidad ha desempeñado un papel clave, pues se han convertido en los proveedores de servicios cada

vez más complejos y diversificados que requieren estas personas. La prestación de servicios implica una mayor movilización de recursos humanos y materiales financiados tanto por fuentes públicas como privadas, estableciendo así una relación entre usuario y proveedor. La profesionalización de estas entidades puede llevar a que los intereses de las organizaciones no coincidan necesariamente con los de sus miembros (Díaz Velázquez, 2008), reduciendo la capacidad de respuesta crítica ante un modelo segregador que se muestra resistente a desaparecer.

Los modelos compensatorios, que presentan limitaciones dentro del sistema educativo, han influenciado en la visión redistributiva de recursos y alumnos (Sandoval & Waitoller, 2022). Para la consecución de una educación inclusiva real es necesario la colaboración estrecha de la familia. Esto permitirá construir comunidades escolares donde primen valores de respeto, comprensión, empatía y equidad. Asimismo, es crucial examinar los avances en la investigación educativa sobre este tema y subrayar la importancia de que la educación inclusiva vaya más allá de ser simplemente una declaración de intenciones, sino que debe concebirse como compromiso alcanzable si se cuenta con la implicación de todas las comunidades educativas.

Actualmente, los sistemas educativos de todo el mundo deben hacer frente a retos importantes, entre los que se deben priorizar la implementación de modelos educativos inclusivos. Una definición tradicional sobre este concepto se focaliza en garantizar la participación, la presencia y el éxito de todos los estudiantes (Ainscow et al., 2006). La premisa fundamental de las escuelas inclusivas es educar a todas las niñas y niños de manera conjunta, lo que implica adoptar enfoques pedagógicos que se adapten a las diferencias individuales, beneficiando así a todos los estudiantes (Ainscow, 2020).

El derecho a la educación inclusiva exige una transformación integral en la cultura, la política y las prácticas de todos los entornos educativos, con el objetivo de abordar las diversas necesidades y características de los estudiantes y superar cualquier obstáculo existente (ONU, 2008). Este enfoque implica una reflexión profunda sobre las barreras que contribuyen a la marginación de algunos estudiantes, así como el desarrollo de estrategias efectivas para una educación equitativa (Ainscow, 2020). Desde esta perspectiva, tanto los centros escolares, como cada docente en su aula asumen la responsabilidad de revisar y ajustar sus culturas, políticas y prácticas para garantizar la equidad en las oportunidades para todos los estudiantes (UNESCO - IBE, 2021).

Las oportunidades educativas en los diferentes países son distintas, mientras que en aquellos que se encuentran con bajos ingresos o en vías de desarrollo millones de niños no disponen de los medios necesarios para poder acceder a la educación, se observa como en los países desarrollados muchos jóvenes deciden abandonar prematuramente el sistema educativo (Ainscow, 2020). Por otro lado, el debate sobre la inclusión, especialmente cuando se refiere a niños y niñas con discapacidad, sigue siendo un tema en discusión, y todavía es necesario distinguir entre integración e inclusión (Pellicano et al., 2018). En este sentido, Haug (2016) manifestaba su preocupación porque las prácticas educativas inclusivas cambiaban entre países y dentro de los mismos, lo que es más preocupante.

Desde este prisma de la educación inclusiva, el profesorado debe hacer frente al continuo desafío de ofrecer una adecuada respuesta educativa, para todos sus estudiantes, y que esta se configure bajo los parámetros de la atención a la diversidad. La presencia de alumnos con discapacidad en las aulas ordinaria no garantiza que los docentes se sientan cómodos con la responsabilidad de su educación, ni asegura que se desarrollen sentimiento de pertenencia al grupo, pues estar no significa incluir, pero para incluir sí que hay que estar (Gregory & Noto, 2018). En este sentido, la investigación llevada a cabo por Yaraya et al. (2018) reveló que las actitudes de los docentes hacia la inclusión se encuentran influenciada principalmente por su compromiso personal y profesional, así como por el rendimiento académico de los estudiantes.

Esto pone en relieve la cuestión de que la inclusión educativa, no se ve exenta de su complejidad y su controversia. La implementación de prácticas educativas inclusivas para el alumnado con NEAE no siempre se desarrolla de la mejor manera.

Echeita (2022), afirma que la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), podría haber ofrecido una visión inclusiva, comprensiva y amplia del concepto de apoyo educativo al referirse al alumnado con NEAE. Sin embargo, no ha sido del todo así y este autor propone una acepción diversa a la presentada, en donde destaca los recursos, las políticas, los valores, las prácticas y la participación en términos de bienestar y pertenencia, y el proceso de aprendizaje y rendimiento. En este sentido, es preciso plantearse cual debería ser el ritmo de mejoras que considerar aceptables para abordar desafíos significativos, como la inclusión de este tipo de alumnado que requiere de una mayor cantidad de apoyos (Echeita, 2022). La inclusión no

debe detenerse y debe seguir avanzado para para convertirse en un derecho normalizado y generalizado.

### **2.5.3. ESTADO ACTUAL DE LA INCLUSIÓN SOCIOLABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD**

En los últimos años se ha visto como el escenario socioeconómico, ha estado marcado por una crisis económica, social y sanitaria sin precedentes. En este contexto, la búsqueda de un empleo digno se posicionaba como uno de los principales anhelos para la mayoría de la población española en edad laboral (Ruesga & Viña, 2021).

En la actualidad, desarrollar una actividad laboral satisfactoria, que sea estable en el tiempo y que esté debidamente remunerada, se ha convertido en una gran odisea para muchas personas, pues conseguirlo no solo contribuye al sentimiento de utilidad y pertenencia, sino que también representa un reconocimiento social deseado y necesario desde un enfoque ético. En contraste a esto, las situaciones de desempleo o inhabilitación para el trabajo pueden ser factores desencadenantes de dificultades, tanto materiales como de índole personal, propiciando el aislamiento o la exclusión (Esteban, Botija & Alabau, 2022).

Reconociendo la importancia decisiva de acceder al mercado laboral, es fundamental destacar que las posibilidades y opciones para superar las dificultades en el acceso y la continuidad en el mercado laboral se encuentran condicionadas por diferentes desigualdades, esto se acentúa mucho más se si trata de personas con algún tipo de discapacidad. Frente a esta injusta realidad, son muchas las iniciativas institucionales, legales y de acción social que se están desarrollando con el propósito firme de reducir los niveles de desempleo y precariedad laboral experimentados por este colectivo.

Castro (2022) recalca que en España el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) determina los factores de mayor contención para el acceso e inserción del colectivo en la actividad laboral plena son los siguientes (p. 228):

Nivel educativo o cualificación personal insuficiente o escasamente acorde a las demandas y necesidades de nuestro sistema productivo.

Déficit de motivación e información de la propia persona y/o de su entorno que repercute en dificultades para perfeccionar su cualificación o desarrollar otras aptitudes más beneficiosas a la hora de buscar empleo.

Actitud negativa inicial perjudicosa de los empleadores o responsables de recursos humanos basada en estereotipos y temores infundados sobre la capacidad de la persona

Barreras para acceder a fuentes de financiación si optan por inaugurar su propio negocio que entorpecen su deseo emprendedor si existiese.

Dificultades de accesibilidad en el transporte o en el centro de trabajo que pueden impedir o agravar las posibilidades de integración sociolaboral.

El recién implementado baremo de discapacidad tiene el potencial de generar mejoras sustanciales en la evaluación y reconocimiento de la discapacidad en igualdad de condiciones. Este enfoque, que incorpora aspectos biopsicosociales amplía la protección a individuos que anteriormente quedaban excluidos.

El Real Decreto 888/2022, en vigor desde el 20 de abril de 2023, reemplaza al decreto de 1999 y adopta el modelo social de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, ratificado por España en 2007, así como la Carta Europea de Derechos Sociales. Aunque el Instituto Nacional de Estadística (2020) estima que hay 4,38 millones de personas con discapacidad en España, este número puede haber cambiado. Para conocer los efectos tanto positivos como negativos de este nuevo baremo, a pesar de ser desarrollado por expertos en discapacidad y con el propósito de mejorar la evaluación de la discapacidad en España, tan solo el tiempo pondrá de manifiesto sus efectos.

Realizando un profundo análisis de las mejoras plasmadas en el nuevo baremo se perciben las siguientes:

1. Enfoque Multidisciplinar: El sistema se basa en una evaluación multidisciplinar que considera las necesidades específicas de cada individuo en su vida diaria, entorno, desempeño y movilidad.
2. Nuevas Categorías de Discapacidad: Se incorporan discapacidades sensoriales e invisibles, que no eran adecuadamente valoradas en el sistema anterior.
3. Valoración del Impacto en Actividades Diarias: Se evalúa el impacto en la movilidad, comunicación, cuidado personal, desempeño y entorno.
4. Valoración de la Capacidad para Trabajar y Participar en la Sociedad: Esto podría mejorar la inclusión laboral de las personas con discapacidad.

5. Evaluación de la Necesidad de Asistencia y Apoyo: Incluye ayudas técnicas, asistencia personal y apoyo emocional, permitiendo una asignación más precisa de recursos y mejor calidad de vida.
6. Mayor flexibilidad: El nuevo sistema será más flexible y podrá adaptarse a las necesidades específicas de cada persona con discapacidad, sea menor o mayor, y se adaptará a su evolución.
7. Mayor transparencia: El nuevo sistema será más transparente y proporcionará información clara y detallada sobre cómo se ha realizado la valoración de la discapacidad y se dotará de un sistema de información nacional.

Entre sus principales novedades destacan:

1. Solicitud y Resolución: Se reduce el plazo de resolución a 6 meses desde la solicitud.
2. Trámite de Urgencia: Se establece para casos humanitarios, de especial necesidad social, de salud o esperanza de vida, incluyendo víctimas de violencia de género.
3. Flexibilidad y Transparencia: Se agilizan trámites mediante medios telemáticos, garantizando accesibilidad y permitiendo la presencia de una persona de confianza.
4. Valoración de Realidades Específicas: Avanza en la valoración de causas de discapacidad como autismo, trastornos de salud mental y enfermedades raras.
5. Derechos de los Menores: Garantiza el derecho de los menores con discapacidad a ser informados, oídos y escuchados sin discriminación por edad.
6. Participación de la Sociedad Civil: Incluye representantes de la sociedad civil de la discapacidad en la Comisión de Valoración.

Cuatro son los criterios de evaluación que se emplearán, fundamentados en el enfoque biopsicosocial propuesto por la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) de la OMS. Este modelo analiza el funcionamiento y la discapacidad a través de componentes estructurados en dos categorías principales: funcionamiento y discapacidad, que incluyen funciones y estructuras corporales, actividad y participación; y factores contextuales, abarcando factores ambientales y personales. Además, se incluye un primer criterio que detalla los términos y conceptos fundamentales del nuevo modelo, como función, capacidad, deficiencia y limitación, junto con un segundo criterio que presenta recomendaciones éticas. Estos criterios son aplicados por el equipo multiprofesional compuesto por profesionales de la salud, trabajadores sociales y psicólogos

- Baremo de las funciones y estructuras corporales, que mide la Deficiencia Global de la Persona (BDGP)
- Baremo de las capacidades o de las Limitaciones en la Actividad (BLA)
- Baremo del desempeño, referido a las Restricciones en la Participación (BRP)
- Baremo de los Factores Contextuales o Barreras Ambientales (BFCA)

La cuantificación de la discapacidad, expresada en términos porcentuales, se llevará a cabo utilizando los criterios establecidos, mientras que la determinación del nivel final de discapacidad se calculará a partir del porcentaje resultante de la evaluación de deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación de la persona. Este porcentaje podría ser ajustado considerando los Factores Contextuales o Barreras Ambientales, con la posibilidad de agregar hasta un máximo de 24 puntos basados en los resultados obtenidos.

En términos generales, se dará mayor peso al Criterio General de Deficiencias de la Persona. Sin embargo, en situaciones de plurideficiencias, deficiencias relacionadas con la edad o ciertos estados de salud, así como en casos de discapacidad grave, se prestará especial atención a la limitación en las actividades y a las restricciones en la participación.

Se establecen estas nuevas clases de discapacidad

- Discapacidad nula o clase 0 (0-4% en el BDGP y Menos de 5% de los puntos en el BLA y el BRP), con ningún efecto apreciable en la realización de las actividades de la vida diaria.
- Discapacidad leve o clase 1 (entre 5 y un 24% en el BDGP, el BLA y el BRP), con limitaciones leves en las actividades de la vida diaria e independencia prácticamente total en las de autocuidado.
- Discapacidad moderada o clase 2 (25-49% en el BDGP, BLA y el BRP, teniendo además en cuenta los factores contextuales y ambientales medidos mediante un cuestionario de desempeño), que supone dificultad moderada en las actividades de la vida diaria (incapacidad total para alguna de ellas) e independencia en el autocuidado;
- Discapacidad grave o clase 3 (entre el 50 y el 95% en los tres baremos, teniendo en cuenta los factores ambientales y personales), que justificaría una dificultad grave en la realización de las actividades de vida diaria estudiadas, pudiendo existir una limitación total o imposibilidad en su realización, incluidas las actividades de autocuidado

- Discapacidad total o clase 4 (entre el 96 y el 100% en los tres baremos), que implica la imposibilidad de realizar prácticamente ninguna actividad de la vida diaria, incluidas todas las referidas al autocuidado.

Dentro del contexto Almeriense se destaca la elaboración del II Plan Municipal de Discapacidad (2021) en el que se pretende dar una mayor visualización y protagonismo a las personas con discapacidad y conseguir así un avance en la calidad de vida.

Mediante el desarrollo de este II Plan se van a desarrollar diferentes medidas, que enmarcadas en el ejercicio de los derechos y proporción de la participación efectiva y de las políticas sociales para las personas con discapacidad, se han diseñado un conjunto de actuaciones a favor de este colectivo, basadas y fundamentadas tanto en las necesidades que influyen en la vida diaria como en los factores que las condicionan con el objetivo de garantizar la plena inclusión social y mejorar la calidad de vida. En su elaboración ha contado con la participación activa de personas con discapacidad y las diferentes asociaciones que conforman una red representativa de las diferentes discapacidades presentes en la provincia y que permiten realizar acciones de la mano de las familias, también han participado técnicos de las principales áreas municipales y personal de reconocido prestigio de los ámbitos universitarios, sanitario y científico entre otros.

En este plan se manifiestan diferentes retos que interpretan a todo el conjunto de la sociedad como el principal protagonista y miembro activo para conseguir la inclusión plena de las personas con discapacidad en todas las etapas de la vida. Siendo conscientes de que en la provincia de Almería existe un fuerte, diverso y vertebrado movimiento asociativo que desarrollan una gran cantidad de actividades destinadas a fomentar el ocio inclusivo, una adecuada respuesta educativa ya ha propiciado la herramienta necesaria para conseguir una inclusión laboral real. En la figura 8 se muestran las líneas estratégicas de este plan.

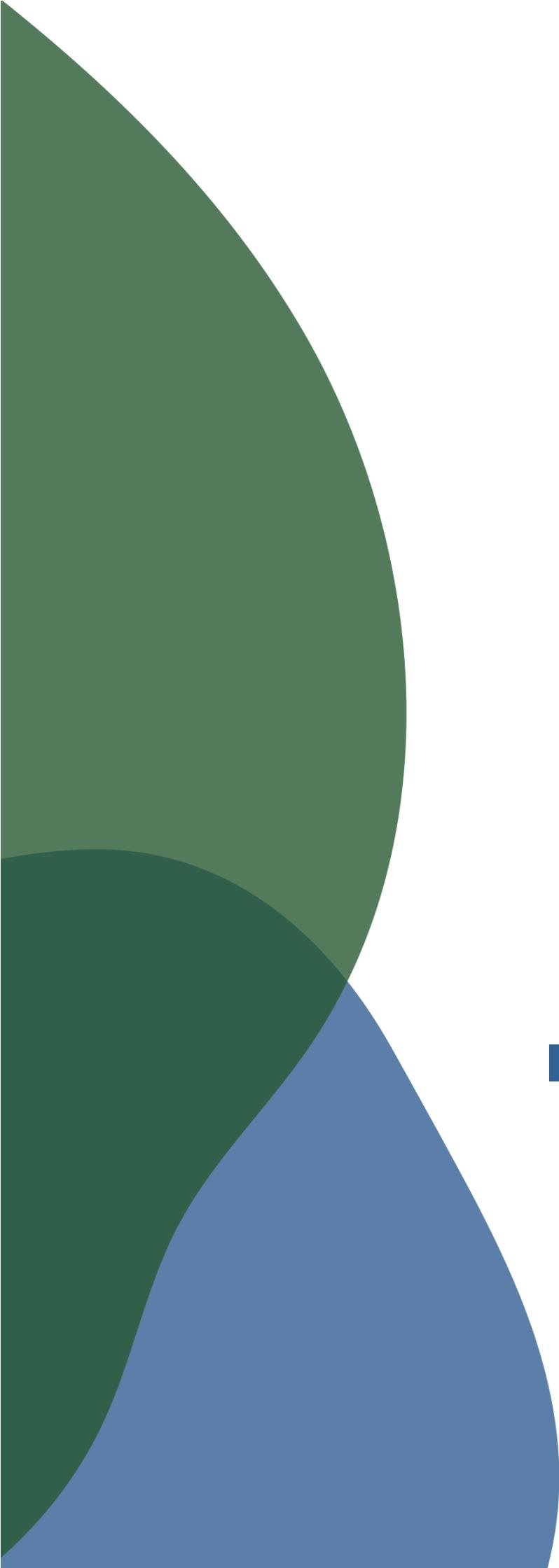
**Figura 8.**

*Líneas estratégicas planteadas en el II Plan Municipal de Discapacidad.*



Fuente: II Plan Municipal de Discapacidad (2021).





**CAPÍTULO 3.**  
**DISEÑO**  
**DE LA**  
**INVESTIGACIÓN.**



## 3. CAPÍTULO 3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

---

En el siguiente capítulo se detalla de manera minuciosa el marco metodológico que se ha llevado a cabo en el desarrollo de esta tesis doctoral, la cual trata de realizar un análisis sobre la respuesta educativa social y laboral de las personas con discapacidad en la provincia de Almería.

Investigar sobre la situación actual de las personas con discapacidad en la provincia de Almería, revela la particular situación que vive un colectivo que, aunque no es invisible, en muchas circunstancias pasa desapercibido. Las opiniones de los informantes que comparten espacios, tiempos y trabajos con este colectivo sirven de referencia a la hora de poder atender las necesidades que presentan en los tres ámbitos más importantes de todo ser humano.

Para ello se ha partido desde la aproximación naturalista del diseño cualitativo realizando 16 entrevistas en profundidad a docentes, personas con discapacidad, trabajadores con experiencia en el trato hacia este colectivo y trabajadores de asociaciones en pro de la inclusión social.

La información recabada se articuló en una unidad hermenéutica para su posterior análisis, en las que se configuraron un total de 7 categorías principales para su estudio (Anexo A. Descripción de las categorías empleadas en el análisis). Ante la gran cantidad de información analizable para esta tesis doctoral, se han establecido tres grandes núcleos de análisis con el fin de hacer más factible su interpretación y relación con los objetivos planteados, con las pre- categorías esbozadas y con aquellas emergentes que surgieron como parte del proceso de análisis de la información.

### 3.1. PLANTEAMIENTO Y PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN

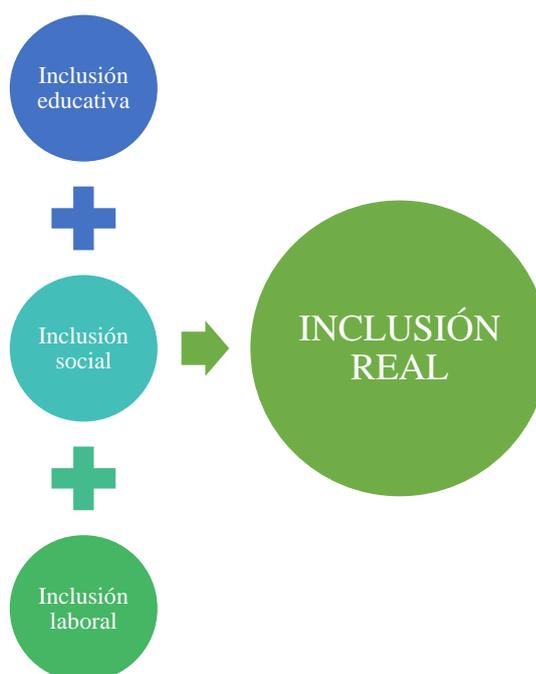
Durante la exposición de este trabajo de investigación doctoral se ha puesto de manifiesto la gran cantidad de literatura con respecto a la inclusión educativa, social y laboral de las personas con discapacidad. Si bien es cierto, existe aún campos de investigación que no

quedan cubiertos, en otras palabras, falta literatura científica con respecto a los procesos de inclusión de determinadas discapacidades.

A la hora de hablar de inclusión educativa, social y laboral, es preciso recordar que todos estos términos se encuentran globalizados en un único término general, en el de inclusión (Pereira et al., 2017). En esta investigación se ha considerado el proceso de inclusión como un elemento holístico del que forman parte tanto la inclusión educativa, social y laboral, ya que cada una de ellas se consideran interdependientes entre sí, tal y como se observa en la figura 9. Esto viene a decir que, una persona con discapacidad no puede estar incluida laboralmente sin haberlo estado antes en el ámbito educativo o en su contexto social, y si esto si sucediese se podría incurrir a la no efectividad de los principios de inclusión.

### Figura 9.

#### *Composición de inclusión*



Nota: Elaboración propia.

De esto se deduce que el colectivo de personas con discapacidad debe disfrutar de los mismos derechos que el resto de la sociedad, es decir, deben poder acceder a la vida educativa, social y laboral en igualdad de condiciones que el resto. No viéndose limitadas

las oportunidades para que puedan participar activamente dentro de estos tres ámbitos (Mercado, Aizpurúa & García, 2013).

Para lograr una adecuada inclusión, la que lucha por alcanzar la igualdad efectiva de todos los ciudadanos, se debe empezar por los cimientos de la inclusión educativa, para poder avanzar en la configuración de un objetivo común, el de lograr una auténtica inclusión sociolaboral.

Para que esto sea posible, la inclusión educativa se debe concebir como un proceso social en que todos los miembros de la comunidad educativa deben colaborar para traspasar las fronteras de las aulas y determinar que la inclusión real tiene una corresponsabilidad de toda la sociedad. De esta manera, esta tesis doctoral abarca estos tres ámbitos, educativo, social y laboral, porque se toma como base que estos procesos inclusivos son procesos globales y sociales, no elementos individuales y sin relación que se deban aplicar en cada uno de los contextos a los que se hace referencia. El sistema educativo se ha constituido como uno de los pilares básicos, aunque no el único, para constituir una inclusión real.

Para conseguir esta realiza, es necesario que los principales ámbitos -educativo, social y laboral- trabajen y cooperen en pro de alcanzar los objetivos comunes. Esto deja claro que para poder analizar el nivel de inclusión del colectivo de las personas con discapacidad es necesario analizar todos aquellos procesos inclusivos que se han ido desarrollando en las diferentes etapas educativas. Comprender cómo esta inclusión real se conecta con los procesos inclusivos en el ámbito social y laboral, para que, de esta manera, se puedan realizar un análisis exhaustivo de las acciones desarrolladas y establecer las posibles propuestas de mejora.

Por todo esto, tras un exhaustivo análisis de la literatura científica sobre los procesos de inclusión educativo, social y laboral de las personas con discapacidad, se plantea llevar un enfoque, que no solo se centre en el estado actual de las personas con discapacidad en la provincia de Almería, sino que emprenda un análisis holístico y social que posibilite comprender, la situación en los diferentes ámbitos, los obstáculos y las propuestas de mejora.

Son varias las cuestiones que han surgido a la hora de poder poner el foco en la presente investigación doctoral, una de las principales pivota en torno al concepto de metodología, pues según Azqueta (2008), por metodología se entiende la forma en la que se afrontan los diferentes problemas planteados y se buscan las soluciones a los mismos. De esta manera los objetivos planteados en este estudio requieren que se aborden e intenten responder

basándose siempre en una metodología cualitativa, la cual permite ahondar sobre las opiniones y experiencias de los informantes claves de este estudio -maestros, profesionales del tejido asociativo, trabajadores y personas con discapacidad-.

Para tal propósito, se parte de la interpretación de las percepciones manifestadas por todos estos informantes clave que están en contacto directo con el colectivo de las personas con discapacidad y que tiene mucho que aportar a la sociedad actual. Izcara Palacios (2019) pone de manifiesto que la investigación cualitativa parte desde un paradigma interpretativo y natural del mundo, esto significa que los métodos empleados para una investigación cualitativa abordan diferentes hipótesis que se desarrollan en escenarios naturales con la finalidad misma de comprender o interpretar los diferentes problemas planteados en función a la significación que cada uno de los informantes clave les otorga.

Según Contreras Bello (2019) el interés que suscita el conocer la forma en la que el entorno social se interpreta, se produce, se comprende y se experimenta parte de un punto de vista filosófico, que a su vez, parte de un sentido interpretativo, todo esto es la base principal de los métodos empleados dentro de la investigación cualitativa. En línea con este pensamiento, Sandín Esteban (2000) argumenta la importancia vital de tener presente siempre el entorno en el que se desarrolla tanto la investigación, cómo la realidad que se pretende interpretar para ajustarse lo máximo y poder comprender las opiniones y percepciones que tienen los sujetos clave con respecto a los hechos acontecidos.

El paradigma o modelo interpretativo se caracteriza principalmente para establecer una red en la que las premisas metodológicas, ontológicas y epistemológicas del investigador configuran un paquete básico de todas aquellas creencias que impulsan a la acción de investigar (Guba, 1990). De esta afirmación se puede obtener la idea de que todos los estudios y las investigaciones que se realicen son interpretativas ya que no existe ningún investigador que sea capaz de dejar a un lado, tanto sus creencias como sus sentimientos y emociones a la hora de poder explicar el mundo y cómo debe de estudiarse este. Por lo tanto, cada paradigma interpretativo requiere instar al investigador para que incluya, por un lado, los interrogantes que se quieren responder y por otro, las diversas interpretaciones que brotan de ellas.

En esta misma línea, Denzin & Lincoln (2012) ponen de manifiesto la necesidad de ubicar al investigador dentro del mundo que pretende conocer y darle una visibilidad desde un punto de vista natural e interpretativo, haciendo referencia a la propia naturaleza de la

metodología cualitativa, la cual se centra en la acción situada. En el caso que ocupa esta tesis doctoral, la respuesta educativa, social y laboral que se le brinda a las personas con discapacidad dentro de la provincia de Almería.

Para ello, es de vital importancia analizar las percepciones, opiniones y reflexiones de los participantes de este estudio, sobre el estado actual de los niños con discapacidad dentro de las instituciones educativas y también de cómo se desarrolla esa relación social y laboral para las personas con discapacidad. Para que una vez entendida esta realidad poder incidir en ella para transformarla desde un enfoque tanto social, como educativo y cultural.

El paradigma interpretativo-constructivista que se plantea en esta mestización hace una defensa sobre la ontología relativista, en la cual se tiene en cuenta la existencia de varias realidades ante un mismo hecho, una epistemología subjetiva, en donde tanto los informantes clave como el investigador son los encargados de crear el conocimiento, y diversas instrucciones metodológicas naturalistas. Todo esto parece confirmar que la construcción del conocimiento se realiza por medio de una práctica social con diferentes intereses particulares, conocer cuál es la respuesta y las actuaciones que se realizan dentro de los centros educativos para entender a este alumnado, saber cuáles son las actividades llevadas a cabo por parte del tejido asociativo para garantizar una adecuada inclusión social y, finalmente, indagar sobre las acciones que se llevan a cabo para fomentar la inclusión de las personas con discapacidad dentro del mundo laboral.

Es por ello por lo que el tema principal de esta investigación doctoral se aborda desde un prisma en el que se pone de manifiesto la existencia de una gran variabilidad de realidades y de no una sola. Siguiendo a Nathan & Scobell (2012) el investigador debe dejar a un lado lo general y lo superficial de la materia estudiada para prestar una atención especial a lo particular y profundo que se obtiene del análisis de las reflexiones y opiniones de los participantes.

### 3.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas de investigación que se muestran en el siguiente apartado, son cuestiones abiertas que se ha formulado como guía y faro para esta investigación doctoral y que abarcan grandes inquietudes, ideas y planteamientos que tratan de ahondar y abordar el tema de estudio de esta tesis.

En relación con la teoría fundamenta expuesta en los capítulos anteriores, la presente investigación pretender responder a la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo es la situación actual de las personas con discapacidad en la provincia de Almería en función de la respuesta educativa, social y laboral que se les brinda? Sobre la base de esta cuestión se han planteado las siguientes preguntas de investigación que se muestran a continuación:

1. ¿Cuál es la respuesta educativa y cómo se produce la inclusión social y laboral de las personas con discapacidad en la provincia de Almería según docentes, asociaciones y persona con discapacidad?
2. ¿Cómo se desarrollan los procesos que se llevan a cabo por parte del tejido asociativo para favorecer la inclusión social y laboral de las personas con discapacidad?
3. ¿Cuáles son los principales obstáculos que dificultan la inclusión de las personas con discapacidad a nivel social y laboral en la provincia de Almería?

### 3.3. OBJETIVOS

Dado el gran interés que suscita el objeto de estudio dentro del ámbito educativo, social y laboral, esta investigación doctoral tiene como eje vertebrador el conocer la situación actual del colectivo de personas con discapacidad dentro de los tres ámbitos.

Aún estableciendo el propósito principal del presente estudio, es preciso recordar que el panorama en el que converge se puede considerar *vivo* por lo que se ha optado por establecer unos objetivos que permitiesen, en todo momento, adaptarse a la flexibilidad de esta investigación y facilitasen la adhesión de información emergente.

### **3.3.1. Objetivo General**

1. Analizar cuál es la respuesta educativa y como se produce la inclusión social y laboral de las personas con discapacidad en la provincia de Almería desde la perspectiva docente, asociativa y de las personas con discapacidad.

### **3.3.2. Objetivos Específicos**

1. Analizar cuáles son los factores personales y de contexto que intervienen en la respuesta educativa que se le brinda al alumnado con discapacidad en las instituciones educativas.
2. Analizar cómo se producen los procesos de inclusión social y laboral por parte del tejido asociativo para favorecer la participación en la comunidad, en las actividades de ocio y tiempo libre y en la inserción laboral de las personas con discapacidad en la provincia de Almería
3. Analizar las principales barreras y limitaciones de los docentes, asociaciones y personas con discapacidad en relación a los procesos de inclusión educativa, social y laboral.

## **3.4. CONTEXTUALIZACIÓN METODOLÓGICA.**

El interés principal de esta investigación doctoral se focaliza en el conocimiento del entorno social por lo que se ha optado por apoyar este estudio en el paradigma interpretativo (Contreras Bello, 2019). Para que esto sea posible y según Dezin & Lincoln (2012) es necesario situarnos en un paradigma desde el cual se posibilita esta percepción.

Es importante mencionar que este método permite resumir, ilustrar, esclarecer y explicar toda la realidad del entorno que se pretende interpretar (Vasilachis, 2006). Este estudio

persigue conocer la realidad actual a la que se enfrentan las personas con discapacidad en la provincia de Almería.

Este es el principal paradigma de investigación interpretativo en dónde se pretende analizar las reflexiones y opiniones de los profesionales educativos, del tejido asociativo, de personas con discapacidad y trabajadores poniendo una especial atención a lo particular y profundo, que permita ahondar en las emociones y sentimiento expresados (Nathan & Scobell, 2012).

Cada investigador posee diversas creencias que son inherentes a su ser y que por lo tanto influyen en la manera de ver el mundo y los hechos que en él se suceden. Estos están “cercando una red de premisas epistemológicas y ontológicas, la cual -sin mirar su verdad o falsedad última- llega a ser parcialmente autovalidante” (Foxman & Bateson, 1973, p.314).

### **3.4.1. METODOLOGÍA CUALITATIVA**

El diseño metodológico que emplea este estudio es cualitativo. Para poder brindar una respuesta a las cuestiones que se han planteado y que persiguen la exploración de los diferentes puntos de vista se debe partir de lo que se observa, explora y describe (Contreras Bello, 2019). Con su empleo se persigue obtener una visión de las reflexiones, sentimientos, percepciones, emociones y experiencias que han tenido los informantes claves que participan en la investigación. Según Moen & Middelthon (2015), y haciendo un contraste con las investigaciones cuantitativas, ponen de manifiesto que este método permite hacer un análisis descriptivo en dónde el empleo de análisis estadísticos no se ajusta al propósito de este. Estos autores destacan la utilidad de la formulación de las preguntas abiertas, pues muestran la posibilidad de que los informantes claves puedan responder con sus propias palabras y no con opciones cerradas.

Estas ideas vienen a recalcar que el enfoque metodológico cualitativo está conformado por una agrupación de diferentes paradigmas interpretativos, sin que en ellos predomine una metodología frente a otra, y qué es aplicable en múltiples áreas de conocimiento, pues se muestra como es capaz de entrelazar las Ciencias Sociales y Humanas (Guba & Lincoln, 2012).

Este enfoque metodológico se caracteriza también por la existencia de métodos propios para obtener la información, pues los diversos investigadores no solo utilizan análisis de los

discursos, sino que también se centran en la narrativa, en los fonemas o la semiótica, entre otros muchos aspectos. Se pone también de manifiesto la versatilidad de las técnicas e instrumentos utilizados, ya que se pueden emplear desde la observación, a las entrevistas en profundidad, grupos focales, la etnometodología, la fenomenología o la etnografía, entre otros (Castaño Garrido & Quecedo Lecanda, 2002). Por todo ello, se puede afirmar que este enfoque metodológico abarca la transdisciplinariedad, la interdisciplinariedad y en algunas ocasiones, la contradisciplinariedad, es decir, focaliza su objeto de estudio desde un prisma multiparadigmático, esto quiere decir que emplea las percepciones naturales de la experiencia humana para interpretarla y obtener la información.

La fuerza de la investigación cualitativa es su capacidad para proporcionar descripciones textuales complejas de cómo las personas experimentan un problema de investigación dado, proporcionando información sobre el lado humano de un problema, es decir, los comportamientos, creencias, opiniones, emociones y relaciones de las personas a menudo contradictorias (Moen & Middelthon, 2015, 345).

Con el análisis desarrollado se pretende examinar las opiniones, reflexiones y experiencias de los participantes -maestros, profesionales del tejido asociativo, trabajadores y personas con discapacidad- para poder lograrlo se han realizado entrevistas en profundidad.

El punto de partida siempre ha estado situado en la intención de comprender las complejas relaciones que se desarrollan entre los tres ámbitos de la vida humana que se pretenden analizar, es decir, las complejas relaciones entre todo lo existente (Stake, 2010). Se observa como el inicio de esta tesis doctoral lo hace de manera inductiva, esto quiere decir, se comienza desde los interrogantes de partida (Taylor & Bogdan, 2010). Desde este punto, se avanza hacia la mirada y las percepciones holísticas de los participantes, con las que se pretende avanzar en la realización de reflexiones sobre las opiniones de los informantes clave. Dezin & Lincoln (2012) exponen que el empleo de la metodología cualitativa utiliza entrevistas, observaciones, notas de los investigadores y grabaciones entre otros materiales que permiten hacer interpretaciones del mundo y transformarlo. De la misma manera, Kvale (2011) expone que el investigador que opta por emplear el modelo cualitativo está llevando a cabo un acercamiento al mundo, lo entiende y lo describe y de esta manera puede explicar los diversos fenómenos sociales que se desarrollan desde su perspectiva más intrínseca.

La literatura científica expone que el uso de la investigación cualitativa es especialmente útil cuando las preguntas de investigación se encuentran relacionadas con diversas situaciones

en las que se pretende explorar el uso de determinados conceptos, los puntos de vista de los participantes en la investigación, algún determinado contexto de la vida real o para el análisis de diferentes temas susceptibles y sensibles dónde se necesita cierta flexibilidad (Heigham & Croker, 2009).

La investigación doctoral que se presenta a continuación se ha llevado a cabo íntegramente en la provincia de Almería, especialmente en Almería ciudad y en la comarca del Valle del Almanzora. Es importante destacar que se han encontrado dificultades a la hora de equilibrar el sexo de los informantes clave, ya que son las mujeres las que tienen una mayor presencia dentro de los ambientes educativos y asociativos, además de una mayor predisposición a la hora de compartir sus opiniones y experiencias con respecto a la atención a la discapacidad.

#### **3.4.2. LA COVID-19 Y SUS DIFICULTADES DE ACCESO AL CAMPO. MUESTREO Y CRITERIOS DE SELECCIÓN**

Esta tesis doctoral se encuentra enmarcada y amparada bajo dos grupos de investigación con una dilatada trayectoria y experiencia en el análisis de las necesidades que presentan las personas con discapacidad a lo largo de todas las etapas de la vida. Sin embargo, la innovación en esta tesis doctoral se muestra al abarcar un contexto de estudio unificado que no se había realizado hasta la fecha, establecer un análisis sobre la respuesta que se les brinda en los tres ámbitos más importantes, educación, relaciones sociales y empleo. Este hecho suponía el contacto con diversos organismos, entidades y personal que pudiese brindar una mirada sincera sobre la realidad del objeto de estudio. Estos contactos se vieron limitados por la crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19.

Desde que el pasado 31 de diciembre de 2019 se detectase el primer caso del brote de la enfermedad causada por el coronavirus, en la ciudad china de Wuhan (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2021), tiempos convulsos derivaron a una alerta sanitaria que configuró la realidad mundial en muy poco tiempo.

La alta tasa de incidencia, la presión hospitalaria que se veía en países aledaños y en nuestro propio territorio, unido a las preocupaciones por los contagios y las consecuencias de estos, ocasiono que el 14 de marzo de 2020 se declarase el estado de alarma en España mediante

su Real Decreto 463. La finalidad de este era limitar la movilidad de la población civil durante 15 días naturales con el propósito firme de controlar la propagación de una pandemia imparable. Tal fue la magnitud de su evolución, que se sucedieron hasta 6 prórrogas de las medidas que constituían el Real Decreto 463/2020, hasta la sexta prórroga que finalizó el 21 de junio de 2020. Entre las medidas impuestas se encontraban la limitación de movimiento, en su artículo 6, la suspensión de las actividades económicas así como la limitación de actividades culturales y deportivas, en su artículo 10, el cierre de los centros educativos, a todos los niveles, en su artículo 9, la limitación de las reuniones y la celebración de eventos, en su artículo 7, y el fomento del teletrabajo y la flexibilidad laboral, en su artículo 5.

Todas estas limitaciones configuraron una nueva sociedad en la que el miedo, la preocupación, la angustia y la incertidumbre hicieron mella no solo en la sociedad española sino a nivel mundial.

Las restricciones establecidas en este Real Decreto 463/2020 supusieron el cierre masivo de todas las instituciones educativas, a todos los niveles, desde las actividades desarrolladas por el tejido asociativo, hasta el cierre de la actividad laboral de aquellos servicios no esenciales, dando paso a la utilización desmesurada de las nuevas tecnologías, que posibilitaron, tanto el mantenimiento de las relaciones sociales como la continuidad en los estudios y del trabajo.

A nivel educativo, se observó cómo las instrucciones establecidas dentro de este Real Decreto 463/2020 no eran capaces de abastecer las demandas continuadas emitidas por la comunidad educativa ante la obligación de concluir un curso académico de manera virtual. Es por ello por lo que, El Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, celebró la Conferencia Sectorial de educación en donde todos los consejeros de educación configuraron la Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, por la que se establece el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020, y el inicio del curso 2020-2021. La aplicación y adecuación de este nuevo marco nacional pasó a ser responsabilidad de las comunidades autónomas.

A nivel laboral, no tardaron en implementarse nuevas normativas en el ámbito nacional para responder a los desafíos económicos ocasionados por este nuevo estado de alarma, de esta manera se publicaron diversos Reales Decretos-Ley (Real Decreto-ley 8/2020, de 17 de marzo, Real Decreto-ley 10/2020, de 29 de marzo, Real Decreto-ley 15/2020, de 21 de abril, Real Decreto-ley 18/2020, de 12 de mayo, Real Decreto-ley 24/2020, de 26 de junio, Real Decreto-ley 30/2020, de 29 de septiembre, Real Decreto-ley 34/2020, de 17 de noviembre),

en los que se establecieron medidas urgentes y extraordinarias para hacer frente al impacto económico y social, algunas disposiciones sobre los expedientes de regulación temporal de empleo (ERTE), las prestaciones por desempleo, diversas medidas laborales, protección para los autónomos, medidas de apoyo para trabajadores temporales agrícolas, regulación de los suministros básicos, protección para el empleo de autónomos y empresas, a así como prórrogas en determinadas medidas laborales y económicas para defender el empleo.

A nivel social, se observó como los Reales Decreto-Ley, mencionados anteriormente, contemplaban también medidas urgentes y extraordinarias para paliar la crisis social originada ante un estado de alarma que pilló de imprevisto a la sociedad española. De esta manera se contemplaban medidas sobre prestaciones económicas para familias de situación de vulnerabilidad, así como la flexibilización de los plazos administrativos, se reforzaron las medidas sociales sobre los suministros básicos, y medidas para apoyar a las personas en situación de vulnerabilidad, se ampliaron las medidas de protección social y económica con la intención de garantizar una igualdad en el empleo, también se promulgaron medidas para la protección de la infancia y la adolescencia, y en el ámbito de la vivienda y el alquiler se establecieron medidas para proteger a familias vulnerables y finalmente se introdujo la prestación del ingreso mínimo vital.

Aunque es cierto que no se contempla dentro de los objetivos de esta investigación doctoral el análisis pormenorizado de las medidas y disposiciones legales que se establecieron durante el periodo de pandemia, sí es cierto que, las limitaciones de movilidad e interacción que se establecieron durante todo este confinamiento originó situaciones de virtualidad absoluta, semipresencialidad, teletrabajo, e inestabilidad laboral y social, que hicieron florecer una nueva realidad que acontecía a todas las instituciones educativas, de todos los niveles, a las empresas, las Administraciones Públicas y a todo el tejido asociativo.

Aunque todas estas políticas se aplicaron para salvaguardar la salud pública, se instauró un periodo de desescalada de las restricciones impuestas, con la intención de volver, de manera progresiva, a la misma normalidad que antes del 14 de marzo de 2020. Esta desescalada supuso periodos de incertidumbre y sentimientos de no avanzar ante los pequeños confinamientos que se producían tras detectar un caso positivo en el entorno laboral y educativo, que dificultaron el normal desarrollo de la vuelta a la normalidad.

Esta nueva realidad educativa, social y laboral que se originó con el COVID-19, ha repercutido en el diseño de esta investigación, limitando el acceso al campo, ya que esta

investigación focaliza su metodología en el desarrollo de entrevistas en profundidad, es decir, en una reunión cara a cara con los informantes clave. Este hecho ha requerido de la reorganización del plan de investigación inicial, que debido a su configuración flexible ha sido posible adaptarlo a esta situación sobrevenida incluyendo la modalidad online en la ejecución de las entrevistas en profundidad.

Para conseguir el acercamiento real al propósito de esta investigación doctoral se ha optado por realizarlo mediante la metodología cualitativa, que se caracteriza principalmente por recolectar información desde los participantes de la misma, para su selección se ha empleado un muestreo intencionado que, según McMillan & Schumacher (2005) a diferencia de la determinación de la probabilidad dentro de la investigación cualitativa, que procura una gran selección de casos para poder realizar estudios detallados, el muestreo intencional persigue a partir de pequeños modelos, aumentar la utilidad de la información recabada, es decir, que siguiendo el criterio del investigador se seleccionan a aquellos participantes que se estima que sean típicos de la población a estudiar y que aporten y faciliten la información necesaria (Bolaños, 2012).

La lógica y el poder del muestreo intencionado radica principalmente en que con pocos informantes clave que se estudien en profundidad, se puede indagar y obtener mucha información sobre el tema (Strauss & Corbin, 2002).

Ante este nuevo paradigma contextual que se originó tras la pandemia de la COVID-19, se optó por utilizar un muestreo intencional y opinático (Tójar, 2006; Ruiz, 2009). Este muestreo se basó en dos criterios estratégicos personales (Rodríguez, 2001), considerando varias unidades muestrales, los profesionales educativos, los profesionales relacionados con el mundo asociativo, trabajadores y personas con discapacidad.

El primero de los criterios empleados para poder acceder al campo de estudio estaba relacionado con el espacio y el tiempo, al encontrarse con periodos de incertidumbre y pequeños confinamientos para evitar la propagación del virus, se optó por ir poco a poco concretando las entrevistas en profundidad con los informantes clave.

El segundo criterio empleado, está focalizado en la optimización tanto de los recursos materiales como los temporales y los económicos, ya que en varias ocasiones se realizaron desplazamientos para acudir a diversas asociaciones e institutos para poder llevar a cabo las entrevistas.

La utilización de esta técnica no implica que todos los participantes con los que se ha contactado hayan querido cooperar y participar en la investigación, pues tal y como se observa en la tabla 10, a pesar de los contactos vía email y telefónicos, ha habido muchos informantes que han denegado o simplemente no han contestado a esta invitación de ser partícipes en esta investigación. No obstante, es preciso destacar, que esto no ha sido un hecho generalizado sino que, y la predisposición de las personas a mostrar su opinión sobre el objeto de estudio ha sido muy positiva.

**Tabla 10.**

*Resumen de contacto con los posibles participantes*

<b>Organismos y personas</b>	<b>Contactados</b>	<b>Participantes</b>	<b>Porcentaje de participación</b>
Maestros de escuelas infantiles	3	1	33,3%
Maestros educación infantil y primaria	10	2	20%
Profesor educación secundaria	4	0	0%
Profesorado Ciclos formativos	4	0	%
Profesorado de Pedagogía Terapéutica	2	2	100%
Orientadores	3	0	0%
Asociaciones de personas con discapacidad	10	8	80%
Empresas	5	2	40%
Personas con discapacidad	4	3	75%

### 3.4.3. PARTICIPANTES DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

Dentro de la investigación cualitativa los procesos de determinación de la muestra no se encuentran condicionados por parámetros de población estadísticos, sino que se caracterizan por ser dinámicos, básicos, adecuados y pueden estar ordenados desde  $n=1$  hasta  $N=30$  o más, siempre y cuando, el tamaño de la muestra esté condicionado al propósito, técnica o problema de la investigación (Alejo & Osorio, 2016) y hasta la saturación de la información (Hernández, 2014).

En esta tesis doctoral se han llevado a cabo 16 entrevistas en profundidad para los 20 participantes, teniendo siempre presente el contexto en el que se desenvuelven los informantes claves. La procedencia de los participantes ha de ser almeriense, debido principalmente a la necesidad de conocer la realidad actual del colectivo de personas con discapacidad dentro de este contexto geográfico.

Las características principales, en relación a la homogeneidad y la heterogeneidad, permitirán construir una pequeña representación de las personas que están en contacto directo con este colectivo o que forman parte de él. De este modo, los factores de homogeneidad de todos los participantes son:

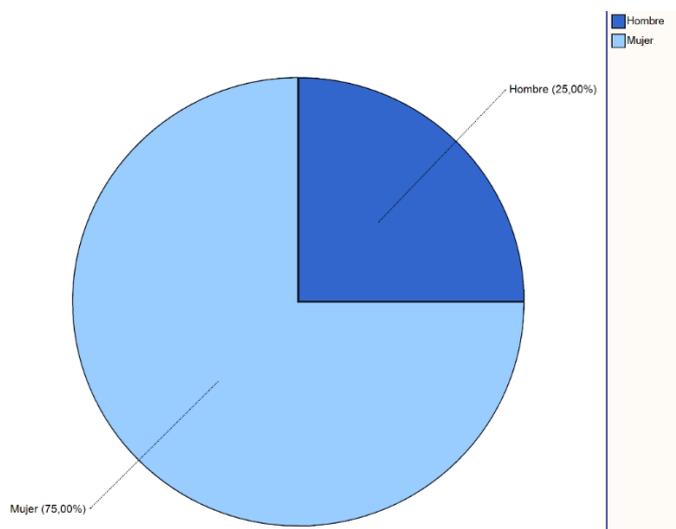
- Todos los participantes son personas adultas mayores de 18 años.
- Todas las participantes residen en la provincia de Almería.
- Todos los participantes han tenido contacto con personas con discapacidad en los diferentes ámbitos en los que se desarrollan o pertenecen a este colectivo.
- Todos los participantes tienen experiencia previa en el trato de personas con discapacidad en su entorno de trabajo.

En cuanto a los factores de heterogeneidad se han contemplado 6, entre los que destacan: sexo, edad, rol profesional, años de experiencia, situación laboral y ámbito de trabajo.

Para el factor de sexo, hombre (H) y mujer (M), tal y como se observa en la figura 10 se demuestra que no existe una distribución homogénea, siendo mayor el número de mujeres que de hombres. Este hecho ha sido casual.

**Figura 10.**

*Distribución de los participantes en función del sexo.*

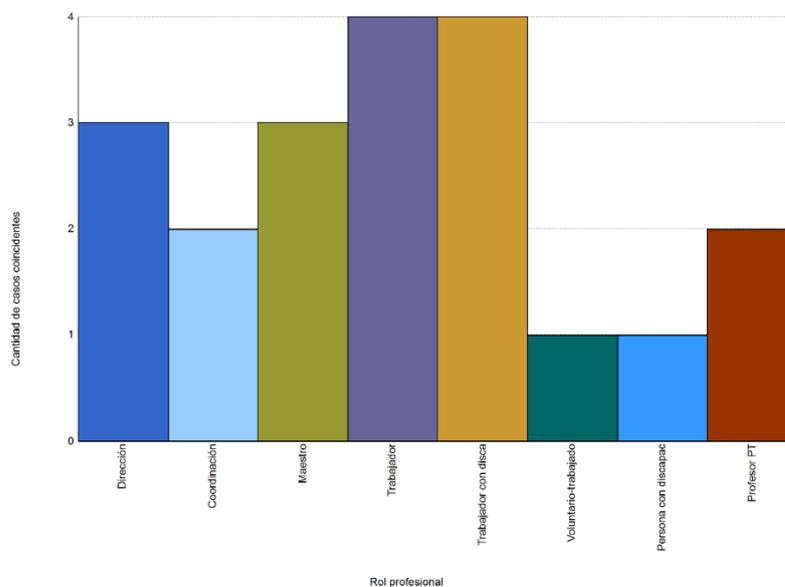


Nota: elaboración propia

Continuando con el factor de rol profesional, en la figura 11 se distinguen los siguientes valores; dirección, coordinación, maestro, trabajador, trabajador con discapacidad, voluntario-trabajador, persona con discapacidad y profesor de PT.

**Figura 11.**

*Distribución de los participantes en función de su rol profesional*

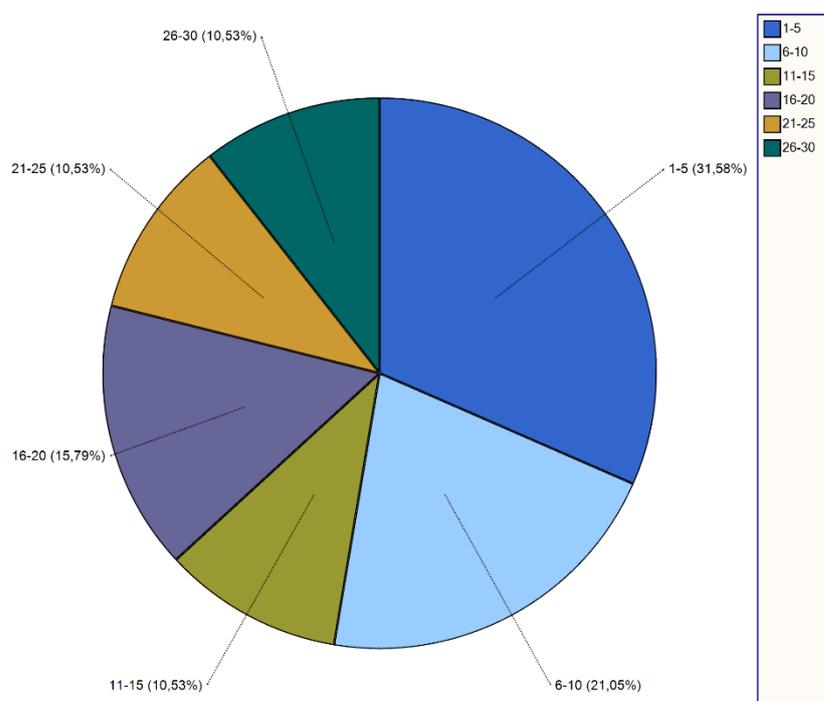


Nota: elaboración propia

En relación a los años de experiencia en su puesto de trabajo se han establecido los siguientes periodos; 1-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21-25, 26-30, tal y como se observa en la figura 12.

**Figura 12.**

*Distribución de los participantes en relación a los años de experiencia en su puesto de trabajo.*

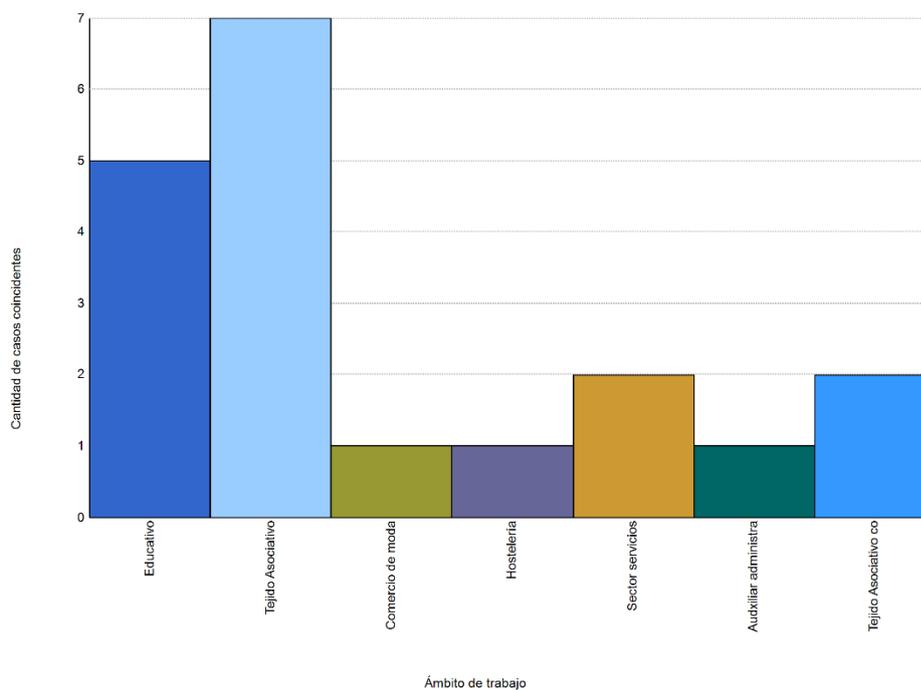


Nota: elaboración propia

Finalmente, para la situación laboral se ha especificado entre si el participante está en activo o inactivo. En la figura 13 se observa el factor del ámbito de trabajo se han especificado los siguientes valores; educativo, tejido asociativo, comercio de moda, hostelería, sector servicios, auxiliar administrativo con discapacidad y tejido asociativo con discapacidad. En la figura 14. Se observa la distribución de los participantes en función de su edad.

**Figura 13.**

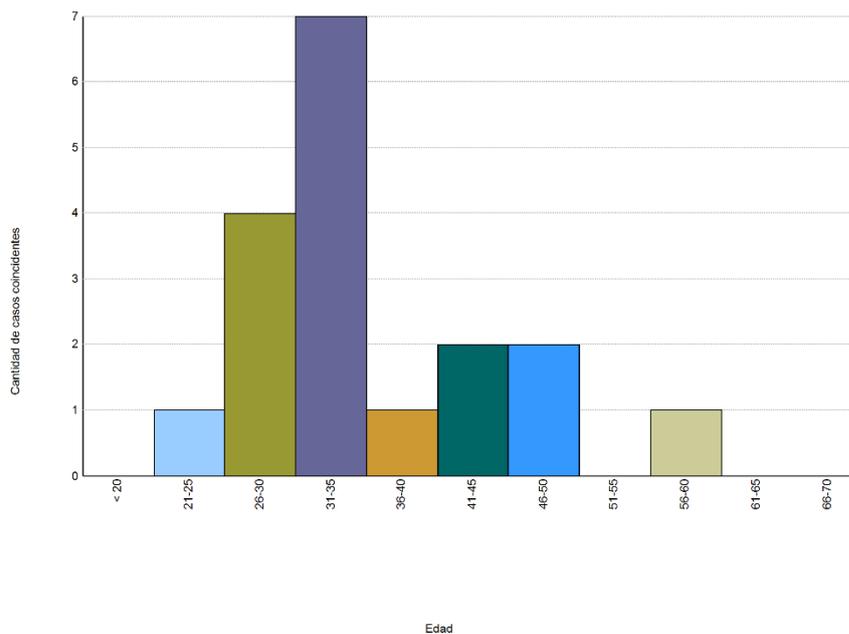
*Distribución de los participantes en relación al ámbito de trabajo.*



Nota: elaboración propia

**Figura 14.**

*Distribución de los participantes en relación a su edad.*



Nota: elaboración propia

La primera toma de contacto con los informantes claves que han participado en esta investigación doctoral por medio de las entrevistas en profundidad, ha sido muy satisfactoria y enriquecedora. Todos los participantes han estado siempre disponibles para brindar el máximo de información y abiertos a explicar cualquier concepto o cualquier cuestión que no había quedado clara. Por lo que se deduce que en todo momento se ha generado un clima positivo que ha culminado en el desarrollo de relaciones de confianza y empatía a pesar de tratar con diferentes profesionales con cargos distinguidos en sus puestos de trabajo. Esta situación ha permitido que las entrevistas se desarrollen más como una charla entre amigos, en la que se han generado diálogos gratificantes y fructíferos para la investigación en todas y cada una de las entrevistas.

Es preciso destacar que a cada uno de los participantes se les ha asignado una referencia interna con el propósito de respetar su anonimato y cumplir con los criterios éticos de la investigación. En la tabla 11 se observa la referencia para cada sujeto.

**Tabla 11.***Asignación referencia interna para los participantes.*

<b>Participante</b>	<b>Sexo</b>	<b>Ámbito de trabajo</b>	<b>Referencia Nvivo</b>
1	M	Tejido asociativo	E1-ASO-GERENTE
2	F	Tejido asociativo	E2-ASO-DIRECCIÓN
3	F	Tejido asociativo	E3-ASO-COORDINACIÓN
4	M	Tejido asociativo con discapacidad	E4-ASO-DIRECCIÓN
5	F	Tejido asociativo	E4-ASO-TRABAJADORA
6	F	Tejido asociativo con discapacidad	E5-ASO-DIRECCIÓN
7	M	Auxiliar administrativo	E6-DISC-TRABAJADOR
8	F	Sector servicios	E7-DISC-TRABAJADORA
9	F	Educativo	E8-MAESTRA-PRIMARIA
10	F	Educativo	E9-MAESTRA-INFANTIL
11	F	Educativo	E10-MAESTRA-ESCUELA INFANTIL
12	F	Educativo	E11-PT-INSTITUTO-1
13	F	Educativo	E11-PT-INSTITUTO-2
14	M	Hostelería	E12-TRABAJADOR
15	F	Tejido asociativo	E13-ASO-PSICOLOGA
16	F	Comercio de moda	E14-TRABAJADORA
17	M	Tejido asociativo	E15-ASO-DIRECCIÓN
18	F	Tejido asociativo	E16-ASO-TRABAJADORA
19	F	Sector servicios	E16-ASO-VOLUNTARIA-TRABAJADORA
20	F		E16-ASO-DISC

Nota: elaboración propia

### 3.5. ESTRATEGIAS PARA LA GENERACIÓN DE DATOS Y EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.

A la hora de diseñar esta investigación doctoral es necesario tener en cuenta la unión producida entre los paradigmas teóricos con los procesos de recolección de todo el material empírico. El desarrollo de este diseño es utilizado por los investigadores para situarse de manera empírica y poder establecer relaciones con los contextos que se han analizado, la respuesta educativa, social y laboral que se les brinda a las personas con discapacidad. Para que esto sea posible el investigador pone en marcha diversas estrategias de interrogación que hacen factible situar en la acción el paradigma actual de investigación, de esta manera se empiezan a recopilar datos para poder analizarlos después.

En el desarrollo de esta tesis doctoral se llevaron a cabo 16 entrevistas en profundidad a los 20 participantes que han constituido la fuente primordial para la recopilación de datos. Dichas entrevistas tuvieron una duración media de en torno a una hora y fueron grabadas en audio para su posterior transcripción y análisis en formato texto.

El análisis de los datos es la parte más importante y a la vez más exhaustiva que se produce en todo proceso de investigación. Existe diversas formas de realizar este análisis de los datos cualitativos, siendo una de ellas, y de las más comunes, el análisis temático. Para su ejecución se debe partir del paradigma interpretativo en el que, guiándose por un proceso emergente e inductivo, existen variedad de temas que surgen, aparece o emergen generando nuevas categorías que pasan a ser contextualizadas y analizadas. De este modo, se parte de lo particular a lo general, siguiendo las indicaciones establecidas dentro del proceso de codificación de la teoría fundamentada, que se caracteriza por obtener datos generales emergidos de la propia información para el análisis, estos son obtenidos por medio de los participantes en esta investigación (Sandín Esteban, 2000).

Según Quinn Patton & Cochran (2007a) el análisis temático es aquel que pretende analizar todos los datos para poder identificar aquellos nodos más comunes, que se repiten y reconocer los temas principales que albergan las opiniones que se han recolectado. Según estos autores, este es el método más usual para los proyectos cualitativos descriptivos. En la figura 15 se muestra el proceso a seguir en el análisis temático.

**Figura 15.***Etapas dentro del análisis temático.*

Nota: elaboración propia basada en Quinn Patton & Cochran, (2007a)

De esta manera, en el proceso de elaboración de las entrevistas en profundidad se emplea la grabadora de audio, así como las anotaciones que hizo el investigador principal para aclarar posibles errores en el momento de la transcripción. Se fueron analizando las respuestas que daban los informantes clave, esto ha permitido realizar una observación inicial tomando como base la visión y las aportaciones transmitidas por los participantes.

En segundo lugar, se han identificado los temas en los cuales predomina un mismo enfoque y qué configura un tema y permite sintetizar lo que los participantes están tratando de transmitir. Se han identificado temas dentro de los tres grandes ámbitos, como las actuaciones de la administración, los procesos de inclusión educativa, las acciones desarrolladas por las asociaciones en el ámbito social, y los prejuicios y obstáculos a la hora de establecer la inclusión de las personas con discapacidad en cualquier ámbito.

Para el tercer paso se ha desarrollado un esquema de codificación en el momento en el que se han ido obteniendo los primeros datos, con el propósito principal de garantizar que el posible sesgo del investigador, sobre lo que sucede en las entrevistas, se mantengan bajo control. Finalmente se han codificado todos los datos recabados.

En el proceso de codificación se ha optado por una codificación axial, no excluyente abierta y con categorías que han ido emergiendo en tono a las grandes categorías mediante el desarrollo de un trabajo interpretativo. Para la transcripción de las entrevistas se ha utilizado la herramienta transcripción propia de Microsoft Word y para el análisis de los datos se ha utilizado el programa de análisis cualitativo Nvivo 12 (QSR International Pty Ltd, Melbourne, Australia).

Siguiendo las orientaciones de Fereday & Muir-Cochrane (2006) en un primer momento dentro del proceso de análisis narrativo e inductivo, las transcripciones de las entrevistas se

han releído en múltiples ocasiones para poder identificar cuáles eran los temas emergentes. Todos ellos fueron respaldados por las pre-categorías que habían sido identificadas en la revisión de la literatura. Estas categorías pasaron a situarse en el primer nivel de codificación, es decir constituyeron las categorías centrales. De esta manera, en las primeras codificaciones se anidaron en ellas, las diferentes unidades de significado que se encontraban relacionadas y que provenían de las transcripciones de las entrevistas en profundidad. Durante el desarrollo de la segunda codificación, se fueron creando subcategorías para desglosar estas categorías centrales.

El árbol de categorías obtenido, con sus categorías centrales, las subcategorías y los diferentes niveles en ellas ha servido de guía en el desarrollo de la interpretación de la información de los datos resultantes. De esta manera, esta investigación se centra en el análisis detallado de las actuaciones de la administración, el papel de la familia, y la respuesta educativa social y laboral que se les da a las personas con discapacidad, así como de los prejuicios y obstáculos siguientes y la satisfacción de los sujetos participantes.

Hay que mencionar además que se ha empleado un proceso no lineal pues muchas de las unidades de significados estaban interrelacionadas tanto en su codificación como en su posterior análisis. En la figura 16 se observa el proceso empleado.

**Figura 16.**

*Diseño no lineal empleado para el análisis de las entrevistas en profundidad.*



Nota: elaboración propia

Una vez desarrolladas todas las entrevistas, recogidos todos los datos y realizadas todas las transcripciones de estas, se procedió a volcar dicha información al programa de análisis cualitativo Nvivo12. Gracias a este software ha sido posible todos los procesos de análisis e interpretación de la información.

En un primer momento, y con la transcripción de todas las entrevistas realizadas, se procedió a la relectura de estas que, unidas a las observaciones realizadas durante el proceso de las entrevistas se identificaron las ideas generales y aquellos temas emergentes diferentes a los de las pre-categorías establecidas (figura 17).

**Figura 17.**

*Ejemplo de relectura de las entrevistas en profundidad en el programa Nvivo.*

Nombre	Códigos	Referencias	Página
E10-MAESTRA-ESCUELA I	51		317
E11-PT-INSTITUTO-1	74		505
E12-TRABAJADOR-	41		339
E12-TRABAJADOR-	16		126
E13-ASO-PSICOLOGA-	51		253
E14-TRABAJADORA-	25		289
E15-ASO-DIRECCIÓN-	56		450
E16-ASO-TRABAJADORA-	65		622
E16-ASO-TRABAJADORA-	23		251
E1-ASO-GERENTE-	85		750
E2-ASO-DIRECCIÓN-	80		643
E3-ASO-COORDINACIÓN-	42		255
E4-ASO-DIRECCIÓN-	45		264
E5-ASO-DIRECCIÓN-ASOC	52		332
E6-DISC-TRABAJADOR-	59		362
E7-DISC-TRABAJADORA-	78		520
E8-MAESTRA-PRIMARIA-	64		360
E9-MAESTRA-INFANTIL-	69		433

entrevistas a otras asociaciones y coincidían en lo mismo, me resulta muy curioso porque la discapacidad es algo que siempre ha existido. Siempre ha estado presente y cualquier persona no está libre de padecer una discapacidad, no es algo que puede ser adquirida o nacer con ella, ¿no?, y es verdad que fue una de las respuestas, era esa falta de recursos y decía, pero si esa como un problema que siempre está y no se termina de atajar, ¿no? Como bien decías que socialmente se ha avanzado bastante más rápido que en ese tema y seguimos teniendo esa esa horquilla, ese pie ahí que...

**E4-ASO-TRABAJADORA** Claro, para una persona que esté fuera del mundo de la discapacidad es lo que dice **E4-ASO-DIRECCIÓN**, te dice, hemos puesto una normativa que va a haber personal educativo adaptado en todos los colegios, y dices tu maravilloso y entonces la sociedad cree que el problema de la discapacidad se ha resuelto, pero no es la realidad, cuando te va la realidad, tienes un niño con un problema del lenguaje ¿Qué? ¿Una hora de logopeda para un niño en un colegio? es inviable porque tiene a un logopeda, que tiene que ir por 5 colegios para poder atender a los menores, al final no estás haciendo una correcta intervención.

**ENTREVISTADOR** Claro, y por falta de profesionales, no es, porque es verdad que magisterio o de Psicología todos los años salen muchos, muchos profesionales.

**E4-ASO-DIRECCIÓN** Siempre es por falta de recursos

Fuente: datos de la investigación. Elaboración propia.

De esta manera, el siguiente paso se centraba en la codificación del texto partiendo siempre de la base de realizar una codificación abierta y no excluyente él es que se formaron las primeras categorías. Tal y como se puede observar en la figura 18 se da paso a la categorización axial en la que ya se establecen esas categorías principales y algunas subcategorías con las unidades de significado más relevantes.

Figura 18.

*Ejemplo de categorización axial de las entrevistas en el programa Nvivo.*

The screenshot displays the Nvivo software interface. On the left, a hierarchical tree of nodes is visible, including categories like 'RELACION EDUCATIVA, SOCIAL Y LABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD', 'ADMINISTRACIÓN', 'BARRERAS ARQUITECTÓNICAS', 'DISCAPACIDAD', 'EXCLUSIÓN', 'FAMILIA', 'INCLUSIÓN EDUCATIVA', 'Actividades', 'Actividades Extracurriculares', 'Continuidad con los estudios', 'FP', 'Graduado escolar', 'Universidad', 'Unidad de atención a la diversidad', 'COVID-19', 'Docentes', 'Estado actual educativo', 'Estrategias inclusivas', 'Etiquetas', 'Evaluación', 'Formación docente', 'Continua', 'Inicial', 'Modelos educativos', 'Papel de las asociaciones educativo', 'Recursos y medios', 'Relaciones sociales', 'INCLUSIÓN LABORAL', 'INCLUSIÓN SOCIAL', 'Acciones de las asociaciones', and 'Colaboración entre asociaciones'. A table at the top right of the node list shows the number of files and references for each node.

Nombre	Descripción	Archivos	Referencias
RELACION EDUCATIVA, SOCIAL Y LABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD		18	1213
ADMINISTRACIÓN	En esta categoría	13	79
BARRERAS ARQUITECTÓNICAS	Este nodo contiene	7	12
DISCAPACIDAD	En esta categoría	1	1
EXCLUSIÓN	En esta categoría	2	3
FAMILIA	Esta categoría	14	203
INCLUSIÓN EDUCATIVA		17	294
Actividades		1	2
Actividades Extracurriculares	Reflexiones sobre	5	7
Continuidad con los estudios	Se habla de	8	27
FP	experiencias de	4	9
Graduado escolar	Proceso por el	1	1
Universidad	acceso a la uni	5	20
Unidad de atención a la diversidad	Experiencia sobre	1	2
COVID-19	Se cuentan los	9	36
Docentes		2	2
Estado actual educativo		16	97
Estrategias inclusivas		8	15
Etiquetas		4	4
Evaluación	Como se realiz	3	7
Formación docente		4	22
Continua		7	39
Inicial		7	23
Modelos educativos		1	2
Papel de las asociaciones educativo		8	24
Recursos y medios		7	25
Relaciones sociales		7	24
INCLUSIÓN LABORAL		18	290
INCLUSIÓN SOCIAL		17	285
Acciones de las asociaciones		8	25
Colaboración entre asociaciones		2	12

On the right, a text document titled 'INCLUSIÓN EDUCATIVA' is open, showing interview transcripts with highlighted segments. The text includes: 'oicen tiene el título de la ESO, ¿no?, si no tienes dinero, pues tampoco. O sea, es otra barrera más ¿no?.'; 'E16-ASO-VOLUNTARIA-TRABAJADORA La ESA es gratuita. La de adultos es gratis. Cualquier persona mayor de 18 años se la puede sacar de esa manera, son 3 exámenes bueno de los 3 ámbitos básicos, que uno es inglés, uno es lengua y otra es el científico-matemático y entonces tu te examinas por módulos y cada módulo, como que una vez lo apruebas ya no lo tienes que hacer. Entonces, a lo mejor tú puedes aprobar 2 y uno suspenso, te presenta la siguiente convocatoria de ese único y ya te dan el título.'; 'ENTREVISTADOR Sí, pero no hay adaptación, no hay... te tires por donde te tires hay como un poco de barrerilla ¿no?.'; 'E16-ASO-TRABAJADORA Aunque, eso está en proceso de adaptación que es lo que te comentaba antes, Y de apoyo a las clases y todo. Se tienen que apuntar aquí. Igualmente no es gratuito para la familia porque están pagando en A Toda Vela, O sea, si lo miras por un lado o lo miras por otro, que aunque estén en lo de adultos, que es gratuito al final se gastan el dinero en A Toda Vela para que pueda acceder a esos exámenes, si no sería también imposible sacarlo. Sin ese apoyo, al final están pagando y las familias están soportando un coste económico. Lo mires por donde lo mires.'; 'ENTREVISTADOR Claro, y no todas las familias tienen a lo mejor esos recursos.'; 'E16-ASO-TRABAJADORA Exacto. Luego también están los FP'.

Fuente: datos de la investigación. Elaboración propia.

El proceso de codificación y categorización resulta complejo y requiere de una relectura constante y de creación y eliminación de categorías y subcategorías, con el propósito de establecer una clarificación en la información obtenida. Aunque a simple vista parezca un proceso lineal, requiere de una interpretación constante de las unidades de significado, lo que implica dar pasos hacia adelante y hacia atrás dentro del proyecto para ir enriqueciéndolo constantemente y garantizar un análisis de calidad. Los diferentes procesos metodológicos que se han ido desarrollando dentro del programa Nvivo, en relación a el establecimiento del árbol de categorías se irán detallando en los apartados siguientes con la finalidad de explicar los avances realizados en cada fase de la investigación.

Para el concluir con este enfoque descriptivo, las grabaciones de las entrevistas se han vuelto a escuchar como herramienta de refuerzo en la codificación de las unidades de significado y con intención de tener una visión general de todas las entrevistas realizadas y poder empezar de esta manera el análisis de los datos. Como se ha mencionado en apartados anteriores, las citas de los resultados obtenidos se mostrarán codificadas para proteger la identidad de los participantes.

Cuando se está desarrollando cualquier investigación con un enfoque cualitativo es crucial tener una organización a la hora de realizar los diferentes registros de los datos o las anotaciones durante el desarrollo de las entrevistas, pues, como sucede en cualquier estudio, ya sea cualitativo o cuantitativo, describir todos los procesos metodológicos llevados a cabo es necesario ya que, en teoría, estos estudios pueden ser revisados o replicados por otros investigadores. También es crucial que los registros que se vayan guardando estén de acuerdo con las normas de Protección de Datos y criterios éticos de la Universidad. Esto requiere procedimientos que aseguren el anonimato de los participantes a la hora de hacer las grabaciones en la toma de recogida de datos (Heigham & Croker, 2009), como se ha realizado en este estudio doctoral.

Dentro del proceso de análisis cada una de las personas participantes, en primer lugar se han configurado como *casos* con el propósito principal de poder diferenciar, dentro del proceso de análisis, las intervenciones que han sido realizadas por estos sujetos y por el entrevistador, además de esta manera se le han podido asignar una serie de atributos (clasificación de los casos) en base a los criterios de homogeneidad y heterogeneidad descritos anteriormente, tal y como se puede ver en la figura 19.

**Figura 19.**

*Ejemplo de asignación de atributos a los casos.*

Nombre	Ubicación	Archivos	Referencias	Modificado el	Modificado por
00-ENTREVISTADOR	Casos\INFORMANTES CLAVE\		18	10/10/2022 19:32	MPE
E10-MAESTRA-ESCUELA INFANTIL	Casos\INFORMANTES CLAVE\		1	34 11/10/2022 14:08	MPE
<b>Atributo</b> Valor Sexo Mujer Edad 31-35 Rol profesional Maestro Años de experiencia 6-10 Situación laboral Activo Ambito de trabajo Educativo Atributo nuevo					
E11-PT-INSTITUTO-1	Casos\INFORMANTES CLAVE\		1	49 11/10/2022 1:53	MPE
<b>Atributo</b> Valor Sexo Mujer Edad 31-35 Rol profesional Profesor PT Años de experiencia 1-5 Situación laboral Activo Ambito de trabajo Educativo Atributo nuevo					
E11-PT-INSTITUTO-2	Casos\INFORMANTES CLAVE\		1	57 11/10/2022 1:53	MPE
<b>Atributo</b> Valor Sexo Mujer Edad 26-30 Rol profesional Profesor PT Años de experiencia 1-5 Situación laboral Activo Ambito de trabajo Educativo Atributo nuevo					
E12-TRABAJADOR	Casos\INFORMANTES CLAVE\		2	107 10/10/2022 21:41	MPE
E13-ASO-PSICOLOGA	Casos\INFORMANTES CLAVE\		1	40 10/10/2022 22:37	MPE
E14-TRABAJADORA	Casos\INFORMANTES CLAVE\		1	84 10/10/2022 19:36	MPE
E15-ASO-DIRECCIÓN	Casos\INFORMANTES CLAVE\		1	60 10/10/2022 22:23	MPE
E16-ASO-TRABAJADORA	Casos\INFORMANTES CLAVE\		2	183 11/10/2022 15:07	MPE
E16-ASO-UNIVERSITARIA-TRABAJADORA	Casos\INFORMANTES CLAVE\		3	60 11/10/2022 15:07	MPE

Fuente: datos de la investigación. Elaboración propia.

Dentro de este procesos de análisis de los datos, y siguiendo a Feng & Behar-Horenstein (2019) se han llevado a cabo matrices de cruce entre los nodos y subnodos y los casos, ya que se han observado relaciones entre las intervenciones de los participantes de cada uno de los ámbitos analizados con las categorías identificadas. Esto ha dado lugar al desarrollo de un análisis con una mayor profundidad, pues se han podido establece relaciones entre los atributos asignados según los criterios de heterogeneidad y homogeneidad, con las categorías creadas, de esta manera se establecen correspondencia entre los pensamientos, opiniones y percepciones de los casos.

Con el propósito de clarificar cuáles son los temas principales que se derivan de la información obtenida por los participantes de esta investigación se ha generado una nube de palabras, a través de la consulta de las palabras más significativas, y evitando introducir las aportaciones del entrevistador. En la figura 20 se observa la lista resultante con un total de las 50 palabras que más se repiten y que más significatividad tienen dentro de esta investigación, esta lista se ha ido depurando para eliminar aquellas palabras vacías (como artículos, preposiciones, códigos de los participantes, etc.)

**Figura 20.**

*Nube de palabras inicial.*



Fuente: datos de la investigación. Elaboración propia.

### 3.5.1. INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS

En el desarrollo de la investigación cualitativa existen multitud de instrumentos o técnicas que se pueden emplear para la recogida de información. Con respecto a esta situación no existe una técnica que tenga un predominio sobre el resto de las herramientas disponibles, sino que en función del propósito de la investigación, del contexto y de los participantes, se escogen unas técnicas u otras en relación a su adecuación.

Para el desarrollo de esta investigación doctoral se ha optado por utilizar una de las herramientas principales de esta metodología cualitativa; las entrevistas en profundidad.

#### 3.5.1.1. LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD SEMIESTRUCTURADA

Dentro de la amplia gama de técnicas cualitativas para la obtención de los datos, según Bisquerra (2004) el empleo de las entrevistas es una de las herramientas más utilizadas ya que mediante esta técnica se obtiene información en los contextos naturales. En esta misma línea Santos (1991) y Hernández (2014) establecen que la entrevista es uno de los medios más adecuados para poder ejecutar un análisis constructivo de la realidad que se desea investigar, siendo un instrumento democrático que posibilita que los informantes clave puedan participar e intervenir de manera abierta analizando las experiencias de estos y poniendo un interés especial en las prácticas cotidianas o las experiencias profesionales sobre el tema a investigar. Esta técnica permite ahondar dentro del mundo interior de los informantes clave qué participan en el estudio. Mediante el empleo de preguntas con respuesta abierta se pretende comprender su perspectiva, sus experiencias, sus situaciones o sus vidas tal y como lo expresan con sus propias palabras (Ardèvol et al., 2003).

Vargas (2012) especificaba que “la entrevista cualitativa permite la recopilación de información detallada en vista de que la persona que informa comparte oralmente con el investigador aquello concerniente a un tema específico o evento acaecido en su vida” (p.123).

McMillan & Schumacher (2005) establecen que existen diferentes tipos de entrevistas que deben aplicarse en función del formato, del contenido, de las preguntas, la

aplicación especializada, el orden de las preguntas y la logística en su realización ya que estas entrevistas en profundidad deben adaptarse a los objetivos y propósitos de cada investigación. De esta forma distinguen entre varios tipos de entrevistas; la entrevista informal de tipo conversacional, que se caracteriza principalmente porque las preguntas van surgiendo en el contexto inmediato, el investigador no tiene temas predeterminados ni ningún guion; la entrevista estándar con principio y final, que es opuesta a la anterior ya que tanto la formulación de las preguntas como el orden en el que se presentan están previamente predeterminados y no sufren variaciones; y por último, la entrevista guiada, se diferencia principalmente de las anteriores porque aunque los temas son escogidos con anterioridad, es el investigador el que decide el orden y la formulación de las preguntas durante la entrevista. Este último tipo de entrevista recibe el nombre también de entrevista semi-estructurada.

En esta misma línea Díaz-Bravo et al. (2013) definen la entrevista semiestructurada como aquellas que:

Presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (p.163).

De este modo, se ha considerado la entrevista en profundidad semi-estructurada como la técnica más adecuada para esta investigación doctoral pues, permite analizar las opiniones, pensamientos y experiencias de los informantes clave correspondientes a los tres ámbitos a investigar. Una de las principales ventajas es que aunque los temas que se van a tratar en ella han sido elegidos antes por el investigador, es este el que decide, en función de cómo se está llevando a cabo la entrevista y el tipo de conversación, el orden de las preguntas, pretendiendo en todo momento establecer un acercamiento basado en la charla entre dos personas, un entrevistador ávido por nutrirse de nuevos saberes sobre el tema investigar, y el entrevistado que posee grandes conocimiento sobre el tema investigado y que desea compartirlo con el investigador (Mayorga, 2004).

Las opiniones y percepciones que tienen las personas que tratan con el colectivo de personas con discapacidad en los diferentes ámbitos -educativo, social y laboral- y las situaciones que experimentan a diario, son fundamentales para la toma de decisiones en pro de mejorar las posibles deficiencias y mantener los aspectos positivos, pues el conocimiento experimental

de los participantes es muy significativo porque se construye a raíz de sus nociones, construcciones mentales y las interpretaciones que realizan sobre los sucesos (Pallisera et al., 2018).

En total se llevaron a cabo 16 entrevistas semi-estructuradas a los 20 participantes que proviene de los tres ámbitos de estudio -educativo, social y laboral- En el Anexo D. Descripción de los escenarios donde se realizaron las entrevistas, se muestran las características principales de cada uno de ellos, ya que, aunque la literatura científica abala que éstas se deben desarrollar en espacio tranquilos, libres y relajados (Varguillas & Ribot, 2007), la realidad de cada uno de los sujetos participantes no propició que esto fuese así. Entre las que se desarrollaron presencialmente se destaca las interrupciones por parte de otras personas o los enclaves con bullicio. No obstante, se consiguió establecer un espacio de confort, un sentimiento básico de confianza y una relación armoniosa entre en el entrevistador y el entrevistado.

### *3.5.1.2. PROCESO DE GRABACIÓN DE LAS ENTREVISTAS*

El desarrollo de las entrevistas en profundidad ha seguido siempre la misma mecánica para los 16 encuentros. En el comienzo de estas se iniciaba explicando a los participantes el propósito de esta investigación doctoral y se le agradecía su participación y la colaboración que estaban prestando. Además durante este periodo, se les facilitó y explicó el documento de consentimiento informado (Anexo B. Consentimiento Informado) para poder participar en este estudio.

Antes de comenzar con las entrevistas en profundidad realizadas a los participantes, y teniendo en cuenta que en algunas de ellas había varias participantes clave (entre 2 y 3 personas) se les comunicó y se les informó, que la entrevista que iba a tener lugar sería grabada en audio con el propósito principal de obtener y poder recoger toda la información que se tratase y se hablase para su posterior análisis. Se animó constantemente -y antes de empezar- a que olvidasen la existencia de un teléfono grabando el audio para favorecer la relajación y que pudieran dar su opinión sin ningún tipo de reserva.

Así mismo, también se les informó a todos y cada uno de ellos que sus nombres personales serían reemplazados por unos códigos internos establecidos con la intención de que a la hora

de transcribir las entrevistas, no se reconociese su identidad. Como estrategia para romper el hielo, ante el nerviosismo que puede suponer el realizar una entrevista para este tipo de investigación, se les propuso a todos los entrevistados que hicieran una breve presentación personal y acto seguido poder introducir la primera pregunta establecida en el guion de la entrevista semi-estructurada.

En todo momento se les informó que el entrevistador iba a hacer pequeñas anotaciones sobre el discurso que están realizando para facilitar la transcripción de estas, ver los temas que iban emergiendo y poder reformular las cuestiones planteadas. Pues según McMillan & Schumacher (2005) el empleo de grabaciones no implica que desaparezca la necesidad de tomar notas para reformular cuestiones o anotar aquellos aspectos importantes de la comunicación no verbal del entrevistado. En todo el momento el entrevistador tuvo una escucha activa y participó, en aquellas ocasiones en los que era necesario, para introducir una nueva pregunta o para continuar con la conversación creada. Es preciso destacar que, al tratarse de una entrevista semiestructurada, con un planteamiento abierto, en muchas de las entrevistas emergieron diferentes cuestiones, temas e intereses que están relacionados con el ámbito de estudio y en los cuales se indagó más para conocer su opinión. Del mismo modo, hubo preguntas que no se llevaron a formular ya que en la inercia de la respuesta ofrecida por los participantes surgieron de manera espontánea y por lo tanto no se redundó en esa cuestión.

Con respecto a los medios técnicos y la posición de estos, se empleó un teléfono móvil para recoger los audios, además de una batería externa para garantizar que en ningún momento este dispositivo se quedase sin carga y se pudiese perder la información. La posición de éste fue colocada en medio entre el interlocutor y el entrevistador para favorecer la recogida de voz de ambos.

Se decidió emplear un teléfono móvil para grabar las entrevistas, con el pretexto de que la presencia de estos dispositivos en las reuniones sociales y de trabajo es natural y el hecho de tener un móvil en la mesa entre dos personas mientras que están hablando facilitaría que los entrevistados olvidasen que se está grabando esa entrevista y se creará un clima de confianza entre los participantes y el entrevistador.

En cuanto a la duración de estas, todas las entrevistas tuvieron una duración que oscilaba entre los 30 minutos y 70 min, a excepción de una de ellas que tuvo una duración de unos 120 minutos (Anexo C. Modalidad de entrevista y proceso de transcripción). El tiempo

empleado en el desarrollo de las entrevistas se ha considerado que se ajusta a los parámetros determinados según diversos autores en relación a la duración de estas (Hernández & García, 2008; McMillan & Schumacher, 2005; Taylor & Bogdan, 2008)

### *3.5.1.3. TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD*

Para realizar el proceso de transcripción de las entrevistas en profundidad semi-estructuradas que se han realizado a los 20 informantes clave, se ha comenzado con el tratamiento de los datos obtenidos en bruto. Esto quiere decir que, se han transcrito cada uno de los audios generados en las entrevistas con la ayuda de la extensión de transcripción propia del programa Word. En el Anexo C. Modalidad de entrevista y proceso de transcripción, se detalla tanto la modalidad de entrevista como el proceso de transcripción. Resultando un total de 18 horas de grabaciones y un tiempo empleado de transcripción de 51 horas y 35 minutos.

La transcripción de los audios empleando programas que ayudan a los investigadores permite que no se pierda ni los matices, ni las emociones o los silencios establecidos en las aportaciones de los participantes mientras que exponen su discurso. Tal y como sostiene Rapley, del Amo & Blanco (2014), el punto inicial de un trabajo de análisis no debe ser la toma del texto transcrito de manera aislada sino que es necesario realizarlo mediante la escucha o el visionado de grabaciones y tras un proceso continuo de revisión. Siguiendo a este mismo autor Gibbs (2012) afirma que este proceso tiene la intención de minimizar la posible pérdida del contenido y que al traspasar la información auditiva a un texto escrito puede que la transcripción pierda la esencia original y se roce el riesgo de que se pueda generar una codificación de la información de manera superficial o descontextualiza.

Tras una primera transcripción de todos los documentos, se procedió a revisarlos para asegurar que el texto obtenido era una fiel transcripción de las grabaciones realizadas, de este modo y para garantizar una correcta lectura de estas, se corrigieron los posibles errores ortográficos, las interpretaciones o las faltas en algunas palabras producidas en esa primera versión del tratamiento de estos datos. Posteriormente, se volvieron a revisar estas transcripciones con la finalidad de tener claro que el contenido con el que se va a trabajar está adecuadamente ya que es necesario tener siempre presente que este tipo de documentos

pueden ser catalogados como “vivos” pues siempre son susceptibles de una evaluación y por lo tanto es sufrir pequeñas alteraciones (Hammersley, 2012). De este modo, las nuevas revisiones que se realizan a los datos obtenidos permiten y facilitan la comprensión de cada una de las aportaciones de los entrevistados y favorece la creación de temas que surgen a raíz de esta revisión, esto significa que se vuelve otra vez al paso anteriormente descrito.

### **3.5.2. SISTEMAS DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS**

En el proceso de codificación y análisis de los datos cualitativos es común emplear programas de análisis de datos asistidos por el ordenador, también conocido como CAQDAS (computer assisted qualitative data analysis software) que han puesto de manifiesto su gran utilidad en este campo metodológico y son avalados por diferentes investigadores expertos cualitativos (Trigueros et al., 2016; Gibbs, 2012; Edward-Jones, 2014).

En esta tesis doctoral se ha empleado el programa de análisis cualitativo Nvivo12 (QSR International, 2014), y aunque este software ha servido de gran ayuda en la investigación nunca ha llegado a hacer el trabajo que debe desempeñar todo investigador cualitativo, el de tomar decisiones sobre el proceso de análisis de los datos y los diferentes pasos que se deben seguir (Denzin & Lincoln, 2012).

Según Trigueros et al. (2016) el proceso de categorización se caracteriza por porque permite estructurar y describir de manera conceptual las diferentes unidades de significado que se pueden albergar bajo un mismo concepto, es decir, los comportamientos, las estrategias, las percepciones o las relaciones entre las personas entre otros aspectos, son conceptos que se configuran con diferentes significados que pueden formar diversas categorías.

Glaser & Strauss (2017), establecen que el proceso de codificación consiste en ir atribuyendo a cada categoría, previamente configurada, cada una de las unidades de significado que contribuyen a que esa categoría adquiera un sentido dentro de la investigación.

De esta manera se observa como ambos conceptos se relacionan y complementan, pues a cada una de las categorías se le asocia una o varias unidades de significado, teniendo siempre presente que estas han sido previamente definidas bajo los constructos mentales de cada contenido (Glaser & Strauss, 2017; Trigueros et al., 2016).

Dentro del proceso de construcción de las categorías resultantes ha estado presente el procedimiento de reconstrucción en función de los nuevos datos e informaciones recabadas y de la detección de la significatividad y de la relevancia de los datos obtenidos.

En este sentido, esta tesis doctoral se basa en la definición y la estructuración previa de aquellos aspectos que se desean investigar en función de la significación que se le ha asociado con el propósito de comprender el objeto de estudio, el cual se centra principalmente en analizar la respuesta educativa social y laboral que se les brinda a las personas con discapacidad dentro de la provincia de Almería. Es necesario destacar que se obtuvo una pre-categorización basada en el análisis teórico realizado en la primera parte de esta investigación, pero que estas categorías no son fijas sino que se va siguiendo una reformulación constante al detectarse nuevos focos de interés o categorías centrales relevantes y percibir la conveniencia de establecer una ordenación distinta con el propósito de alcanzar una óptima interpretación de toda la información obtenida.

El investigador siempre identifica los aspectos conceptuales de interés para la investigación antes de entrar en el lugar. En el trabajo de campo, la inducción y la deducción están en constante diálogo. Como resultado de esto, el investigador sigue líneas deliberadas de indagación mientras está en el campo, si bien los términos específicos de su indagación pueden cambiar en respuesta al carácter distintivo de los acontecimientos que se desarrollen en el contexto (Biddle & Anderson, 1989, p.121)

Por lo tanto, la designación de las pre-categorías, tal y como se observan en la Tabla XX, que han derivado del guion de la entrevista en profundidad llevada a cabo (Anexo E. Guion de entrevista), se ha justificado dentro del Capítulo 2. Marco teórico y estado de la cuestión y surgen de un profundo análisis teórico.

En el análisis de los datos brutos obtenidos con las entrevistas, para la asignación de las pre-categorías y en el proceso de categorización, se ha partido siempre de una fase inductiva y emergente. Dentro del programa Nvivo se van generando nuevos nodos o categorías. En esta fase del análisis el software permite ir creando, el denominado *árbol de nodos*, que consiste en crear un sistema de categorías centrales, como si de un tronco se tratase, del que van emergiendo diferentes ramificaciones que permiten visualizar las relaciones entre las diferentes categorías y subcategorías. En esta fase de análisis inductivo, el investigador cualitativo debe intentar alejarse lo máximo de sus ideas preconcebidas e ir generando código *en vivo*, por cada uno de los temas que haya identificado como relevantes a lo que

debe ir añadiendo unidades de significado provenientes de las entrevistas realizadas. En esta misma línea, Gibbs (2012) pone de manifiesto que, aunque siempre se deba realizar un análisis dejando a un lado los pensamientos preconcebidos del investigador, resulta una tarea casi imposible ya que ninguna persona comienza una investigación con una ausencia total de ideas previas.

Tras una primera codificación de las entrevistas se optó por realizar una con mayor profundidad de análisis empleando para ello la codificación axial de la información, según Strauss & Corbin (2002), este tipo de codificación pivota en el eje de un nodo principal que interrelaciona las diversas categorías con las dimensiones y propiedades. De esta manera, el investigador tiene una mayor tasa de creatividad y libertad que le permite establecer similitudes que forman una categoría o sí lo cree conveniente crear nuevas.

Con respecto al proceso de reestructuración / emergencia de nuevas categorías, tal y como se puede observar en la Figura 13, en un primer momento y gracias al profundo análisis de la literatura, se establecieron diversas pre-categorías que abarcan los principales aspectos relacionados con cada uno de los ámbitos a investigar, educativo, social y laboral, así como las acciones que se llevan a cabo por parte de las administraciones en los tres escenarios, la relaciones familiares con los sujetos implicados y la continuidad de los obstáculos y barreras que dificultan la inclusión de este colectivo.

Así, en función de la información recaba y la interpretación de esta, se ha considerado necesario mantener algunas de estas pre-categorías y al mismo tiempo, establecer una segmentación de las categorías principales para optimizar los procesos de análisis.

En la figura 21 se puede observar las correspondencias mencionadas y otras categorías emergentes dada su significatividad (La COVID-19 y discapacidad), otras se combinan para formar una nueva categoría, y otras se bifurcan para dar mayores protagonismos a las unidades de significado que albergan, de esta manera se puede observar la flexibilidad y la “viveza” de este proyecto de investigación.

Una vez configurado el árbol de nodos con aquellas categorías centrales, la organización, disposición y la conformación de las subcategorías están en constante desarrollo dando lugar a momentos de avance y retroceso en los pasos de análisis.

De esta manera, en la tabla 13 se realiza una síntesis de las principales características del proceso de investigación.

**Tabla 12.***Síntesis del proceso de investigación.*

<b>Hito</b>	<b>Descripción</b>
Elaboración del marco teórico	Se comienza con la elaboración del marco teórico que permite realizar una aproximación documental sobre el tema de investigación hasta hacer un profundo análisis interpretativo de la realidad
Diseño metodológico	Tras establecer cuál va a ser el diseño metodológico que seguir (participantes e instrumentos) se continua con el análisis de los datos obtenidos y teniendo como base las pre-categorías realizadas, pero con la consideración de categorías emergentes, siempre desde una perspectiva interpretativa.
Análisis de los datos	El análisis de los datos debe ser flexible e ir confeccionándose a medida que avanza la investigación.
Elaboración del informe final	Finalmente, tras la elaboración del pre-informe con los datos recabados de las entrevistas en profundidad, se presenta a los expertos (directores de tesis) cuyas optimizaciones ayudarán en la redacción del informe final-tesis.

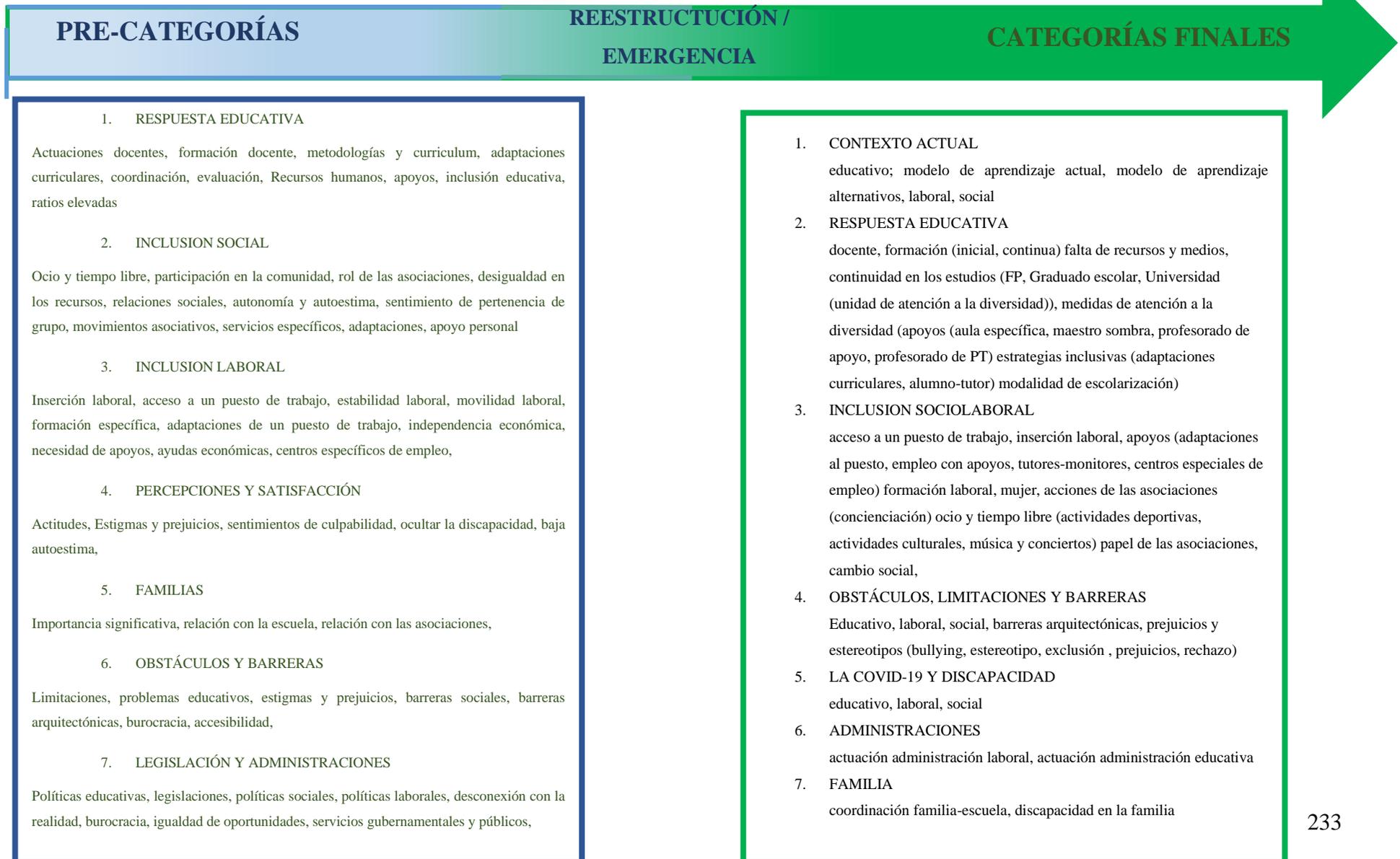
**Tabla 13.***Precategorías de investigación*

Preguntas de investigación	OBJ. ESP.	Pre-categorías	Informantes más adecuados			
			DOC.	ASO	PD	TRA
1.¿Cuál es la respuesta educativa y cómo se produce la inclusión social y laboral de las personas con discapacidad en la provincia de Almería según docentes, asociaciones y persona con discapacidad?	OE 1 OE 2	<b>1.RESPUESTA EDUCATIVA</b> Actuaciones docentes, adaptaciones curriculares, evaluación, Recursos humanos, apoyos, inclusión educativa, ratios elevadas				
		<b>2.INCLUSION SOCIAL</b> relaciones sociales, autonomía y autoestima, sentimiento de pertenencia de grupo, movimientos asociativos, servicios específicos, adaptaciones				
		<b>3.INCLUSION LABORAL</b> Inserción laboral, adaptaciones de un puesto de trabajo, independencia económica, ayudas económicas	X	X	X	X
		<b>4. FAMILIAS</b> Importancia significativa, relación con la escuela, relación con las asociaciones,				
		<b>7. LEGISLACIÓN Y ADMINISTRACIONES</b> Políticas educativas, legislaciones, políticas sociales, políticas laborales, desconexión con la realidad, burocracia				
2.¿Cómo se desarrollan los procesos que se llevan a cabo por parte del tejido asociativo para favorecer la inclusión social y laboral de las personas con discapacidad?	OE 3	<b>2. INCLUSION SOCIAL</b> Ocio y tiempo libre, participación en la comunidad, factores de riesgo, protección social, rol de las asociaciones, desigualdad en los recursos, sentimiento de pertenencia de grupo, movimientos asociativos, servicios específicos, adaptaciones				
		<b>3. INCLUSION LABORAL</b> Inserción laboral, acceso a un puesto de trabajo, estabilidad laboral, movilidad laboral, bienestar, formación específica, adaptaciones de un puesto de trabajo, independencia económica, necesidad de apoyos, ayudas económicas, centros específicos de empleo,	X		X	
		<b>4. FAMILIAS</b> Importancia significativa, relación con la escuela, relación con las asociaciones,				
3.¿Qué percepciones y qué grado de satisfacción tienen los implicados, profesores, asociaciones y personas con discapacidad, sobre las variables que afectan a la respuesta educativa y la inclusión sociolaboral?	OE 4	<b>5. PERCEPCIONES Y SATISFACCIÓN</b> Estigmas y prejuicios, sentimientos de culpabilidad, ocultar la discapacidad, baja autoestima, bienestar, mejorar la calidad de vida, capacidad de adaptación, resiliencia,	X	X	X	X
4.¿Cuáles son los principales obstáculos que dificultan la inclusión de las personas con discapacidad a nivel educativo, social y laboral?	OE 5	<b>6. OBSTÁCULOS Y BARRERAS</b> Limitaciones, problemas educativos, estigmas y prejuicios, barreras sociales, barreras arquitectónicas, burocracia	X	X	X	X
		<b>7. LEGISLACIÓN Y ADMINISTRACIONES</b> Políticas educativas, legislaciones, políticas sociales, políticas laborales, desconexión con la realidad, burocracia				

Nota: DOC: Docentes; ASO: asociaciones; PD: personas con discapacidad; TRA: trabajadores. Elaboración Propia

**Figura 21.**

*Proceso de reestructuración de las categorías de la investigación.*



### 3.5.3. PROCESO DE ANÁLISIS TEMÁTICO

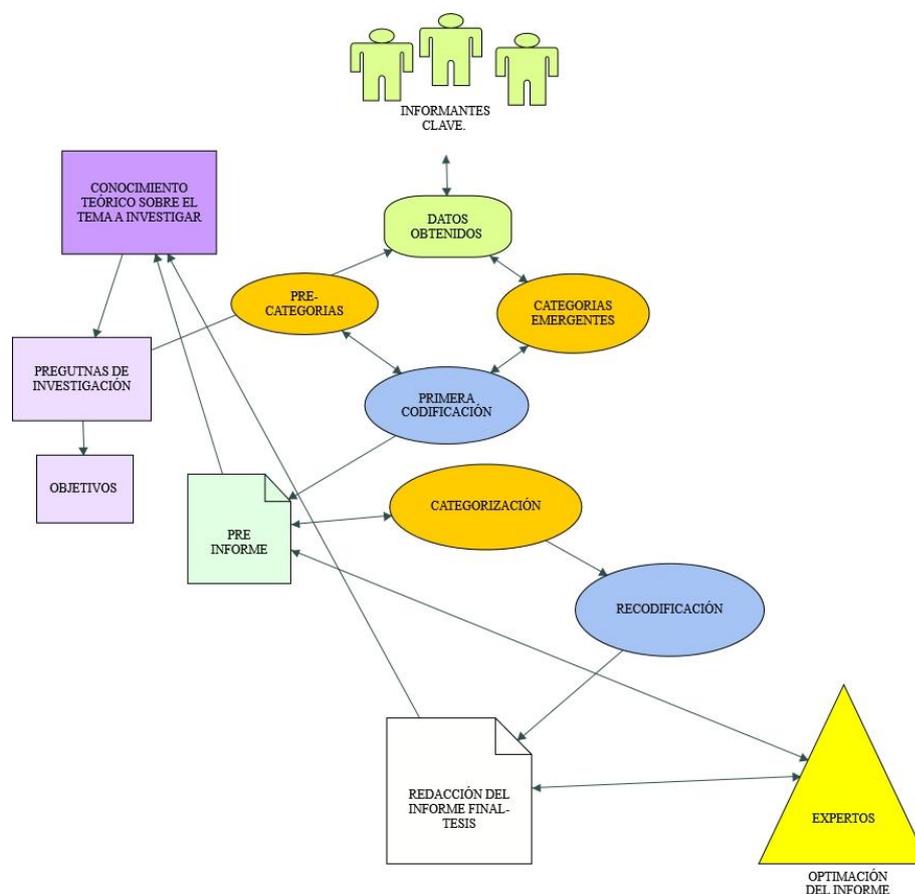
Dentro de paradigma interpretativo se adopta el enfoque de que en el proceso de análisis de los datos, éste debe estar orientado “hacia el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian” (Taylor & Bogdan, 2010, p.59), con la intención de poder comprender como es la realidad educativa, social y laboral de las personas con discapacidad en la provincia de Almería.

Durante el procedimiento empleado para el análisis de los datos obtenidos es preciso destacar la complejidad de manejar la gran cantidad de información resultante de las 16 entrevistas en profundidad, lo que ha supuesto, como viene siendo típico, un desafío para el investigador cualitativo. No obstante, son muchas las estrategias que se han ido plasmando, configurando y transmitiendo con el propósito de guiar y orientar a los investigadores embarcados en el paradigma interpretativo para obtener el mayor rendimiento de sus datos (Guba & Lincoln, 1998; Stake, 2010; Janzen, 2016). Sin embargo, todos ellos coinciden en que esas pautas deben ser flexibles y adaptarse a las particularidades de cada una de las investigaciones desarrolladas, esto quiere decir, que no pueden definirse unas fases concretas, estrictas generalizables y válidas para realizar el análisis de los datos de todas las investigaciones cualitativas.

La figura 22 muestra, a simple vista, el proceso seguido para el análisis de los datos, desde la estructuración teórica de esta investigación hasta la elaboración del informe final de investigación.

**Figura 22.**

*Esquema del proceso de análisis de datos seguido.*



Nota: elaboración propia.

Tras el proceso de categorización y codificación de las entrevistas obtenidas, como se ha mencionado en el apartado anterior, se ha continuado con algunas estrategias de análisis de los resultados.

El software permite la creación de diversos *memos*, que posibilitan hacer descripciones de los procesos metodológicos llevados a cabo, recapitulaciones de las entrevistas o anotaciones que sean necesarias para el futuro. De esta manera se ha ido analizando la significatividad de cada uno de los nodos creados en esta investigación.

Entre las muchas utilidades del programa Nvivo, posibilita la creación de *matrices de codificación* que resulta ser una de las herramientas estrella debido a su potencialidad para el análisis de datos, ya que con esta consulta se crea una matriz que cruza las categorías

creadas en el árbol de nodos con cada uno de los entrevistados, creando una matriz que facilita la visión de las relaciones para su posterior profundización.

Por otro lado, se ha procedido a realizar una consulta de referencia cruzada, ya que esto posibilita que se crucen las categorías seleccionadas con los atributos asignados a cada participante. Este aspecto resulta ser bastante significativo dentro de esta investigación en la que se ha consultado a diferentes profesionales de los 3 ámbitos a investigar, por lo que con ello se puede comparar y establecer nuevas preguntas emergentes para profundizar en el análisis de los datos.

Una vez que se cuentan con los suficientes procedimientos de análisis que ofrece el programa y, tras haber profundizado en la literatura, es necesario volver a realizar una categorización de los diferentes bloques de contenidos que están compuestos por diversas categorías que aglutinan en su interior los códigos más significativos. Gracias a ello se ha podido elaborar un pre-informe que ha sido debatido con los expertos (director y codirector de tesis) para optimizarlo.

Finalmente, y tras los consejos de los expertos, se ha procedido a realizar un informe final-tesis que alberga tanto el análisis teórico previo como el análisis de los datos obtenidos.

### 3.6. RIGOR DE LA INVESTIGACIÓN

Una de las principales ventajas de la investigación cualitativa es que se pueden examinar y establecer teorías sobre los diversos efectos contextuales, de esta manera, la realización de un estudio cualitativo puede poner de manifiesto la sensibilidad en el contexto al establecer coincidencias dentro de las perspectivas de los participantes, es decir, que el contexto sociocultural y el lingüístico del estudio influyen tanto en lo que quieren expresar los participantes como en lo que el investigador interpreta (Cancio & Soares, 2020).

Por esto, a la hora de llevar a cabo un análisis cualitativo este debe ser capaz de mostrar esta sensibilidad a los datos obtenidos, esto quiere decir que, no solo se deben imponer las categorías preconcebidas sobre los resultados sino que deben considerarse cuidadosamente todos aquellos significados que han sido generados por los participantes (Jameel, Shaheen, & Majid, 2018). Para que todo esto sea posible debe asegurarse un compromiso y rigor

dentro de la investigación que establezca una responsabilidad profunda con el tema investigar, esto incluye la recopilación exhaustiva de los datos, demostrar experiencia y habilidades suficientes a la aplicabilidad de los métodos y realizar un profundo y detallado análisis de los resultados (Soler & Enrique, 2012). Además, no debe olvidarse la transparencia en todo este proceso, para que los lectores puedan identificar con claridad cómo sea llegado a la interpretación de esos datos y al mismo tiempo cada investigación debe generar conocimiento útil, ya sea para aplicarlo en términos prácticos o en la generación de nuevas hipótesis o incluso pueda inferir en cambiar la realidad del colectivo que ha sido estudiado (Mackieson, Shlonsky & Connolly, 2019).

En los últimos años se han realizado una gran cantidad de investigaciones con el propósito de ofrecer orientación y determinar cuáles son los principios de calidad que se pueda dentro investigación cualitativa (Abdullah, 2019; Buus & Perron, 2020; Cancio & Soares, 2020). Yardley (2017) pone de manifiesto que existen determinados procedimientos para demostrar y mejorar la calidad dentro de la investigación cualitativa y que estos son agrupados en cuatro grandes dimensiones clave, como son; sensibilidad al contexto; compromiso y rigor; transferencia y coherencia; e impacto e importancia.

En el desarrollo de una investigación cualitativa los criterios pueden ser extremadamente flexibles, ya que debido a la naturaleza del método aplicado existen diversas formas en las que cada uno de estos criterios pueden cumplirse, por lo que el objetivo no está en prescribir un enfoque único y exhaustivo para realizar una investigación cualitativa, si no en ayudar a todos aquellos investigadores que apuesten por este método en la reflexión y en la justificación de los procedimientos que utilizan (Cancio & Soares, 2020).

En la tabla 14 se muestra de manera resumida los cuatro criterios que, según Lincoln et al. (1985) debe poseer toda investigación cualitativa.

**Tabla 14.***Crterios y descripción del rigor de la investigación cualitativa.*

<b>Crterios</b>	<b>Descripción</b>
Credibilidad	Se define como la validez interna de un paradigma positivista, esto quiere decir que se hace alusión a qué tanto la información buscada como las herramientas y métodos para su recolección deben ser idóneos y coherentes a los objetivos y las necesidades planteadas en la investigación.
Neutralidad	Versa sobre las posibles interferencias que puede provocar el investigador principal por medio de sus ideas previas, también hace alusión a que sus prejuicios deben afectar lo menos posible a los resultados y las conclusiones obtenidas.
Replicabilidad	Hace referencia a que otro investigador con estos mismos datos puede obtener resultados similares repitiendo los procesos y los métodos empleados en cada uno de los estudios, aunque destaca que puedan encontrarse diferencias debido a la maduración de los participantes
Aplicabilidad	Se define como la posibilidad de poder aplicar y transferir los resultados que se han obtenido en una investigación a otros contextos similares.

Nota: Elaboración propia a partir de Lincoln et al. (1985).

Para poder cumplir con estos criterios se emplean diversas estrategias de rigor como pueden ser:

- Reflexión y revisión de pares: de esta manera el investigador reconoce y aborda de manera consciente la influencia que puede realizar dentro de la investigación (Guba, Egon & Lincoln, 1998) además debe apoyarse en la revisión de pares para mejorar el rigor de su investigación teniendo siempre presente que la realidad es múltiple y personal y está construida dentro del paradigma interpretativo (Sandelowski, 1995).
- Contexto y participantes: la creación de un entorno favorecedor para la participación de los sujetos de manera libre y honesta (Houghton et al., 2013), propiciará la búsqueda de una muestra suficiente para conseguir los objetivos planteados. Por ello,

se decidió realizar entrevistas en profundidad y recabar la opinión de los informantes clave en cada contexto.

- Triangulación: se concibe como una de las estrategias clave dentro de las investigaciones cualitativas al emplear diversas fuentes y diseños para obtener datos, esto tiene un alto impacto en los resultados obtenidos ya que las posibles preguntas que emergen en el desarrollo de la investigación se han abordado desde tres perspectivas, la de los participantes, el investigador y los expertos (Tracy, 2010).
- Auditoría: dentro del desarrollo de la investigación cualitativa el investigador establece registros sobre las diferentes etapas de investigación por la que pasa su estudio haciendo anotaciones sobre sus decisiones (procesuales, metodológicas, procedimentales) y pensamientos de modo que esté abierto y disponible para llevar a cabo una auditoria completa y una posible replica por parte de otros investigadores (Maxwell et al., 2013).
- Expertos: el investigador puede hacer consultas a otros expertos en la materia en lo referente a sus revisiones de la literatura y en sus avances metodológicos (Strauss & Corbin, 2002).

Con respecto al desarrollo de esta tesis doctoral, estos criterios han sido trabajados de la siguiente manera. En cuanto a la credibilidad, se ha trabajado desde una recogida minuciosa de la información obtenida por medio de las entrevistas en profundidad. La neutralidad se ha apoyado mediante la utilización de los descriptores de baja inferencia y una transcripción de las entrevistas mecánica. Con respecto a la replicabilidad, se ha realizado una selección intencionada de los informantes clave y añadiendo una descripción exhaustiva de los resultados. Por último, para la aplicabilidad se ha descrito las técnicas para la recogida de la información, los atributos de los sujetos y el contexto al que pertenecen.

Finalmente, es preciso destacar que la realización de investigaciones cualitativas debe desarrollarse con un alto rigor para que los resultados obtenidos sean significativos, relevantes y confiables, todo ello propiciará que se puedan extrapolar a la práctica con la confianza y la validez de haber desarrollado una excelente investigación.

Lejos de apaciguar el debate sobre los criterios para evaluar la calidad de las investigaciones cualitativas, se ha visto como, se han establecido diversos principios, criterios y estrategias para evaluar la calidad. Sin embargo, el debate en torno al rigor de la investigación cualitativa continúa, aunque esta siempre debe llevarse a cabo con integridad y desde un

prismas reflexivo y cuidadoso, manteniendo la coherencia en todo momento y siendo congruente con el método empleado.

### 3.7. CONSIDERACIONES ÉTICAS

En el desarrollo de esta tesis doctoral se ha tenido especial cuidado para que los participantes se sintieran cómodos y seguros. A este respecto, las consideraciones éticas son una parte trascendental en el desarrollo de este estudio. Antes de iniciar todo el proceso el investigador informará sobre su propósito a la Universidad y a los participantes para que, libremente, puedan tomar la decisión de participar.

Beauchamp & Childress (2019) establecen cuatro principios sobre las preocupaciones éticas, que deben ser el punto de partida en el inicio de cada investigación. Estas son; Autonomía (respetando los derechos de los participantes); Beneficencia (investigaciones encaminadas para hacer el bien); No malversación (desarrollar estudios que no provoquen daño en los sujetos participantes); Justicia (particularmente instaurar la equidad).

De esta manera, se han tomado en consideración una serie de principios éticos que, de acuerdo al Código de Buenas Prácticas de Investigación de la Universidad de Almería (UAL, 2011), son necesarios para realizar los trabajos de investigación con personas como fuente de información dentro de este estudio educativo.

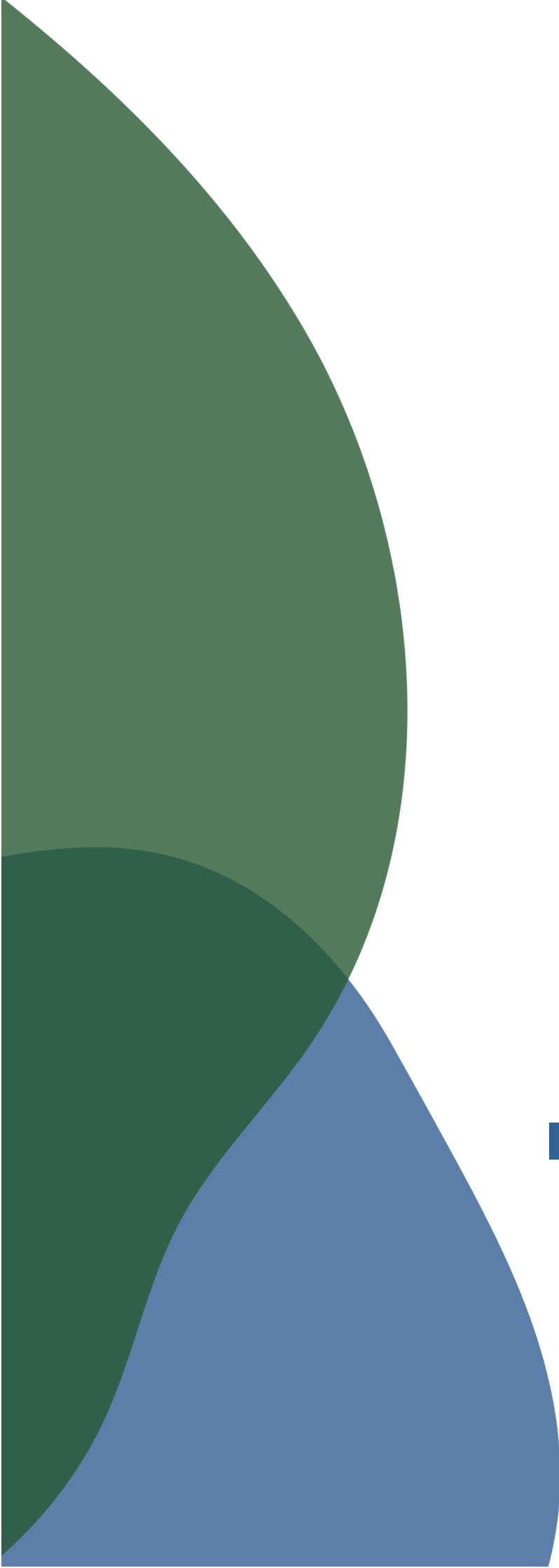
Los principios que se han tenido en cuenta son:

- Consentimiento: a todos los participantes de este estudio se les explicará los objetivos que se persiguen, su voluntariedad para participar en él y la baja cantidad de riesgos asociados al mismo. Todo ello ha quedado reflejado en un documento de consentimiento informado (Anexo B. Consentimiento Informado) que se leerá y explicará, en el caso de tener alguna cuestión, antes de proceder a las entrevistas en profundidad.
- Confidencialidad y anonimato: de la misma manera se les informará a todos los participantes que los datos obtenidos en las entrevistas serán estrictamente confidenciales y anónimos, y por lo tanto en esta investigación los nombres y los

detalles que puedan servir para identificar a los sujetos participantes serán codificados.

- Gestión de riesgos: se les explicará detalladamente que la participación en esta investigación no supone ningún riesgo ya que el propósito de esta es recabar información para analizar la realidad de las personas con discapacidad dentro de la provincia Almería, y por lo tanto no se juzgará a sus acciones ni comentarios y tampoco tiene unos objetivos de lucro.
- Honestidad, responsabilidad y rigor: toda la información recabada mediante las entrevistas en profundidad se analizará teniendo presente siempre la fidelidad a los datos, es decir, no se manipulará la información en beneficio de los objetivos propuestos.
- Transferencia y protección de los resultados: toda la información recabada será registrada y almacenada de manera rigurosa de modo que, se pueda acceder a ella para obtener información necesaria sobre los participantes y la fecha de ejecución de las entrevistas con fines de investigación. Todos los datos obtenidos serán custodiados por los investigadores principales de esta tesis doctoral durante un plazo de cinco años.





**CAPÍTULO 4.**  
**INFORME**  
**DE LA**  
**INVESTIGACIÓN.**



## 4. CAPÍTULO 4. INFORME DE INVESTIGACIÓN.

---

En el siguiente capítulo se presentan los resultados obtenidos y su análisis cualitativo. Según Strauss & Corbin (2002) a la hora de realizar el informe de investigación se debe construir una idea estructural de la investigación realizada de manera integral, es decir, crear una historia analítica clara. Este capítulo se ha estructurado de manera tal que permita dar una respuesta clara los objetivos planteados en esta investigación doctoral.

En este sentido, la investigación cualitativa establece un estilo analítico propio que permite subrayar las acciones realizadas en las entrevistas, el razonamiento inductivo que predomina en el proceso de codificación de los datos obtenidos y, por supuesto, el descubrimiento o la emergencia de nuevos conceptos dentro de esta perspectiva integradora. En este proceso el investigador cualitativo se adentra en la tematización interpretativa de los resultados obtenidos, lo que provoca que pueda establecer relaciones entre la teoría existente en el campo de estudio y las teorías creadas con los resultados obtenidos (Quintana, 2006).

La organización de este capítulo se ha establecido de la siguiente manera:

En el primer apartado se presentan unos apuntes previos para la lectura de este informe que son de gran utilidad, en ellos se ha mención a que la organización teórica se encuentra fundamentada con los diferentes extractos de información obtenidos en las transcripciones de las entrevistas, que han generado el sistema de categorías y subcategorías.

Tras este, los sucesivos apartados responden al orden de las preguntas de investigación y de los objetivos específicos propuestos. En lo que respecta a la primera pregunta pretende ahondar en cómo se produce la respuesta educativa que reciben los alumnos con discapacidad dentro de las aulas. La segunda cuestión, se profundiza sobre cómo se desarrollan los procesos de inclusión sociolaboral de las personas con discapacidad. Finalmente, en la tercera, se pretende analizar los principales obstáculos y limitaciones aún existentes que dificultan la puesta en marcha de la inclusión plena.

#### 4.1. APUNTES PREVIOS A LA LECTURA DEL INFORME.

Antes de iniciar la lectura del informe de investigación resultante para la elaboración de esta tesis doctoral, es preciso recordar que en toda su configuración se ha empleado el masculino genérico, tal y como se mencionaba al inicio de esta tesis, con la finalidad de agilizar la lectura de este.

Así mismo, se ha realizado una codificación específica para las entrevistas en profundidad que se han llevado a cabo, ya que la redacción de las partes de este informe se ha elaborado por medio de las voces emergentes de las mismas, que han mostrado su opinión sobre la realidad actual de las personas con discapacidad. Esta codificación persigue la contextualización de los lectores ante las diferentes opiniones y afirmaciones que se han realizado sobre los distintos ámbitos estudiados; educativo, social y laboral y respetar las disposiciones éticas de la investigación.

De este modo, a lo largo del informe se mostrarán diferentes extractos literales de las diversas entrevistas codificadas, como por ejemplo:

*Básicamente como la Universidad es no presencial, no me ven, y no saben que tengo discapacidad, pues ahí soy un alumno más (E6-DISC-TRABAJADOR).*

Que irán acompañadas de aportaciones de la literatura científica que permitirá la triangulación de la información y la discusión de los datos obtenidos en esta investigación doctoral.

## 4.2. RESPUESTA EDUCATIVA QUE SE LE BRINDA A LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD EN ALMERIA.

En este apartado se muestran los principales resultados obtenidos en el proceso de investigación y que permiten dar una respuesta conjunta a la primera pregunta de investigación, *¿Cuál es la respuesta educativa y cómo se produce la inclusión social y laboral de las personas con discapacidad en la provincia de Almería según docentes, asociaciones y persona con discapacidad?*; así como el objetivo que emanan de ellas:

1. Analizar cuáles son los factores personales y de contexto que intervienen en la respuesta educativa que se le brinda al alumnado con discapacidad en las instituciones educativas.

Definir el sistema educativo actual que se desarrolla en España es un tema bastante controversial ya que, aunque desde el Ministerio de Educación se promulgan leyes educativas que se deben aplicar en cada una de las Comunidades Autónomas estas tienen la autonomía para establecer diferentes órdenes, instrucciones y decretos que adapten esta normativa general a la contextualización social de cada una de ellas.

Para esta investigación doctoral se ha focalizado en cómo se produce la respuesta educativa que se le brinda al alumnado con discapacidad dentro de la provincia de Almería, teniendo siempre presente su contexto social y cultural.

Algunos de los entrevistados manifiestan su disconformidad con el sistema educativo que se lleva a cabo, poniendo de manifiesto que este se encuentra obsoleto para las personas con discapacidad y que aún no se ha conseguido dejar a un lado la metodología tradicional y mostrar la flexibilidad que estos alumnos demandan y necesitan.

*vamos a partir de la base genérica de que el sistema educativo público y concertado, actual ahora mismo, no solo desde mi punto de vista, sino desde el punto de vista de muchas familias está o totalmente obsoleto para las personas con discapacidad. Por la sencilla razón de que al final partimos de un modelo de aprendizaje muy, unilateral y muy rígido, y las personas con discapacidad necesitan esa flexibilidad que creo que ahora mismo no se les está dando. De hecho, ahora mismo, Eh. ¿Por qué? Porque se han incluido nuevas*

*instrucciones, la normativa ha cambiado, pero la metodología en la que y los contenidos por los que partimos, al final siguen siendo muy paleolítico. Es decir, estamos hablando de que todavía la educación se plantea con un formato en el que un niño con una edad comprendida entre los 6 hasta los 18 años, ya siendo adulto, que tiene que estar sentado en una mesa mirando una pizarra durante 5 u 8 horas, tragando información que en realidad ni siquiera es excesivamente relevante (E1-ASO-GERENTE).*

Por otro lado, se ponen en relevancia los modelos alternativos de educación. Estos se basan principalmente en el trabajo por proyectos, donde no existe una segregación por modalidades y donde en realidad, lo que se aplica es una distinción de necesidades, esto quiere decir que, el grupo clase es el mismo y las necesidades de apoyo -que pueden ser puntuales o que pueden ser transversales- se aplican para todos igual. También se pone de manifiesto una igualdad de oportunidades con respecto a este recurso, de esta manera se desarrolla el potencial de los niños que participan ya que trabajan todos juntos y son miembros activos de la comunidad. Desgraciadamente, esta metodología alternativa se aplica sobre todo en las etapas iniciales tiene una duración de unos 6 años. En Almería existen algunos ejemplos de escuelas con metodologías alternativas entre las que destacan la Escuela Montessori en Aguadulce y la escuela Waldorf.

*Estamos hablando de que en Almería existe la Escuela Montessori, existe en Aguadulce, existe la escuela Waldorf, nosotros tenemos una especie de relación con ambas escuelas y de hecho, tenemos usuarios dentro de esas escuelas, donde trabajan por proyectos, donde no hay una segregación por modalidades, es decir, donde en realidad lo que hay es una distinción de necesidades, pero el grupo es el mismo y donde las necesidades de apoyo pueden ser puntuales o pueden ser transversales, pero son para todos igual, ¿No? En igualdad de oportunidades (E1-ASO-GERENTE)*

Es crucial adoptar enfoques holísticos de enseñanza, promover el aprendizaje personalizado y emplear diversas metodologías activas y cooperativas para favorecer la educación inclusiva, como sugieren Hinojo & Leiva (2022). Se debe prestar atención a enfoques didácticos que utilicen recursos educativos capaces de reconocer la diversidad de formas de aprendizaje de todo el alumnado. Además, es importante construir espacios de enseñanza y aprendizaje que abracen la diferencia, como los enfoques basados en el diseño universal para el aprendizaje (DUA) (Alba, 2022; Muñoz & Otondo, 2018).

En línea a este modelo alternativo de educación que se plantea y que se está desarrollando en instituciones específicas, otro de los informantes clave ponía de manifiesto la necesidad de establecer, dentro del sistema educativo ordinario, dos vías muy específicas y diferenciadas; una de ellas, destinada a todos aquellos alumnos que han alcanzado su nivel de autonomía personal, social y formativa y optan por tomar una vía de continuidad de sus estudios hasta una Formación Profesional o estudios universitarios; la segunda de ellas, se trata de una vía educativa paralela al prisma académico, pues en ella se prioriza la atención de sus necesidades. Este informante congrega desde las necesidades motrices hasta el retraso intelectual, diferenciando entre la formación para alcanzar una profesión y otra vía en la que se propicia una mejora en la calidad de vida, incidiendo en que, en esta última vía, los sistemas educativos no cuentan con los recursos necesarios ni con la preparación suficiente para ofrecer esa calidad de vida a este tipo de estudiantes. El matiz interesante sobre esta propuesta reside en que estas dos vías deben ofrecerse dentro de los centros educativos ordinarios.

*Entonces son dos sistemas completamente, el que está promocionado buscando para llegar a una profesión y el que está para darle una calidad de vida, son dos cuestiones. Entonces, en ese de la calidad de vida en el que el sistema educativo ni está preparado porque no tiene los recursos, pero tampoco creo que ahora mismo se tenga claro que esa segunda vía haya que... en fin, no, no, no, no hemos evolucionado tanto como para que en los mismos colegios esté todo eso (E15-ASO-DIRECCIÓN).*

Es preciso contextualizar que este participante se encuentra geolocalizado en la zona de la comarca del mármol de la provincia de Almería y por lo tanto, es ávido conocedor de la falta de recursos dentro de los centros educativos ordinarios. Además de saber de primera mano las necesidades que sufren las familias con niños con una discapacidad grave al no tener cerca un centro específico de educación especial público y tener que recurrir a asociaciones como la suya, que cuenta con un centro de educación especial concertado, para poder brindar una atención específica a sus hijos.

Se podría llegar a la conclusión de que este informante clave está definiendo el sistema actual educativo en el que, por un lado, se encuentran los centros ordinarios que atienden a los alumnos que poseen necesidades específicas de apoyo educativo y que coexisten con centros específicos de educación especial, en los que se atiende al estudiantado que presenta una discapacidad severa o grave, que requiere de recursos específicos y de personal técnico cualificado para ofrecer una medida asistencial. Sin embargo, actualmente estos centros no

se encuentran al alcance de todos los ciudadanos, ya que hay familias que deben desplazarse a la capital o ciudades más grandes que cuentan con estos recursos.

El punto de diferencia radica en que este participante incide en la necesidad de que ambos modelos coexistan en el mismo centro para favorecer los procesos de socialización, y desarrollar la autonomía de los alumnos y garantizar de esta manera una educación inclusiva real en todos los centros ordinarios.

Este contexto se contempla como un sistema educativo utópico o que requiere de un gran compromiso por parte de la administración, por parte de las familias, de las asociaciones y de los docentes, pero, ¿se encuentran los docentes preparados para asumir este desafío?

#### 4.2.1. Docentes

El profesorado del siglo XXI debe poseer competencias para enfrentarse a los desafíos del nuevo milenio, siendo un profesional debidamente capacitado y comprometido con los principios de la educación inclusiva.

Para el análisis de los resultados obtenidos se han establecido dos categorías clave como son; la formación del profesorado, y los recursos materiales y personales con los que cuentan. Ambos resultan ser dos piezas fundamentales para lograr una inclusión educativa real dentro de los centros ordinarios

Para el primero de los factores, la formación docente, se ha llevado a cabo una matriz de codificación como se puede observar en la tabla 15.

#### Tabla 15.

*Matriz de codificación sobre la formación docente.*

	Educativo	Tejido Asociativo
Formación Inicial		
Formación Continua		

Fuente: datos del proyecto. Nota: elaboración propia

#### 4.2.1.1. Formación docente inicial

Como se puede observar en la tabla 15 la formación docente inicial obtiene una gran presencia dentro de todas las entrevistas. De acuerdo con Pérez Gómez (2010), la formación inicial proporcionada actualmente al profesorado se considera insuficiente. Los cambios sociales experimentados en las últimas décadas, que han llevado a la generación de una sociedad globalizada con acceso a diversas fuentes de información y con movimientos migratorios constantes, han generado nuevos entornos educativos a los que los docentes deben adaptarse. En este contexto emergente, la formación brindada a los futuros profesores generalmente no consigue satisfacer las demandas profesionales a las que se enfrentarán en el aula.

A este respecto existe una fuerte crítica y reflexión sobre la deficiencia en este ámbito, y qué se relaciona con el proceso de acceso al que los docentes deben enfrentarse para entrar en el sistema educativo público, el cual pasa por un concurso oposición pero no se exige ninguna formación específica o determinadas horas de formación en el ámbito específico concreto para poder acceder a ese puesto.

*una persona que ha sacado una notaza en las oposiciones pero no ha visto una persona con autismo en su vida y no ha visto un pictograma en fisico en su vida. Entonces en normal y que lleguen y no sepan nada, al final es que yo no le echo la culpa tanto a los docentes, [...] porque el sistema educativo está formando a profesionales con tendencia a el desconocimiento a la discapacidad (E1-ASO-GERENTE)*

Esto provoca que se incluyan en las diferentes etapas educativas a profesionales que carecen de una formación mínima con respecto a las necesidades que presentan los estudiantes que requieren atenciones educativas especiales.

*cuando ya nos vamos a personas que son, bueno graduadas antes el licenciado, sí que es cierto que se, yo sí noto mucho de fase o mucha diferencia entre primaria y secundaria, en secundaria creo que estamos mucho menos preparados para atender a la diversidad, no que no lo estén, pero que es verdad que no se le da esa formación específica (E1-11-PT-INSTITUTO-1)*

Sin embargo esto no se percibe en la la formación inicial que reciben los maestros de educación infantil y educación primaria, aunque no se encuentra del todo bien valorada, en donde en los planes educativos existen asignaturas dedicadas a la atención a la diversidad.

*Educación primaria son maestros y todos han tenido que estudiar, pues didáctica de algo, junto con atención a la diversidad (E11-PT-INSTITUTO-2),*

Esto se ratifica con los planes de estudio presentes en los diferentes grados que se pueden estudiar dentro de la Universidad de Almería. En la figura 23 se puede observar la oferta formativa en grados relacionados con el campo de las Ciencias Sociales y Jurídicas en donde destaca el grado en educación infantil y el grado en educación primaria, y el doble grado en educación infantil y educación primaria. Se observa como no son muchas las asignaturas dedicadas a la formación específica para atender al alumnado con NEE en el aula.

En las figuras 24 y 25, Se pone de manifiesto las asignaturas que ofrecen una formación en materia de atención a la diversidad tanto en el grado de educación infantil como en el grado de educación primaria respectivamente.

### Figura 23.

*Oferta formativa de Grado y Doble Grado de la Universidad de Almería*

## Grados

### Ciencias Sociales y Jurídicas

Grado en Administración y Dirección de Empresas (Plan 2010)  
 Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (Plan 2012)  
 Grado en Derecho (Plan 2010)  
 Grado en Economía (Plan 2019)  
 Grado en Educación Infantil (Plan 2015)  
 Grado en Educación Primaria (Plan 2015)  
 Grado en Educación Social (Plan 2011)  
 Grado en Finanzas y Contabilidad (Plan 2010)  
 Grado en Gestión y Administración Pública (Plan 2009)  
 Grado en Marketing e Investigación de Mercados (Plan 2010)  
 Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos (Plan 2010)  
 Grado en Trabajo Social (Plan 2018)  
 Grado en Turismo (Plan 2010)

## Dobles Grados

Doble Grado en Derecho y en Administración y Dirección de E  
 Doble Grado en Derecho y en Gestión y Administración Públic  
 Doble Grado en Economía y Matemáticas  
 Doble Grado en Educación Infantil y Educación Primaria  
 Doble Grado en Estudios Ingleses y Filología Hispánica  
 Doble Grado en Historia y Humanidades  
 Doble Grado en Ing. Mecánica e Ing. Electrónica Industrial y Au

Fuente: Universidad de Almería (2022).

**Figura 24.***Plan de estudios Grados en Educación Infantil*

## 2º Curso. 1º Cuatrimestre

Código	Asignatura	ECTS	Carácter
17152103	Atención Temprana	6	Básica
17152106	Didáctica y Organización de la Educación Infantil II	6	Básica
17152115	Dificultades del Aprendizaje	6	Básica
17152401	Practicum I	8	Prácticas Externas

## 2º Curso. 2º Cuatrimestre

Código	Asignatura	ECTS	Carácter
17152201	Didáctica de las Ciencias Experimentales	6	Obligatoria
17152105	La Innovación Educativa en la Educación Infantil	6	Básica
17152206	Literatura Infantil	6	Obligatoria
17152116	Trastornos del Desarrollo	6	Básica

Fuente: Universidad de Almería (2022).

**Figura 25.***Plan de estudios Grados en Educación Primaria*

## 2º Curso. 1º Cuatrimestre

Código	Asignatura	ECTS	Carácter
19152104	Didáctica y Organización de la Educación Primaria II	6	Básica
19152214	Educación Artística y su Didáctica	6	Obligatoria
19152103	Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	6	Básica
19152401	Practicum I	6	Prácticas Externas

## Mención en Pedagogía Terapéutica

Código	Asignatura	ECTS	Curso	Cuatrimestre	Carácter
19154330	Las Artes Plásticas en la Educación	6	4	1º Cuatrimestre	Optativa
19154327	Dificultades de Aprendizaje en las Matemáticas	6	4	1º Cuatrimestre	Optativa
19154328	Evaluación Diagnóstica de las Necesidades Educativas Especiales	6	4	1º Cuatrimestre	Optativa
19154329	Intervención Psicoeducativa en las Necesidades Educativas Especiales	6	4	1º Cuatrimestre	Optativa
19154326	La Escuela Inclusiva: Modelos y Prácticas	6	4	1º Cuatrimestre	Optativa

Mención en Pedagogía Terapéutica

## Mención en Audición y Lenguaje

Código	Asignatura	ECTS	Curso	Cuatrimestre	Carácter
19154319	Evaluación e Intervención Educativa ante los Trastornos de la Lengua Oral	6	4	1º Cuatrimestre	Optativa
19154318	Aspectos Evolutivos del Pensamiento y del Lenguaje	6	4	1º Cuatrimestre	Optativa
19154317	Anatomía, Fisiología Neurología de la Audición y el Lenguaje	6	4	1º Cuatrimestre	Optativa
19154321	Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación	6	4	1º Cuatrimestre	Optativa
19154320	Evaluación e Intervención Educativa ante los Trastornos de la Audición y el Lenguaje	6	4	1º Cuatrimestre	Optativa

Mención en Audición y Lenguaje

Fuente: Universidad de Almería (2022).

Mientras que la formación en el posgrado del máster en profesorado de enseñanza secundaria, bachillerato, F. P. y enseñanza de los idiomas (Figura 26), tan solo se contempla una asignatura de cuatro créditos sobre la atención al alumnado con necesidades especiales

**Figura 26.**

*Plan de estudios de Máster en profesorado de enseñanza secundaria, bachillerato, F. P. y enseñanza de los idiomas.*

**MODULO GÉNÉRICO Y OPTATIVAS**

Código- ASIGNATURA	ECTS
<a href="#">Código: 70351101- Asignatura: Aprendizaje y desarrollo de la personalidad</a>	4
<a href="#">Código: 70351102- Asignatura: Procesos y contextos educativos</a>	4
<a href="#">Código: 70351103- Asignatura: Sociedad, familia y educación</a>	4
<a href="#">Código: 70351201- Asignatura: Atención al alumnado con necesidades especiales</a>	4
<a href="#">Código: 70351202- Asignatura: Recursos informáticos en el aula</a>	4
<a href="#">Código: 70351203- Asignatura: Metodologías activas de trabajo en equipo</a>	4
<a href="#">Código: 70351204- Asignatura: Desarrollo y presentación de un trabajo de investigación</a>	4
<a href="#">Código: 70351205- Asignatura: Uso del inglés en el aula de Secundaria</a>	8

Fuente: Universidad de Almería (2022).

Esto pone en relieve la necesidad de apostar por impartir muchas más materias transversales que capaciten a los futuros docentes en la atención adecuada a la necesidades de sus estudiantes. Ya que, como se ha observado en las entrevistas, la prevalencia de los alumnos con NEE ha aumentado “punto 1 están naciendo cada vez más niños con problemas” (E15-ASO-DIRECCIÓN).

En los resultados obtenidos se ratifica la falta de formación específica para dar esa respuesta educativa necesaria al alumnado que presenta necesidades educativas especiales en un contexto real.

*No estamos preparados específicamente para darle respuesta educativa [...] la realidad educativa es totalmente diferente a eso, a lo a lo que tú puedas estudiar. La formación, al fin y al cabo, es formación y una titulación, pero como donde realmente se aprende dentro de un aula y con niños con problemas (E10-MAESTRA-ESCUELA INFANTIL)*

*los maestros salen con una cierta preparación, pero la realidad es la que es, es muy diversa (E15-ASO-DIRECCIÓN)*

*Entonces, atención a la diversidad, en 3 meses yo no puedo aprender cómo atender la diversidad en el aula, Porque lo que me enseñan es, los cuatro tipos de discapacidad como tal, que te van a encontrar un aula, que tampoco porque eso es un manual y luego lo te encuentras (E16-ASO-VOLUNTARIA-TRABAJADORA).*

*Lo que está claro es que, con una formación puntual en una carrera de 4 años, que a ti te digan mira la discapacidad sensorial, esto está a estos tipos, esta es la discapacidad física y pueden darse estos, estas son enfermedades raras y esto está... con que a ti te expliquen esto no te solucionan nada, cuando te tienes que plantar en una clase con 20 alumnos, uno tiene TDAH, y otro tiene un trastorno del espectro autista (E4-ASO-TRABAJADORA)*

También se destaca la reflexión que se realiza por parte de las asociaciones ante la falta de formación en materia de atención a la discapacidad en todas las carreras universitarias

*Yo soy de las que piensa, que en todas las asignaturas de magisterio, de Psicología de... la discapacidad tiene que estar presente en todas, en todas, en todas, de obligado cumplimiento, que todos los trabajos tengan que tener obligatoriamente (E2-ASO-DIRECCIÓN)*

Los resultados de esta investigación doctoral se encuentran en la línea de estudios previos (Specht et al., 2016; Sharma & Sokal, 2016) que recalcan la necesidad y la importancia de que la educación inclusiva y esa formación específica forme parte de los planes universitarios que se les ofrecen estos estudiantes. Las universidades deben tener las habilidades, capacidades y estrategias necesarias para formar a los futuros docentes en base a mejorar las actitudes hacia la inclusión y enseñarles a realizar prácticas educativas desde una perspectiva inclusiva, pues como se pone de manifiesto en otros estudios, las actitudes de los docentes hacia la inclusión se encuentra estrechamente relacionada con el desarrollo de esas prácticas inclusivas en su formación inicial (Woodcock & Faith, 2021; Yada & Savolainen, 2017; Pérez-Esteban, Carrión & Ortiz, 20023).

4.2.1.2. *Formación docente continua*

Con respecto a la formación continua que reciben en los profesores, se observa cómo varios de los informantes clave manifiestan que esta formación está supeditada a la vocación que tengan los maestros y al interés por formarse, ya que en muchos esta formación tiene que estar financiada de manera personal.

*la mayoría de la formación del profesorado está en ti. La formación, tienes que pagar, está en ti y está en tu bolsillo, tienes que pagar para una buena formación, Y para progresar también, porque si a ti te viene un alumno con síndrome de Down en clase ¿no? o con cualquier tipo de síndrome que no lo conoces, está en ti, que tú te formes y para darle la mejor respuesta educativa, entonces creo que es verdaderamente problema, porque tú te puedes formar, pero hasta que no.... ¿sabes? hasta que... Hasta que no tienes la necesidad, ¿no? realmente no aprendes, no... eso es lo que (E10-MAESTRA-ESCUELA INFANTIL)*

Dentro de este apartado de formación continua se hace una especial crítica al máster de educación especial que se desarrolla en la Universidad de Almería y al que vienen profesionales de distintos lugares y reciben una formación específica para tratar con el alumnado con discapacidad dentro de las aulas. La crítica fundamentalmente se focaliza en el número de horas de prácticas, que a razón del entrevistado, E1-ASO-GERENTE, pone de manifiesto que son insuficientes para poder especializar a los docentes.

*no es solo hacer el Master Educación Especial, que eso es un poquito, que, por cierto, el máster de educación especial... Para nada, pero.... porque no, porque 80 horas de prácticas, no... es decir, Si es de educación especial, llévatelo a un colegio y meterlo en un aula TEA, o Métele en un aula específica y mételo 2 meses, es decir, ese es el problema (E1-ASO-GERENTE)*

Otro de los aspectos a mejorar con respecto a la formación continua hace referencia a que los cursos, seminarios o demás formaciones no satisfacen las necesidades de los docentes que realmente buscan en la formación continua un medio para poder dar una respuesta de calidad al alumnado con discapacidad

*Pues sabes lo que he visto yo sobre todo, que los cursos están muy bien, pero mi experiencia personal es que sí, que hay, hay cursos de formación, pero al fin y al cabo los cursos de formación no lo dan... Yo creo que no están, no ofrecen o no...aportan las personas, a lo mejor no lo dan las personas correctas, los que*

*yo he tenido, mi experiencia, por ejemplo, en lo de los profesores, porque a lo mejor al fin y al cabo esas personas han estado en el aula, a lo mejor el mismo tiempo que yo, y han vivido una realidad educativa diferente a la mía y están hablando de una realidad educativa que es muy general y él puede saber mucho de muchos aspectos, pero de otros, no... Entonces, ponerse en el mismo nivel, una persona que enseña a los demás, se supone que tiene que tener un nivel superior y ser experto ¿En qué? en todo lo que está explicando, en los cursos, en la teoría y hablarte desde lo que sabe (E10-MAESTRA-ESCUELA INFANTIL)*

También se pone el centro de atención los procesos de asignación a los cursos de formación del profesorado en los que se siguen unos parámetros que a menudo impiden el acceso a todos los docentes interesados en ellos

*El problema que yo por lo menos me encuentro con la formación continua, se ofertan, es verdad, muchas cosas de atención a la diversidad, pero como se sigue unos parámetros que es ser funcionario de carrera, funcionario en prácticas, interino, ya va, y ya cuando empieza con la de interinos por tiempo de servicio, yo no... Casi nunca me asignan en los cursos de formación, entonces es verdad que se ofertan muchos, pero creo que con bastantes pocas plazas y la gran problemática (E11-PT-INSTITUTO-2)*

En este sentido, al limitar los cursos de formación a cumplir unos parámetros establecidos, muchos de los docentes interesados, que a lo mejor no son especialistas en pedagogía terapéutica pero tienen alumnos con discapacidad en sus aulas, no llegan a acceder a esos cursos y por lo tanto, ese vacío de formación sigue que quedando a expensas de que ese docente en concreto invierta su capital propio en formación específica para atender al alumnado en cuestión.

*No, salen, pero es que es difícil que te lo den, yo tengo suerte de que me han dado pero .... Yo si acabo hacer uno de TEA y la verdad, que a ti no te cogieron, ha sido muy bueno, pero es lo que ella ha dicho, eso a nosotros nos enriquece y nos aporta muchísimas cosas, pero esos cursos, yo creo que también deberían de ser obligatorio para el resto del profesorado. Debería de haber... porque eso al final son voluntarios, entonces, si tú no los hechas, no los haces, eso es lo que yo opino, es que debería de haber curso obligatorio, pero para todo el profesorado y que fuera obligatorio (E11-PT-INSTITUTO-1).*

*Yo, siendo honesta, considero que debiera de buscar seguramente, otra formación ¿no? pues para dar realmente respuesta a, pues eso a las necesidades reales del aula (E10-MAESTRA PRIMARIA)*

Por otro lado, en el ámbito de los centros concertados se observa cómo los profesores tienen unas determinadas horas destinadas a realizar cursos de formación para ampliar sus conocimientos o tratar aquellos aspectos necesarios y que sirvan para su ejercicio docente. Sin embargo, se observa cómo por parte de dirección se plantean los cursos a los que se pueden acceder y son los docentes los que deben elegirlos. También se pone de manifiesto como existe una percepción por parte del profesorado de la excesiva carga que tiene la profesora de pedagogía terapéutica e intentan paliarla accediendo a estos cursos de formación focalizados en las necesidades educativas especiales

*como la empresa tiene como unas horas que les dan o para cursos pagados, no sé cómo funciona eso, ¿no? total, normalmente nosotros lo que intentamos es que, esos cursos que tenemos que hacer anuales obligatoriamente sean en relación a algún tipo de discapacidad, pues para intentar pues eso mejorar nuestra formación [...] el año anterior ya habíamos hecho alguno relacionado con autismo y llevamos ya 2 años haciendo ¿Eh? Sobre forma de comunicar, comunicación alternativa y ya habíamos hecho algún curso, pues este año habíamos decidido, pues eso trabajar la dislexia, también lo propuso la de PT, ¿no? la Directora propuso bueno... puso sobre la mesa las diferentes temáticas que teníamos y entonces la de PT, Pues siempre intenta llevarse la formación, intenta que sea siempre sobre educación especial, porque es verdad que ella, como te digo, tiene mucho trabajo (E10-MAESTRA PRIMARIA)*

En este sentido, dado que en la educación concertada las horas de formación están establecidas por parte del centro y en la pública tienen un carácter más voluntario, los docentes ponen de manifiesto su insatisfacción con respecto al número de horas obligatorias anuales que deben cumplir

*Pues a mí no, no me parecen suficientes. Además mira nosotros los hemos hecho por medio de una empresa privada que es dedicada a ese tipo de cursos y son de formación online. yo, sinceramente, a lo mejor de Del curso que hago que a lo mejor me puedo quedar con 2-3 cosas útiles. No me han gustado demasiado, la verdad. Los últimos cursos que hemos hecho, por qué al final he visto que ha sido mucha teoría y luego, a lo mejor al final de toda la formación es cuando había un tema sobre cosas prácticas y es verdad que a lo mejor ese tema sí ha sido útil, incluso hemos podido poner en práctica muchas cosas (E10-MAESTRA PRIMARIA),*

La formación continua aporta muchos beneficios en medida en que actualiza y descubre nuevos saberes y conocimientos relacionados con temas específicos, que pueden estar a la vanguardia en las actualizaciones educativas o que por el contrario, sean temas “tradicionales” como la respuesta educativa a la discapacidad, pero que sean necesarios para

ejercer las tareas docentes. Lo que sí queda claro es que una de las principales ventajas de la formación continua es la libertad a la hora de desarrollar estos cursos porque existe una amplia oferta formativa, cayendo quizás en el error de que, al existir una amplia gama de tipología y modalidades para su ejecución, las tareas del día a día pueden llevar al docente a dejar pasar esa formación específica y no poder tener los recursos necesarios para hacer frente a las necesidades presentes en su aula. Además, hay que añadir que muchos de estos cursos suponen un coste económico que en ocasiones se aleja de la voluntad de los docentes.

*al final pues, por el día a día, al final pasa el año y te quedas con el curso ese que te ha ofrecido el centro bueno y aparte también, bueno, pues tienes que decidir, primero si tienes tiempo después, si te apetece pagarlo, también, y luego también que como te he dicho muchas veces es que, pues tienes que saber si al final lo haces tú por voluntad propia y decides gastarse ese dinero en hacer un curso, pues tienes que tener casi que la certeza de que va a ser un buen curso, ¿no? Y que no te va a defraudar, total que al final, pues yo misma, pues al final dejó pasar y al final me quedo con la formación nada más que ofrece el centro, ¿Qué debiéramos de tener más formación? Seguro, pero claro, supongo que ya también depende también un poco del espíritu, ¿no? De las ganas de cada persona de la situación y en mi caso, por el momento, normalmente suelo hacer los cursos que ofrece el centro Y ahí me quedo, la verdad (E10-MAESTRA INFANTIL).*

#### 4.2.1.3. Recursos materiales y personales

En relación con la otra categoría de análisis una de las condiciones necesarias para promocionar y crear centros inclusivos se focaliza en la formación que reciben los docentes, sin embargo esta no es la única condición esencial para poder abordar el proceso inclusivo con éxito, sino que proporcionar los recursos educativos -materiales y personales- que permitan desarrollar prácticas educativas y satisfacer las necesidades de todos los alumnos, independientemente de que presenten discapacidad o no, dentro del aula ordinaria se convierte en un medio facilitador de presencia, aprendizaje y participación (Echeita, 2009; Ainscow et al., 2006).

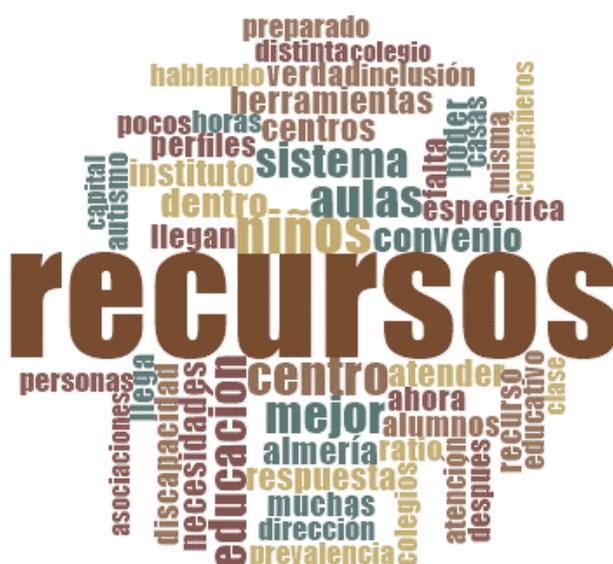
Con este propósito, es primordial que los centros educativos cuenten con la preparación necesaria para poder ofrecer una educación de calidad a todos sus estudiantes. Esto supondrá que se eviten la generación de situaciones en donde los profesores se vean obligados a improvisar una respuesta cuando en sus aulas tengan a alumnos con discapacidad. Al mismo tiempo, evita que los estudiantes experimenten procesos de segregación, como ser derivados a itinerarios educativos alternativos o, en última instancia, trasladados a otro centro. Sin

embargo, es fundamental tener en cuenta que contar con recursos educativos inclusivos no garantiza automáticamente la instauración de una educación inclusiva, sino que hay que ir más allá (Díaz & Caballero, 2014).

En el análisis de los datos obtenidos se ha optado por realizar una nube de palabras con las 50 palabras más frecuentes para establecer una simple vista la importancia que requieren estos recursos dentro del proceso educativo inclusivo (figura 27).

**Figura 27.**

*Nube de palabras sobre los recursos materiales*



Fuente: datos del proyecto. Nota: elaboración propia

Los resultados ponen de manifiesto como existe una tendencia generalizada a la insatisfacción con relación a los recursos disponibles dentro de los centros educativos y del aula motivada principalmente por la falta de recursos económicos o derivados de la falta de formación.

*La verdad es que contamos con pocos recursos sinceramente (E11-PT-INSTITUO-1).*

*Pues va a depender mucho de la discapacidad, del grado de discapacidad y del tipo de discapacidad que tengan. Lógicamente, pues como todo en la vida. Cuanto más leve, pues vaya a tener mejor respuesta del sistema. A mayor gravedad el sistema no está preparado y entendamos por sistema, todo, recursos materiales y Recursos Humanos (E15-ASO-DIRECCIÓN).*

*Y yo soy consciente también de que la atención a las necesidades especiales requiere de una dotación de recursos, porque a veces es difícil de poder asumir si no se centralizan esos recursos y se da una respuesta más especializada, que yo, como padre, si tuviera a un hijo o una hija con discapacidad, preferiría que recibiera la mejor atención posible, aunque yo tuviera que hacer el sacrificio de tenerlo en un internado, por ponerte un ejemplo, si es que estuviera muy distante del domicilio a que reciba una pensión que no es la que necesita (E4-ASO-DIRECCIÓN)*

También se percibe esa falta de recursos y de apoyo desde la perspectiva del tejido asociativo que muchas veces trabaja de manera coordinada y colaborativa con los centros educativos para prestar una respuesta acorde a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, se observa como las administraciones no dotan con los suficientes recursos económicos para que la respuesta tan demandada por parte de la sociedad sea efectiva.

*Forma de trabajo es con todos. Si dejamos 300 fuera, por dinero, pues no estamos haciendo bien el trabajo (E15-ASO-DIRECCIÓN)*

Pero no solo a la falta de recursos educativos sino que se hace también una mención especial a los recursos con los que disponen la familia y que determinan en mayor medida el grado de atención a las necesidades que presentan las personas con discapacidad

*Porque hay familias con más recursos y en las casas están mejor los niños. Y hay niños que han tenido muy pocos recursos, y en las casas lo han pasado francamente mal (E15-ASO-DIRECCIÓN).*

La disposición geográfica en donde se encuentra el alumnado con discapacidad también incide en la presencia o ausencia de estos recursos, viéndose claramente desfavorecido aquellos municipios que se encuentra más alejados de las grandes urbes de la provincia

*Porque hay familias con más recursos y en las casas están mejor los niños. Y hay niños que han tenido muy pocos recursos, y en las casas lo han pasado francamente mal (E15-ASO-DIRECCIÓN).*

*Y yo soy consciente también de que la atención a las necesidades especiales requiere de una dotación de recursos, porque a veces es difícil de poder asumir si no se centralizan esos recursos y se da una respuesta más especializada, que yo, como padre, si tuviera a un hijo o una hija con discapacidad, preferiría que recibiera la mejor atención posible, aunque yo tuviera que hacer el sacrificio de tenerlo en un internado, por ponerte un ejemplo, si es que estuviera muy distante del domicilio a que reciba una pensión que no es la que necesita (E4-ASO-DIRECCIÓN)*

También se hace una especial crítica a la actuación de las administraciones en relación a estos recursos ya que, ellas son la encargada de su distribución y también son conscientes de que no llegan a responder a todas las necesidades demandadas tanto por el tejido asociativo como por el sistema educativo.

*partimos de que los recursos, son muy, muy, muy escasos, es decir, en todas las campañas políticas, da igual de cuál sea el partido, se llenan la boca diciéndote que ahora sí vamos a hablar de inclusión, vamos a destinar fondos y al final de esos fondos van para meter calefacción en los centros, oye que hace falta, es cambiar ventanas o mejorar los patios, es decir, no, no me vale [...] hay una limitación de recursos tan grande nuestros niños funcionan como números, y esto al delegado le revienta que se lo diga (E1-ASO-GERENTE).*

Si bien la tarea y labor de el tejido asociativo es solventar en muchas ocasiones la falta de recursos materiales que se percibe por parte de la administración y ofrecen las herramientas adecuadas a las necesidades y las características de los niños facilitando, de esta manera, la inclusión educativa y la labor docente.

*incluso me traía y me propusieron posibles herramientas, lo que pasa que al final, este niño no las necesitó, las herramientas que me proponían, pero sí pues, herramientas como para facilitarle al niño el tema de la lectoescritura (E10-MAESTRA PRIMARIA)*

Las administraciones educativas son conocedoras de esta realidad y ante esta problemática una de las soluciones propuestas por ellas fue la creación de diferentes aulas específicas en el centro educativo y de la presencia de docentes de apoyo que permitan ofrecer una respuesta educativa de calidad a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Sin embargo, este hecho no deja de ser controversial, por la creación de un recurso, a sabiendas que no hay suficiente dotación económica para poder satisfacerlo, provocando modalidades de escolarización que no se adecua a las necesidades del estudiante y, ante la confusión de los roles entre el profesor generalista y el profesor de pedagogía terapéutica.

*Al final, educación defiende que aula TEA y específicas es lo mismo, y esto es una pelea constante, Si has creado un recurso específico, no es lo mismo, es decir, si la ratio es distinta, si la metodología es distinta, y los perfiles con los que trabaja son distintos, no puedes venderme que al final, si te llegan y tienes más niños que plazas, al final me lo reubique de distinta manera (E1-ASO-GERENTE).*

En cuanto a los **recursos personales** se observa como los docentes especialista son otro de los elementos fundamentales para garantizar una inclusión educativa real. Lograr apoyos educativos inclusivos requiere implementar una respuesta a la diversidad que sea aplicable a todo el centro educativo. Esta respuesta debe crear entornos que garanticen la presencia, participación y éxito socioeducativo de todos los estudiantes.

Dentro del contexto de la educación inclusiva, es imperativo reconsiderar el actual enfoque de apoyo para los estudiantes. Numerosos estudios han resaltado que entre las competencias esenciales de estos profesionales, debe prevalecer la promoción de un trabajo colaborativo y reflexivo, alejándose así de la perspectiva terapéutica que ha sido característica de su rol hasta ahora (Sandoval et al., 2019).

*yo creo que sería más conveniente, si esta profesora de PT pudiera sacarlos con mayor frecuencia, lo ideal sería que pudieran salir a diario, sobre todo en las asignaturas troncales, que a lo mejor pues se pierden más y necesitan esa atención individualizada, pues sería ideal que pudieran salir a diario, Y si no, pues eso, poder contar con la figura de un profesor de refuerzo o que por eso que estuviera dentro del aula, sino toda la mañana, pues que estuviera gran parte, al menos en las asignaturas más importantes que les ayudarán, no solo a comprender los contenidos de las materias, sino también un poco a organizarse, ¿no? (E8-MAESTRA-PRIMARIA)*

*los PT son los que apoyan, pero eso es que si no lo vives en un aula no tienes, diferentes experiencias, nunca va a terminar de saber cómo atender bien, porque eso, en los coles, por ejemplo, los PT tienen dos meses de prácticas en las escuelas, A lo mejor especiales u ordinarias que te mandan pues con eso, con niños, porque son niños, con necesidades diferentes, pero realmente no terminas (E16-ASO-VOLUNTARIA-TRABAJADORA).*

Para adoptar un modelo de actuación más eficiente dentro del marco inclusivo, se propone que el profesorado de apoyo adopte un papel centrado en empoderar al resto del cuerpo docente para que pueda cumplir con sus responsabilidades de enseñar a todos (Fielding-Barnsley, 2005). En consecuencia, se sugiere la implementación de modelos de apoyo más colaborativos con los docentes y las familias, en lugar de dedicar la mayor parte del tiempo a la enseñanza directa fuera del aula de referencia (Deppeler, Loreman & Sharma, 2005). Aunque su función principal sea la atención directa al alumnado con Necesidades Educativas Especiales, ya sea dentro como fuera del aula.

*porque claro, cuando entran dos, cuando hay dos profesores dentro del aula, da igual que sea PT o sea cualquiera, es que es un refuerzo en el que se le está explicando algo y tienen dudas, puedes resolver más dudas a todo el mundo.*

*Entonces, la verdad que siempre muchas facilidades y cuando lo he tenido que sacar, porque les he dicho mira, me lo voy a sacar tal hora, aunque la ley diga tal cosa, pero es que necesito... no te preocupes..., o sea que nunca he tenido... con ese aspecto, siempre han sido muchas facilidades (E11-PT-INSTITUTO-2)*

Los resultados también han puesto de manifiesto cómo la falta de formación de los docentes generalistas provoca un aumento excesivo en la carga de trabajo de los profesores de pedagogía terapéutica, ya que, constantemente, reciben consultas tanto formales como informales por parte de sus compañeros sobre cómo deben actuar en el aula para una respuesta educativa adecuada a las necesidades que presenta el estudiantado con discapacidad. Este aspecto también ha sido puesto de manifiesto por los estudios desarrollados por Sanahuja et al., (2018) en donde los docentes de apoyo manifestaban tener una excesiva carga de trabajo debido a la escasez de formación de sus compañeros

*a ver si tuviera que tratar a esa niña con dislexia o intentar solventar su dificultad, pues la verdad que. pues tiraría de preguntar en cada momento a la PT y al psicólogo, porque realmente no tengo la formación, entonces lo conveniente, pues sí es intentar hacer cursos anualmente, por lo menos, y destinarlos pues ahora mismo yo creo, pues a atender a las necesidades educativas, porque es verdad que cada vez hay más (E10-AMAESTRA PRIMARIA).*

*porque el profesor mismo se asombra, porque es verdad que en secundaria y hasta hace poco, la PT era la que se llevaba a los que molestaban, Eso era así, Esa era nuestra realidad, Entonces, pero alumnos censados y no censados, los que molestan, tal, te los llevas (E11-PT-INSTITUTO-1).*

*pues eso también la profesora, la PT, la de educación especial, a veces se queda sin horas, está desbordada, es que no puede cogerlos más de 2 horas en semana a cada alumno (E10-MAESTRA PRIMARIA).*

En relación a los apoyos que se deben dar dentro del aula, los resultados ponen de manifiesto como los roles del profesorado de pedagogía terapéutica, que legislativamente han cambiado, chocan con el ideario tradicional que poseen el resto de los docentes con respecto a su acción.

*yo llegué aquí y les dije, mira es que esto no es así, y yo no me encargo de dar lengua y matemática, yo me encargo de hacer otras cosas, aparte de reforzar, y es verdad que al principio fue como Uy, ¿esto es así? Dice, es que hasta ahora lo hemos hecho siempre así... , siempre era...es que hasta ahora hemos hecho.... Es que hasta ahora tal.... pero es verdad que conforme ya hemos ido cogiendo rutina, ellos mismos les gusta (E11-PT-INSTITUTO-2)*

*Porque realmente en mi aula no entra nadie más, salen un par de veces en semana, pues con la profesora de educación especial, pero claro, el resto del tiempo están conmigo y tengo que ser yo la que hace las adaptaciones, entonces atenderlos, es complicado (E10-MAESTRA PRIMARIA).*

A este respecto se destaca la necesidad de establecer una adecuada coordinación docente entre el profesorado generalista y el profesorado de apoyo o de pedagogía terapéutica para compartir tareas y liberar la carga de trabajo de uno de ellos y apostar por la consecución de una respuesta educativa adecuada a las necesidades y características del alumnado

*porque es verdad que pues sí, cuando mis alumnos salen yo pues tengo una relación muy estrecha con la profesora de educación especial. Y bueno, aunque lleva un plan en concreto con esos niños, pero ella cada vez que lo saca, me pregunta ¿que estáis trabajando?, ¿qué quieres que trabaje? ¿cómo lo podemos hacer? y es verdad que me ayuda bastante y yo en mi caso lo que yo veo con mis alumnos, que al final evolucionan y consiguen cumplir mínimamente, los objetivos [...] yo soy la tutora del aula y le doy casi todas las asignaturas menos la educación física y entonces, pues claro, nos coordinamos muy fácilmente, porque tan solo tengo que coordinarme, yo y la profesora de educación especial [...] yo soy la tutora del aula y le doy casi todas las asignaturas menos la educación física y entonces, pues claro, nos coordinamos muy fácilmente, porque tan solo tengo que coordinarme, yo y la profesora de educación especial (E10-MAESTRA PRIMARIA)*

*Sí que es cierto que, en general, aquí en este centro Yo la gente siempre viene y me pregunta, E11-PT-INSTITUTO-2, ¿Cómo hacemos esto? ¿E11-PT-INSTITUTO-2, cómo lo gestionamos? Cómo lo orientamos de una manera mejor. Sí que es cierto que la gran mayoría, siempre hay excepciones, como en todos sitios, pero la gran mayoría siempre busca, porque claro, por eso, por el desconocimiento. y dice es que No estoy haciendo esto, pero por qué No sabía que había que hacerlo, o no sabía cómo hay que hacerlo, entonces siempre yo casi siempre estoy coordinado con todos los profesores que les dan a los alumnos que yo tengo censados, sí, la verdad que la coordinación es bastante, bastante buena (E11-PT-INSTITUTO-2).*

Estos resultados se encuadran los obtenidos en otros estudios en donde se precisa que la coordinación sea una de las tareas prioritarias en el ejercicio del desempeño docente pues es la única forma de brindar una atención educativa al alumnado que combine las capacidades y habilidades tanto del profesor generalista como del profesor especialista en pedagogía terapéutica (Dagli et al., 2020)

Dentro de la respuesta educativa se observa como el papel de las asociaciones para determinadas discapacidades es fundamental ya que, junto con la familia, son los encargados de luchar o de solicitar a la administración que se sigan concediendo recursos y medios para poder atender a los alumnos con discapacidad dentro de los centros educativos ordinarios.

Gracias a la incesante labor de reivindicación de los problemas educativos, uno de los apoyos que se ha brindado por parte de las administraciones es la creación de un maestro sombra.

Para Montoya & Romero (2020) “Un maestro sombra es un asistente educativo que trabaja directamente con un único niño con necesidades especiales durante su año de preescolar y primaria. Estos asistentes entienden una variedad de discapacidades de aprendizaje y cómo manejarlas en consecuencias” (pág.9)

Esta figura de apoyo, que recibe especialmente el alumnado con trastorno del espectro autista o el alumnado con síndrome de Down, debe recibir una formación específica sobre las características y necesidades del estudiante al cual va a prestar ese apoyo, así como del centro donde se encuentra educativo y la modalidad de escolarización a la que asiste.

Para crear esta figura ha sido necesario un convenio entre la administración y las asociaciones que se encuentran dentro de una federación a nivel nacional, poniéndose de manifiesto las diferencias con respecto al tipo de discapacidad, ya que por un lado los alumnos que tienen aunque presentan síndrome de Down tiene un convenio muy similar pero con una salvedad, esta figura de maestro sombra puede estar contratado 4 horas a la semana una contratación que corre a cargo de las asociaciones que reciben el dinero de las aportaciones que hacen la familia. Sin embargo, en el caso de los niños con autismo se observa como, a pesar de tener el mismo convenio, estas asociaciones deben buscar una persona voluntaria que esté 15 horas a la semana sin recibir ninguna compensación económica y ayudando a un alumno con estas características.

La queja de las asociaciones se fundamenta principalmente en todo el trabajo que tienen que realizar para que los centros educativos accedan a realizar ese convenio entre asociación y centro. Cuando ya tienen todo el tema burocrático-administrativo realizado resulta que no hay ningún tipo de voluntario para poder llevar a cabo esta misión, por lo tanto, los alumnos siguen recibiendo la atención que se le brinda desde las aulas específicas de TEA, en los centros donde existan, y si no pues las adaptaciones y atenciones que reciben por parte del profesorado de PT que, como se ha puesto de manifiesto, tiene una ratio muy superior a sus

capacidades de ejecución en el día y por lo tanto, la atención a este tipo de alumnado va en detrimento. Al mismo tiempo los padres y la familia de este alumnado se encuentran o manifiestan sentimientos negativos de enfado ira y desesperación al ver que deben asumir una responsabilidad que no debería de aplicarse

*Te llama el centro, te llaman los papás y empiezan a haber quejas y al final te echan el marrón de que sea responsabilidad tuya de que ese niño esté bien atendido. Porque el centro reconoce que no tiene esos recursos, los papás se ponen nerviosos, porque han iniciado todo un proceso... y yo cada vez que empiezo un convenio les digo... lo más seguro es que no tengamos voluntarios, pero no perdemos nada por perder, es decir, tener que entrarle a un papá eso y que esté todo el curso con la incertidumbre de saber qué va a pasar con mi hijo durante todo el curso, porque el centro me está diciendo que no tiene los recursos para atenderlo. Eso es una pena. (E1-ASO-GERENTE)*

*Te llaman los papás cabreados, oye, que cuándo me vas a mandar el voluntario, mira, es que no... que la responsabilidad, no es solo mía, que tenemos que buscarlo entre todos y yo no tengo a 52 personas que asuman esta responsabilidad (E1-ASO-GERENTE)*

La dificultad reside principalmente en localizar voluntarios que quieran desarrollar esta tarea sin recibir ninguna remuneración económica y solo la formación específica en autismo y la satisfacción personal de poder ayudar alumnos que lo necesitan.

La tarea del maestro sombra consiste en actuar como intermediario y facilitador de la comunicación y la comprensión entre el niño con autismo y su entorno escolar. Su objetivo es mejorar la interacción, establecer códigos de convivencia y comunicación efectivos, así como proporcionar información clara y precisa sobre las limitaciones y fortalezas del niño con autismo, tanto a sus compañeros de clase como a los docentes.

Pero no todo está perdido, ya que también se ha puesto de manifiesto la presencia de esta figura dentro de los centros educativos y de los beneficios que esto supone para el tutor del aula en donde se encuentra matriculado un alumno con trastorno del espectro autista. Se destaca además la compatibilidad entre esa maestra sombra en concreto y sus estudios universitarios.

*Pues es una chica voluntaria que viene por lo menos 3 días en semana y se queda toda la mañana y su función simplemente es la de atender a ese niño, ¿no? para que realmente, pues cualquier cosa que necesite, ¿no?, pues ella está pendiente y la verdad que pues está genial, porque esos días el tutor, de ese niño, pues tiene una gran ayuda, la verdad, y es verdad que este niño ha evolucionado un montón y va muy bien, y cuando está esta profesora, pues... no es profesora es una chica voluntaria, pero la verdad que genial, que va muy bien. [...] Yo creo*

*que está estudiando la chica y entonces es como que ella es estudiante Y lo que hace puede ser a lo mejor se ofrece de forma voluntaria a la asociación un poco, como para ir ganando experiencia y eso y es voluntariado lo que ella hace. Pero la verdad que está genial porque todo el tiempo que está ahí la chica, pues, es algo que a lo mejor estaría bien, que yo qué sé, lo ofreciera la Consejería de Educación o el centro de forma privada ¿no? pero pues como no tenemos ese medio y está ese otro recurso pues la verdad que en este caso, a ese profesor le viene genial (E8-MAESTRA-PRIMARIA).*

Como se ha puesto de manifiesto en el estado actual del sistema educativo, vuelve a recalcarse la diferencia entre el tipo de discapacidades y, a pesar de que la educación es pública, sigue teniendo un coste para las familias con personas con discapacidad. Pero no todo es negativo, ante la consciencia de la existencia de alumnos con grandes necesidades en el aula y de la excesiva carga de trabajo por parte del PT, legislativamente se han creado mecanismos para atender y facilitar el tránsito escolar pero, ¿las medidas de atención a la diversidad apuestan realmente por construir una escuela inclusiva?

#### **4.2.2. Medidas de atención a la diversidad**

La incorporación en los centros educativos de una población cada vez más diversa representa un desafío para dichos centros. Deben proporcionar una respuesta educativa adaptada a esta diversidad y asegurar el derecho de todos los estudiantes a recibir una educación básica (González, et al., 2011). Las medidas de atención a la diversidad, tal como están formuladas en la actualidad, representan un terreno difícil de navegar. Algunas de estas medidas resultan poco propicias para que un estudiante con necesidades educativas específicas esté incluido en su grupo de referencia, ya que en su concepción se elige separarlos de manera irremediable del resto de sus compañeros.

Según Abellán, de Haro & Frutos (2010), la atención a la diversidad implica dejar atrás un modelo educativo centrado en la instrucción y la transmisión de conocimientos para adoptar un enfoque que promueva y desarrolle la educación "en y para la diversidad". Este modelo requiere una nueva concepción de la escuela orientada hacia la calidad, no discriminatoria y participativa, que vea la heterogeneidad como un factor enriquecedor. En resumen, se busca una escuela inclusiva abierta a la diversidad.

#### 4.2.2.1. *Modalidades de escolarización*

Datos como el hecho de que el 16,8 % del alumnado con NEE esté escolarizado en entornos segregados (Alcaraz & Arnaiz-Sánchez, 2020) evidencian que aún no se ha logrado alcanzar “un sistema de educación para todos, fundamentado en la igualdad, la participación y la no discriminación, en el marco de una sociedad verdaderamente democrática” (Arnaiz-Sánchez, 2019, p.33). En este mismo sentido, el Informe de investigación relacionada con el Protocolo Facultativo del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU (CRPD, 2017), planteaba en relación al sistema educativo español lo siguiente:

El Comité observa que en el sistema educativo español no existe un reconocimiento generalizado del modelo de derechos humanos de la discapacidad y hay una falta de acceso a la educación inclusiva y de calidad para las personas con discapacidad. La inclusión se entiende entre una gran mayoría del personal docente como un principio, una tendencia o un método pedagógico y no como un derecho. El Comité toma nota de la magnitud y gravedad del impacto de esta falta de acceso a la educación inclusiva a lo largo de la vida de las personas con discapacidad que han sido segregadas, quienes, en razón de su discapacidad, quedan encuadradas en un sistema de educación paralelo que consiste en los centros de educación especial o en las aulas especiales dentro de los centros ordinarios (CRPD, 2017, p. 16).

Dentro del sistema educativo actual se conciben diferentes modalidades de escolarización que permiten dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades presentes del estudiantado con NEE.

A pesar de que Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOMLOE, 2020), establece que se desarrollará un plan para que, en el plazo de diez años, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad:

Las Administraciones educativas velarán por que las decisiones de escolarización garanticen la respuesta más adecuada a las necesidades específicas de cada alumno o alumna, de acuerdo con el procedimiento que se recoge en el artículo 74 de esta Ley. El Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, desarrollará un plan para que, en el plazo de diez años, de acuerdo con el artículo 24.2.e) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad. Las Administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos, además de escolarizar a los

alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios (Disposición adicional cuarta, LOMLOE, 2020).

No parece que en el momento actual se vayan a producir diferentes medidas y a adoptar los recursos necesarios -y que sean diversos a los actuales- para propiciar una mayor inclusión educativa en las aulas. Entre las cuatro modalidades de escolarización, los docentes de esta investigación manifiestan cierta discrepancia con la modalidad de escolarización *Grupo con apoyos ordinarios* y *Aula de educación especial*.

En la primera de ellas, el alumnado recibe apoyos puntuales por el profesor de pedagogía terapéutica o por otro especialista (donde se supone que normativamente estos apoyos deben realizarse dentro del aula de referencia (Como novedad Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOMLOE, 2020), sin embargo las opiniones al respecto difieren sobre su realización. Poniéndose de manifiesto posturas a favor y en contra.

Como un punto a favor, se pone de manifiesto, la liberación de carga de trabajo que supone que el alumnado con NEE abandone durante determinadas horas y siempre en las asignaturas troncales, para acudir con el maestro especialista de pedagogía terapéutica, optando como vía secundaria que el profesor desarrolle esos apoyos dentro del aula.

*yo creo que sería más conveniente, si esta profesora de PT pudiera sacarlos con mayor frecuencia, lo ideal sería que pudieran salir a diario, sobre todo en las asignaturas troncales, que a lo mejor pues se pierden más y necesitan esa atención individualizada, pues sería ideal que pudieran salir a diario, Y si no, pues eso, poder contar con la figura de un profesor de refuerzo o que por eso que estuviera dentro del aula, sino toda la mañana, pues que estuviera gran parte, al menos en las asignaturas más importantes que les ayudarán, no solo a comprender los contenidos de las materias, sino también un poco a organizarse, ¿no? yo qué sé, cosas tan sencillas como el tener la mesa tan desorganizada, que no sabes ni dónde está el libro, ni por dónde cogerlo, ¿no? que a lo mejor yo sola, pues a veces no puedo llegar a ellos(E8-MAESTRA-PRIMARIA)*

Por otro lado, se destaca las posturas en contra sobre este tipo de modalidad, ya que supone una separación del grupo de referencia, generando contextos exclusivos y de segregación, aunque la finalidad principal sea atender las necesidades de ese alumno. Además se observa cómo, la actitud docente con respecto a la presencia de alumnos con discapacidad dentro de

las aulas en algunas ocasiones es bastante negativa, y repercute de manera significativa en los procesos de inclusión social y en la atención a las necesidades educativas.

*Yo tenía eso, un chico con autismo, que estaba en el aula ordinaria en ciertas horas, salía del aula, era modalidad creo que B, salía ciertas horas del aula para irse con la PT como tal, pero siempre estaba dentro del aula. Sin embargo, todos los niños estaban juntos, de dos en dos trabajando y él estaba atrás de todo apartado en una mesa y ya. (E16-ASO-TRABAJADORA)*

*los alumnos que están en modalidad B, si no me equivoco, sería esa modalidad en la que salen del aula, se van al aula destinada para ello. No estoy de acuerdo, como digo, pienso que a los alumnos no deberían abandonar nunca su aula, sería el profesional el que debería compartir ese tiempo con ellos y aplicar las técnicas o estrategias necesarias. Dentro de su horario lectivo y sin abandonar su aula, su entorno, su zona de confort (E9-MAESTRA INFANTIL).*

La otra modalidad de escolarización que ha causado más controversia con respecto a las opiniones analizadas de los participantes en esta investigación hace referencia a la modalidad de aula específica. A medida que se va profundizando en el análisis de las entrevistas en relación a esta modalidad de escolarización se llega a hablar de la presencia de aulas específicas o aulas TEA, en definitiva aulas destinadas a la atención del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, en donde el responsable de ellas es el profesor de pedagogía terapéutica o el de audición y lenguaje. En ellas o bien se escolarizan a los alumnos dentro de estas aulas y se comparten zonas comunes, como el recreo o el comedor, o bien son empleadas para reforzar aquellos conocimientos relacionados sobre todo con la asignatura de carácter troncal, que presentan una mayor dificultad para un determinado grupo de alumnos.

*Desde hace unos años estamos volviendo a caer, en los dictámenes de escolarización C, es decir, de aula específica. [...] los niños que están escolarizando ahora con síndrome de Down, nos cuesta casi una pelea que le den una modalidad B. Y son niños de 3-4 años. Qué lo que tienen que hacer es socializar, no tienen que aprender... [...] Suele haber también un cambio de dictamen. Cuando los chicos están en primaria en modalidad B, normalmente cuando pasan al instituto pasa una modalidad C, claro, directamente sin preguntar, digamos, ¿no? como aquel que dice. Entonces también hay un cambio importante para el chico, la adaptación a la secundaria es complicada (E2-ASO-DIRECCIÓN).*

*Sí, me sirve mucho que hayan creado las aulas TEA, me sirve de mucho de que haya creado el aula específica, y cuando la gente me pregunta si estoy a favor de las aulas específicas o de la de las aulas TEA, tengo que justificar muy bien esta respuesta, ¿por qué? Porque estoy a favor, en el sistema educativo en el*

*que estamos actualmente, entendiendo de que cambiar ese sistema educativo desde la base es radicalmente difícil. ¿Vale? Y de hecho, creo que no llegaré a ver que eso cambie. Entonces estoy a favor para que sea una respuesta dentro del sistema tan rígido que hay para nuestros niños, nuestros adolescentes... dentro del sistema actual, pero no estoy a favor, porque al final, cuando hablamos de los tipos de modalidades de integración en la sociedad de las personas con discapacidad, hablábamos de que hemos pasado por una historia bastante larga, de donde hemos partido desde la máxima segregación hasta el modelo de inclusión y estoy haciendo comillas, en el que se suele hablar, ahora mismo, que en realidad no lo es. [...] Cuando vemos que hay unos recursos y de repente llega a un centro educativo donde la ratio ha sido cubierta en aula específica y, de repente, llega otro niño, educación decide meterlo en aula específica o forzar que la valoración de ese dictamen, durante los primeros años, sea en modalidad B. ¿Por qué? Por qué no hay plazas, y todos lo hacen estratégicamente pensando hasta qué curso va a quedarse una plaza vacante, para que el niño que esté en otra modalidad, en otro tipo de escenario, otro tipo de contexto tenga plaza en aula TEA (E1-ASO-GERENTE).*

Sin embargo, es fundamental considerar que para que la escolarización dentro de estas aulas específicas, sean realmente efectivas, "es necesario planificar los momentos y espacios donde se pueden llevar a cabo acciones inclusivas con el alumnado escolarizado en ella" (Martínez et al., 2019, p. 93). En consecuencia, según la situación actual señalada por Arnaiz-Sánchez et al. (2020), esta modalidad de escolarización necesita una revisión y propuestas de mejora, ya que persisten barreras a la hora de establecer relaciones sociales con sus iguales. En este contexto, para López (2011), la clave no radica en establecer programas "especiales", sino en formular propuestas que erradiquen la exclusión educativa, ya que implementar medidas paralelas en función de las características y necesidades de los estudiantes podría seguir perpetuando la segregación en entornos supuestamente inclusivos (Echeita & Simon, 2019).

#### *4.2.2.2. Adaptaciones curriculares*

Las adaptaciones curriculares son una de las estrategias inclusivas que más se llevan a cabo dentro de los centros educativos ya que, a la hora de realizar la programación didáctica el docente debe tener en cuenta si cuenta con algún alumno que necesita algún tipo de Apoyo específico. Esta estrategia permite ajustar o modificar la programación didáctica a las necesidades y características del alumnado. Sin embargo, una medida que a priori puede parecer beneficiosa para este tipo de estudiantado se torna en ocasiones negativa.

Por un lado, los resultados muestran cómo no todos los docentes tienen las competencias básicas para poder realizar el tipo de adaptaciones, en función a la discapacidad de sus estudiantes, esto provoca que las actuaciones que se llevan a cabo no sean las más adecuadas.

*muchas veces es la adaptación, es te cojo el libro de 2 años atrás, pero no, eso no me lo estás aceptando, lo que estás haciendo es darle un libro con un contenido que supuestamente está adecuado a su línea de desarrollo, pero que no está yendo a la par con el contenido del resto de sus compañeros (E1-ASO-GERENTE).*

*aparte a alumnos que tengan adaptaciones significativas que a veces los compañeros no saben ni lo que es una adaptación significativa. Entonces, ahí es verdad que se encuentra una dicotomía complicada de llevar a cabo, es muy compleja y luego muchos de estos niños, como no... a lo mejor les cuesta mucho, son disruptivos, entonces eso es un círculo (E11-PT-INSTITUTO-2).*

*porque no tiene una formación, no tiene un curso en el que diga, mira que esto es simplemente, pues venga, unir con flechas o si le pones palabras con una relación de huecos, pues que le pongan las palabras que tiene que poner, que es mucho más sencillo y a veces luego, ya cuando se dan cuenta dice, Ah, pero si es esto, solamente esto. Digo, claro, pero es cierto que no hay, no hay esa esa formación específica para ellos (E11-PT-INSTITUTO-1).*

También se observa como algunos de los docentes adquieren un rol pasivo ante la necesidad de adaptar las actividades y contenidos de las tareas que se van a desarrollar en clase debido a la falta de formación o a la percepción de incapacidad de realizarlo bien y deciden trasladar esa tarea al maestro especialista de pedagogía terapéutica, aumentando de manera significativa la carga de trabajo de este profesor

*Si es que nada más que, lo que es adaptar el material, que nosotras estamos acostumbrados, y ya lo vemos una tontería, porque a lo mejor es adaptar un ejercicio pues que sea para desarrollar, pues nosotras lo dividimos en bloques y na más que tengan que unir. Pues ellos, a lo mejor, no caen en hacer eso Y luego pues... a lo mejor es una tontería pero claro al no tener esa formación o al no sabe que eso para el niño es más funcional, pues no lo hacen ((E11-PT-INSTITUTO-1).*

Otros desarrollan actuaciones basadas en el *ensayo-error* ya que afirma no tener la formación suficiente en materia de discapacidad para poder poner en práctica estas adaptaciones curriculares a las necesidades que presentan sus alumnos. En algunos casos parten de los conocimientos que poseen el estudiantado y a partir de ahí inician la andadura en la ejecución y desarrollo de adaptaciones curriculares sin fundamento.

*yo voy haciendo esas adaptaciones un poco, por lo que veo que necesitan y cuando veo que dificultades... es un poco como.... Probando ¿no? Pues esto no le va bien, ¿no? Pues cambio, ensayo y error. O esto sí le va bien, pues venga, pues lo hacemos de esta manera ¿no?, pero no siempre es porque tenga la clave de decir, pues como tiene este problema, voy a usar esto porque lo sé (E8-MAESTRA-PRIMARIA),*

La dificultad que lleva realizar las adaptaciones curriculares dentro de los centros educativos para poder atender a las necesidades que presentan los alumnos con discapacidad lleva a cuestionar si realmente las metodologías que se realizan para atender a este alumnado son las adecuadas o simplemente se intentan poner parches y salvaguardar el curso académico.

*al final ahí es cuando te planteas si realmente las adaptaciones y el sistema metodológico que se está aplicando ahora mismo en las escuelas, es realmente el acertado, porque al final, si cuando hablamos de inclusión hablamos de que, no solo nuestros niños o las personas con discapacidad, se tengan que adaptar al entorno, sino que se seamos todos los que nos adaptemos y yo creo que en el sistema actual lo que estamos haciendo es, forzar que nuestros usuarios fuercen esa adaptación, ¿No? (E1-ASO-GERENTE)*

Muchos docentes desarrollan un sentimiento de frustración al tener que realizar adaptaciones en todas las actividades sabiendo de antemano que los alumnos no van a poder responder de manera adecuada a las actividades desarrolladas, generando sin quererlo, pequeños contextos de exclusión ya que no todas las actividades se pueden adaptar al grado de discapacidad o trabajar de manera específica con todos los alumnos a la vez, sobre todo en las etapas educativas iniciales.

*Porque realmente ese niño, me refiero, por ejemplo, en alguna actividad que tú haces, un juego en el que trabajas la imitación y entonces, ese niño no imita, es que ni siquiera te mira a los ojos, en el momento que tú estás trabajando con los otros, que tú quieres trabajar, la imitación con ellos porque lo tienes que trabajar... ¿ese niño que hace?... mira el techo, no hace nada. O, por ejemplo, niños que tienen aversión a las nuevas texturas, que pasa sobre todo con los niños con autismo, o con algún retraso cognitivo, si tú hace una actividad de estimulación sensorial y ellos no quieren participar, pues al final se sienten forzados a algo que no, que no es bueno para él. [...] y te sientes frustrado (E10-MAESTRA-ESCUELA INFANTIL).*

Con relación al tipo de discapacidad también se observa como las discapacidades sensoriales, que requieren de unos recursos o apoyos externos, son consideradas dentro del

contexto educativo como “discapacidades fáciles de adaptar” ya que hay una gran red de tejido asociativo que respalda las actuaciones que se llevan a cabo en los centros y otorga los recursos necesarios que requiere este alumnado.

*pues tienes a la intérprete en lengua, signos, que hay que pelearse con la educación, con los recursos que hay externalizados tal y cual. Te peleas con ciertos y te peleas con lo que tienes que pelearte consigues los recursos que necesitas y más o menos todo va bien, y te desentendes un poco, ¿no? No tienes que hacer un sobreesfuerzo (E1-ASO-GERENTE).*

*con Síndrome de Down, no es que me parezca más fácil, pero si es más fácil generalizar las herramientas que tienes, entonces tú. Por norma general, las personas que ... y me sabe muy mal generalizar, pero es para que me entiendas ¿no? todas las personas con Síndrome de Down, Son muy cariñosas, pueden tener más o menos discapacidad intelectual, pero te entienden. Tienen más o menos capacidad para hablar, pero hablan. Es decir, hay cosas con las que tú puedes dar por sentado a la hora de plantear algo, ¿vale? Es decir, que hay gente con Síndrome de Down muy afectada y otras que son radicalmente distintas ¿vale?, pero es que en el autismo convergen tantas variables, tan complejas, te he mencionado varias, es decir, es que es muy, muy complejo (E1-ASO-GERENTE).*

En este sentido otros docentes apuntan a la necesidad de que en la programación del currículum y el sistema educativo sea mucho más flexible a la hora de adaptar los contenidos curriculares y las actividades que se desarrollan en el aula a las necesidades de los alumnos, promoviendo de esta forma que sea el currículum educativo el que se adapta al alumno y no el alumno el que se tenga que adaptar a este currículum.

*Es verdad que desde mi punto de vista docente o desde el ámbito en el que a mí me gustaría trabajar como docente, no soy muy partidaria de las programaciones fijadas, soy más partidaria de una programación flexible y que no se trabaje tanto a unos libros, a unos estándares o a cumplir unos objetivos determinados (E9-MAESTRA-INFANTIL).*

Esta reflexión incide también en la continuidad de los estudios, ya que insisten en que si el sistema educativo fuera más flexible mucho de los estudiantes con discapacidad podría acceder a estudios de grado. Pues con el sistema educativo actual se establecen una serie de directrices a tomar en cuenta conforme se va promocionando en las diferentes etapas educativas, de manera que las adaptaciones que se plantean en la etapa de primaria se trasladan a la secundaria y éstas se deberían aplicar en las pruebas de acceso a la Universidad.

*pelearse con el Comité del centro educativo, para plantear las adaptaciones, si no las has tenidos en el en el Instituto y no te las pruebas en Selectividad, si no lo hacen en Selectividad, no te las aprueban en la Universidad, esto de una*

*cadena y ahora en los institutos resulta que es donde peor se hacen las adaptaciones, pues la Universidad, es verdad que ahí no hay mucha queja. Pero hay que partir de una base donde el planteamiento de las adaptaciones es deficitario (E1-ASO-GERENTE).*

Por otro lado, se pone de manifiesto que estas adaptaciones curriculares están destinadas a satisfacer las necesidades de los estudiantes suponen un arma de doble filo ya que al acceder adaptaciones significativas y terminar sus estudios superando los contenidos que previamente han sido adaptados y recibiendo el apoyo necesario para lograrlo, los estudiantes con discapacidad se encuentran con que no pueden recibir el título que han estudiado por tener esas adaptaciones curriculares significativas.

*el poder estar en un instituto y que aunque tenga adaptaciones curriculares, lógicamente, pues eso ya es un apoyo a la persona con discapacidad. Está claro que si no está adaptado todo, tu proceso curricular, pues no te lo vas a sacar, a lo mejor de manera ordinaria, pero si le has hecho una adaptación y lo ha superado porque no tenerlo ¿no?, pero bueno, no le dan la validez la misma validez o no sé, pero nosotros sí pensamos que deberían de dárselo, De hecho lo estamos haciendo aquí (E16-ASO-TRABAJADORA).*

Sin embargo, de acuerdo con la nueva redacción de la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) por el que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 del 3 de mayo (LOMCE) el hecho de que los alumnos con necesidades educativas especiales requieran de adaptaciones curriculares no impedirá obtener el título en Educación Secundaria Obligatoria pese a ver obtenido esas adaptaciones curriculares significativas, tal y como se pone de manifiesto en el artículo 28.10

*Los referentes de la evaluación, en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales, serán los incluidos en las correspondientes adaptaciones del currículo, sin que este hecho pueda impedirles la promoción o titulación. Se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de los procesos asociados a la evaluación se adapten a las necesidades del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (p. 122893).*

#### 4.2.2.3. *Alumnos Tutor*

Una de las estrategias que se pueden utilizar dentro de los centros educativos para favorecer la inclusión social de los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad hace referencia al alumno tutor o mentor.

Este se caracteriza por ser un alumno, o un pequeño grupo de alumnos, que debido a su sensibilidad, empatía o a su predisposición por ayudar al alumnado con discapacidad supone un gran apoyo para este (Decety, 2015; Hoffman 2000).

Los resultados de la investigación muestran cómo son varios los entrevistados que alaban los beneficios de la utilización de este alumno tutor o mentores dentro del aula, ya que favorece los procesos de inclusión y realiza una acción de defensa ante las injusticias que se puedan suceder en los centros educativos. El empleo de esta estrategia se realiza tanto por parte de las asociaciones como por parte de los docentes.

*al final te das cuenta, de que cuando nosotros nos estamos, es quién controlará chicos, que son grupos en los que tú los puedes integrar, porque sabes que con esa persona, porque tiene, le nace esa chispa, por lo que sea. Mm, lo va a integrar bien, lo va a hacer participe de los juegos (E2-ASO-DIRECCIÓN)*

Sin embargo, también tiene una perspectiva negativa la utilización de esta estrategia, pues tal y como señala E7-DISC-TRABAJADORA, puede suceder que los docentes sobrepasen las tareas asignadas al alumno tutor y los sobrecarguen con la responsabilidad de defender e integrar al alumnado que presenta algún tipo de discapacidad provocando efectos negativos dentro de su propia socialización con el resto de su grupo clase.

*en el colegio se aprovechan un poco de él, como le digo yo a la tutora, porque lo ponen de apoyo, a ... en su clase hay un niño con discapacidad intelectual y claro, él como lo defiende [...] porque claro, es lo que yo le dije a la tutora, digo vale, mi hijo estará un tiempo, a mí no me importa. Pero no va a estar siempre, porque es que ya llevaba dos trimestres y dije mira no, digo, no, porque es que mi hijo también es un niño y no puede asumir esa responsabilidad todo el rato (E7-DISC-TRABAJADORA)*

Sin duda alguna, la existencia de un alumno tutor en el aula es una de las estrategias más positivas para garantizar la socialización de los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad. Esta estrategia es llevada a cabo y está recomendada tanto por asociaciones como por los docentes, sin embargo es necesario no perder la perspectiva y no sobrecargar

de tareas al alumno-tutor que puedan condicionar y tener efectos negativos en sus propios procesos de socialización, ya que es preciso recordar que en las etapas educativas obligatorias se suceden muchos cambios físicos y sociales para todos los alumnos, ya que se entra en la infancia y se atraviesan el cambio o la evolución hacia la adolescencia.

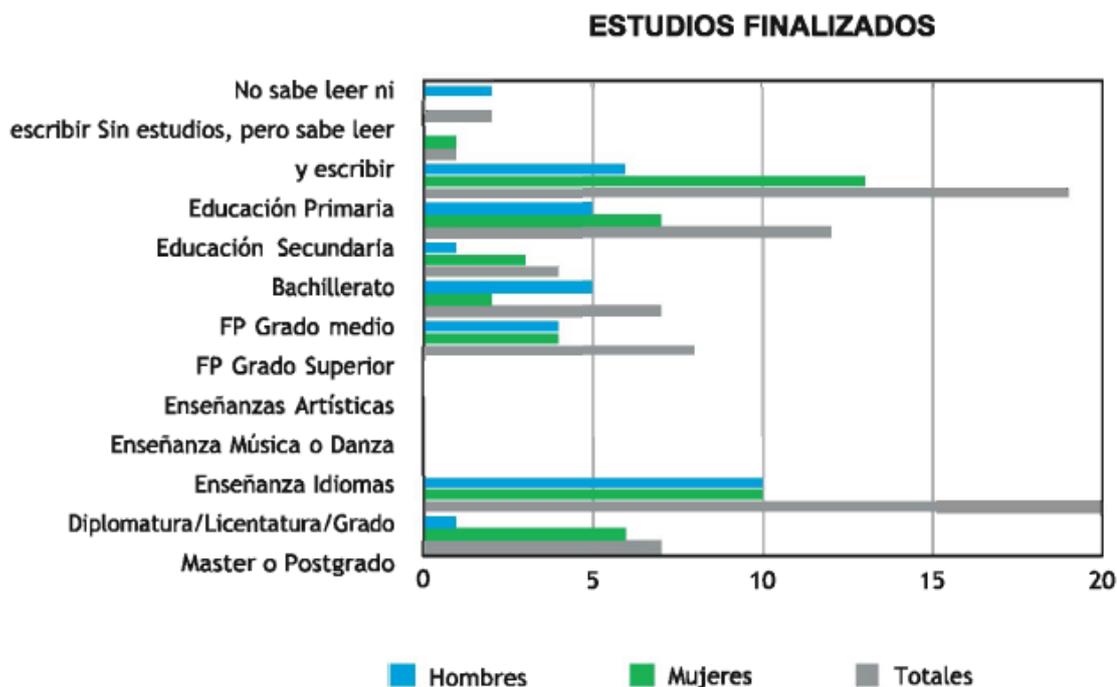
#### **4.2.3. Continuidad de los estudios**

El sistema educativo español está compuesto por diferentes etapas educativas en la que, según los artículos de la Constitución española, todo alumno tiene derecho al acceso a la educación. Esta norma básica se observa cómo dentro del contexto español no se garantiza del todo, y es que a pesar de que no existe una prohibición expresa, pues sería anticonstitucional, a que el estudiantado que presenta algún tipo de discapacidad continúe con sus estudios, se ha observado como el grado de discapacidad junto con otros factores afecta y condiciona enormemente que esto se produzca o no, situando en una clara desventaja a los estudiantes que tienen algún tipo de discapacidad.

En la actualidad, en el plano educativo en la provincia de Almería se destaca una situación irregular con respecto a los estudios finalizados por el colectivo de las personas con discapacidad, tal y como se muestra en la tabla 16.

**Tabla 16.**

*Estudios finalizados en la provincia de Almería dentro del colectivo de personas con discapacidad.*



Fuente: II Plan Municipal de Discapacidad (2021).

De estos datos se deduce que tan solo el 25% de las personas con discapacidad está en posesión de una diplomatura licenciatura o grado frente a un a otro grupo con un porcentaje representativo casi similar (23,75%) de las personas con discapacidad que tan solo han finalizado sus estudios primarios. En tercer lugar se sitúan las enseñanzas de Formación Profesional con un porcentaje muy representativo ya que el 18,75% poseen esta titulación. Finalmente, se destaca cómo tan solo el 2,5 % de las personas de este colectivo no saben de hacer ni escribir. Siendo anecdótico como no existe ninguna presencia ni en las enseñanzas artísticas ni en las enseñanzas de música o danza.

Tal y como se pone de manifiesto los resultados obtenidos, las leyes educativas tanto a nivel nacional como a nivel autonómico han mejorado y han evolucionado para conseguir que legislativamente el alumnado que presenta algún tipo de discapacidad tenga mayores facilidades para continuar con sus estudios.

*hay leyes ¿no? Y de alguna manera pues ayuda a todo el colectivo, ¿no? al colectivo social, específico también de discapacidad a que se fomente el estudio [...] también por el trabajo que se está haciendo en lo en los centros educativos, bien desde el Ministerio y de la Consejería, ¿no? de cada una de los... Bueno, a nivel digo Ministerio de Educación y Consejerías a un nivel nacional, ¿no? y aquí en Andalucía, por la Consejería de Educación. Hay un cambio, un cambio por parte de la familia, un cambio por parte de las instituciones públicas, ¿no? educativa (E5-ASO-DIRECCIÓN).*

Sin embargo, esto no es del todo cierto, ya que la oferta formativa que se le ofrece al alumnado con discapacidad resulta ser bastante limitante, en comparación a las opciones que tienen los estudiantes sin discapacidad, de igual manera todo esto siempre viene condicionado al tipo de discapacidad o de las necesidades específicas que presente el estudiante.

*La oferta no es la misma porque el grupo de niños con Necesidades Educativas Especiales, menor, pero que, aun así, pues sí, lucha e intenta buscar un poco, pero en la oferta no es la misma y puede ser frustrante, querer dedicarte o hacer algo y no poder hacerlo (E10-MAESTRA ECUELA INFANTIL).*

*muchas dudas y pocas vías abiertas para que los alumnos continúen sus estudios (E9-MAESTRA INFANTIL)*

Con respecto a la formación profesional, los sectores del tejido asociativo son muy críticos con este aspecto ya que reciben muchos comentarios por parte de las familias ante el desconocimiento de no saber qué hacer con sus hijos cuando ya no pueden estar en la etapa obligatoria, es decir cuando sus hijos han estado en la modalidad de escolarización en aula específica, pudiendo estar dentro del sistema educativo hasta los 21 años. Además de manifestar qué en ocasiones los alumnos con discapacidad deben elegir entre las opciones que menos le disguste y no tanto qué más se adecue con sus expectativas de formación.

*No es que hago con el niño porque, el niño no tenga nada que hacer, es que no tengo opciones para mi hijo. Es que a dónde lo llevo. Entonces, tú haces tus cursos, que en Almería hay el de jardinería, el de carpintería, el de... tan solo Ciclo Formativo específico que accede desde discapacidad, pero es que... ¿cuántos jardineros con discapacidad hay en Almería? ¿Cuántos carpinteros con discapacidad hay en Almería? ¿cuántas ofertas de jardinero hay en Almería? ¿Cuántas ofertas de carpintero hay en Almería? Se está reduciendo mucho el ámbito de trabajo ¿no?, eso limita mucho porque oye, es que si yo tuviera que elegir entre jardinería, carpintería y no sé cuáles de los... y administración, es que a lo mejor no se..., si me hubieran dado solo esas 3*

*opciones, no sabía cuál había elegido, habría elegido una que probablemente sería la que me que menos me disgustase, pero al final no están dando la misma oportunidad, la misma libertad de oportunidades que al resto de personas ¿no? es decir, ahí volvemos a hablar de que el sistema está obsoleto para nuestros niños (E1-ASO-GERENTE).*

La escasa oferta de Formación Profesional destinada o adaptada a las necesidades educativas especiales limita mucho la inserción sociolaboral de las personas con discapacidad, viéndose obligadas a acudir a formaciones específicas que le capaciten para un empleo y que son llevadas a cabo por parte del tejido asociativo. En relación con este tema y centrándose ahora en las dificultades que presentan los estudiantes con discapacidad que viven en poblaciones alejadas a la ciudad, se focaliza en los pocos recursos y opciones de continuación que existen en los demás municipios que están ajenos a las grandes urbes de la provincia de Almería.

*tenemos el caso de un alumno que tiene adaptación significativa, que no está respondiendo a esa adaptación significativa, va a cumplir ya 16 años. Claro, ahora tenemos que plantear que qué oportunidad le damos a él, claro, la formación básica de educación especial la más cercana está en Almería, Almería capital. ¿Entonces, un niño 16 años, se va a ir solo? porque sus padres trabajan ¿solo Almería capital? ¿Cómo se le subvenciona a ese niño? ¿Cómo lo hace, quién le supervisa? Porque si su padre está trabajando aquí, no se pueden trasladar a Almería capital, entonces, salida para los niños que tienen necesidades educativas especiales, no hay por la zona (E11-PT-INSTITUTO-2)*

La orientación vocacional desempeña un papel fundamental en la integración de las personas en el ámbito sociolaboral, ya que se centra en identificar y aprovechar sus potencialidades. En el caso de las personas con discapacidad, la orientación vocacional adquiere una importancia especial, requiriendo atención oportuna y eficiente. El objetivo es lograr la autonomía e integración de la persona, permitiéndole convertirse en un ciudadano activo y trabajador en la sociedad (Fuenmayor & Gómez, 2017).

Por otro lado, siempre hay una visión positiva y con respecto a la formación universitaria a la que pueden acceder los alumnos con discapacidad en los datos anteriormente citados se observa como supone el 25% de personas de este colectivo que posee un grado universitario. Aunque, del mismo modo que destacaban la carga burocrática dentro de las instituciones educativas por parte del profesorado, también se pone de manifiesto las dificultades que se deben enfrentar las personas con discapacidad para realizar todos los trámites que acrediten que tienen esa discapacidad.

*hay mucha menos porcentaje de personas que llegan a la formación superior. Está claro que hay discapacidades que no van a poder llegar a la formación superior, pero en las motóricas y las físicas, que las que nosotros conocemos más, tampoco llegan porque no tiene el sistema los recursos necesarios para que la persona reciba la atención que necesita en cada una de las etapas educativas (E4-ASO-DIRECCIÓN)*

*En mi última experiencia en una institución educativa, básicamente en la Universidad de Almería, la comprensión, la experiencia fue buena, pero sí es verdad que a veces, a veces nos perdemos un poco en lo administrativo (E6-DISC-TRABAJADOR)*

Dentro de la continuación de los estudios, cada vez más se observa como las personas con discapacidad seleccionan la formación universitaria no presencial y a distancia por las facilidades que le ofrece este sistema de formación, y por la necesidad de que, en función del tipo y del grado de discapacidad, no sea necesario notificar de esta situación y por lo tanto formar parte del grupo clase como uno más.

*Básicamente como la Universidad es no presencial, no me ven, y no saben que tengo discapacidad pues ahí, soy un alumno más.*

*Entrevistador: ¿Pero no has tenido que acreditar nada?*

*No, no, en ningún momento, tampoco lo he visto necesario porque vaya, es algo online que hago desde mi propia casa y no me ha sido necesario. Lo bueno que tiene las nuevas tecnologías y el que los ciertos títulos oficiales se puedan hacer de manera online, es eso. Ofrece mucha ventaja, sobre todo a una persona con discapacidad, como en mi caso, que tiene que a la vez trabajar y estudiar, o sea, es una gran ventaja. (E6-DISC-TRABAJADOR)*

En la misma línea, se han llevado a cabo numerosos estudios (Juca, 2016; Martorell & Aliagas, 2020; Salgado, 2021), que caracterizan la relación entre las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y el proceso de aprendizaje. Estos estudios concluyen que más allá de la tecnología en sí misma, es crucial la forma en que se implementa como parte integral de los modelos de enseñanza. La tecnología se percibe como un medio y no como un fin en sí mismo. Parece que la incertidumbre inherente a la implementación de las TIC en entornos educativos ha pasado tras el periodo de confinamiento y se ha percibido la necesidad de cambiar la concepción tradicional de la escuela como un espacio físico y presencial. Este cambio se orienta hacia un modelo post pandemia, caracterizado por el distanciamiento social, donde la tecnología se convierte en un aliado fundamental. Aunque las TIC son inherentemente flexibles, permitiendo adaptarse a diferentes tiempos, espacios,

ritmos y formas de aprendizaje, su eficacia radica en cómo se integran de manera significativa en el proceso educativo.

Con respecto a la orientación que se les ofrece a los alumnos con discapacidad, los resultados han puesto de manifiesto como los procesos de orientación son los mismos que reciben aquellos estudiantes que no poseen necesidades educativas especiales. Destacándose que las necesidades de orientación no son iguales pues como se ha puesto de manifiesto anteriormente, la oferta formativa destinada y adaptada para aquellos estudiantes que presenten discapacidad no es la misma que para aquellos que no la presenten, de igual manera que la estancia en los centros educativos puede alargarse hasta los 21 años de manera extraordinaria.

*Los de aula específica pueden estar hasta los 21. Pero claro, una vez que salgan de aquí, pues... salvo uno o una... yo creo que los demás, pues...(E11-PT-INSTITUTO-1)*

*¿Orientación en el sentido de la discapacidad? No, no que yo recuerde. O sea, todo he tenido la orientación como cualquier chico de mi edad que yo he querido y he necesitado en un momento. Si he tenido que llamar el servicio es la orientación de la Universidad o del Instituto o de cualquier centro, pues lo he hecho, es decir, tengo esta necesidad, necesito esto Y me han dado orientación, pero no especialmente con ningún tema orientado a la discapacidad (E6-DISC-TRABAJADOR)*

*En este caso, como te digo, se entiende que igual que todos los alumnos asisten a las reuniones en las que les comienzan a enfocar si continuar con bachillerato o decantarse por ciclos formativos, normalmente al final de la etapa, en 4º de la ESO [...] Tienen reuniones en las que se le ofrece, se le empieza a ofrecer opciones, se les empieza a dar conocimiento de otros centros de la zona en las que continuar sus estudios y en esas reuniones asisten todos los alumnos, independientemente de que tengan necesidades educativas especiales o no (E9-MAESTRA-INFANTIL)*

Se destaca la relevante función de los orientadores en los centros educativos, desempeñándose como asesores y brindando apoyo al profesorado. La naturaleza dinámica de la evolución en el sistema educativo y los procesos de enseñanza-aprendizaje demandan la presencia de profesionales de este tipo en el centro. Estos orientadores juegan un papel crucial al ayudar al profesorado en la elaboración de proyectos, la resolución de situaciones en el aula y el centro, así como en su formación y adquisición de habilidades, colaborando estrechamente con sus colegas de trabajo (González Benito, 2018). A la hora de tomar decisiones tan trascendentales ¿Qué papel juega la familia dentro de los sistemas educativos?

#### 4.2.4. Relación familia-escuela

Actualmente, el enfoque de integración educativa se está intercambiando por el de inclusión educativa. Se han de clarificar bien estos dos conceptos fundamentales. Al revisar la literatura científica referente se pueden encontrar múltiples definiciones de lo que suponen los procesos inclusivos, no obstante, es interesante destacar la visión de Pujolás (2006) que destaca la escolarización de todo el alumnado en aulas ordinarias y, no solo su escolarización, sino también su participación en las actividades de la vida escolar. De esta forma, se destaca la inmersión dentro del centro, no simplemente el “estar”, que sería más cercano a la noción de integración que de inclusión. Además, este mismo autor introduce la concepción de que “incluir es acoger y valorar” (Pujolás, 2006, p. 11), poniendo énfasis en la idea de reconocer las potencialidades de cada persona en un ambiente de participación activa y de armonía. En los resultados obtenidos estas situaciones se ponen de manifiesto.

*hay familias que prefieren que el niño esté en C porque pueden aguantar hasta los 21 años y cuando me dicen eso es como, pero que no se vaya a ningún título ya, pero ¿qué hago con el niño? (E1-ASO-GERENTE)*

Para alcanzar la inclusión socioeducativa de las personas con diversidad funcional, un primer paso es conocer lo que la sociedad piensa acerca de este concepto. Por este motivo la perspectiva de las familias de estas personas acerca de su inclusión socioeducativa, considerándolas una fuente de información primaria, es esencial para evaluar la inclusión educativa y social, aunque todo sería mucho más enriquecedor si se contase con la visión de la sociedad en general y de los propios niños y jóvenes.

*depende de la colaboración de los padres, porque algunos padres que se niegan a que hablemos entre el centro y el centro de fuera, y luego hay otros que, sin embargo, sí me dicen, Señal que te va a llamar la señal de... o el psicólogo del niño tal... Para darte unas pautas por si podéis llevar unas pautas de...o a ver como hacéis esto para hacerlos a ellos igual (E10-MAESTRA-ESCUELA INFANTIL)*

*siempre es la familia la que nos busca a nosotros para que nosotros vayamos, a pedir cita con los tutores, son las familias, siempre el siempre el Nexo son las familias, son también los que luchan, ¿no? por todo esto (E16-ASO-TRABAJADORA).*

*Entonces, o la familia rema con nosotros, o hemos terminado. Literalmente, ya hemos terminado de trabajar, por qué ellos son un elemento fundamental (E11-PT-INSTITUTO-2)*

La influencia de la familia en el proceso educativo se manifiesta en diversas áreas del desarrollo de los niños, según se evidencia en el estudio llevado a cabo por López & Guaimaro (2015), como el comportamiento social en la escuela, el logro de aprendizajes, la motivación para aprender, entre otros aspectos. Además, Pinto (2016) resalta el papel fundamental de la familia como el espacio donde se inicia la formación de valores en los niños, a través de sistemas de costumbres, tradiciones y reglas presentes en el entorno familiar.

*Yo creo que depende mucho del ámbito familiar donde te muevas, pero vamos tanto a ellos como cualquier tipo de persona. Es decir, si la familia no le gusta ir al teatro, ni hacer actividades, pues tampoco el niño tenga discapacidad o no, no va a ir, pero es cierto que claro, si a ti desde pequeño tú tienes discapacidad, y se le da una normalidad absoluta. Pues entonces yo creo que ellos tienen más facilidad a la hora (E11-PT-INSTITUTO-2)*

En los resultados obtenidos mediante esta investigación se pone de manifiesto la desprotección que puedan recibir las familias al no ver un interés en la atención que reciben sus hijos y concebir la escuela como un lugar en donde los niños deben ir a aprender determinados conocimientos durante determinadas horas al día.

*el momento en que la familia entiende la institución educativa como un sitio en el que aparcar o un sitio en el que su hijo se encuentra seguro o que se encuentra atendido a esas horas y espera a cambiar de etapa para preocuparse por lo que viene, pues ese tipo de familias se encuentran más desprotegidas, porque no hay una atención individualizada (E9-MAESTRA INFNATIL)*

*a veces tampoco hay mucha información por parte de los familiares, con lo cual ahí se forma un poco de lío (E13-ASO-PSICOLOGA).*

Estas perspectivas, originalmente formuladas en el contexto de la educación presencial, colocaban la responsabilidad de los aprendizajes principalmente en los docentes, mientras que en el hogar, los padres contribuían en la medida de sus posibilidades al proceso educativo, actuando como un respaldo para la escuela. Tal y como pone en relieve una participante de este estudio

*es muy complicado pedir respaldo o ayuda o que refuercen ciertos contenidos los padres, si desconocen tu forma de trabajar, cualquier padre sabría proceder si tú les mandas el ejercicio 2 de la página 15 de un libro que van a llevar a casa y el padre tiene ese material O el padre o la madre, para echar un vistazo a las páginas previas y saber que estás trabajando, pero no para que tú le digas que coja 20 palillos de los dientes Y agrupen, en decenas, en unidades, o En*

*pequeños grupos, esto pasa del mismo modo con la educación especial, pero con más énfasis todavía (E9-MAESTRA INFANTIL)*

Sin embargo, el panorama actual ha trasladado en mayor medida la responsabilidad del proceso educativo al ámbito doméstico. En este contexto, la escuela, valiéndose de la tecnología, debe integrarse de manera más profunda en la dinámica familiar, lo que requiere un trabajo coordinado para asegurar el éxito en los procesos de aprendizaje (Martorell & Aliagas, 2020). En este sentido los resultados obtenidos en este estudio ponen de manifiesto como la familia debe asumir ese rol compartido con los docentes para interesarse por el aprendizaje de sus hijos en casa.

*La verdad que la familia, las personas, nos han dicho y nos han dado las gracias porque estuvimos super conectados. (E16-ASO-TRABAJADORA)*

Las relaciones entre la familia la escuela y la sociedad son un aspecto fundamental para garantizar una educación inclusiva real y de calidad, Así mismo las familias deben afrontar numerosos retos y desafíos constantes para garantizar una adecuada respuesta educativa a sus hijos y luchar para que la inclusión social sea efectiva y una realidad. Ante esta situación se pueden plantear diferentes perspectivas de actuación tal y como se pone de manifiesto los resultados obtenidos.

*Pero es una tendencia a una indefensión aprendida. A prefiero quedarme en casa porque aquí mi hijo, va a estorbar, o va a molestar, o voy a pasar vergüenza. Hay una tendencia muy grande a eso, después hay otra tendencia a me da igual todo. Y después está la tendencia de, o mi hijo hace cosas conmigo o lo hace con la asociación, no hay muchas más opciones (E1-ASO-GERENTE).*

La colaboración entre la familia y la escuela es esencial para la inclusión de personas con discapacidad. Esta colaboración se basa en un enfoque integral que reconoce la importancia de la participación activa de la familia en el proceso educativo

#### 4.2.5. La COVID-19 y los estudiantes con discapacidad

A finales de diciembre de 2019, se reportaron 40 casos de neumonía de origen viral en Wuhan, ubicada en la provincia china de Wuhan. La mayoría de los afectados eran vendedores y distribuidores en el mercado de mariscos. La Organización Mundial de la Salud (OMS) identificó al agente causante como un nuevo tipo de coronavirus, al que denominó SARS-CoV-2, más conocido como COVID-19.

El gobierno declaró el estado de alarma a nivel nacional con el objetivo de contener la propagación del coronavirus y mitigar la emergencia sanitaria que estaba ocurriendo en el país en ese momento (Real Decreto-ley 8/2020, de 17 de marzo). Como parte de este estado de alarma, las autoridades españolas implementaron un período de confinamiento obligatorio desde el 14 de marzo hasta el 3 de mayo de 2020, abarcando todo el territorio español y constituyendo una cuarentena a nivel global. Este confinamiento incluyó medidas de distanciamiento social, aislamiento en los hogares, restricciones significativas a la libertad de movimiento de los ciudadanos y la suspensión de actividades comerciales y educativas. Solo se permitieron actividades relacionadas con necesidades básicas, como la adquisición de alimentos y medicamentos, así como la asistencia a centros sanitarios o laborales.

Para el análisis de los resultados se ha llevado a cabo una matriz de codificación para conocer en qué ámbitos de los tres estudiados El COVID incidió significativamente en función a las opiniones aportadas por las personas entrevistadas. A este respecto, en la tabla 17 se observa cómo, el ámbito educativo y social han sido los aspectos con una mayor incidencia en relación a esta situación del confinamiento y las medidas y actuaciones que se llevaron a cabo.

**Tabl 17.**

*Matriz de codificación COVID-19*

	Educativo	Tejido Asociativo
Educativo	15	18
Laboral		
Social		19

Fuente: datos de la investigación. Nota: elaboración propia.

En el plano educativo, se pone de manifiesto como los alumnos con necesidades educativas especiales han sido las personas más vulnerables en esta situación ya que no tenían acceso o no se le podía ofrecer, toda aquella atención e individualizadas que requería, ya que a pesar de la utilización de dispositivos tecnológicos la atención ha sido muy impersonal y manteniendo las distancias, aspecto que se volvió relevante tras la “vuelta a la normalidad” en donde la atenciones educativas se producían con mascarilla y con distanciamiento social.

*y cuando ha sido presencial ha sido manteniendo distancia con una mascarilla que dificultaba el contacto, el contacto, aunque sea visual o un contacto para leer. Han sido lo más afectados, uno de los más afectados. Yo creo que ha sido negativa, le ha influido negativamente como a todos, pero más a estas personas (E10-MAESTRA-ESCUELA INFANTIL).*

También se pone de manifiesto la excesiva carga de trabajo que asimilaron los docentes generalistas y los especialistas para poder brindar una respuesta educativa de calidad a los alumnos discapacidad dentro de un contexto virtual, desconocido y con la incertidumbre de no saber hasta cuándo durará.

*nosotros lo que hicimos durante el confinamiento es que, la profesora de PT pues tenía sesiones a través de Zoom con estos alumnos. Entonces ella pues tenía toda la mañana cubierta Y tenía, pues eso sesiones de Zoom con estos alumnos. Pero claro, no los podía ver muy a menudo por qué estas sesiones sí eran individuales, porque una videollamada grupal con niños con necesidades pues es muy complicado. Y entonces, claro, a lo mejor los veía una vez en semana, un poco para guiarlo y ver que estaban haciendo y guiar a los familiares. Entonces, claro, pues se presentaron con muchas más dificultades que, pues eso que tuviera a los compañeros y al final, pues seguramente, pues eso fue en detrimento de su evolución, porque claro, a la vuelta al centro o tenían que pues tuvieron que lidiar con sus carencias propias de su de sus dificultades, más las carencias que tenían todos de no haber estado en el aula (E8-MESTRA-PRIMARIA).*

Otro aspecto relevante ha sido las decisiones tomadas para prevenir los contagios de esta enfermedad tras “la vuelta a la normalidad” en la que se destaca como estos alumnos seguían siendo los más afectados, ya que en los centros educativos y los docentes especialistas tenía que hacer frente al retraso que se pudo derivar debido a los confinamientos y a las sesiones puntuales que se daban para trabajar con estos alumnos, y a ellos se le sumaba los diferentes y continuos confinamiento puntuales que se producían en las clases ante un riesgo de

contagio, que provocaba confinamientos de 15 días retrasando mucho más y dificultando la respuesta educativa que se les brindaba a estos alumnos.

*Al final el a los niños que tienen un tipo de necesidad le rompe una rutina que ya tiene establecido y empieza de cero, o sea de 0 o de -10, porque cuando volvieron el primer año aquí, ellos empezaron, pues de -10 porque es que no tenían ya rutinas, no porque se levanta la tarde de esas cosas, sino lo que dice ella, coge un lápiz, la psicomotricidad... Al final es que lo vas perdiendo si no haces nada (E11-PT-INSTITUTO-2).*

*Igual que pues ahora estoy en el aula, después no, ahora me confinan 15 días, ahora vuelvo Y ahora esas estrategias o esos programas que se elaboran para esos niños, pues ahora se hace de una forma, ahora ya se van, se confinan 15 días ya no podemos seguir con este programa que hemos planteado porque ya se ha ido 15 días confinado. Pues bueno, al final, pues eso lo que hace es todavía es engrosar sus dificultades, y sus carencias (E8-MAESTRA PRIMARIA)*

En el plano más social, las medidas restrictivas de movimiento de la población, unidas al confinamiento durante un largo periodo provocado efectos negativos no solo a nivel académico como se ha puesto de manifiesto sino también a nivel social, y es que es preciso destacar que para muchos de los alumnos con necesidades educativas especiales el hecho de acudir al centro educativo implica un acto social, pues gracias a ello se relaciona con otros compañeros profesorado y resto de la comunidad educativa.

*porque al final han perdido, pues, experiencias de vida, y a ellos, pues más todavía, porque ellos venir al centro educativo, para ellos es vida, porque hace muchísimas cosas, entonces, y muchas veces su escapatoria ha circunstancias personales que tampoco acompaña. Además tu date cuenta de que si estos niños no vienen al Instituto estarían todo el día metido en casa, porque la mayoría por la tarde no van a ningún sitio (E11-PT-INSTITUTO-2).*

Desde las distintas asociaciones también se realizó una importante labor de formación en nuevas tecnologías que iba destinada, no solo a los usuarios de estas asociaciones sino también, a las familias, que en muchos casos y en función del tipo de discapacidad, eran las personas encargadas de mantener y garantizar que sus hijos tuvieran contacto con el resto de las personas de su asociación. Se pone en relevancia la dificultad y la brecha digital existente entre a diferentes familias que conforman esa red asociativa, ya que no todos los hogares contaban con dispositivos electrónicos, algunos tenían que compartirlos con otros miembros

de la casa, no todos contaban con acceso a internet o una señal wifi estable para poder seguir las sesiones de la asociación, o desconocían algunos de los conceptos básicos tecnológicos para acceder de manera segura a las reuniones.

*desde la fundación, pues con todas las herramientas que teníamos, teniendo en cuenta que no todas las familias tienen los recursos adecuados para las nuevas tecnologías, pues hicimos todo lo que pudimos. Que era muy difícil, que no en todas las unidades familiares había un ordenador, había un móvil con accesibilidad a Wifi, y cuando la atención es desde aquí en el centro es tan individualizada en el 1 a 1. ¿Eh? A veces ha sido complicada, pero es cierto que la coordinación y el trabajo de todo el equipo que forma la Fundación, hicimos un trabajo excepcional, durante todo el largo periodo que fue duro sobre todo para los chavales, Que debemos tener en cuenta que la única salida que algunos hacen es acudir al centro, es decir, que en su vida la motivación es que llegue el lunes, para poder venir al centro, entonces sí que le costó bastante (E13-ASO-PSICOLOGA).*

*Estuvimos conectados. Porque tuvimos que aprender, tuvimos que aprender todos, los que tenían dispositivos, los que tenía eran Internet, los que más o menos los padres manejaban, nos costó pero oye, entramos a las casas de casi todos, ¿verdad, al final? No sabíamos lo que era la IP, la contraseña, ¿no? Pero aprendimos todos juntos. Les enseñábamos a todos (E16-ASO-TRABAJADORA)*

Pero también se destacan resultados positivos y de éxito en las conexiones y en las establecimiento de actividades durante el periodo de confinamiento, ya que las asociaciones hicieron un esfuerzo titánico para procurar que sus usuarios estuvieran continuamente conectados, no olvidasen las rutinas adquiridas en los centros de día, y destacan que fue una oportunidad magnífica para conocerse un poco más y establecer relaciones entre usuarios y trabajadores, que con el devenir del día a día a veces no se pueden producir.

*Se hacía de todo, teníamos horas de gimnasia juntos, horas de yoga, Y sí, teníamos también bueno, que quedábamos Y sacábamos por ejemplo, pues Zoom temáticos, que les decíamos, temas ¿no? venga, pues para el siguiente vamos a traer, yo dije, pues vamos a hablar de no sé de cualquier tema yo qué sé, de dónde han nacido, ¿no? por nacimiento, tu pueblo no sé qué, y Nos contábamos todo eso y nos conocimos hasta que más, porque ahí contábamos la vida, fue muy personal, encima como entramos en las casas de las personas, pues yo me acuerdo que incluso moviendo los dispositivos, pues mira qué tengo que gatos, mascotas, no sé qué. A parte de los zooms nuestros y sino que le enviamos vídeos, que les gustó un montón en los que decíamos, venga, chicos, vamos a lavarnos los dientes y salía a lo mejor un trabajador aquí lavándose los dientes, venga todos juntos, u otros vamos a afeitarnos, vamos a poner la mesa, Vamos a hacer unas torrijas, como pilló Semana Santa y enviábamos todos esos vídeos. Y bueno, nos lo agradecieron un montón, tanto los vídeos que enviábamos como*

*los Zoom que teníamos que cada vez salían más temas, Eh, yo no sé cómo salieron tantos temas, hicimos zumba, hicimos yo qué sé, eso era de vértigo (E16-ASO-TRABAJADORA)*

*Nos sentimos conectados la verdad que nadie se sintió solo ¿Eh? Nadie, y nos lo dicen. Además, nos dan las gracias Y fue la verdad que fue, fue estupendo (E16-ASO-VOLUNTARIA-TRABAJADORA).*

Estas actuaciones positivas que emergen de las relaciones sociales produjo una serie de efectos positivos dentro de un contexto catastrófico, y que se encuentran en línea con el estudio llevado a cabo por Sandín et al., (2020) en donde los resultados ponen de manifiesto que durante el confinamiento se incrementó el interés por otras personas, aumentó las relaciones interpersonales, la preocupación por el futuro a apreciar el valor y a dedicar más tiempo a la familia amigos y otros compañeros, en definitiva, adorar de manera muy positiva las relaciones sociales y de pertenencia al grupo.

Finalmente, se ha observado como la situación acaecida en los diferentes confinamientos y las restricciones en las salidas y las movilizaciones, han puesto de puesto en relevancia el lado más cruel, tirano y egoísta del ser humano. Ya que, como se ha ido mencionado a lo largo de toda esta investigación doctoral, no todas las discapacidades presentan las mismas necesidades, y no toda la población está concienciada con las necesidades de estas discapacidades.

De esta manera, gracias al apoyo y la presión de las fundaciones y las asociaciones que luchan por los derechos de las personas con autismo, fue necesaria la publicación de una normativa específica en la que se permitía que estas personas no llevaran mascarilla y se tenía en cuenta la necesidad vital de salir al exterior y de mantener sus rutinas. Sin embargo, este tema fue muy controversial ya que la población se quejaba y acosaba a los familiares que salían con las personas con autismo a la calle para respetar sus necesidades, teniendo que tomar una de las decisiones que iba en contra de los principios de las fundaciones, asociaciones y organizaciones; marcar con un lazo azul a todas aquellas personas con autismo para evitar el agua lanzamiento y la discriminación por parte del resto de la sociedad.

*con el COVID, las personas con autismo desde el principio no están obligadas a llevar a mascarilla. Entonces salió una orden, un decreto donde se posibilitaba que las personas con autismo, con un familiar, pudiesen salir a la calle cuando quisiera, eso desde casi la segunda semana, de que empezó el confinamiento, ¿qué pasa? Esto fue una movida porque la gente encerrada nerviosa, viendo*

*como un niño y una mujer estaban en un parque, pero desde sus ventanas, pues claro, la gente empezó a amenazar, a insultar, a tirar piedras porque tenían que estar encerradas en su casa, porque yo estoy encerrado en mi casa y tú estás en el parque. [...] desde Autismo España se hizo un comunicado y dijeron, por favor si vemos y sabemos que estamos estación de alarma y estamos viendo que hay una persona en la calle, vamos a intentar, y es un niño o no, a lo mejor es un adulto, vamos a intentar entender porque esa persona... que luego había gente que se lo saltaba, pero vamos a intentar por lo menos entender por qué está pasando eso, entonces hizo algo que no era lo que queríamos que se hiciese, Autismo España incluyó dentro del Decreto que las personas con autismo tenían que salir con un lazo azul atado en el brazo (E1-ASO-GERENTE).*

Estos resultados y las disposiciones que se llevaron a cabo en el territorio español para favorecer las necesidades de los niños y personas con autismo se encuentran relacionados con los resultados obtenidos en el estudio desarrollado por Amorim et al., (2020), en donde se ponía de manifiesto los cambios en el comportamiento y el impacto negativo de las emociones, junto con unos niveles de ansiedad altos en aquellos niños con autismo que no pudieron continuar con las rutinas. Así mismo, en el estudio llevado a cabo por Rodríguez, & Cordero (2020) se constató la alteración en la salud mental de los niños con trastorno del espectro autista, incrementándose conductas negativas como la irritabilidad los trastornos en el sueño o la agresividad.

### 4.3. PROCESOS DE INCUSIÓN SOCIOLABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD.

En este apartado se muestran los principales resultados obtenidos en el proceso de investigación y que permiten dar una respuesta conjunta a la segunda y tercera pregunta; *¿Cómo se desarrollan los procesos que se llevan a cabo por parte del tejido asociativo para favorecer la inclusión social y laboral de las personas con discapacidad?; y ¿Cuáles son los principales obstáculos que dificultan la inclusión de las personas con discapacidad a nivel educativo, social y laboral en la provincia de Almería?* y a los objetivos que emanade ellas.

2. Analizar cómo se producen los procesos de inclusión social y laboral por parte del tejido asociativo para favorecer la participación en la comunidad, en las actividades de ocio y tiempo libre y en la inserción laboral de las personas con discapacidad en la provincia de Almería
3. Analizar las principales barreras y limitaciones de los docentes, asociaciones y personas con discapacidad en relación con los procesos de inclusión educativa, social y laboral.

En la actualidad, se observa un creciente interés por parte de la comunidad educativa en promover prácticas inclusivas dentro de los entornos escolares. A pesar de que se contempla la inclusión como un objetivo alcanzable en un plazo corto, la realidad demuestra que, aunque teóricamente pueda parecer factible, la ejecución práctica es significativamente diferente. Por esta razón, surge la necesidad de examinar los procesos inclusivos desde una perspectiva más realista, basándose en las experiencias de aquellos que experimentan la inclusión o la falta de ella.

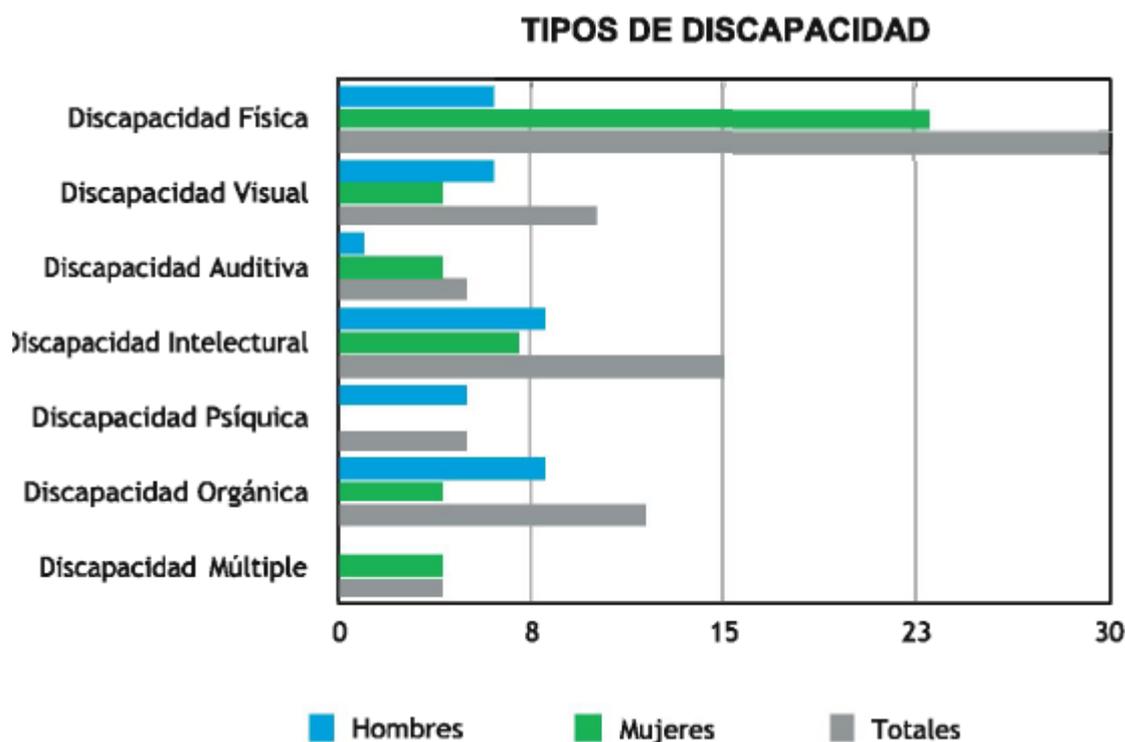
En su estudio, Echeita et al., (2009) examinan la perspectiva de los profesionales vinculados al movimiento asociativo con respecto a los procesos inclusivos. Los resultados señalan la presencia de barreras que obstaculizan el acceso a una educación inclusiva. Aunque esta contribución resulta valiosa para mejorar los procesos de inclusión educativa, se sugiere que se complemente con la evaluación de otros sectores de la sociedad. De esta manera surge la necesidad de analizar los procesos inclusivos desde la perspectiva del tejido asociativo.

La inclusión, según esta perspectiva, debería ser concebida como un proceso social en el cual la colaboración de todos los ciudadanos es fundamental. Se propone ir más allá de las aulas y entender la inclusión como una responsabilidad compartida por la ciudadanía en general. Por lo tanto, es crucial considerar los procesos inclusivos como elementos integrales y sociales, que trascienden las fronteras de las aulas y las escuelas. Aunque el sistema educativo desempeña un papel esencial en el movimiento inclusivo, no debe considerarse como la única entidad responsable.

Dentro de la provincia de Almería se han ido desarrollando diferentes cambios que han mejorado, entre otros aspectos, la accesibilidad de las personas con discapacidad a las actividades de ocio y tiempo libre y se ha impulsado medidas para favorecer la inclusión laboral de este colectivo. Aunque queda aún mucho camino que recorrer las asociaciones se encuentran respaldadas por las administraciones aunque, en algunas ocasiones, las relaciones no sean tan estrechas como deberían.

*Porque las instituciones es lo máximo que hay, porque la política de empleo, la política social, política educativa depende de las instituciones, porque son las que tienen el dinero y las que tienen el poder, si el concepto y el valor que le da a la persona con discapacidad la pone en la política las primeras. Esto vamos, esto iríamos mejor encaminado, ¿sabes? (E5-ASO-DIRECCIÓN)*

En la actualidad, en Almería conviven diferentes tipos de discapacidad (figura 28) entre las que destaca la discapacidad física, con un 37,5% de los ciudadanos almeriense, seguida de un 25% que presentan discapacidad intelectual y/o psíquica, frente a un 15% que presenta una discapacidad orgánica tal y como se puede ver en la figura en los datos ofrecidos en el II Plan Municipal de Discapacidad (2021).

**Figura 28.***Tipos de discapacidad en la provincia de Almería*

Fuente: II Plan Municipal de Discapacidad (2021).

#### 4.3.1. Papel del tejido asociativo

Almería cuenta con un amplio y diverso movimiento asociativo relacionado con las personas con discapacidad. De entre todas estas asociaciones el 50% de ellas trabajan con personas con discapacidad orgánica, seguidas de las organizaciones que trabajan con personas con discapacidad intelectual (44,4%), mientras que el 33,3% desarrolla un trabajo para las personas con una discapacidad física. Con relación a las discapacidades sensoriales, se observa cómo el 11,5% trabaja con la discapacidad auditiva, también un 11,5% elabora acciones en pro de la inclusión de las personas con discapacidad visual y se observa como otro 11,5% se encuentra relacionado con las discapacidades múltiples (II Plan Municipal de Discapacidad, 2021). Estos datos ponen de manifiesto que en esta provincia existe una amplia red y tejido asociativo que desarrolla un trabajo transversal con los diferentes tipos de discapacidades.

En relación con el volumen de personas asociadas se pueden establecer dos grandes bloques: por un lado, se encuentran las asociaciones que manifiestan que no superan la centena de personas asociadas (31,5%) así como, el 36,9% manifiesta no superar las 300 personas asociadas. Por otro lado, se observa cómo el 15,7% de las asociaciones manifiesta tener un cupo de personas asociadas entre 600 y 1000, siendo tan solo un 10,5% de las asociaciones que superan el millar de personas asociadas.

Entre las actividades desarrolladas por el tejido asociativo dentro de la provincia de Almería, en la tabla 18, se muestra una síntesis de las actuaciones y servicios ofertados con relación al tipo de discapacidad.

**Tabla 18.**

*Síntesis de acciones y servicios ofertados por el tejido asociativo en Almería.*

ACTUACIONES Y SERVICIOS REALIZADOS	FÍSICA	ORGÁNICA	VISUAL	AUDITIVA	COGNITIVA
Atención social, Asesoramiento, Orientación e información	X	X	X	X	X
Actividades de concienciación, formación y sensibilización social	X	X	X	X	X
Apoyo al asociacionismo	X				
Apoyo psicosocial, autonomía personal, bienestar social, tiflotecnología, empleo, etc.			X		
Apoyo cognitivo y escolar					X
Apoyo a las familias					X
Atención psicológica	X	X			X
Atención temprana					X
Centros de Día y Residencias	X				X
Fisioterapia y rehabilitación	X	X			
Formación de Lengua de Signos Española (LSE)				X	
Inclusión y orientación laboral.	X			X	X
Ocio y Deporte Inclusivo					X
Promoción de la Accesibilidad	X			X	X
Promoción y prevención de la salud		X			X
Promoción de la Investigación		X			
Transporte Adaptado	X				X
Voluntariado					X

Fuente: II Plan Municipal de Discapacidad (2021).

La oferta tan amplia y variada de servicios y programas que ofrecen las asociaciones de personas con discapacidad se concibe en función a las necesidades y particularidades expresadas por los miembros socios. De esta tabla 18 se deduce que las entidades que ofrecen una mayor cantidad de servicios son aquellas asociaciones que trabajan con el colectivo de personas con discapacidad cognitiva, seguidas de las discapacidades físicas. Cabe destacar dos actividades compartidas por todas las asociaciones.

- 1- Atención social, asesoramiento, orientación e información
- 2- Actividades de concienciación como formación y sensibilización social.

Estas dos actividades transversales tienen una significatividad manifestada en los resultados obtenidos en este estudio, ya que como se verá más adelante, las asociaciones desarrollan una labor fundamental de sensibilización y concienciación hacia el resto de la sociedad para evitar situaciones injustas y de exclusión. Estas actuaciones se realizan en los diferentes ámbitos estudiados, educativo, social y laboral.

*El papel de las asociaciones. Esa pregunta es muy sencilla de contestar. Es muy sencilla porque las asociaciones están haciendo cosas que la administración no llega, es decir, aquí, en el pueblo o en las afueras de las ciudades, son más bien las asociaciones las que llegan antes que las propias administraciones (E15-ASO-DIRECCIÓN)*

*Yo creo que es muy importante, por un lado, como voluntaria, porque a fin de cuentas tú estás en el plano de si tú vas con ellos, tu realmente actúas como modelo, Vamos juntos. No es que yo lo llevo. Es que yo voy con él. Vamos juntos, entonces actuamos como un Modelo para la sociedad. s. Entonces es muy importante tanto el apoyo que se da a las personas, que les damos desde las asociaciones porque desde las asociaciones creemos que intentáramos hacer felices. Entonces ellos vienen demandando eso, amigos, tal y realmente, nosotros lo traducimos en felicidad (E16-ASO-VOLUNTARIA-TRABAJADORA).*

Tal y como se ha puesto de manifiesto el papel de estas entidades es fundamental para garantizar una educación inclusiva que respete los derechos y libertades de todos los ciudadanos, y que promueva la autonomía e independencia del colectivo de personas con discapacidad. En este sentido, se destaca la aportación de E1-ASO-GERENTE, en donde se menciona esa doble vía de trabajo. Por un lado, ocuparse de resolver los diferentes problemas a los que la administración no llega, y por otro lado, continuar con su trabajo diario, en el que atienden., aconsejan y orientan, tanto a usuarios, como familiares y demás miembros de la comunidad que acuden a ellos.

*yo creo que las asociaciones somos unas apaga fuegos, es decir, porque al final estamos todo el día viendo dónde está el problema para intentar poner la solución. Tenemos dos líneas de trabajo, por un lado, tenemos que pelear todo lo que te he dicho, es decir, a través de la Federación de la Confederación, a través de los propios canales que tenemos nosotros, ante las propias reivindicaciones que lanzamos, a luchar para que haya un cambio generalizado a nivel social después tenemos nuestras pantallas individuales, que se suele ser nuestro trabajo día a día. Es decir, te llama una mamá porque quieren cambiar el niño de modalidad, te llaman porque una mamá por o un papá porque quiere denuncia a un establecimiento porque ha expulsado literalmente a su hijo de una frutería, que eso me ha pasado, te llaman porque el papá y la mamá se están plantando divorciarse, porque el papá no reconoce del todo la discapacidad y el papá, desde que ha llegado la palabra autismo a casa, está todo el día en el trabajo y es la mamá la que se siente sola y necesitan una mediación yo creo que el papel de la asociación y para mí, es uno de los más importantes, independientemente de los servicios que les dé a la familia, a lo que usuarios, en las campañas de civilizaciones, es acompañar a la familia, es decir, que hacer convivencia, que crear redes de apoyo naturales (E1-ASO-GERENTE).*

Sin duda, una de las principales tareas que se lleva a cabo en toda la red del tejido asociativo, no solo dentro de la provincia de Almería, sino a nivel nacional e internacional es la sensibilización hacia el resto de la sociedad con respecto a las necesidades y características de las personas con discapacidad. Pues como se observa los resultados sin estas acciones muchas de las actividades y actuaciones que se llevan a cabo actualmente sería imposible. El respaldo que ofrece una fundación, una asociación o una federación es muy necesario para seguir apostando por esa inclusión social hacia el colectivo de personas con discapacidad.

*es muy importante también, lo de la labor que estaban haciendo, la asociaciones de concienciación sensibilización porque, desde administración pública no se hace, entonces si no fuese estas entidades sería mucho más difícil sí, pero pasan en todos los lados, o sea, por este año que además me ha tocado viajar por España y demás, pasa igual que, incluso es en Barcelona, Madrid, si no llega a ser por esas asociaciones que, han exigido eso, no hubieran hecho nada desde la administración pública, no sale desde la administración pública, oye no nos estamos dando cuenta de que estas personas ....no, es al revés siempre (E3-ASO-COORDINACIÓN)*

*vamos a cualquier sitio o cuando vamos a dar sensibilización, charlas a cualquier sitio. Lo decimos, ¿no? Que nosotros luchamos por la vida en comunidad, ¿no? o sea por la inclusión en Comunidad de todo El Mundo, Entonces estés donde estés, tú vas a ser un futuro camarero, me da igual o profesor de gimnasio, profesor de colegio, sé que vas a atender a todo El Mundo, que te llegue, que todos tus clientes o todos tus usuarios, todos tus participantes, donde sea y Eso, tienes que estar preparado para atender a todas las personas,*

*no está si y estas no, ¿No? Lógicamente. Entonces, qué mejor que empezar con la universidad, con los que se están formando, que se están formando a las personas (E16-ASO-TRABAJADORA).*

Las actividades de concienciación y sensibilización que se llevan a cabo por parte de las asociaciones son un punto de actuación muy significativo pues como se ha puesto de manifiesto, algunos informantes destacan que la sociedad no sabe cómo dirigirse a las personas con discapacidad y generan situaciones o contextos incómodos.

*Hay muchas personas adultas que ni siquiera saben cómo dirigirse a una persona con discapacidad. Porque dice, si miro lo estoy...si no miro.... O como dice E4-ASO-DIRECCIÓN, si no le ayudo estará pensando ¿Qué vaya que si necesitará ayuda? Hay miedo, hay desconocimiento o al final (E4-ASO-TRABAJADORA)*

Todas estas acciones son necesarias ya que la falta de información, sensibilización y concienciación por parte de la sociedad es enorme, y como tal conduce a generar entornos de exclusión o discriminación.

*expulsan a nuestro niño de supermercados, expulsan a nuestros niños porque hay una falta de conciencia brutal, porque nuestros niños no se adaptan fácilmente, es decir, él va a una frutería y te coge los plátanos y te lo tira la pared, es decir, porque no está trabajado, porque para esa familia está siendo difícil esa situación y porque para la persona que está en esa tienda no está empatizando con lo que está pasando, porque es muy, muy, muy difícil (E1-ASO-GERENTE).*

*No, no, la verdad es que la sociedad no estamos informados, concienciados, ni nada, si además, es una tontería, pero claro, ellos no se dan cuenta, no se dan cuenta, gracias a Dios, pero los que estamos con ellos, por ejemplo en educación física, pues cada vez que hay que elegir, ellos se quedan para los últimos. Entonces, claro, es verdad que ellos no piensan en eso, pero tú que lo ves desde fuera, dices, hay que ver... Entonces, pues como eso, con muchos otros aspectos (E11-PT-INSTITUTO-1).*

Evidenciándose que en muchas ocasiones el desconocimiento tan grande que hay en la sociedad puede estar motivado por la falta de implicación para conocer, es decir la discapacidad requiere de una implicación para conocer tanto las necesidades como las características o los tipos de discapacidad existentes, una tarea que a priori puede parecer tediosa y que en muchas ocasiones se asume un rol de pasotismo y poca implicación en el conocimiento de esas necesidades. Algunos de los entrevistados achacan a esa falta de

motivación y de interés a la base principal de todos los problemas de integración social que presenta el colectivo de personas con discapacidad.

*Pues el desconocimiento, pues muchas veces desconocemos, porque no queremos saber [...] porque no nos queremos implicar. Porque implicarnos, conocer significa que a lo mejor se tiene que producir algún cambio, ¿no? Y a lo mejor, lo que no quiero es que se produzca ese cambio, bien por miedo, ¿no? o simplemente pues por apatía, es decir, ¿por qué tengo que conocer yo esto, no?, si esto no va conmigo, pero espérate, que hay algo importante que decir, las personas con discapacidad muchas nacen, pero otras adquieren la discapacidad con el tiempo y entonces eso de, no implicarme, a que lleva, a lo mejor, mañana lo puedes tener tú, que no te quieres, implicar ¿no? Que es algo a tener en cuenta. [...] que mucha gente no se implica por eso, dice todo esto a mí me supone, me supone estudiar vamos a dejarlo en estudiar, ¿vale? No en empollar a nivel académico, me supone que voy a tener que leer bastante, que analizar bastante y esto me va a llevar un tiempo y posiblemente pues ser que tenga que producir una respuesta, ¿no? una respuesta, un cambio, un cambio de vida, ¿no? Y bueno, pues es mejor no conocer, yo no me explico, no me implico, lo dejo ahí, ¿no? (E5-ASO-DIRECCION)*

No cabe duda de que las tareas llevada a cabo por parte del tejido asociativo son imprescindibles para seguir avanzando en materia de inclusión en todos los ámbitos de la vida, pero ¿se ven reflejadas estas acciones dentro del mundo del deporte y la cultura?

#### **4.3.2. Cultura, Ocio y tiempo libre**

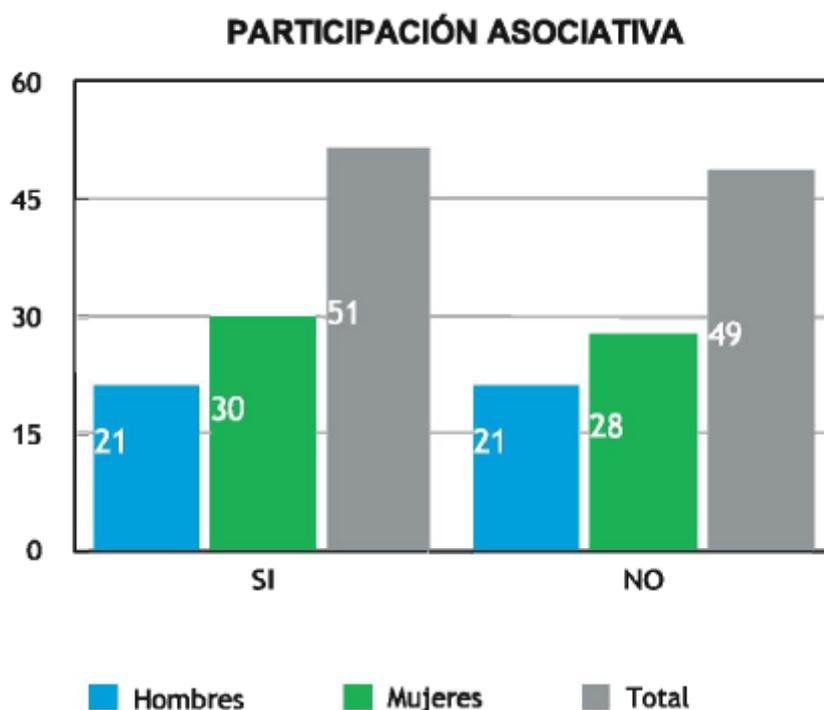
La participación social es esencial para garantizar la adquisición de los derechos y libertades del colectivo de las personas con discapacidad y lograr un camino hacia la normalización de los procesos sin la necesidad de encontrarse sistemáticamente respaldada por las asociaciones, es decir, es necesario que a las personas con discapacidad se les permita ejercer su autonomía y determinación sin crear contextos excluyentes o discriminatorios.

A este respecto, las asociaciones se considera los ejes vertebradores para impulsar y conseguir el protagonismo social de las personas con discapacidad. Para que esto sea posible es necesario la cooperación y el diálogo entre iguales, que permitan compartir experiencias, puntos de vista y crear relaciones, que posibiliten su extrapolación a los diferentes conceptos de la sociedad. Así pues, los datos que se recogen en el II Plan Municipal de Discapacidad (2021) ponen de manifiesto que la participación de los hombres y mujeres en las diferentes

actividades culturales de ocio y tiempo libre deportivas que realizan las asociaciones, presentan resultados similares con respecto al nivel de participación, manifestándose que un 30% de las mujeres con discapacidad participa en estas actividades desarrolladas pues las asociaciones mientras que un 21,25 por ciento de los hombres manifiestan que no participan en ninguna asociación tal y como sí observa en la figura 29.

**Figura 29.**

*Síntesis de la participación asociativa de las personas con discapacidad*



Fuente: II Plan Municipal de Discapacidad (2021).

Estos datos son similares a los recabados en la involucración activa en los problemas de la ciudad por parte de las personas con discapacidad, en donde las mujeres se involucran activamente un 28,75% mientras que tan solo el 11,25% de los hombres con discapacidad tiene esa involucración activa. En relación con las actividades desarrolladas por parte de las asociaciones también se observa cómo el 11,25% de las mujeres con discapacidad colabora de manera activa en la organización de actividades dentro de las asociaciones mientras que se observa como la participación activa disminuye en el caso de los hombres, con tan solo un 5% de varones con discapacidad que participa y colabora en la organización de las actividades por parte de las organizaciones.

Ahondando más en las entrevistas realizadas, se pone de manifiesto como el ocio y el tiempo libre es uno de los elementos fundamentales que garantiza una inclusión social real de las personas con discapacidad, sin embargo, existen nuevas barreras y limitaciones dentro de las actividades de ocio que se plantean en la provincia de Almería y que supone un nuevo obstáculo hacia esa carrera para lograr una inclusión real.

En primer lugar, se percibe como la gran mayoría de los participantes en esta investigación doctoral afirman que las actividades de ocio y tiempo libre no se encuentran cubiertas por las actividades que se ofrecen al resto de la población. Destacando la importancia que existe entre las actividades de terapia que se destina a los niños o jóvenes, y que muchas de ellas se realizan en su tiempo libre, pero con ellas se persigue trabajar aquellos aspectos necesarios para mejorar el desarrollo y la autonomía de estos usuarios, por lo tanto no deben confundirse con actividades lúdicas y de ocio.

*No está cubierta, La realidad es que no está cubierta (E13-ASO-PSICOLOGA)  
o, no están bien, no están bien, no están bien [...] la oferta, pues hay que ser conscientes que esos niños necesitan tener su actividad y además debemos de no caer en una tentación mala, perversa, de confundir el ocio con actividades que son terapéuticas y le producen satisfacción, es decir, hay niños que les da alegría pasearse a caballo y mira, pues le facilitamos pasearse a caballo, pero no hemos venido a pasear a caballo a la hora de la terapia, que va todo muy focalizado. El tiempo y todo, que salir a pasear a caballo por la naturaleza hasta que el cuerpo aguante. Son cosas distintas, (E15-ASO-DIRECCIÓN).*

El trabajo que llevan a cabo las asociaciones es importante y fundamental para garantizar que las actividades culturales y de ocio que se plantean por parte de la administración cuenten con las adaptaciones necesarias para que cualquier persona pueda participar en ella. Del mismo modo, también se pone de manifiesto que en ocasiones esas actividades no se pueden adaptar por falta de recursos u otros factores, y es por eso por lo que el tejido asociativo avanza un paso más y desarrolla actividades propias adaptadas a las necesidades, intereses y capacidades de sus usuarios.

*Sí está reducida, porque muchas veces la demanda social que hay de esas personas, es escasa. Entonces no puedes ofertar tampoco, porque luego lo que manda es la economía, entonces sube el coste mucho (E10-MAESTRA ESCUELA INFANTIL).*

*No son inclusiva, no son inclusiva, es muy difícil, o sea, siempre sacan a lo mejor, pues categoría adaptada a discapacidad. No sé qué, no sé cuántos, al final, son específicas, entonces inclusivas no son, a no ser que cuenten con los apoyos de una asociación (E16-ASO-TRABAJADORA).*

Sin embargo, aunque Almería cuenta con una amplia red de asociaciones, la presencia y las actuaciones llevadas a cabo no siempre llegan a todas las personas que conforman el colectivo de personas con discapacidad. Como se ha manifestado por algunos de los participantes, en los municipios en donde el tejido asociativo tiene una presencia menor, las actividades que se proponen por parte de las administraciones, en ocasiones no cuentan con las adaptaciones necesarias. Las asociaciones que allí se encuentran no tienen la capacidad y los recursos suficientes para llevar a cabo actividades de mayor envergadura, lo que supone una situación de desventaja en relación a las personas con discapacidad que viven en municipios diferentes a las grandes urbes de la provincia de Almería.

*No... es como un poco, no sé... que programan actividades pero no van dirigidas a nadie específico, o que se organiza esa actividad pero, se ve que es independiente total o no sé divulga la información para que ellos se puedan inscribir y participar [...] Que ellos participan y pueden hacer uso de todos los recursos de la comunidad como cualquier otra persona, pero acciones o actividades concretas de ocio dirigidas a ellos, en nuestra comarca, contadas con los dedos de la mano (E13-ASO-PSICOLOGA).*

*me imagino alguien que está en un pueblo, no sé qué, no puede elegir, de decir, Ah, pues prefiero hacer cultura, prefiero hacer manualidades, ¿no?, si no es .... lo que me dejan hacer, pues es lo que hago, que no tienen esta baraja de posibilidades, que esa es otra de las cosas por las que te he hablado, que independientemente de si van a ir o no, que tengan esa posibilidad, entonces más en ciudades pequeñas, en pueblos y todo no tienen esa opción que tendrían, por ejemplo, en Madrid, no pueden elegir su ocio, es ese hándicap tienen que adaptarse a lo que hay. Ahora mismo es así, lamentablemente (E3-ASO-COORDINACIÓN)*

*Pero es cierto que un ayuntamiento que a lo mejor, pues dice sendero por la vía verde, no piensa en que vaya una persona con discapacidad. No lo han hecho, o sea, tú cuando piensas actividad, no piensas que venga una persona [...] Ahora, si alguien lo solicitara, pues ya tendrán que replantearse. Pero lo que es plantearme voy a hacer tal cosa, el día del carnaval, no pienso en el desfile, si voy por calles, por las que no va a poder pasar un niño con silla de rueda, esa es la realidad (E11-PT-INSITUTO-1).*

Esta situación de discrepancia en los recursos a la hora de llevar a cabo actividades de ocio y tiempo libre, parece que tiene un denominador común, que se centra en la falta de recursos económicos.

*de los recursos que tengas, es que al final todo depende de lo mismo, depende de que haya dinero y hay unos recursos para ese tipo de actividades (E11-PT-INSITUTO-1)*

Entre las actuaciones positivas que se llevan a cabo en la ciudad Almería por parte de las administraciones se desarrolla durante sus fiestas patronales, se trata del establecimiento de unas horas en donde la feria se queda en silencio o con una música muy floja para favorecer la participación de esta actividad lúdica a los niños y jóvenes con trastorno del espectro autista. Esta acción ha sido muy aplaudida por las asociaciones pero no está exenta de críticas, debido principalmente a las horas programadas “sin ruido” las cuales no son compatibles -en muchos casos- con el horario laboral de los padres, y además suelen ser horas en la que las tempranas sofocante de agosto impiden su participación y supone un hándicap para acudir al recinto ferial. Por lo tanto se observa cómo, a pesar de las buenas intenciones de las administraciones por adaptar un contexto social lúdico a las necesidades y características de estos ciudadanos, esta acción no consigue la inclusión que busca.

*En Almería hace 6 7 años no había ninguna feria sin ruido, [...] empezamos todos los años, muy pasados, mandando escrito en el día del autismo en los festejos, ahora ya directamente no tenemos que mandar ninguna carta, a ningún ayuntamiento ni a ninguna institución, porque son ellos mismos los que ya, es decir, en un proceso de asimilación [...] el día del Niño te ponen unas horas para que te sale gratis, ¿no? , o no hacen cola, hace lo del video, hacen lo del ruido. Todo eso se va incorporando, que todo eso, Por ejemplo, lo de la cola y todo eso está muy bien, [...] pero para mí y, por norma general, las horas sin ruido suelen ser horas muy malas, y lo que los papás están trabajando y donde no tiene mucha funcionalidad, y de eso se queja mucho las papás, porque y de hecho, lo que planteamos siempre, lo que estamos haciendo ahora de, Oye en vez de ponerme un día a las 16:00 de la tarde en agosto, ponme todos los días un ratito a las 19:00 H de la tarde aunque sea en vez de 2 horas, sea media hora, pero que tengamos esa media hora de juegos, ¿no? (E1-ASO-GENERENTE)*

En el desarrollo de actividades de ocio y tiempo libre se pueden distinguir dos tipologías, una individual y otra de manera colectiva.

En relación con las actividades de ocio individual, se pone de manifiesto como existe una escasa propuesta de actividades para desarrollar en el tiempo libre que se puedan realizar bajo esta modalidad, limitando de esta manera la autonomía y la libertad de elección de las personas con discapacidad

*el ocio individual, refiriéndonos a una adolescente, es que no hay ocio, es decir, si no tiras de la asociación. ¿Por qué? Porque como hay esa limitación social, como hay una falta de comprensión, o se juntan entre ellos, o nadie los quiere, esa es la realidad [...] a mamá, como hay algunos, que si tienen mucha afinidad, pues la mamá o entre ellos mismos se han pasado el teléfono y quedan aparte y ya quedan en su casa para jugar los videojuegos. Lo que sea, ¿qué pasa?, que*

*al final dependes de que alguien te ponga esa vía, esa opción. Lo que pasa es que muchas veces pues o no encajan o lo que te digo, tienen gravemente afectados y la limitación de que veamos si hay intereses muy complicados, entonces, al final y nosotros hablamos de inclusión, sobre todo por dos líneas ¿no? (E1-ASO-GERENTE).*

Con relación a las actividades de ocio de manera conjunta, la asociación es la que asume el papel principal en su elaboración y desarrollo debido a la escasa oferta de actividades adaptadas a las necesidades y características de los diferentes usuarios.

*Ellos pueden participar, qué es lo que a lo mejor, si es verdad que nos haría falta, pues por ejemplo cuando salen todas las ofertas culturales, de ocio no están adaptadas a lectura fácil (E2-ASO-DIRECCIÓN).*

*Entonces sí es verdad que muchas veces no están adaptados. Si, el día del Síndrome de Down que se han hecho muchas actividades con ellos o pero no, por ejemplo, mira, hay una actividad que organiza Diputación que la de senderismo, creo... No, por lo menos en mi colectivo no está adaptado [...] Pero la organización como tal de una actividad en común, eso, eso no lo tiene (E2-ASO-DIRECCIÓN)*

Gracias a la generación de estas actividades se da la posibilidad de que las personas con discapacidad tomen la iniciativa y luego puedan crear pequeños grupos de amigos en donde realizar actividades de ocio y tiempo libre, aumentando, solo en casos puntuales, esas actividades de ocio individual.

*A nivel de ocio, los chicos están en la calle. O sea, eso no hay nada más que verlo. Nosotros organizamos muchísimas actividades, pues luego ellos quedan, entonces, en ese aspecto, sí. A nivel de ocio sí (E2-ASO-DIRECCIÓN),*

Esta red de asociaciones debe asumir otro rol, no solo el de generar actividades de ocio, sino también el rol de control a las administraciones. Las que pese a haber realizado el II Plan Municipal de Discapacidad (2021) siguen estableciendo actividades que no se encuentran adaptadas.

*Ahora que diga que todas las actividades, que se hacen a un nivel cultural, a un nivel deportivo, están adaptadas, no. Somos muchas veces las asociaciones quién tenemos que tocar ¿no? o tirar entre comillas, de la oreja a la institución, que convoque esa actividad para decirle, Oye, que hay personas que no pueden participar ¿os habéis dado cuenta de que esto no está adaptado, que esto tampoco? es decir que tenemos que estar muchas veces con ojo avizor para recordarle que muchas actividades, es decir, en vez de ese inclusivas no lo son*

*aunque hablen de inclusividad. Pero si tú analizas, no son ¿por qué? porque muchos hablando, niños o niñas o jóvenes no pueden participar. Eso no quiere decir que, ya te digo todas. Algunas sí que lo están, pero no todas, es decir, tenían que pensar (e5-ASO-DIRECCIÓN)*

Esta situación de control también ha sido puesta de manifiesto por las personas con discapacidad que han participado en este proyecto de tesis doctoral, en donde se destaca la falta de conexión entre los distintos organismos que conforman el Ayuntamiento de Almería, y se pone de manifiesto la necesidad de seguir luchando porque esa inclusión social sea una realidad.

*entonces cuando hacen actividades, pues yo he ido a muchas actividades Y también hay niños con discapacidades que van en silla de ruedas, y yo veo atracciones que los niños no se pueden subir. Entonces pienso que todavía queda mucho para hacer, pero vamos muchísimo, por eso pienso que y mira que hay un concejal que va en silla de ruedas [risas]. pero todavía hay ahí mucho trabajo por hacer (E7-DISC-TRABAJADORA).*

De esta manera la amplia red de asociaciones que se contempla en la provincia Almería posibilita un gran abanico de actividades de ocio y tiempo libre que satisfacen las necesidades de relación y socialización del colectivo de personas con discapacidad. Estas actividades están destinadas a todos los usuarios independientemente de la edad de estos.

*Al final nosotros lo que propiciamos es escenarios, porque tenemos nuestro Grupo de Autogestores que son de los más adultos, donde salimos todas las semanas a un sitio distinto, a tomar una pizza, toma un café, al Primark, o donde haga falta (E1-ASO-GERENTE)*

*Lo que sí tenemos es, a través de nuestro programa de dinamización social, un programa de actividades de ocio para socios de la asociación, jóvenes que van al cine, que salen a una exposición que van a un concierto. En definitiva, les motivamos a participar. A lo mejor tienen mayor dificultad para hacerlo en el seno de la familia y lo que hacemos como asociación es facilitarles esa participación en actividades de ocio (E4-ASO-DIRECCIÓN).*

#### 4.3.2.1. Deporte

El deporte inclusivo representa una evolución significativa en el ámbito deportivo al promover la participación de personas con y sin discapacidad en actividades deportivas compartidas. A través de reglas comunes de juego, este enfoque busca derribar barreras y crear espacios donde la diversidad es celebrada. Al fomentar la integración y la convivencia,

el deporte inclusivo no solo contribuye al desarrollo físico y emocional de los participantes, sino que también desempeña un papel crucial en la construcción de una sociedad más inclusiva y consciente (Marín et al., 2023).

En los resultados se pone de manifiesto como en las actividades deportivas, ya sea bajo una institución, una federación o por cuenta propia, cada vez más se encuentran adaptadas a la presencia de niños y jóvenes con discapacidad. Las acciones de concienciación y el hecho de que las asociaciones respalden con apoyos la inclusión de estos niños y jóvenes facilitan enormemente estos procesos inclusivos.

*nosotros hemos tenido varios ejemplos, por ejemplo, clases de judo que quería una persona, pues el apoyo, el profesional de la asociación, estuvo yendo a las clases, enseñando, pues dándole los apoyos, para el transporte de autobús, en las clases, pues también como decía E16-ASO-VOLUNTARIA-TRABAJADORA, para servir de modelo a todos los demás para que le puedan dar los apoyos, también ellos naturales. Lo que nosotros le decimos los apoyos naturales ¿no? que es la gente de la Comunidad u otros participantes o el propio profesor de la de la actividad. Pues le de los apoyos a esa persona, ¿no? Y al final vamos retirando, retirando y nos vamos y en alguna ocasión por si se ha hecho Y ha salido bien (E16-ASO-TRABAJADORA)*

*si hay alguna carrera solidaria o de federación, y poquito más hay, porque desde las escuelas deportivas se están creando más actividades dirigidas a ellos (E13-ASO-PSICOLOGA)*

*¿Voy a venir a una clase de natación?, sí, tranquilo que voy a traer a todos mis monitores, mi voluntariado, mi no sé qué, mi no sé cuánto ¿vale? (E2-ASO-DIRECCIÓN)*

Con respecto a las actividades deportivas que se realizan de manera individual y en espacios habilitados para ello, se destaca una reflexión bastante importante con respecto a la concienciación social en la accesibilidad a estos entornos para que todos los ciudadanos independientemente de las necesidades y características que se posean puedan disfrutarlos en igualdad de condiciones.

*entonces no tendremos que decir es que han hecho deporte adaptado, pero al final hay una norma, un tiempo, unos días concretos, no le importa, es que te levanta el domingo y poder acercarte a un parque, o a un campo de fútbol donde haya un espacio libre de peligro lo primero, que haya posibilidad... que ya nos es poner los columpios, sino que haya unos aseos para que los padres puedan cambiar ese niño, que puedan bañarlo, que ante cualquier circunstancia, que haya personal que les pueda ayudar. Porque hay veces, pues que va un tío o va una abuela para bajarlo, es que llevar a un niño con determinadas discapacidades a un sitio es una odisea para los padres, es una odisea, entonces,*

*por hay muchas cosas que mejorar. Es verdad que está el decreto de accesibilidad y hay una serie de cuestiones que son imprescindibles, pero es verdad que a nivel mental hay que diseñar espacios convivenciales pensando en todas las personas (E15-ASO-DIRECCIÓN)*

Entre los resultados obtenidos también se han puesto de manifiesto algunas actitudes negativas con respecto a los procesos de inclusión de determinadas discapacidades, y es que a pesar de la de la gran labor que realiza las asociaciones en materia de concienciación y de prestar apoyos mediante técnicos voluntarios de las propias entidades para que poco a poco se transformen en apoyos naturales por parte de los centros deportivos, se ha observado como determinadas discapacidades sigan encontrando obstáculos para su inclusión en las actividades deportivas.

*el año pasado pasó con el club de Baloncesto de Almería que expulsaron a la niña con autismo, su familia que Salió hasta en Tele 5, en Antena 3 y fue en Almería, Y yo fui una de las personas que estuve gestionando el gerente del club baloncesto, como plantear la solución a eso y al final ellos me reconocieron libremente, que es que cuando ellos abrieron un cupo para discapacidad, pero se imaginaban que iba a apuntarse un niño en silla de rueda, pues iba a apuntar un niño a ciego o un niño sordo, pero no se planteaban que fuese a venir una persona con una necesidad apoyo tan grande y presupuestariamente no lo tenían planteado entonces, y el ayuntamiento, ni nadie, les estaban cubriendo las espaldas (E1-ASO-GERENTE)*

*yo tengo ya varios casos en los que, con denuncia, donde han expulsado en actividades deportivas de baloncesto, de fútbol, de clases extracurriculares, es decir, tú te apuntas a tenis, tú te apuntas a baloncesto, tú te apuntas en horario escolar fuera por las tardes, y te echan al niño porque necesita un monitor para él y no tienen ese recurso (E1-ASO-GERENTE),*

También se analiza la falta de concienciación que existe por parte de las administraciones a la hora de desarrollar actividades deportivas y de ocio, en donde en muchas ocasiones no sí analiza sí las actividades que se están proponiendo se encuentran adaptadas para que puedan realizarlas el mayor número de personas, independientemente de si éstas presentan discapacidad o no.

*Pero muchas actividades. Es decir, cuando se hacen bien por el ayuntamiento, bien por la administración pública en general, ¿vale? , ahí voy a meter a todos, es decir tienen que pensar, bueno, si yo lo que quiero es hacer una carrera, por ejemplo, que es una actividad deportiva, pues quiero que esa carrera, es decir, pase por tal sitio por tal otro, pero bueno, ¿esto que lleva? Que he analizado*

*todo ¿porque hay personas que analizan el recorrido, no? Es decir, qué es lo que tenemos que quitar o a lo mejor lo que tenemos que cambiar es simplemente el recorrido para que cualquier persona, cualquier persona, no estamos hablando de discapacidad o no discapacidad, cualquier persona, que somos todas, las personas ¿porque no la voy a poder transitar? Tan fácil como eso, Yo digo, hay pruebas muy específicas, o actividades muy específicas, que no podemos, pero otras si y eso es lo que tenían que pensar, lo que son las instituciones (E5-ASO-DIRECCIÓN).*

Finalmente también se pone de manifiesto la falta de profesionales formados en materia de deporte adaptado, tanto en el ámbito público como privado, que limita considerablemente la autonomía y el poder de decisión de las personas con discapacidad para poder acudir a gimnasios o centros deportivos asumiendo que no existe el personal cualificado para poder atender a sus necesidades.

*Hoy en día se le da mucha importancia al deporte, pero en los centros que se dedican al deporte quizás faltan profesionales que sepan realmente sobre la realidad del deporte adaptado la discapacidad o ya no te digo en el ámbito público, sino en cualquier gimnasio privado va enfocado básicamente a las necesidades de la sociedad de hoy, cómo decirlo, básicamente a las demandas de la sociedad que hoy y como la demanda de la sociedad de hoy no pasan, quizás tanto por el deporte adaptado, pues faltan profesional y gente en ese aspecto que te pueda orientar y ayudar. Hablo de la generalidad, luego hay centros adaptados a la discapacidad en los que es diferente (E6-DISC-TRABAJADOR)*

#### 4.3.2.2. Cultura y música accesible

Las diferentes actividades culturales también habían sido objeto de discusión entre los resultados obtenidos en esta investigación ya que, por un lado se pone de manifiesto cómo existen diferentes actividades culturales que gracias al impulso de las tecnologías cuentan con adaptaciones para diferentes discapacidades sensoriales pero que obligan a que ese ocio se realice en el hogar, ya que no todas las entidades público-privadas de la provincia cuentan con los recursos necesarios para por ejemplo te establecer descripciones audio descritas o poner subtítulos en las proyecciones de cine.

*Pues a ver, a ver, es que tengo sentimientos contradictorios [risas]. A ver, por un lado, todo el tema, yo que se... ver series y demás, pues sí que tiene sus subtítulos tiene, o sea, tú llegas es... relativamente sencillo ponerte una serie o jugar a un videojuego, por ejemplo, eso de los que tienen discapacidad visual,*

*los resto visual y demás juegan un montón a videojuegos y todo y están súper... cada vez más adaptados....es que justo además hicimos una colaboración relación con esto con la ONCE y es, o sea, y todo eso es avanzado un montón, entonces toda la parte como esa tecnológica o demás, creo que sí que está súper bien adaptada [...] el cine, que tú en casa te puedes poner subtítulos, en eso nos ha avanzado nada, creo que no hay ninguno, no me voy a pillar los dedos, pero prácticamente no hay ningún cine en el que tú tengas los subtítulos en español para ver la peli, a no ser que sea versión original y también siempre el espacio que tienen para la sillas, para las personas que tienen movilidad reducida o ven en silla de ruedas, está abajo y es el peor sitio de donde se ve, o sea eso está fatal (E3-ASO-COORDINACIÓN).*

Destacándose cómo en ciudades más grandes como Madrid, sí que se está avanzando y dando un paso más la inclusión de todas las actividades culturales como por ejemplo el teatro

*bueno y de teatro, también se está avanzando un mundo, pero por ejemplo, siento que en Almería, no. Sí, pero tú vas a Madrid y tienes un montón de obras, un montón de teatros ya que tienen audiodescripción, que tiene los subtítulos encima del escenario y también se ha avanzado un montón (E3-ASO-COORDINACIÓN)*

También se destacan actividades culturales en colaboración con las asociaciones para las visitas de los museos y centros de interpretación presentes en la ciudad por parte de las personas con discapacidad

*entonces a nivel cultural, que es verdad que está cambiando y ponen mucho en ello. Trabajamos mucho con el área de Cultura del Ayuntamiento Almería y hacemos muchas actividades culturales y hace poco me he ido a los refugios, hemos ido al teatro Doña Paquita, vamos cada vez que hay un concierto en el auditorio, vamos nosotros, al museo arqueológico también hemos ido, es decir, estamos yendo ahora estamos haciendo una colaboración para intentar adaptar el Museo a través de pictogramas para que sea un poquito más accesible (E1-ASO-GERENTE)*

Entre todas las diferentes ofertas de ocio y tiempo libre que se suceden en la provincia de Almería en esta investigación se quiere poner de relevancia una de las actuaciones más positivas en relación a la oferta musical y de festivales que ha marcado hitos en el panorama nacional e internacional. La *Fundación Music for All*, ha roto todos los límites con respecto a los estándares de accesibilidad en los festivales musicales al ofrecer experiencias excepcionales para las personas con todas las capacidades. Tal y como se pone de manifiesto en los resultados obtenidos.

*Lo que hacemos principalmente, bueno, trabajamos desde tres áreas, que es mejorar la accesibilidad de los festivales y conciertos de música, para que cualquier persona independientemente de sus capacidades, pueda disfrutar de los conceptos de música, aunque en realidad se puede aplicar a cualquier ámbito prácticamente de la cultura, pero estamos enfocados en los conciertos. También trabajamos para que personas con discapacidad formen parte de los equipos de trabajo de los festivales y conciertos Y por último también trabajamos para la inclusión, bueno para la inclusión sí o sí, la inclusión de artistas con discapacidad dentro de la industria musical, entonces dentro de esas tres áreas, pues realizamos diferentes proyectos y estamos trabajando en ello (E3-ASO-COORDINACIÓN).*

Gracias a los trabajos conjuntos entre esta fundación con el resto de las asociaciones y de las administraciones se ha creado un entorno inclusivo donde cada asistente tiene la oportunidad de disfrutar de la forma más pura y emocionante de la música. En este proceso se han tenido en cuenta todas las discapacidades y en especial la discapacidad auditiva, en dónde se ofrecen mochilas vibratoras, set-list descargables, bucles magnéticos individuales, subtitulación de algunos de los conciertos y su interpretación a través del lenguaje de signos, todo ello conlleva un gran trabajo pero provoca una comunicación inclusiva y una experiencia beneficiosa para todos los asistentes.

*para temas de los subtítulos que comentábamos antes, sí que ahí, tienes que poner... la gente no se imagina que para conseguir que los subtítulos apareciesen en esa pantalla, todo el trabajo que había detrás, primero hay que poner en el contrato con los artistas que su concierto va a ser accesible, después les informo yo, de todas las medidas que se van a tomar durante su concierto y les pido el setlist de las canciones, que eso ya es una odisea... es email, email, por favor, envíame ese vídeo y hasta dos semanas antes, no lo consigo, luego después, la intérprete y la técnica de subtítulos tienen que preparar esas canciones, la intérprete, pues para luego interpretarlas y, los subtítulos para mantenerlo en el programa y luego durante el festival. pues sí que tiene un coste, pero luego pues tienes el beneficio de que, de hecho eso, son subtítulos, que han sido lo que más nos han halagado y de hecho, la primera, porque bueno, no se sabes que las personas pueden solicitar su medida de accesibilidad que prefiere y los subtítulos desde septiembre está ya pedida, por favor, en todos los conciertos y bueno, haremos lo que podamos (E3-ASO-COORDINACIÓN)*

Además las personas con discapacidad visual podían acceder a las descripciones de audio detalladas que le permitía sumergirse de lleno en esta experiencia musical. También las personas con movilidad reducida han tenido diferentes plataformas situadas

estratégicamente que les permitía acceder y poder ver los conciertos sin limitaciones además de contar con baño adaptado garantizando la comodidad para todos.

*el recinto de Cooltural Fest, por ejemplo es muy sencillo, porque ya el lugar en sí, pues es accesible y entonces esa parte es muy sencilla y no hay ningún tipo, de no, en realidad para eso no hubo problema (E3-ASO-COORDINACIÓN)*

Además, de todas las adaptaciones realizadas para ofrecer una experiencia musical acorde a todas y cada una de las necesidades que cualquier persona puede presentar, esta fundación apuesta por la inclusión laboral de las personas con discapacidad y gracias a la colaboración de otras asociaciones de la provincia de Almería muchos de los trabajadores que desarrollan su labor en los festivales de realizado tenían algún tipo de discapacidad.

*porque no están acostumbrado a ver a personas con discapacidad contratadas y bueno, ya lo sabes en Cooltural Fest, contratamos a 30 personas o 35 y están todos los puestos de áreas y al final es que, pues es que trabajan exactamente igual, se escaquean exactamente igual que cualquier persona normal (E3-ASO-COORDINACIÓN).*

Algo que se ha puesto de manifiesto en los datos obtenidos es la coordinación y descoordinación que existe entre el tejido asociativo y las administraciones en la provincia de Almería, una muestra de ello es el II Plan Municipal de Discapacidad (2021) en donde se nota el trabajo colaborativo entre las Administraciones Públicas y toda la red del tejido asociativo presente en la provincia, en este sentido existe mucho apoyo por parte de estas Administraciones Públicas al tejido asociativo y a experiencias positivas como la creación de festivales inclusivos, pero por otro lado, se pone de manifiesto como existe esa descoordinación o desconocimiento de las actividades que se llevan a cabo dentro de la provincia, pero que cuando obtienen resultados positivos sí que ensalzan su labor como administración.

*además el Ayuntamiento colabora mucho con el festival y, o sea es como que, le suena un poco chino y luego después, cuando ves las notas de prensa de todo lo que hemos conseguido ya dice, Ay, sí, ay, qué bien, que mira que somos el festival más inclusivo de Europa y entonces ya se ponen la chapa, pero en realidad no saben desde el principio que lo que estamos haciendo [...] sí que es cierto que depende también del área, desde el Área de Cultura pues no se entera muy bien, pero desde el área ...hay otra área social, que ellos sí que ya nos conocen la labor y nos apoya un montón de veces, sí, sí. (E3-ASO-COORDINACIÓN).*

Las actividades culturales y de ocio y tiempo libre son necesarias para todos los seres humanos, permiten establecer relaciones sociales con otras personas diferentes a nuestro entorno, generan situaciones de aprendizaje diversas, aumentan los conocimientos y permiten expresar sentimientos y emociones, en definitiva, son necesarias para un buera desarrollo físico y emocional. Aunque se han puesto ejemplo del cambio social al que los ciudadanos del siglo XXI están haciendo frente ¿Cómo es el papel de las mueres con discapacidad dentro de este cambio social?

### 4.3.3. Mujer y discapacidad

Antes de concluir con la respuesta social que se les brinda a las personas con discapacidad es necesario abrir un paréntesis para tratar este aspecto desde una perspectiva de género, y es que es necesario destacar la doble discriminación que se presenta cuando además de tener algún tipo de discapacidad se es mujer.

Como pone de manifiesto E5-ASO-DIRECCIÓN, son muchas las mujeres con discapacidad que han visto limitados sus derechos y su acceso a servicios sociales como las revisiones ginecológicas, el acceso a un puesto de trabajo, la limitación es para ser madres, la esterilización forzada por el hecho de presentar una discapacidad.

*muchas mujeres pues no habían pasado por hacerse una revisión ginecológica, una mamografía que es propio de mujer. ¿Por qué? Porque no estaba adaptado la aparatología, ¿no?, no estaban adaptadas, pues estamos hablando de adaptaciones y de un peldaño, de una escalera, de una acera, pero eso específico de mujer, por género, no estaba adaptado por la discriminación por género, dentro del colectivo de discapacidad, muchas mujeres no habían podido ser madres, estaba prohibida entre comillas, el ser madre tanto por parte de la familia como por parte de la medicina, ¿no? (E5-ASO-DIRECCIÓN).*

En este sentido, las adaptaciones a los recursos médicos tienen una fácil solución, tal y como se pone de manifiesto, un siempre escalón portátil o un simple peldaño supone un avance en la lucha por conquistar sus derechos. Sin embargo, el tema de la sexualidad, sigue siendo un tema tabú para muchos sectores de la población sin necesidad de tener discapacidad. Dentro de este colectivo se puede observar cómo se perpetua la idea de que las personas con una discapacidad intelectual siguen siendo niñas eternas y seres asexuadas o todo lo contrario,

personas muy promiscuas. La necesidad de impartir educación sexual para este colectivo se pone de manifiesto en palabras de E2-ASO-DIRECCIÓN.

*A nivel de mantener relaciones sexuales o de pareja, estamos en las mismas. ¿Eh? Todavía se sigue viendo a la persona con síndrome de Down como un niño eterno. Como un niño que carece de sexualidad o está muy salido las dos cosas, y ni una cosa, ni la otra, son personas es decir, ellos su deseo sexual lo tienen intacto, ¿qué necesita una educación sexual? Claro que la necesitan, pero ellos pueden y sus emociones están intactas y todo está muy intacto (E2-ASO-DIRECCIÓN).*

La esterilización forzada y la “prohibición” de tener opciones a la maternidad es un tema de importante calado, pues tan solo se aplicaba a las mujeres con discapacidad intelectual. Gracias los movimientos asociativos y a la predisposición de políticas sociales igualitarias en este aspecto esa esterilización forzada o los abortos positivos que se llevaban a cabo han dejado de practicarse desde hace poco tiempo.

*Ya el Ministerio, es decir, el Gobierno de España, pues ya lo ha prohibido, es decir, que una mujer no pudiese tener un hijo porque estaba, se había producido por parte de la familia, por la familia de acuerdo o por parte de la sanidad, una esterilización sin contar con ella, ¿no? y no podía tener hijos, muchas mujeres no podían ya ni sentir placer, ¿no? ¿Por qué? ¿Porque quién le prohíbe eso, no? A un nivel social? (E5-ASO-DIRECCIÓN).*

Sin embargo, los prejuicios de la sociedad van mucho más allá y se observa cómo existe una tendencia a infantilizar a las personas con discapacidad y por lo tanto son las familias las que deciden como deben vestir, si deben maquillarse o no o como deben comportarse. Pero esta actitud no solo se aplica a las mujeres con discapacidad intelectual, si no que se trata de un estereotipo tan instaurado en la cultura que se generaliza a cualquier otro tipo de discapacidad. Este hecho se pone de manifiesto en las afirmaciones de E7-DISC-TRABAJADORA, que hablando desde su experiencia personal destaca lo siguiente:

*una persona con discapacidad, pues o tiene que ser fea o no se arregla o no va a la moda o no... ¿es una pena, eh?, entonces yo a veces, a mí me lo han dicho, es que claro, yo te veo con discapacidad y que encima eres apañilla, y digo ¿pero por qué no? Yo por qué no me voy a pintar, ni me voy a arreglar, ni me voy a ... o sea es que soy una persona, vamos, otra igual, es que no tiene nada que ver, entonces pues si (E7-DISC-TRABAJADORA).*

En la actualidad ser mujer puede suponer tener que hacerle frente a situaciones hostiles en las que se cuestiona las capacidades, las habilidades, los conocimientos o simplemente se recibe un trato peor por el hecho de ser mujer. Esta situación empeora si además hay algún tipo de discapacidad. Las mujeres, con o sin discapacidad, no deben rendirse ni dejar de luchar para conseguir sus derechos y hacerse respetar en todos los ámbitos de la vida.

#### **4.3.4. Acceso a un puesto de trabajo**

Dejando a un lado el plano más social y focalizando ahora la mirada en el ámbito laboral, obtener un empleo es un objetivo fundamental para todas las personas, y esto es especialmente relevante para aquellos que tienen alguna discapacidad. Todas las personas aspiran a mejorar profesionalmente, ocupar mejores posiciones y obtener el máximo beneficio por su trabajo. En el panorama actual, alcanzar estos objetivos se vuelve más complejo. Por tanto, es crucial contar con condiciones que aporten el máximo beneficio con los menores costes posibles, beneficiando tanto a la persona, la empresa como a la sociedad en general.

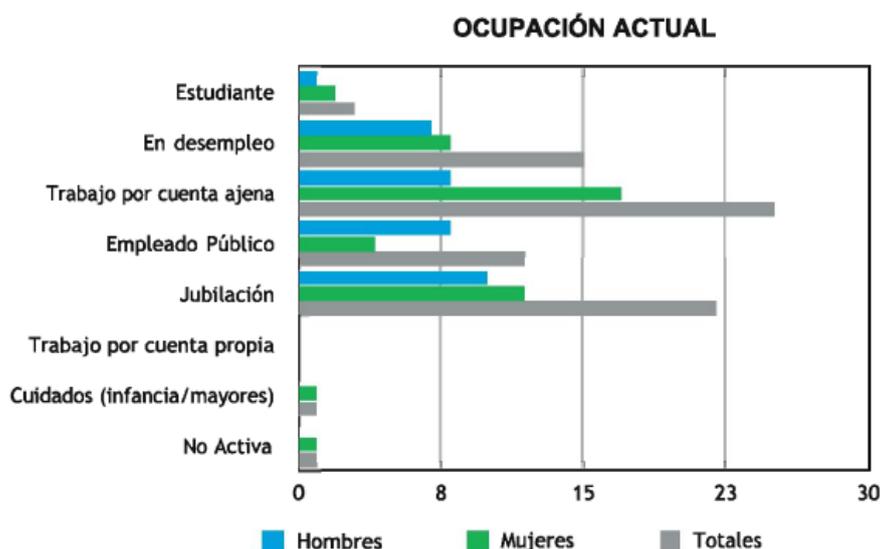
La integración laboral de las personas con discapacidad es un derecho constitucional y es tarea de los poderes públicos el poder llevar a cabo las políticas necesarias que eliminen las barreras y los obstáculos que limitan o dificultan que esto sea posible (SEPE, 2012).

En la provincia de Almería, el nivel de ocupación actual de las personas con discapacidad refleja que uno de cada tres personas trabaja por cuenta ajena, esto quiere decir que el 31,25% de las personas con discapacidad que se encuentra en activo trabajan en distintas empresas.

Por otro lado, en la figura 30 se observa un gran grupo poblacional que se encuentran actualmente jubiladas, constatando el 27,5% de este colectivo. El tercer grupo de personas con discapacidad a las representan aquellas que se encuentran en situación de desempleo, con un 18,75% y finalmente, existe un 15% de las personas con discapacidad que están trabajando dentro de las Administraciones Públicas. Destacándose cómo un 1,25% de las personas con discapacidad actualmente en la provincia de Almería se encuentran en situación de inactividad.

**Figura 30.**

*Situación de ocupación actual de las personas con discapacidad en Almería.*



Fuente: II Plan Municipal de Discapacidad (2021)

Los datos plasmados en el II Plan Municipal de Discapacidad (2021) se encuentran en consonancia con los datos obtenidos en esta investigación doctoral en la que el acceso a un puesto de trabajo está claramente condicionado a tener o no una discapacidad

*No, Claramente no, porque creo que ni todos los puestos de trabajo son viables para depender de qué tipo de discapacidad. Ni todas las personas, tengan discapacidad o no tengan discapacidad, son aptas para cualquier tipo de puesto de trabajo o de un cargo en laboral (E10-MAESTRA ESCUELA INFANTIL).*

*Precisamente cuando dicen que tienen discapacidad pues no lo contratan (E13-AO-PSICOLOGA).*

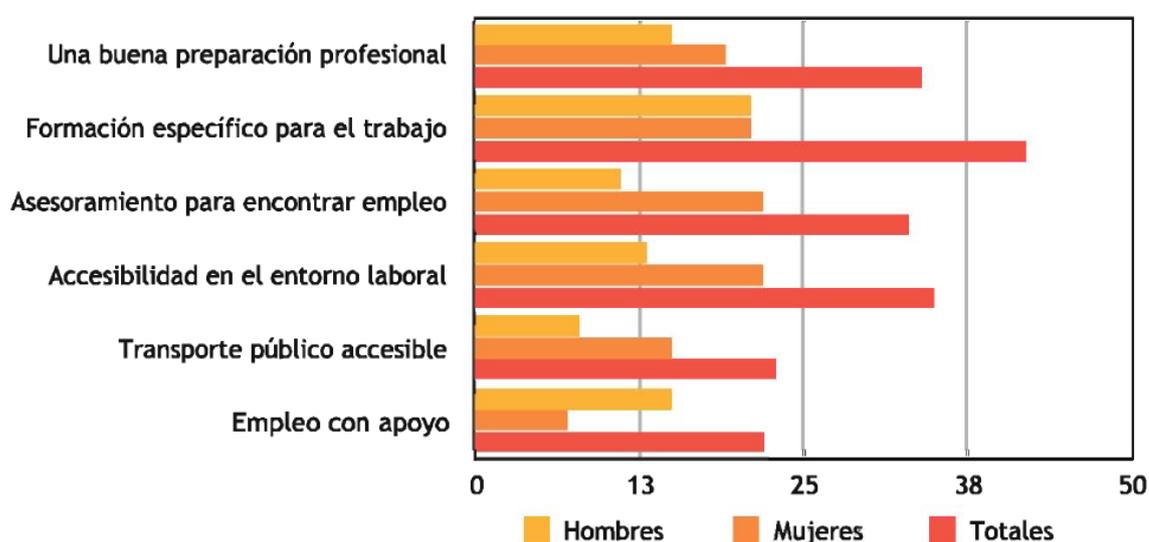
*Si, es muy difícil, sí. Queda mucho por hacer todavía más difícil, pero es por eso, por los resultados, por la producción, por todo eso, que cada vez además es más exigente, en todas y luego la falta de puestos, porque también en el mercado laboral en general, ya es un problema (E16-ASO-TRABAJADORA).*

El empleo es considerado como el tercer nivel de inclusión, pues gracias a él se permite el acceso a la vivienda, al ocio, a la vida independiente, a la adquisición de recursos y a la autonomía. Sin embargo aún existen barreras, limitaciones u obstáculos que impiden que el colectivo de personas con discapacidad tenga un acceso igualitario a los diferentes puestos de empleo a nivel público y privado (Navarro & Ruiloba, 2022).

En el contexto actual de la provincia de Almería, se presentan algunas dificultades para conseguir un empleo (figura 31), estas se focalizan en la poca información y el asesoramiento para poder encontrar un empleo de acorde a su características, la poca accesibilidad al mercado laboral y las dificultades que conllevan las adaptaciones al puesto de trabajo, la escasa formación específica para desarrollar las tareas relacionadas con un puesto de trabajo, la falta de empleo con apoyo y no contar con unos medios de transporte públicos que sean accesibles y que permitan desplazarse a las personas con discapacidad hasta sus lugares de trabajo

**Figura 31.**

*Principales dificultades para conseguir un empleo en Almería.*



Fuente: II Plan Municipal de Discapacidad (2021)

Los resultados obtenidos por parte de las asociaciones participantes en esta investigación se encuentran en línea con estos datos reflejados en el que manifiestan que se debe seguir avanzando en los procesos de inclusión social y laboral y eliminando las barreras que impiden que esa inclusión sea posible.

*¿dónde tenemos que seguir avanzando?, pues tenemos que seguir avanzando en el empleo, tenemos que seguir avanzando en que las personas con discapacidad tengan viviendas adaptadas en el centro de la ciudad para que puedan tener una vida inclusiva. No nos valen viviendas fuera. Porque entonces Limitas, estás limitando la inserción de ese chico en el mundo social y laboral es tener que*

*vivir en zona que le permita coger un autobús, tener una farmacia, ir a comprar el pan o ir a un gimnasio para facilitarle el contexto donde ellos viven. Es muy importante, es una herramienta muy importante para favorecer y facilitar la inserción (E2-ASO-DIRECCIÓN)*

En el marco conceptual mencionado anteriormente y en concordancia con los acuerdos internacionales (Naciones Unidas, 2006), se destaca la importancia de ofrecer a las personas con discapacidad todas las oportunidades en igualdad de condiciones, fomentando su autodeterminación y calidad de vida, con prioridad en alternativas más integradoras (Jordán de Urríes et al., 2014). La integración laboral de las personas con discapacidad es reconocida como un derecho constitucional, y se espera que los poderes públicos implementen políticas para eliminar las barreras que limitan o dificultan este proceso (SEPE, 2012).

Poniéndose de manifiesto la necesidad de contar con la estructura adecuada para garantizar una vida independiente y con autonomía para el colectivo de personas con discapacidad

*pero a nivel laboral hay que seguir trabajando, a nivel de vida independiente y de autonomía, el llegar a determinada edad, poder decidir con quién y cómo elegir también, hay que seguir avanzando, porque nos falta estructura. Que no ganas (E2-ASO-DIRECCIÓN).*

Una de las primeras acciones que realizan las asociaciones para determinar que puestos de trabajo son los más adecuados para los usuarios, es el desarrollo de una evaluación inicial en el que se observe el nivel académico, el nivel de formación o los años de experiencia, para después establecer un itinerario personalizado en función a las necesidades y capacidades de esta persona y buscar el empleo más adecuado para lograr su inserción laboral.

*Bueno, pues lo que lo primero que haces es evaluar a la persona, es decir, pues un nivel académico, a nivel formación. Bien académica, complementaria, experiencia laboral. Pues lo que, es decir hace un análisis, primero una evaluación. Evaluás también el tipo de discapacidad. Si es una discapacidad adquirida, si ha sido de nacimiento, cómo ha ido evolucionando pues la persona, pues a nivel educativo ¿no?, porque ha llegado a una etapa y no ha llegado a otra. ¿Cuáles han sido los problemas, no? los déficits que han tenido para no alcanzar cierta etapa, y ya te he dicho que vemos la discapacidad que tiene, qué tipo de discapacidad... Es que ya te digo, es que depende de ya de eso, depende de la formación, depende de la discapacidad, depende del mundo laboral previo que ha tenido, [...] Así pues se trabaja, si hay que... bueno, si es por una discapacidad adquirida y ya no puede continuar trabajando donde trabajaba por alguna incapacidad laboral permanente, se le llama, lo llama la Seguridad Social, pues bueno, lo que se hace es un cambio, no un cambio. Es decir, hay un*

*eso se pacta ¿no? con la persona. Es diré que es ahora lo que pueda hacer, pero ¿cuáles son tus competencias? ¿Cuáles son las habilidades tuyas adquiridas? Ahora que es lo que no puedes hacer. Bueno, vamos a darle un vuelco. Si ahí es necesario una nueva formación para para que adquiera aprendizaje de una ocupación, pues se le busca esa formación, siempre que se pueda, claro está [...]Son itinerarios personalizados ¿sabes? Son individuales y entonces ya depende de quién, de la persona, pues no puedo decir que una sea igual que otra. (E5-ASO-DIRECCIÓN)*

Los resultados obtenidos con respecto a las prácticas formativas y a la formación que reciben las personas con discapacidad en sus puestos de trabajo -para poder llevarlos a cabo- se encuentra estrechamente relacionado con la continuidad en los estudios, como se mencionaba en el apartado anterior.

*Es que los estamos preparando para un empleo, pero el empleo tiene una finalidad, que es que tú puedas vivir de manera autónoma e independiente, ellos te piden vivir de manera autónoma e independiente, con apoyo y con ayuda, pero para eso estamos nosotros, la asociación. Para dar ese apoyo y esa ayuda y lo que haga falta. Pero por suerte. Ellos están evolucionando como personas muchísimo, además, y una necesidad está generando otra. Y esa otra ahora mismo es, la vida independiente (E2-ASO-DIRECCIÓN).*

Con respecto a las relaciones sociales que se establecen dentro del ámbito de trabajo, se ha visto cómo en ocasiones la integración de las personas con discapacidad en el ámbito laboral no se produce del todo debido a que las actitudes de discriminación o los prejuicios y los estereotipos marcan profundamente las relaciones sociales entre los trabajadores y aquellos trabajadores con discapacidad, especialmente si la discapacidad es intelectual y el empleado requiere de apoyos para desempeñar su trabajo.

*es que como no está en integrado dentro de la empresa, ese apoyo o ese entre todos los integrantes de la empresa, los trabajadores, como estás preguntando, los compañeros, Siempre es que los compañeros pasan, como en el ocio y como en todos sitios, ¿no? es como, esto es tarea de otra persona, ¿no?, o sea, yo no sé, yo no soy especialista, yo no tengo por qué o yo no tal, O sea, a lo mejor no bullying (E16-ASO-TRABAJADORA).*

*Ya, pero sí dejadez, de decir, pues no lo apoyan o no te apoyan, ni te ayudan, ni te nada y entonces es como , pues ya está, y ya está, entonces como pasar y eso sí, eso sí lo tenemos. Y claro eso muchas veces ocasiona, a lo mejor un conflictillo que otro, alguna cosa que otra que no se gestiona bien, entonces a lo mejor alguna queja, eso sí que lo hemos visto y nos han llamado incluso, para para ir a gestionar la historia, pero malentendidos, cosas, pero es como todo, depende de la persona (E16-ASO-TRABAJADORA)*

En la actualidad, el progreso de las empresas y organizaciones se impulsa mediante la interacción, difusión, aplicación y sistematización del conocimiento creado u obtenido. Según Villarroel, Cabrales, Fernández & Godoy (2017), el aprendizaje organizacional se materializa a través de relaciones interinstitucionales entre el gobierno, las empresas y las universidades, generando desarrollo y competitividad.

#### 4.3.4.1. Empleo con Apoyos

El acceso a un puesto de trabajo para las personas con discapacidad puede resultar una tarea complicada y compleja debido a su condición. No obstante en los resultados obtenidos se pone de manifiesto como algunas de las empresas que apuestan por la inclusión laboral de estas personas posibilitan dos vías de acceso a un puesto de trabajo.

*A ver, hay dos tipos de formas de entrar con discapacidad, gente que ya viene, porque ya ha hecho un acuerdo con la empresa, no sé, alguna de estas asociaciones que eso ya, normalmente su horario ya está establecido, por ejemplo de 10 a 13 de lunes a viernes y luego yo hago entrevista, que son gente que ponen el curriculum que tiene discapacidad se le mete, y ese tiene un horario, pues más amplio. Por ejemplo, el libra dos días a la semana, a lo mejor puede tener 2-5, 8-12 o algo así. (E12-TRABAJADOR)*

*Nosotros colgamos la oferta en Infojobs, se echa el currículum. Se hace un proceso de selección, hacemos entrevistas. Y lo mismo, proceso de selección en tienda y listo. En principio no se tiene en cuenta la discapacidad, a no ser que presente lo que es la carta, porque esa persona venga y te diga, mira que yo tengo lo del grado, el certificado ¿no? del grado de discapacidad y lo podemos presentar en la empresa, pero.... No es algo... (E14-TRABAJADORA)*

El Empleo con Apoyo (ECA) surgió en los Estados Unidos en la década de 1980 como una alternativa al empleo protegido, con el objetivo de facilitar la inserción laboral de personas con discapacidad (PCD) (Beyer, 1999; Laloma, 2007; Shearn, Beyer & Felce, 2000). En España, el Real Decreto 870/2007 y el Real Decreto Legislativo 1/2013 definen el empleo con apoyos como:

el conjunto de acciones de orientación y acompañamiento individualizado en el puesto de trabajo, prestadas por preparadores laborales especializados, que tienen por objeto facilitar la adaptación social y laboral de trabajadores con discapacidad con especiales dificultades de inserción laboral en empresas del

mercado ordinario de trabajo en condiciones similares al resto de los trabajadores que desempeñan puestos equivalentes.

El empleo con apoyos utiliza la modalidad de "colocar y entrenar", facilitando la integración laboral de las personas con discapacidad mediante apoyo directo en el lugar de trabajo (Jordán de Urrés, 2011; Laloma, 2007). Los resultados ponen de manifiesto el proceso que se emplea dentro de las asociaciones para garantizar que el empleo con apoyo en las empresas sea un éxito, y los trabajadores con discapacidad puedan mantener ese empleo a lo largo del tiempo.

*trabajamos en la metodología del empleo con apoyo, entonces ellos, en ningún momento, la asociación se desliga de ellos, quiero decir, nuestros chicos, una vez que empiezan a trabajar, que firma un contrato. Nosotros hacemos un apoyo intensivo durante dos o 3 semanas, el tiempo que haga falta con una preparadora laboral que va con el chico al puesto de trabajo de manera intensiva, de lunes a viernes de 9:00 a 14:00 si ese es su horario, donde le enseñan las tareas [...] (E2-ASO-DIRECCIÓN)*

Poniéndose de manifiesto el papel fundamental que ejerce el preparador laboral, en la formación y en el asesoramiento y seguimiento de este trabajador dentro de la empresa.

*cuando ya vemos que en ese momento, también la preparadora laboral observa a los compañeros, porque en el momento que ya nuestro chico más o menos, controla todas las tareas y tiene adquirido ciertas habilidades dentro del puesto. La preparadora va a empezar a retirarse, entonces ya ahí ese apoyo es semanal, una vez en semana se acerca, que tal, ¿cómo va? y problemas tal. Y quien un poco se queda como apoyo, es un compañero de trabajo, que es el referente para nuestros chicos con síndrome de Down.(E2-ASO-DIRECCIÓN)*

*Hay un preparador laboral que tiene que estar todo el rato allí hasta que va soltando poco a poco y nunca lo sueltas porque siempre después, cuando lo sueltas, da problemas, La historia, los compañeros, etcétera, (E16-ASO-TRABAJADORA)*

*Ha venido alguna vez la monitora de ellos. Los monitores nos han dicho pues esto es así, esto no sé qué, incluso muchas veces los primeros días se quedan con ellos, el monitor, las primeras semanas viene a lo mejor todos los días para que más o menos se adapte esta persona y nosotros también... veamos como...incluso nos dan el teléfono de los monitores, porque si hay un problema se les llama, incluso si algún día no pueden venir, nos llaman las monitoras directamente, no puede ir mañana. No puede ir tal...(E12-TRABAJADOR)*

*En algunas asociaciones se realiza un control y seguimiento de las actividades que van desarrollando en sus lugares de trabajo por parte de la tutora y encargada de ellos, (E14-TRABAJADORA).*

Promover la inclusión laboral de las Personas con Discapacidad en empleo ordinario a través del empleo con apoyo en lugar de considerar alternativas como el empleo protegido se considera una de las mejores opciones, ya que esta tipología de empleo generaría mayores beneficios para la persona, la empresa y la sociedad, por lo que la Administración debería orientarse en esta dirección.

#### 4.3.4.2. Centros especiales de empleo

La Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad (LISMI) y la legislación posterior que la complementa establecen diversas formas de empleo para la integración de personas con discapacidad: el empleo protegido y el empleo ordinario (Laloma, 2007). Los Centros Especiales de Empleo (CEE) se desarrollaron a raíz de la LISMI, y más recientemente, el Real Decreto Legislativo 1/2013 establece que son entidades cuyo propósito principal es realizar actividades productivas de bienes o servicios, participar regularmente en operaciones de mercado y garantizar empleo remunerado para personas con discapacidad. Además, los CEE son considerados un medio para incluir al mayor número posible de estas personas en el régimen de empleo ordinario.

Los centros especiales de empleo se conciben como una de las principales herramientas generadoras de empleo para las personas con discapacidad.

*En un centro especial de empleo se diferencia de cualquier otra empresa ordinaria es que desde el Centro especial de empleo, se le ofrece el servicio y tienen el apoyo de... tiene el departamento de la unidad de apoyo, que es una unidad que le presta, todas las herramientas suficientes para que esta persona se pueda desenvolver en su puesto de trabajo, es decir que con independencia de la discapacidad que pueda presentar esa persona, pueda optar a un puesto de trabajo y en el caso de que a lo mejor presente algún tipo de limitación para hacer una tarea específica, el equipo de la unidad de apoyo adapta o modifica esas pautas o esa serie de tareas para que esa persona pueda realizarlas. No solamente se trabaja a nivel laboral sino que se trabaja también a nivel social, a nivel psicológico y a nivel de apoyo(EI3-ASO-PSICOLOGA)*

Pero no solamente se focaliza en conseguir un empleo sino que el trabajo que se desarrolla en estos centros es multidimensional y permite conocer en profundidad las necesidades y las capacidades de todos los usuarios.

*De todas formas se trabaja en el área social, se trabaja en el área psicosocial y laboral, ¿por qué? Porque muchas veces en los trabajos, tú en una empresa, la empresa solamente se centra en la productividad con tu puesto de trabajo, sin tener en cuenta las otras características que puede tener la persona, a nivel social, de enfermedades y aquí se trabaja todo en conjunto, entonces se conoce profundamente a esa persona, cuáles son sus responsabilidades, las carencias que pueda presentar, y ante eso se plantea una respuesta, es decir ver qué recursos y qué formación necesita para que esa persona pueda optar a un puesto de trabajo (E-ASO-PSICOLOGA)*

Los resultados ponen de manifiesto como los centros especiales de empleo se constituyen como una entidad con una mayor tasa de inclusión laboral de las personas con discapacidad y como ejemplos y referentes para avanzar en la construcción de una sociedad en dónde la inclusión laboral sea una realidad

*desde que se creó el centro especial de empleo con personas con discapacidad, que se siguen afianzando esos puestos de trabajo y que podría decir que en lo que es en nuestra comarca somos uno de los centros de referencia, por la inclusión social de las personas con discapacidad y sobre todo por integración laboral que se está llevando a cabo aquí, como un punto de referencia por lo que se está haciendo, un centro, digamos reciente, .muy muy... de pronta creación (E13-ASO-PSICOLOGA).*

También se refleja cómo en estos centros especiales de empleo se apuesta por las capacidades que tienen las personas, y no se pone el foco de atención en lo que no pueden hacer, es decir en su discapacidad, esto da un paso más hacia la inclusión social y laboral de estas personas.

*ese estigma de que no es válida la persona por tener discapacidad, pues es una mentira, es decir, porque yo tengo discapacidad, yo a lo mejor no puedo hacer el triple salto mortal, pero puedo realizar otro tipo de actividad, ¿no? (E5-ASO-DIRECCIÓN)*

*nosotros nos vamos adaptando a cada pauta que tiene esa empresa, a la particularidad de cada uno de ellos, cosa que en una empresa ordinaria pues no la tienen [...] En el centro especial de empleo tienes a una persona continúa desde que entra hasta que tú hayas adquirido las habilidades de esa empresa. Analizamos ese puesto de trabajo, vemos donde están tus potencialidades y donde hay debilidades ahí ponemos las herramientas necesarias para que esa persona pueda desempeñar su puesto de trabajo (E13-ASO-PSICOLOGA)*

Con respecto a la tasa de empleabilidad de las personas con discapacidad en la actualidad se hace una fuerte crítica y reflexión acerca de que la mayor parte de contrataciones que se realizan en la actualidad vienen fundamentadas por los centros especiales de empleo, que en cuya génesis el 70% de los trabajadores deben tener algún tipo de discapacidad. También se pone el foco de atención en la necesidad de que las empresas privadas aumenten su concienciación social y apuesten por la integración laboral de las personas con discapacidad y que esta no esté motivada por recibir beneficios fiscales o por mostrar una cara amable a la sociedad sobre la discapacidad.

*Y el ejemplo claro lo tenemos, compara, el empleo que genera la empresa ordinaria, la empresa privada y el empleo que se genera en los centros especiales de empleo. Que es objetivo ese y que en sus plantillas deben tener a más del 70% de los puestos de trabajo de personas con discapacidad y además, bueno pues por tener ese 70% tienen un incentivo a esas contrataciones, en materia de exención de pago de cuota patronal a la Seguridad Social o de ayuda al mantenimiento a los puestos de trabajo, que no tienen la empresa ordinaria, por tanto, el 75% del empleo que se crea para personas con discapacidad lo crean los centros especiales de empleo, son los que más apoyo económico que reciben y eso es lo que funciona. Lo demás es... Ni la sensibilidad social, ni la responsabilidad social, ni nada. Lo que funciona es el dinero (E4-ASO-DIRECCIÓN).*

El propósito de estos centros de empleo es proporcionar a las personas con discapacidad la oportunidad de obtener un trabajo digno. En algunos casos, se podría pensar que esto debería ser así mientras se preparan para ingresar a empleos en empresas ordinarias. Sin embargo, la realidad es que esta vía de acceso no está funcionando de manera efectiva, ya que las personas que trabajan en centro especial de empleo rara vez logran la transición a empleos integrados en la comunidad (Redondo & Martin, 2014).

Finalmente, la inserción laboral de personas con discapacidad se ha visto como un proceso lento, en el que se debe ir trabajando cada vez más por parte de las asociaciones y de las empresas para garantizar que esta inclusión sea una realidad y a este respecto se destaca la reflexión esperanzadora de una de las entrevistadas.

*Hoy en día sí, se supone que eso debería de ser más de la empresa. Yo creo, soy optimistas en el futuro, las empresas van a cambiar y las empresas lo van a tener integrado ya, o sea, es que igual que en el Cole es un derecho y en el cole tienen que, Fíjate ¿no?, lo que hemos dicho, el avance que ha habido de acoger y atender a todas las personas, Pues yo creo Que en las empresas eso ocurrirá,*

*[...] hace unos años, de no trabajar nadie con discapacidad intelectual, eso era impensable, A hoy ya está incluida en el mundo laboral lo que pasa es que se requiere mucho apoyo de las asociaciones [...], pero yo creo que, no sé, soy optimista y creo que con el paso de muchos años, pues no hará falta, imagino que tendrán que acogerlo, no sé, y asumir la empresa a todos, a cualquier trabajador que te llegue (E16-ASO-TRABAJADORA).*

En el pasado discapacidad y trabajo eran dos palabras que no se contemplaban juntas, a lo largo de los años se han ido generando diversas políticas sociales y laborales que perseguían la protección de las personas con discapacidad, pero en algunas ocasiones no se consideraba la necesidad de ofrecerles vías para que pudieran llevar a cabo un trabajo remunerado. Sin embargo, la sociedad ha ido evolucionado y cada vez más se apuesta por la inclusión de estas personas dentro del mercado de trabajo. Aún queda mucho por conseguir pero cada vez se dan pasos más firmes.

#### 4.4. PRINCIPALES OBSTÁCULOS ANTE LA RESPUESTA EDUCATIVA Y SOCIOLABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD.

En la exposición de los resultados obtenidos tras la realización de las 16 entrevistas en profundidad, se han ido analizando las diferentes categorías existentes y se ha percibido, a excepción de algunas actuaciones puntuales positivas, como las opiniones y los discursos generalizado de las personas entrevistadas ponían de manifiesto la cantidad de obstáculos, límites y barreras que existen actualmente tanto en la sociedad como en el ámbito laboral y educativo, y que afectan de lleno a la inclusión de las personas con discapacidad.

A este respecto, se considera que el objetivo 3 de esta tesis, el cual se focaliza en *Analizar las principales barreras y limitaciones de los docentes, asociaciones y personas con discapacidad en relación a los procesos de inclusión educativa, social y laboral*. Se ha ido respondiendo a medida que se han ido analizando los discursos obtenidos.

En este apartado se ponen de manifiesto alguna de las barreras o limitaciones percibidas en el estudio que debido a su transversalidad se encuentran presentes en las diferentes categorías desarrolladas y que se ha visto conveniente realizar una mención específica a ellas.

#### 4.4.1.1. Barreras arquitectónicas

Como ya viene siendo habitual, cada vez que se habla de obstáculos, limitaciones o barreras a solventar para alcanzar una adecuada inclusión ya sea en el ámbito educativo, social o laboral, una de las principales barreras que aún se siguen destacando son las relacionadas con la arquitectura de los edificios, de las calles, o de los espacios de ocio que suponen un obstáculo constante que limita la autonomía de las personas con discapacidad.

*es que las ciudades están adaptadas para que.... no, aquí estamos con unas aceras que no paso ni yo. Es imposible que pero ni yo, ni un carro ni nada (E11-PT-INSTITUTO-2)*

*sea para ocio o sea para ir al trabajo, que sale y te encuentras, pues 1000 bordillos tal o cualquier persona dependiente, todos nos haremos mayores y probablemente necesitaremos un andador o una silla de ruedas o no veremos bien y necesitaremos un semáforo que pite (E4-ASO-TRABAJADORA).*

La concienciación con este tipo de obstáculos físicos o barreras arquitectónicas que por desgracia siguen estando presentes dentro de la configuración de las zonas urbanísticas, tuvo un punto de inflexión cuando desde Estados Unidos el arquitecto Ronald Mace impulsó un movimiento, el Diseño Universal, con el que reivindicaba la realización de construcciones tanto de edificios como de objetos de manera que pudieran simplificar la vida de los usuarios. De esta manera estas nuevas construcciones podrían ser usadas por un mayor número de personas, independientemente de sus características físicas, personales o de sus necesidades (Rodríguez & Herrán, 2020).

En este sentido, el Plan Municipal de Accesibilidad Museística desarrollado por el Ayuntamiento de Almería junto con la colaboración de diferentes asociaciones vinculadas a la inclusión de las personas con discapacidad, persigue realizar una evaluación a la accesibilidad sensorial, cognitiva y física de los diferentes espacios museísticos con titularidad municipal dentro de la ciudad Almería, entre los que destacan; la Casa del Poeta José Ángel Valente; Casa del Cine; Museo de Arte Doña Pakyta; Museo de Arte Espacio2 o el Centro de Interpretación Patrimonial, entre otros.

Este este proyecto conjunto persigue eliminar las diferentes barreras arquitectónicas y poder garantizar la accesibilidad para todos los espacios culturales dentro de la ciudad y de esta manera seguir avanzando en la inclusión social de todos los ciudadanos, para ello se realizó una fase de diagnóstico de la mano de las diferentes asociaciones que trabajan en pro de una

inclusión real de las personas con discapacidad y cuyo trabajo determinará las diferentes actuaciones y mejoras que necesiten esos espacios para que sea totalmente accesible a todos los ciudadanos.

A este respecto, los resultados muestran la necesidad de este tipo de propuestas por parte de la administración ya que estos lugares culturales siguen sin estar adaptados y limitando su uso por parte de todos los ciudadanos.

*Para que contarte o sea, sobre todo al problema son los baños. Ninguno reúne el requisito, si tiene la barra en un lado, no la tiene en el otro y ¿quién te dice a ti que la persona que tiene movilidad reducida no tiene también un lado totalmente que no pueda? Pero es que puede ser el derecho como puede ser el Izquierdo, entonces te ponen la barra nada más que en un lado. Entonces, ¿en el otro que haces? Luego... el secamanos en la punta arriba, las cosas que tú la haces por inercia que no te das ni cuenta, y luego cuando vas con una persona en silla de ruedas. Pues te das cuenta de un montón de cosas. O sea, flipante nada, nada. O sea, en ningún sitio estaba totalmente adaptado, aparte de que hay zonas que ...yo entiendo que a lo mejor, el tema de los refugios es un poco más complejo, porque eso no quieren tocar más de una cosa, al final una realidad de hace ya muchísimos años, pero museos y todo eso... pues... yo eso lo puedo entender, porque tiene muchísimos años, pero todo lo que se haga de nueva construcción, es que debería estar prohibido abrirse con ciertas Barreras arquitectónicas (E7-DISC-TRABAJADORA).*

Siguiendo con los aspectos positivos en movilidad y oferta cultural y musical, se destaca el festival de música inde que se lleva desarrollando desde el año 2018. En donde se prioriza el uso del recinto ferial de la ciudad, el cual, se encuentra totalmente adaptado a las necesidades de los ciudadanos.

*bueno, a ver, a ver es que como hay como diferentes partes, por un lado, toda la parte de movilidad y demás, sí que es cierto que, en el recinto de Cooltural Fest, por ejemplo es muy sencillo, porque ya el lugar en sí, pues es accesible y entonces esa parte es muy sencilla y no hay ningún tipo, de no, en realidad para eso no hubo problema (E3-ASO-COORDINACIÓN).*

Por otro lado, se sigue destacando la necesidad de formar o de implicar al resto de la comunidad para sensibilizarlo en la eliminación de barreras arquitectónicas, ya que aparte de los aspectos positivos que se están desarrollando dentro de la ciudad, siguen siendo numerosos los casos de barreras existentes que limitan y disminuyen la autonomía de las personas de este colectivo.

*Yo, considero que estoy sensibilizada, trabajo, vivo todos los días con personas con discapacidad, pero hasta que no tienes que empujar una silla de ruedas por la calle, hay cosas que ni por asomo... dices cada acera, un problema, porque tienes que buscar a ver dónde está la rampa, si tiene, si no tiene, irte a la otra punta para bajar la rampa... flipa... (E4-ASO-TRABAJAODRA).*

#### 4.4.1.2. Prejuicios y estereotipos

Continuando con el estudio de los principales obstáculos, limitaciones y barreras de carácter transversal, y que son necesarias solventar para garantizar una inclusión real, este análisis se va a realizar a partir de la visualización de las subcategorías que conforman las principales prejuicios y estereotipos observados en base a uno de los atributos de los informantes clave, el rol profesional.

En base a esto y desde el cruce de información que nos ofrece la matriz de codificación que se muestra en la Tabla 19 se observa cómo los participantes miembros del tejido asociativo son los que más destacan situaciones en las que tanto en los prejuicios como en los estereotipos o las situaciones de exclusión, bullying, acoso o rechazo están más presentes. Acto seguido se observa cómo por parte de los miembros del nivel educativo también destacan algunas situaciones negativas con respecto a la inclusión de las personas con discapacidad. Esto viene a confirmar lo que se observa en el estudio en el que los principales agentes de detección de estas situaciones de discriminación son tanto los docentes como las asociaciones

**Tabla 19.**

*Matriz de codificación entre los principales prejuicios y estereotipos con los participantes de la investigación.*

Subcategorías	Educativo	Tejido Asociativo	Sector servicios	Comercio de moda	Hostelería	Auxiliar administrativo con discapacidad	Tejido Asociativo con discapacidad
Bullying							
Estereotipo							
Exclusión							
Prejuicio							
Rechazo							

Fuente: datos de la investigación. Nota: elaboración propia.

A lo largo de la historia, las personas con discapacidad han sido objeto de representaciones estereotipadas por parte de diversas sociedades en todo el mundo. Estas representaciones suelen llevar consigo connotaciones negativas, vinculadas a un estigma y discriminación que afecta a este colectivo a lo largo de su vida. En España, a pesar de años de esfuerzos por mejorar los derechos de las personas con discapacidad, se promulgó finalmente una ley que establece sus derechos: el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, que aprueba el Texto Refundido de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social.

Los resultados han puesto de manifiesto como estas actitudes negativas de exclusión y segregación se presentan en los diferentes ámbitos estudiados y con indiferencia del tipo de discapacidades.

De esta manera dentro del ámbito educativo se han puesto de manifiesto diferentes experiencias de exclusión y bullying hacia los estudiantes con discapacidad.

*Ella lloraba todos los días, no quería ir. Su padre, tú vas al cole todas las mañanas. Su madre, E16-DIS vas y aprendes un poquito (E16-ASO TRABAJADORA, interpretación de lo aportado por E16-DISC).*

*la mayoría de las veces, sufren un poco de exclusión dentro del grupo (E10-MAESTRA- ESCUELA INFANTIL).*

*cuando tú llegas a la ESO, eso ya no pasa ya, hay niños que son muy crueles. Además pasa que tú ves a una persona con Discapacidad, que, entre comillas, se le nota, entonces bueno, a día de hoy, como que se le tiene como un poco de cariño, como que la tratas incluso con afecto o como si fuera alguien a quien tengo que cuidar, que realmente no es así porque tiene que tratarlo como un igual, pero eso pasa entre los adolescentes y los jóvenes, sin embargo, si una persona que tu no le ves, que tiene capacidad, porque tú a lo mejor, porque físicamente no lo ves, son los que más sufren bullying y son los que más nos llegan aquí (E16-ASO-TRABAJADORA)*

*pero cuando hay capacidad cognitiva suficiente, tú eres muy consciente del bullying que te han hecho y del vacío en el colegio [...] Eres muy consciente de que la gente te rechaza, eres muy consciente de que la gente piensa que eres un problema, (E1-ASO-GERENTE).*

Estas situaciones de exclusión y de discriminación también se ha puesto de manifiesto por parte de personas con discapacidad que han participado en esta investigación, asumiendo como algo normal la generación de situaciones excluyentes o marcada por los prejuicios, destacando la generación de contextos violentos al intentar defenderse de las agresiones y

las burlas que recibía por parte de sus compañeros o desde otra perspectiva más cívica, asumiendo la responsabilidad de modificar esas conductas.

*pues mi experiencia ha sido pues lo típico, pues se han metido conmigo, se han reído de mí, lo que pasa que yo he tenido mucho carácter y el que se metía conmigo yo le pegaba, entonces claro,[...]Es que si se meten conmigo, yo me acuerdo de que yo he sacado muy buenas notas. Pero siempre en observaciones, ponía que era muy gritona, que no había quien me mirase... En fin, yo me defendía, pues a mi manera, pues esa rabia de decir ¿porque te metes conmigo y si yo no te estoy haciendo nada?, simplemente porque era diferente. Pero vamos, que se meten, se metían conmigo como el que llevaba gafas o el que está más gordito [...] en el instituto fue un remix otra vez, Aunque ahí ya la pelea era un poco más grave, porque ya Éramos más grandes [risas]. Pero bueno (E7-DIS-TRABAJADORA).*

*sí, en muchos aspectos lo he asumido y en otros pues ya me he encargado yo de borrar ese prejuicio y la persona, a partir de ese momento, me has visto con otros ojos. En muchos aspectos, me ha sido imposible, pues bueno, pues he aprendido un poco a vivir con eso que me jode internamente. Pues claro que sí, pero. Pero bueno, pues a seguir adelante. (E6-DISC-TRABAJADOR)*

Además de la suposición y la desinformación de que por tener discapacidad no pueden realizar actividades extraescolares, en el contexto educativo, como salidas al campo, o que son expulsados de los diferentes campamentos debido a la falta de formación para atender a las personas con discapacidad

*Ella cuenta que directamente no iba, que directamente a ella no le daban el papel de la excursión o lo que sea en el viaje E16-ASO TRABAJADORA, interpretación de lo aportado por E16-DISC).*

*Es el segundo año consecutivo que estamos con denuncia, porque expulsan a nuestros niños de los campamentos, expulsan a nuestro niño de supermercados (E1-ASO-GERENTE),*

También se han puesto de manifiesto las percepciones de los entrevistados sobre los estereotipos y prejuicios que existen en la sociedad y que están presentes dentro de los tres ámbitos analizados.

*si hace alguna actividad, una persona que no tenga una discapacidad motórica o una persona que, por ejemplo, el arte no la va a disfrutar igual una persona con deficiencia visual que una persona que no tenga deficiencia visual, me refiero a eso que no pueda ser un 100% igual, no es lo mismo... (E10-MAESTRA-ESCUELA INFANTIL)*

*Si te digo que tengo una discapacidad va a prevalecer que tengo discapacidad por encima de todo lo que puedo hacer [...] yo tengo un vecino que está sordomudo, pues mira si empatizaras con tu amigo sordomudos, sabrías que las personas sordas no se les llama sordomudo, les llaman sordas, ¿vale?, entonces ya estás tendiendo al estereotipo y al lenguaje vulgar, No, hay que hablar también con criterio porque hay ciertas cosas que puedan hacer daño, ¿no? (E1-ASO-GERENTE)*

*Es que no quieren relacionarse, es que los estereotipos, tendencia a los estereotipo pero en realidad es que eso no define a esa persona y no todas las personas son iguales, es que esa persona tiene muchas cosas que aportar. (E1-ASO-GERENTE)*

Con respecto al papel tan importante que tienen las administraciones y organismos públicos en la lucha para favorecer la inclusión del colectivo con personas con discapacidad, en ocasiones se cae en él estereotipo de asignar este papel a una persona que tenga una discapacidad. A este respecto se destaca la reflexión de E15-ASO-DIRECCIÓN, en la que se incide en no caer en esta supuesta concepción de que todas las personas con discapacidad -independientemente del tipo de discapacidad que sea- son ávidas concedoras de todas las necesidades y características de todos los tipos y todos los grados de discapacidades.

La difícil tarea de conseguir una inclusión social de las personas con discapacidad debe ser compartida y no solo asignada a una persona solo porque posea discapacidad, es decir, en las asociaciones y fundaciones trabajan personas con y sin discapacidad que son concedoras de la realidad del colectivo con el que trabajan (intelectual, sensorial, etc.), por lo que asignar a personas con discapacidad la gran responsabilidad de favorecer políticas para la inclusión sigue siendo una medida estereotipada ya que se requiere de la aportación de los saberes y conocimientos que tienen la entidades que trabajan con estos colectivos.

*Pues en discapacidad, a lo mejor en un puesto tiene que ser una persona que conozca bien el mundo de la discapacidad y a lo mejor este discapacitado es también abogado y te puede estar perfectamente resolviendo otros temas que tuviera el Gobierno en otro sitio. No tiene por qué ser, que a lo mejor era lo mejor que estuviera ahí, no digo que no, pero es que si es verdad que luego vas a Andalucía, a ver, la Directora General de Discapacidad, una persona con problema visual y al final, no sé qué parece que tú mismo la encorsetas la discapacidad [...] a lo mejor la persona esa puede ser una alguien que lleva toda su vida trabajando en el mundo de la discapacidad, que pueden ser una trabajadora social, un trabajador social, que conocen estos terrenos muy bien. O puede ser una madre perfectamente, una madre, que conoce la trayectoria de su hijo desde que nació su hija, desde que nació, en el mundo de la discapacidad, porque ha pasado por la guardería, por colegio, ha pasado por cualquier tipo de ayuda, por hospitales y a lo mejor conoce la discapacidad también, o mejor,*

*que cualquier otro, porque yo puedo ser Director General de Discapacidad , pues yo qué sé, pues porque tengo una discapacidad de otro tipo, pero no conocer el mundo de la discapacidad, salvo el problema que he tenido*

Otra de las reflexiones importantes que se han puesto de manifiesto por parte de los entrevistados, hace referencia a realizar un salto, un paso más hacia esa inclusión social de las personas que elimine esos estereotipos y prejuicios y las perciba como personas autónomas e independientes con capacidad de decidir y con gustos variados. A este respecto se destaca la situación a la que deben hacer frente muchas asociaciones en los momentos de ocio en diferentes cafeterías en dónde, los prejuicios y estereotipos de incapacidad de estas personas imperan en el trato que reciben por parte de los camareros, ya que manifestaban que en muchas ocasiones cuando acuden a una cafetería el camarero directamente pide al trabajador o voluntario (sin discapacidad) que va con ellos qué es lo que quieren tomar el resto de comensales, anulando (de manera inconsciente) la capacidad de decidir de estas personas. Algo que destacan y en lo que están luchando las asociaciones es en dar ese paso y que la sociedad conciba la capacidad de decisión que tienen las personas con discapacidad.

*cuando vamos a la cafetería, que es lo más simple del mundo, que siempre lo ponemos de ejemplo, ¿no? Si el camarero llega Y me dice a mí, ¿qué va a tomar ella? (haciendo referencia a la persona con discapacidad) Eso es así de simple, atiéndele a ella, mírala por lo menos atiéndela a ella. Si es que es así [...] Que vamos los monitores, los trabajadores somos los que sabemos nosotros, somos nosotros los que tenemos que mediar. Somos nosotros los que tenemos que pedir, no, pídeselo tú directamente. Esa es nuestra lucha, ese paso. (E16-ASO-TRABAJADORA)*

Finalmente se percibe un rayo de esperanza en torno a estos contextos segregadores, prejuiciosos, o de exclusión, argumentando que el cambio social se está llegando a producir y cada vez se está más concienciado con los daños que generan el acoso y el bullying hacia las personas, independientemente de que tengan discapacidad o no. No obstante, aún queda mucho camino por recorrer y las situaciones de acoso y discriminación no se van a erradicar hasta que la sociedad no conciba que la diversidad es buena para avanzar.

*antes veías a un niño, una niña con discapacidad y los otros se reían. Y hoy no es que no se rían, se ríen menos. Fíjate, lo que te estoy diciendo. Sí, se ríen, pero menos, [...] hay un avance, algo hemos avanzado, [...] pero está habiendo un cambio, pero no que antes de darle el de la risa ¿no? el meterte con la persona diferente, el hacerle daño, porque es un daño psicológico, total. Ahora no es que*

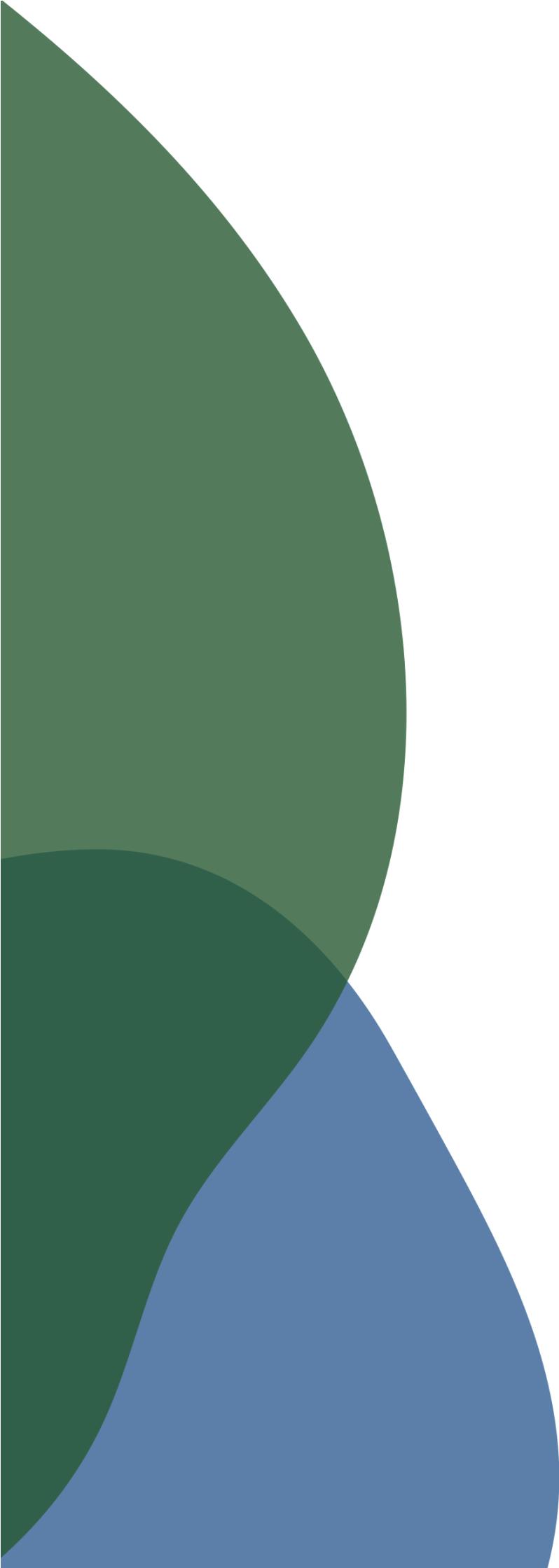
*no se metan, yo te estoy diciendo que menos, sí, pero lo principal que no se metieran claro está. (E5-ASO-DIRECCIÓN)*

Al final la presencia de las personas con discapacidad a los diferentes contextos educativos, social y laboral, favorecen la convivencia, favorece la socialización, y favorecen la eliminación de los estereotipos y prejuicios arraigados a las personas con discapacidad.

*sea una persona visible. Le han dado los espacios para que tengan tiempos también puede quedar con los amigos, de estar en la calle. Otro ámbito pasa, claro, que habla de nivel social, inclusión social (E2-ASO-DIRECCIÓN),*

*Cuando nosotros escolarizamos a un chico o una chica con síndrome de Down en un instituto, donde nunca ha estado, donde no ha continuado con sus compañeros. Se nota. Hay que trabajar mucho con la adolescente. Por eso, al final convivir, el roce, el convivir, el verlo diariamente en tu clase, hace que se te olvide el Síndrome de Down, es un compañero, al final se convierte en tu compañero y entonces yo sí veo mucho esas diferencias (E2-ASO-DIRECCIÓN)*





# **CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN.**



## 5. CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN.

---

Los resultados obtenidos tras el desarrollo del estudio cualitativo con la finalidad de analizar cuál es la respuesta educativa y como se produce la inclusión social y laboral de las personas con discapacidad en la provincia de Almería desde la perspectiva docente, asociativa y de las personas con discapacidad, han puesto de manifiestos hallazgos interesantes.

Antes de comenzar con la discusión de los mismos, es preciso recordar que los tres objetivos específicos que se han determinado se encontraban enfocados en contextualizar el estado actual de las personas con discapacidad, conocer cuál era la respuesta educativa que se les brinda a los alumnos con discapacidad, averiguar cómo se producen los procesos de inclusión social y laboral para los miembros de este colectivo y conocer que tipo de obstáculos siguen perpetuándose y siguen constituyendo unos límites franqueables.

### 5.1. DISCUSIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA QUE SE LE BRINDA A LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD.

Logros como la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y, más recientemente, la formulación de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Naciones Unidas, 2015), que conforman la Agenda 2030, han suscitado un creciente interés en la consecución de la educación inclusiva.

El objetivo 4 de la Agenda 2030 se ha configurado para resaltar la necesidad de que los sistemas educativos avancen hacia una educación inclusiva capaz de eliminar situaciones de discriminación e injusticia social. No obstante, las metas asociadas con el objetivo 4 podrían ser ilusorias debido a la dificultad para establecer estrategias de acción comunes, dada la disparidad de modelos y sistemas educativos presentes en todas las naciones (Ossai, 2022). Además, lograr este objetivo implica la creación de entornos propicios tanto en el ámbito escolar como en el hogar (Ossai, 2022), lo que implica enfrentar otros desafíos y atender a diversas necesidades. La inclusión de niños con discapacidad es un tema crucial en esta agenda política internacional (Ainscow, 2020). Desde entonces hasta ahora, estos hitos han

intensificado el interés en la educación inclusiva, reflejado en el crecimiento de la investigación y la publicación en este campo.

Se pueden identificar cuatro líneas temáticas principales en este ámbito. En primer lugar, se destaca la línea de investigación centrada en el profesorado y las escuelas. En segundo lugar, se encuentra la línea relacionada con estudiantes con discapacidad y las medidas de atención a la diversidad que se les aplican. La tercera línea se enfoca a los recursos materiales y personales con los que se cuenta. La cuarta línea de investigación en la continuidad de los estudios de formación por parte del colectivo de personas con discapacidad. (Hernández-Torrano et al., 2020).

Los análisis desarrollados en esta investigación doctoral ha puesto de manifiesto como actualmente la respuesta educativa que se le brinda al alumnado con necesidades educativas especiales no es la más adecuada debido a multitud de factores como; la falta de recursos, la excesiva carga de trabajo, la falta de formación docente, la dificultad al aplicar las estrategias de adaptación curricular, o la tendencia a la modalidad de escolarización dentro de las aulas específicas, que ratifican unos resultados bastante negativos con respecto al panorama actual en el que se encuentra el sistema educativo. Todos ellos son considerados como obstáculos o limitaciones en el esfuerzo continuo por intentar instaurar una educación inclusiva real y de calidad.

La discusión de este apartado, sobre los principales obstáculos y limitaciones, viene a complementar las discusiones elaboradas sobre cada uno de los aspectos que se han mencionado.

Durante varias décadas, la gran mayoría de los estados han implementado acciones para impulsar un cambio educativo que logre la inclusión plena de todo el alumnado en los centros educativos, considerándolo como un medio para alcanzar una educación de calidad para todos y con todos (Simón et al., 2019). La educación inclusiva sirve como motor de estos cambios. De acuerdo con Arnaiz-Sánchez (2019): "la educación inclusiva debe entenderse como un proyecto de participación social y ciudadana que requiere procesos de cambio y mejora que proporcionen acogida y bienestar a todos los alumnos, pero, esencialmente, a aquellos más vulnerables" (p. 42).

Desde esa perspectiva, un estudio llevado a cabo por Navarro, López & Rodríguez (2021) examinó las creencias y necesidades formativas del profesorado en relación con la educación inclusiva, evidenciando que en muchos casos aún se entiende la inclusión como sinónimo

de integración. El estudio destaca que un 37.5% de los profesores de centros de educación infantil y primaria, así como un 25% de los centros de educación secundaria, consideraban que sus centros no estaban preparados para abordar las demandas de la educación inclusiva, optando por soluciones "paliativas". Además, un 18.75% de los profesores de todos los niveles educativos opinan que están capacitados para atender a todos los alumnos, excluyendo a los profesores de secundaria (quienes parecen no estar muy preparados para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales). Además, un 12.25% de los docentes de educación infantil y primaria consideran que una ratio muy elevada dificulta la atención a las diferencias individuales, un 25% de los profesores de educación secundaria afirmó que sería conveniente reconsiderar el argumento de la educación inclusiva, aunque un 31.25% cree que la filosofía de la inclusión podría transformar la educación actual, creencia compartida por el 18.75% de los profesores de educación infantil y primaria. Otro dato destacado de este estudio es la falta de docentes preparados para abordar objetivos inclusivos (un 18.75% en educación infantil y primaria y un 31.25% en secundaria) y la dificultad conceptual al considerar la inclusión solo para alumnos con necesidades educativas especiales.

Se ha evidenciado que una formación específica en atención a la diversidad, utilizando metodologías concretas, es un requisito fundamental que todo maestro debe tener para lograr un aprendizaje significativo en el alumnado con necesidades educativas especiales. Esto se refleja en la investigación de Larraceleta (2020) sobre prácticas basadas en evidencia establecidas por el National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders estadounidense, dirigidas al profesorado para la educación del alumnado con TEA, con el objetivo de mejorar las habilidades sociales, comunicativas y académicas de los estudiantes con TEA en los centros educativos.

### **5.1.1. Docentes**

#### *5.1.1.1. Formación docente*

La formación del profesorado dentro de los procesos de inclusión adquiere un papel ineludible y necesario para poder construir y desarrollar escuelas totalmente inclusivas. La formación inicial que se ofrece desde las universidades cómo, la formación continua tiene la responsabilidad de promover actuaciones y acciones formativas que garanticen una actualización de los conocimientos y competencias en materia de atención a la diversidad,

recordando que esta no solo debe estar orientadas al profesorado sino que también tienen acceso el resto de los profesionales que intervienen en los centros educativos (UNESCO, 2015).

La formación del profesorado debe ser lo suficientemente competente para que les permita poder afrontar y responder al reto que supone garantizar una educación inclusiva de calidad (Dieste et al., 2019). Las conclusiones del estudio llevado a cabo por Specht et al (2016) manifiestan que dentro de los centros educativos la formación en materia de inclusión debe estar presente en las actividades formativas del profesorado y debe adquirir la importancia que tiene.

A excepción de casos destacados, el profesorado generalmente no recibe una formación universitaria que le permita abordar los desafíos de una sociedad compleja, y mucho menos una formación que lo capacite para diseñar currículos inclusivos (Santos, Cernadas & Lorenzo, 2014; Rodríguez, 2019). En consecuencia, la formación universitaria del profesorado se convierte, en muchas ocasiones, en un obstáculo insuperable que dificulta la incorporación de enfoques inclusivos (Leiva, 2013; Moriña, Sandoval & Carnerero, 2020).

Los futuros docentes deben desarrollar, desde su formación universitaria, un conocimiento teórico-práctico específico que les habilite no solo para adquirir competencias concretas, sino también, y sobre todo, para volverse más autónomos al enfrentar las diversas situaciones que encontrarán en sus futuras prácticas profesionales (Moriña, Sandoval & Carnerero, 2020).

Una de las razones fundamentales es que toda formación de docentes debe tener como principal objetivo abordar los problemas que estos profesionales enfrentan en su práctica diaria. Esto puede estar originado por la descoordinación entre la realidad y las demandas que se efectúan desde la comunidad educativa y los programas de formación inicial que se producen desde las universidades (González & Castro, 2012, p. 246). Esta afirmación parece ser ampliamente aceptada, pero es importante destacar que la respuesta también debe estar fuertemente contextualizada, ya que no existen fórmulas de formación aplicables de manera universal.

Los docentes buscan una formación que les brinde herramientas de trabajo efectivas, conocimientos, técnicas, estrategias y metodologías, sin descuidar otros aspectos igualmente importantes en su desarrollo, como actitudes, sentimientos, intereses y motivaciones

En el estudio llevado a cabo por Arnáiz-Sánchez et al., (2021) se pone de manifiesto como la formación inicial ofrecida a los docentes para trabajar en materia de educación inclusiva dentro de las aulas abiertas, que en la Comunidad Autónoma de Andalucía hace referencia a las aulas específicas de educación especial, se observa insuficiente al igual que los datos obtenidos en esta investigación doctoral.

Estudios similares abalan estos resultados poniendo de manifiesto que la formación en materia de atención a la diversidad que capacite a los futuros docentes para ofrecer una respuesta educativa adecuada, no se abordan lo suficiente en los diferentes programas de magisterio (Cotán & Cantos, 2020; López-Torrijo & Mengual-Andrés, 2015)

En relación a la formación continua se observa como los docentes muestran principalmente su preocupación por cómo se está desarrollando esta formación permanente, ya que en ocasiones no llega a todos los docentes interesados en ella, en otros momentos los contenidos que se dan en los cursos y seminarios son básicos y no aportan nuevas enfoques para poder atender a las necesidades presentes en el aula, o se reconoce la obligación de invertir tiempo y dinero en seleccionar aquellos cursos de formación continua que puedan responder a las necesidades reales y existentes del aula, para que de esta manera se pueda liberar la tarea y la carga de trabajo de los profesores de pedagogía terapéutica.

El Informe Talis sobre Enseñanza y Aprendizaje (INAE, 2019) indica que únicamente un reducido grupo de maestros en España participa en programas de desarrollo profesional de naturaleza formal, asiste regularmente a cursos y seminarios de capacitación, y se involucra en alguna forma de educación continua intercentros (Bunch, 2015; Muntaner, Pinya & de la Iglesia, 2015). En cuanto a las diversas razones detrás de esta situación, es relevante mencionar la disminución significativa de los fondos destinados a la formación continua del profesorado desde 2011. Además, existen consideraciones relacionadas con el tipo de formación ofrecida a los docentes.

No obstante, son los profesores especializados en atención a la diversidad los que llevan a cabo más iniciativas de formación en comparación con los no especializados, siendo esta tendencia más pronunciada en los centros concertados y entre el profesorado con dedicación parcial (López Rupérez, 2014). Resultados que se encuentran en relación con los obtenidos en esta investigación doctoral

En el estudio desarrollado por Navarro et al. (2021) se manifestaba que uno de los desafíos más significativos en relación con la formación del profesorado y otros profesionales es

prepararlos para abordar los retos de la calidad, la equidad y la inclusión educativa en una sociedad que está en constante cambio es incierta, compleja y profundamente desigual. Este desafío se presenta en un contexto de incertidumbre y en una sociedad marcada por la información.

La investigación, coordinada por Echeita & Simón (2020) y respaldada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, examina cuatro sistemas educativos (Italia, Portugal, Canadá y Reino Unido) en relación con los centros de educación especial. Entre las conclusiones, se destaca la necesidad apremiante de la formación del profesorado, especialmente la formación continua en temas de diversidad e inclusión. Esto se plantea como respuesta a desafíos como la construcción de currículos flexibles y abiertos, personalizados, con consideración del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), concebido en el Center for Applied Special Technology (CAST).

La formación del profesorado en el paradigma de la inclusión es un requisito ineludible para la construcción de escuelas inclusivas. Por lo tanto, tanto las universidades en la formación inicial como los centros en la formación continua tienen la responsabilidad de promover acciones formativas para el profesorado y otros profesionales involucrados, como se establece en la Agenda 2030 (Arnaiz-Sánchez, 2019a; UNESCO, 2015a). Con este propósito, deben garantizar una educación de calidad e inclusiva para todos, formando a docentes competentes para abordar y responder a este desafío (Dieste et al., 2019). En los centros, como señala Specht et al. (2016), la formación en inclusión debe ser una parte integral de las acciones formativas del profesorado y recibir la atención que merece.

#### *5.1.1.2. Recursos materiales y personales*

La dotación de recursos materiales y personales a los centros educativos supone una gran ayuda a los docentes para poder construir espacios y desarrollar prácticas inclusivas. Esta mayor o menor dotación puede afectar positiva o negativamente en el desarrollo de aprendizaje o en la participación de algunos alumnos en la vida escolar. Los recursos no deben menospreciarse y deben ser considerados como elementos que faciliten u obstaculicen la inclusión de los estudiantes con discapacidad (Casanova & Cabra, 2009).

En ausencia de políticas educativas que provean los recursos necesarios y de un plan de acción para su disponibilidad en momentos necesarios, la inclusión puede verse obstaculizada. La presencia de estos recursos está fuertemente vinculada a las políticas y proyectos educativos implementados por el centro. Por ende, una política educativa que promueva la inclusión de los estudiantes con discapacidad debe ser la base para la implementación de todas las medidas educativas en el centro.

Booth & Ainscow (2015) destacan la importancia de los recursos educativos al desempeñar un papel crucial en respaldar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, especialmente en entornos donde la diversidad es más pronunciada.

Como se ha puesto de manifiesto en los resultados obtenidos en esta investigación doctoral la falta de recursos supone un obstáculo y una gran limitación para poder llevar a cabo prácticas educativas que garanticen la construcción de contexto realmente inclusivos. La falta de recursos educativos adecuados en muchos centros refleja la brecha actual entre la teoría de la inclusión y su implementación en la práctica (Verdugo, 2018). Esta discrepancia entre objetivos y resultados fue expresada de manera elocuente por algunos de participantes de esta investigación doctoral.

Es fundamental la participación de todo el equipo docente para ofrecer una respuesta educativa de calidad y equitativa al alumnado, según Schwab et al. (2022). La colaboración interprofesional se presenta como un proceso ineludible, como indican estudios como el de Wiedebusch et al. (2022).

El desarrollo de prácticas educativas diseñadas para ser accesibles para todos no es incompatible en absoluto con la necesidad de implementar y mantener políticas de apoyo para el alumnado más vulnerable. Sin embargo, es fundamental tener una comprensión clara y compartida de lo que significa "el apoyo" en el marco de la educación inclusiva. Booth & Ainscow (2015) inciden en la importancia de adoptar un concepto amplio de apoyo, alejándonos de una visión restrictiva que considere el apoyo como actividades realizadas exclusivamente por profesorado específicamente designado, como los maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT) en España.

Con respecto a los profesionales de apoyo como puede ser el profesor de pedagogía terapéutica existe una gran controversia con respecto a cómo deben realizar los apoyos para los estudiantes que presentan NEAE, pues tal y como se ha visto en los resultados analizados, el propio profesorado de PT manifestaba que, en ocasiones, los apoyos no se pueden realizar

dentro del aula debido a las necesidades de los estudiantes y que tanto ellos como el estudiantado reclama o demanda que esa atención individualizada se realice fuera del aula. Además se ha observado como en muchas ocasiones la falta de formación del profesorado provoca la inacción con respecto a estos estudiantes y que aumente considerablemente la carga de trabajo de los maestros de pedagogía terapéutica, asumiendo la responsabilidad de atender a los estudiantes con necesidades educativas (Arnaiz-Sánchez, Escarbajal, Alcaraz & de Haro, 2021).

Según Ruppert et al. (2023), se concluye que el profesorado de apoyo busca una participación más efectiva del resto del profesorado en la respuesta a la diversidad del alumnado.

Ante la situación de desatención por parte de los centros educativos y de los profesionales de apoyo, debido a las necesidades de atención tan altas que presentan algunos estudiantes con trastorno del espectro autista o síndrome de Down, ha ofrecido una respuesta alternativa ante estas necesidades creando la figura del maestro sombra, que pese a estar regulado por convenios con la administración, se observan dificultades para conseguir que personas voluntarias se dirijan entre 4 y 15 horas semanales a la atención de este tipo de estudiantado -recibiendo o no una compensación económica-

La literatura científica también muestra estas controversias con respecto a la realización de los apoyos tradicionales a pesar de que a estos estén regulados dentro de la legislación, como que deben efectuarse dentro del aula ordinaria, en la medida que sea posible. Tsvintarnaia et al., (2020) afirma que estos apoyos deben llevarse dentro del aula ordinaria, para que supongan un beneficio no solo al estudiantado que lo necesita sino al resto del grupo clase. En esta misma línea otras investigaciones afirman que la que la descontextualización que se puede establecer a raíz de realizar estos apoyos fuera del aula imposibilita o dificulta que la planificación sobre las actuaciones que se van a llevar con este alumnado si realice de manera conjunta, o alerta de la falta de coordinación y comunicación (Luque et al., 2018).

En contraposición a esta última idea, Anaby, Ianni, Héguy & Camden (2020) afirma que el diálogo y la coordinación no son los únicos elementos necesarios para poder crear apoyos inclusivos entre el profesorado responsable de la ordinaria y el profesorado de apoyo. Estos autores ponen de manifiesto que es necesario ahondar más en los roles que ambos ejercen y generar nuevas ideologías y funciones dentro de lo que se considera las labores de apoyo, de esta manera afirman que la tarea de atender a la diversidad presente del aula sería compartida y no recaería en una figura que se encuentra sobrepasada con la carga de su trabajo (Dagli,

Akcamete & Guneyli, 2020). Pero, para que esto sea posible, Quintero (2020) destaca la necesidad de adecuar la formación inicial que reciben los futuros docentes como la continua o permanente que se va impartiendo a los profesores en ejercicio para lograr instaurar una idea en el colectivo en la comunidad educativa como es que todos los profesionales deben adquirir error de actuar como agentes para la inclusión.

Se destaca otra función del docente de apoyo, que consiste en brindar atención educativa de manera individual o en grupos pequeños fuera del entorno del aula ordinaria. Estos hallazgos se relacionan con investigaciones recientes (Sanahuja et al., 2018; Sandoval et al., 2019; Simón et al., 2018) que evidencian la falta de integración entre el apoyo educativo y el ambiente del aula común. Esta falta de integración perpetúa la exclusión socioeducativa que experimenta el alumnado tanto en los procesos generales de enseñanza-aprendizaje como en las relaciones socioafectivas con sus compañeros (Ní Bhroin & King, 2020).

En relación con esto, según Sandoval et al. (2019), es importante señalar que compartir el mismo espacio del aula no garantiza automáticamente la existencia de situaciones de aprendizaje conjunto, ya que ambas funciones pueden llevarse a cabo de forma independiente.

## **5.1.2. Medidas de atención a la diversidad**

### *5.1.2.1. Modalidades de escolarización y aulas específicas*

A pesar de los avances realizados, en la actualidad la implementación exitosa de la inclusión aún no se ha logrado en la mayoría de los países de la Unión Europea. La Agencia Europea (2018, p.10) ha presentado un informe estadístico sobre educación inclusiva (2014/2016), concluyendo que ningún país ha establecido un sistema completamente inclusivo, donde el 100 % de los estudiantes asista a aulas ordinarias y reciba educación junto a sus compañeros al menos el 80 % del tiempo. Todos los países emplean diversas formas de proporcionar servicios específicos de manera separada, como escuelas, aulas o unidades, así como diferentes modalidades de educación no escolarizada, como la educación en el hogar o servicios ofrecidos por otros sectores. El índice de escolarización inclusiva varía aproximadamente entre el 92 % y el 99,5 % en estos países. Estos datos ofrecen una visión de qué tan cerca están los países de lograr un sistema completamente inclusivo.

Siguiendo la actual Ley de educación (LOMLOE, 2020), se busca a medio plazo mejorar los centros ordinarios para garantizar la inclusión de todos los estudiantes. Sin embargo, los profesionales de estos centros sostienen que los centros de educación especial cuentan con recursos más adecuados que los centros ordinarios para proporcionar una respuesta educativa de calidad a los estudiantes con necesidades educativas graves. Por lo tanto, para lograr escuelas inclusivas, según Macarulla & Saiz (2009), no es suficiente con tener la presencia de todos los estudiantes, sino que es necesario implementar todas las medidas necesarias para facilitar su aprendizaje y también ser capaces de reconocer y valorar la identidad de cada estudiante, promoviendo su participación y éxito escolar.

Los resultados obtenidos en esta investigación doctoral ponen de manifiesto la controversia percibida entre los participantes con relación a las modalidades de escolarización con apoyos en el grupo ordinario y la modalidad de escolarización en aula específica, en donde, en una recibe apoyos dentro y fuera del aula, y la otra se focaliza en escolarizar a los alumnos con necesidades educativas especiales y en un aula específica donde tan solo podrá compartir pequeños espacios para socializar con el resto de sus compañeros. Entre los resultados también se pone de manifiesto la tendencia que hay por parte de la administración educativa a forzar una escolarización en esta última modalidad, debido a la falta de recursos para poder atenderlos en el aula.

En el estudio llevado a cabo por Belmonte, Porto & García (2023) se afirma que los profesionales que forman parte de la modalidad de escolarización en aula abierta especializada (aula específica en Andalucía) destacan las mayores ventajas a nivel social para el alumnado. Según estos profesionales, se crea un entorno educativo fundamentado en los principios de normalización e inclusión, lo que conlleva a una mayor visibilidad de nuevas tipologías de alumnado tanto dentro de la comunidad educativa como en entornos fuera del centro. No obstante, según Arnaiz-Sánchez & Escarbajal (2020), se observa una disminución en el número de aulas especializadas durante la etapa de secundaria. El centro privado considera que esto constituye una limitación para el proceso de inclusión. De acuerdo con la investigación de Arnaiz-Sánchez & Caballero (2020), los profesionales argumentan que los estudiantes del aula abierta especializada en secundaria se benefician de los tiempos y espacios compartidos con el resto de los compañeros para el aprendizaje para la vida. Por lo tanto, la reducción de aulas en secundaria obstaculiza el avance del proceso de inclusión.

En otro estudio, Sentenac et al. (2013) examinaron la modalidad de escolarización de niños/as con Parálisis Cerebral (PC) de 8 a 12 años en nueve regiones europeas. Encontraron que "el 54% de los niños con PC asistía a escuelas ordinarias, con diferencias significativas entre las regiones (desde el 20% en el noroeste de Alemania hasta el 98% en Italia central)" (p.3). Poniendo de manifiesto que una escuela inclusiva es posible dentro de los diferentes sistemas educativos.

Sin embargo, existe una corriente de autores que sostienen que la inclusión no es adecuada para todos, sino que debe evaluarse cada caso y adoptarse medidas según las características y necesidades individuales del alumnado. Santos et al. (2011), por ejemplo, argumentan que la inclusión de niño y adolescentes con Parálisis Cerebral tiene beneficios específicos en el caso de hemipléjicos sin problemas en el lenguaje, considerándose esta últimas como las principales barreras para lograr una inclusión real.

Sentenac et al., (2013) respaldan esta observación al indicar que "los niños con discapacidades más graves tienen más probabilidades de mejora si asisten a una clase o escuela especial" (p.3).

No obstante, la matriculación en Aulas Específicas, Centros Específicos y la atención personalizada fuera del aula ordinaria pueden generar obstáculos para la participación del alumno en programas destinados al desarrollo de habilidades comunicativas, llevados a cabo con sus grupos de referencia (Peeters, de Moor & Verhoeven, 2011). Además, estas ausencias pueden dar lugar a un aislamiento social, ya que el estudiante deja de participar en diversas actividades sociales, lo que lleva a considerar estas prácticas como no inclusivas.

El acceso a los recursos del aula específica o el aula TEA es aún considerado un tema controversial dentro del ámbito educativo, ya que tal y cómo se ha puesto de manifiesto en los resultados obtenidos en la investigación, se observa como algunos profesores avalan la necesidad de que los alumnos que presentan algún tipo de NEE abandonen el aula momentos concretos para poder recibir el apoyo que requieren por parte del profesorado especialista, en este caso el profesorado de pedagogía terapéutica, ya que según sus propias afirmaciones no cuentan con la formación necesaria para poder brindarle todo el apoyo que ellos requieren. Sin embargo, se ha evidenciado como otros docentes, especialistas y genéricos e incluso otros miembros pertenecientes del tejido asociativo, cuestionan estas salidas del aula para recibir según qué apoyos, ya que como se plasma en la legislación actual los apoyos deben darse, siempre que sea posible dentro del aula ordinaria y con el grupo de referencia,

pues de esta manera todo el estudiantado se beneficiaría de la presencia de otro profesor que pueda ayudar al resto de compañeros.

No obstante, también se han visto posturas intermedias, y es que en algunas ocasiones llevar a cabo los apoyos dentro del aula supone una dificultad añadida, por la ratio tan elevada de ese grupo en concreto, por los contenidos en los que se precisa el apoyo, o por las dificultades y características que presenta el estudiantado, demandándose por parte de estos mismos y por parte del profesorado, que estos apoyos se produzcan fuera del aula.

En la literatura científica, este tema es tan controversial como dentro de las instituciones educativas, pues en el estudio desarrollado por la Agencia Europea sobre Necesidades Especiales y Educación Inclusiva (2018) se pone de manifiesto que la realización de estos apoyos fuera del aula ordinaria sigue siendo uno de los elementos principales que produzcan segregación y exclusión al permanecer separados de su aula ordinaria mientras se le dan los apoyos necesarios.

El trabajo simultáneo que se desarrolla por parte de los dos profesores dentro de un aula, uno siendo el profesor de apoyo y el otro el responsable del grupo se considera una de las mejores opciones que beneficia a todos los alumnos, tanto aquellos que presentan necesidades educativas especiales como a sus iguales (García Martín, 2015). El principal inconveniente radica en la necesaria colaboración y sistematización de ambos profesionales, los cuales deberán de encontrar momentos para programar los objetivos y diseñar las actividades que se pretendan trabajar con el estudiantado (Durán & Giné, 2011). Este inconveniente quizás supone la causa de peso mayor que lleva al profesorado a rechazar que el docente de pedagogía terapéutica u otras especialidades entren dentro de sus clases para prestar el apoyo (Ruiz, 2007).

Después de conocer la evaluación de los profesionales, se pueden realizar diversas reflexiones según la modalidad de escolarización. Sin embargo, las demandas son comunes, centrándose en las necesidades que presenta el sistema educativo español en incrementar los recursos humanos y materiales en los centros ordinarios, proporcionar formación en relación con la atención a la diversidad, desarrollar un currículo globalizado y más flexible, así como crear espacios más estructurados y accesibles.

### 5.1.2.2. *Alumno tutor.*

Otra de las estrategias inclusivas cooperativas que se desarrollan dentro del aula y que no requiere de la utilización de recursos específicos, es la utilización de un alumno tutor o mentor que sirva de guía y orientación al alumnado que presenta algún tipo de discapacidad y facilita los procesos de inclusión social y de cuidado de este alumnado. Pues según Hernando, Aguaded & Tirado (2011) el lenguaje cercano, la confianza que se genera entre ambos, la tolerancia, el asertividad y la socialización son aspectos que solo se pueden generar entre las relaciones alumno-alumno, ya que de manera inconsciente el rol del docente supone un distanciamiento entre las perspectivas del alumno y del adulto.

En los datos obtenidos se han visto actitudes contrapuestas ya que, desde una perspectiva asociativa se avala los beneficios que supone la utilización de este alumno tutor o mentor dentro del aula pero, desde la perspectiva de la madre de uno de los alumnos tutores se pone el énfasis en la sobrecarga de trabajo y en la responsabilidad excesiva que puede adquirir de manera inconsciente este alumno tutor con respecto a las situaciones de discriminación y/o exclusión que le suceden a los alumnos con discapacidad, y por lo tanto puede interferir en los procesos de aprendizaje y en sus relaciones sociales con el resto del grupo clase.

Esta estrategia no debe confundirse con la tutoría entre iguales, en la que están involucrados todos los miembros que conforman el grupo clase y gracias a las diferentes sesiones de preparación y diseño del material se establece un tutorías para poder explicar o bien conceptos que tengan una dificultad para otro estudiante o aprendizajes y saberes que se pretendan transmitir de manera multinivel, es decir, alumnos de sexto de primaria dan tutorías a alumnos de educación infantil como es el caso del estudio desarrollado por Molina, Benet & Domenech (2019).

La literatura científica al respecto sostiene que el desarrollo de estrategias cooperativas como la creación de una figura de un alumno tutor dentro del aula reporta grandes beneficios entre los estudiantes, ya que según el estudio desarrollado por Boix & Bustos (2014) se ponía de manifiesto que los alumnos tienen facilidades a la hora de expresarse y de explicar las diferentes situaciones, o contextos o problemas que se suceden en el día a día dentro del aula, teniendo la libertad de utilizar un lenguaje propio y de comprensión mutua que queda distanciado del que se utiliza con el tutor, además esta figura de alumno mentor no solo se focaliza en los procesos de socialización sino que también puede prestar su ayuda a la hora

de realizar actividades que requieran un nivel de competencia curricular menor para ambos alumnos.

Sin embargo, aunque la aplicación de esta estrategia cooperativa puede suponer una ventaja a la hora de que los alumnos con discapacidad encuentren un grupo de amigos y se sientan integrados dentro del mismo y adquieran ese sentimiento de pertenencia, en el momento en el que estos estudiantes no puedan seguir con el ritmo escolar y la evolución social de su alumno-tutor pueden percibirse algunas desventajas o limitaciones en la aplicación de esta estrategia inclusiva, ya que el alumno que figura como alumno-tutor evolucionará y se convertirá en un joven competitivo que pueda buscar los mejores resultados académicos y podrá experimentar cambios sociales en los que el alumnado con discapacidad no sea bien recibido (Temprado, 2009). Esta situación también ha sido descrita por algunos de los informantes clave que manifiestan que las relaciones sociales entre las personas con discapacidad y sus grupos de referencia van cambiando y se convierten en “más excluyentes” en función de la edad que tenga el alumno con discapacidad ya que sus intereses y motivaciones son completamente opuestas.

### *5.1.2.3. Adaptaciones curriculares*

Las adaptaciones curriculares se conciben como una estrategia educativa focalizada hacia el alumnado con NEE. En ella se pretende establecer o realizar una adecuación del currículum en función al nivel educativo con la finalidad de que los objetivos o los contenidos curriculares sean accesibles para todo el grupo clase, o bien modificar aquellos elementos curriculares que no adquieran una funcionalidad significativa (Grau Rubio & Fernández Hawrylak, 2008).

A pesar de que legislativamente el currículum escolar adquiere un carácter abierto, flexible o adaptable la realización de estas adaptaciones curriculares no siempre son tan sencillas

La aplicación de estas medidas específicas de atención a la diversidad como Adaptaciones Curriculares, Programas de Diversificación Curricular o Programas de Cualificación Profesional, algunas de ellas sustituidas en la actualidad por otras con finalidades similares, pueden constituirse en un gran apoyo para los alumnos que las precisan y contribuir a su éxito y promoción (Arnaiz-Sánchez, 2009; Fernández, 2014; Martínez, 2011).

Aunque los profesionales en cuestión carecen de propuestas curriculares que establezcan bloques de contenidos u objetivos por niveles específicos en su área de actuación, se centran en la implementación de adaptaciones curriculares, mayoritariamente de naturaleza individual. En los resultados también se ha puesto de manifiesto como la falta de formación (Espinosa, Bravo & Celi, 2022), motivación (Velásquez et al., 2022) o los sentimientos de frustración ante el proceso de realizar adaptaciones curriculares repercuten de manera negativa en los alumnos, pues en muchas ocasiones se opta por el empleo de ensayo-error, sin reparar en las consecuencias educativas y formativas.

Estos resultados avalan los planteados por Simón et al., (2016) en donde establece que el actual esquema de las adaptaciones curriculares y todas las tipologías que estas contemplan (significativas y no significativas) y la concreción práctica de las mismas no ha podido satisfacer las intenciones tan esperanzadoras con las que se pensaron y legislaron en los años 90 con la implantación de la LOGSE. A este respecto, la crítica a las adaptaciones curriculares se focaliza principalmente en qué su propósito inicial era el de transformar e innovar las diferentes prácticas educativas que se llevan a cabo en los centros y convertirlas en situaciones más inclusivas, pero los resultados obtenidos muestran que ha sucedido todo lo contrario.

Destacándose como, debido a la falta de formación, se recurre a dar contenidos de años anteriores sin reparar necesariamente en las necesidades de los alumnos. Estas adaptaciones han supuesto una limitación dentro de las prácticas educativas ya que se han desvirtuado en la generación de contextos educativos en los que las enseñanzas eran generalmente devaluadas sustentadas por estas adaptaciones (Echeita et al., 2014)

De todas maneras, también es relevante notar que no hay muchas pruebas sustanciales sobre la eficacia y el impacto (tanto en los estudiantes afectados, como en sus compañeros y profesores) en los más de veinte años de aplicación de este enfoque centrado en las "adaptaciones del currículo". Los resultados de la evaluación de este aspecto en otros contextos (Andreasson, Asp-Onsjö & Isakson, 2013), refuerza este argumento: que las "Adaptaciones Curriculares Individualizadas" (ACIS) y los "Planes Individuales", concebidos bajo la lógica de las adaptaciones, no han representado una mejora en la enseñanza para todos, ni han contribuido a una mayor calidad educativa para aquellos considerados con "necesidades educativas especiales".

Claramente, ni las "adaptaciones curriculares" son el problema ni el enfoque del "Diseño Universal para el Aprendizaje" (DUA) es la solución. Un análisis tan simplista dejaría de lado nuevamente la perspectiva sistémica de la educación inclusiva que se ha estado poniendo de manifiesto a lo largo de esta investigación. Lo que se requieren son políticas de diversa índole que, desde la perspectiva de las escuelas y su personal docente, fomenten la mejora y la innovación escolar en todos sus aspectos (culturas, políticas y prácticas).

En relación con la titulación, aunque con la nueva ley educativa (LOMLOE) se recoja que el alumnado que se había sometido a actuaciones curriculares puede promocionar de etapa, han sido muchos los estudios que eran críticos con respecto a la situación anterior. La inclusión y la participación de todos los agentes en el proceso educativo del alumnado contribuyen a la creación de un clima de centro adecuado y a reducir poco a poco el fracaso escolar (Antelm Lanzat, Gil-López, & Cacheiro-González, 2015; Susinos, Calvo & Rojas, 2014; González, García, Ruiz & Muñoz, 2015). Cabe destacar la relación que establece el profesorado entre la aplicación de las medidas específicas de atención a la diversidad con el aumento de alumnos con necesidades de apoyo educativo que obtienen el título de la ESO. Esto es importante ya que corrobora que cuando estas medidas se aplican para apoyar la inclusión y el éxito académico de los estudiantes son de gran utilidad y producen satisfacción en los docentes (Martínez, 2011). No obstante, se han encontrado algunas reservas en el profesorado de secundaria que manifiesta cierto desagrado ante la obtención de este título tras la aplicación de medidas específicas, parece como si se devaluara por ello. Esta idea contrasta con la filosofía de la inclusión educativa que defiende los principios de equidad, igualdad y justicia, especialmente, en el caso del alumnado más vulnerable que requiere en ocasiones la aplicación de apoyos tales como Adaptaciones Curriculares, Programas de Diversificación Curricular y de Cualificación Profesional Inicial para poder aprender y progresar (Arnaiz-Sánchez & Martínez Rodríguez, 2018).

### 5.1.3. Continuidad en los estudios

Tal y como se ha puesto de manifiesto en los resultados obtenidos se observa cómo la situación actual de las personas con discapacidad que han finalizado los estudios superiores se encuentra a un porcentaje muy similar de aquellos que solo han finalizado sus estudios primarios. Entre la resultados también se ponía de manifiesto que a pesar de la evolución de las leyes y la normativa, tanto a nivel estatal como autonómico, para garantizar la continuidad en los estudios existen determinados factores, cómo la falta de recursos cerca del entorno de las personas con discapacidad, la poca oferta formativa que hay para continuar con los estudios superiores, y los diferentes obstáculos y limitaciones a nivel social, familiar y de barreras arquitectónicas, influyen significativamente en que este tipo de alumnado no decida continuar con unos estudios superiores y se decante o bien por la Formación Profesional o por seguir formándose por medio de las asociaciones a las que pertenecen.

En relación a la Formación Profesional se ha puesto de manifiesto qué el abanico de ofertas para acceder a este tipo de formación, que les capacita para un empleo, es bastante limitante, Por otro lado, se ha visto cómo en ocasiones los docentes se acogen a la normativa y permiten la continuidad de los estudios básicos hasta los 21 años, edad en el que estas personas deben tomar dos caminos; uno relacionado con la formación y las actividades de día que llevan a cabo las asociaciones; y otro condicionado por factores familiares y externos el permanecer en su hogar (Aguirre & Cruz, 2020).

En el II Plan Municipal de Discapacidad (2021), se pone el foco de atención en la accesibilidad a los diferentes ciclos educativos, incluso en los niveles no obligatorios, en donde se continúan observando diferentes barreras y obstáculos que provocan la exclusión educativa de las personas con discapacidad.

Otra de principales preocupaciones por parte de las asociaciones que se manifiestan en este plan hace referencia a la falta de recursos, como ayudas técnica o equipos de apoyo que suponen un elemento trascendental en la consecución de una educación inclusiva, como se ha puesto de manifiesto en otros apartados de esta investigación. Esto aún sigue siendo un tema de interés y de preocupación que ya se puso de manifiesto en el estudio desarrollado por Ferni & Henning (2006) respecto al sistema universitario y las medidas adoptadas en pro de la educación inclusiva para mejorar la participación y aprendizaje de estudiantes con

discapacidad. Las acciones destinadas a mejorar la formación de estudiantes con discapacidad no solo tendrán un impacto significativo en este grupo, sino que también repercutirán positivamente en el conjunto de la población estudiantil. Los fundamentos sólidos de enseñanza son esenciales para todos los alumnos. Además, según Cortés & Moraña-Díez (2014), los estudiantes con discapacidad plantean desafíos constantes a la universidad, no solo en términos de acceso físico a los edificios, sino también en cuanto a un acceso más amplio al currículo, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Siendo una de las principales limitaciones, a esto debe unirse la actitud y percepción de algunos docentes universitarios ante la discapacidad y la respuesta que se produce (Perez-Esteban, Carrión & Ortiz, 2023). Los estudiantes con discapacidad experimentaron dificultades al inicio de su carrera universitaria debido a la falta de orientación sobre ayudas, becas, accesibilidad a plazas de aparcamiento reservadas, servicios de comedor y ventajas ofrecidas por el servicio bibliotecario. Además, señalaron que los edificios y aulas de la universidad a menudo no eran accesibles y presentaban instalaciones obsoletas, careciendo de las adaptaciones necesarias en términos de iluminación, acústica, mobiliario y señalización (Borlan & James, 1999; Castellana & Sala, 2005; Moswela & Mukhopadhyay, 2011).

En relación con el auge de la educación virtual como medio de continuidad con los estudios superiores se observa como este proceso busca implementar diversas acciones pedagógicas con el objetivo de facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Tanto estas acciones como las actividades realizadas por los estudiantes están mediadas por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Según Juca (2016), esta modalidad se distingue por su flexibilidad, dinamismo y capacidad de adaptación al entorno en el que se desarrolla. Además, requiere y fomenta la participación de un estudiante que sea "responsable y creativo en la construcción de su aprendizaje, que adopte estrategias y estilos de aprendizaje a partir del conocimiento de sí mismo, y a medida que lo logre, aprenderá a aprender" (Juca, 2016, p.108). En contraste, la educación a distancia se destaca por su flexibilidad en varios aspectos, lo cual se presenta como un beneficio para aquellos que la reciben. No obstante, hay elementos como las sensaciones, los anhelos y las emociones que suelen ser difíciles de expresar e identificar en comparación con la educación presencial (Martínez, 2017). La mencionada flexibilidad requiere de los estudiantes no solo diversos procesos cognitivos, sino también de funciones metacognitivas más avanzadas, como la autorregulación. Esto se refiere a la capacidad para gestionar el nivel de energía personal de acuerdo con las demandas de una tarea o situación específica (Shanker, 2013).

Finalmente, la orientación, siendo una dimensión cualitativa del sistema educativo, tiene como objetivo principal brindar apoyo a todo el alumnado, dando prioridad especialmente a aquellos que se encuentran en las etapas obligatorias de la educación, su propósito es el de lograr la formación integral de la persona, capacitándola para una vida futura equilibrada y próspera. En este contexto, la labor de orientación se define como: a) una intervención de calidad, b) destinada a capacitar integralmente al alumnado, y c) orientada hacia su futuro (Esperanza, Villavicencia & Macía, 2013). Con respecto a los servicios de orientación que recibe este colectivo se observa como los entrevistados han puesto de manifiesto que los servicios de orientación se producen de manera igualitaria a todo el estudiantado sin tener en cuenta las necesidades o las capacidades de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales. En la literatura científica se ha puesto de manifiesto como debido a la ausencia de servicios de orientación especializados los alumnos con discapacidad se ven obligados a realizar elecciones poco realistas con su orientación profesional (Gavilán, 2017), en otros estudios se pone de manifiesto como los diversos cambios modificaciones en las funciones del orientador ha provocado una disminución en su actuación focalizándose en muchas ocasiones como un apoyo al servicio de tutoría (Vélaz et al., 2016). A esto se le une que la falta del tiempo lectivo imposibilita establecer una dedicación plena al grupo de alumnos para poder abordar todas las cuestiones necesarias y ofrecerle una orientación adecuada (Aguilar et al., 2015). Además de que son numerosas las funciones y tareas asignadas al orientador, quien a veces se siente abrumado. La mayoría del profesorado solicita más atención por parte del orientados, aunque son conscientes de las rutinas y limitaciones, y aceptan las reuniones como el momento clave para compartir (Sink, 2016).

Así, en el ámbito universitario se pusieron en marcha diferentes iniciativas para implantar planes de acción tutorial que garanticen la orientación y el apoyo a este alumnado mientras realizan sus estudios universitarios (Gairín et. al., 2009) sin embargo se ha observado como estos planes de acción tutorial a menudo no ofrecen la respuesta adecuada a las necesidades que presentan los estudiantes con discapacidad y estos deben acudir a los servicios de apoyo o la unidad de atención a los estudiantes con discapacidad que existen dentro de las universidades (Martín, Arregui & García-Ruiz, 2014; Galán Mañas, 2015).

#### **5.1.4. Relación familia-escuela**

Los diferentes contextos en donde se produce la educación se encuentran relacionados indudablemente con la comunidad, la familia y la escuela. Promover la colaboración entre agentes tan diferentes y a la vez tan implicados dentro de los procesos metodológicos innovadores resulta ser un reto para solventar para generar contextos inclusivos (Puigdellívol et al., 2017).

Para elaborar un proyecto común que permita responder a las demandas sociales y a las necesidades del alumnado es necesario la responsabilidad compartida entre la comunidad, la familia y la escuela, estos tres agentes deben comprometerse para conseguir una educación inclusiva que otorgue beneficios a todas las personas que participan en ella (Simón & Barrios, 2019). De este modo, conseguir una educación cada vez más inclusiva implica necesariamente que exista una relación y una coordinación entre los diferentes agentes implicados, puesto que la educación es un proceso complejo y que no queda exento de presentar diferentes controversias.

Algunos estudios han puesto de manifiesto la importancia de establecer un vínculo entre la familia y la escuela, y éste se ha considerado como un reto educativo para poder responder a las realidades emergentes y que ayuden a construir redes sólidas que mejoren la convivencia educativa (Egido & Bertran, 2017; Gubbins, 2012; Simón, Giné & Echeita, 2016). Cuando se habla sobre educación inclusiva se tiene como referencia al alumnado que se encuentra en contextos vulnerables, ya sea por pertenecer al colectivo de personas con discapacidad, por sufrir situaciones de segregación o exclusión social o por presentar algún tipo de fracaso escolar. Es por todo esto, por lo que se persigue con urgencia la creación de centros educativos abiertos e inclusivos en el que no se limiten el derecho fundamental del alumnado a su educación y a poder acceder en igualdad de oportunidades a las propuestas formativas, en donde las familias juegan un papel primordial para que esto sea así (Gârțu, 2017; Villegas, Simón & Echeita, 2014), aunque no solo la familia son el eje vertebrador para hacer posible este reto, sino que, la presencia de diferentes profesionales competentes que sean capaces de dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos es otro de los principales ejes fundamentales (Abu-Hamour & Muhaidat, 2014). Mantener una adecuada comunicación entre las escuelas y las familias propiciara las vías necesarias para que en los procesos de intervención las tomas de decisiones se realicen de manera cooperativa por

ambas partes (Hotulainen & Takala, 2014; Villegas, Simón & Echeita, 2014; Deslandés, 2015).

El papel que juega la comunidad y las familias en los procesos educativos está debidamente regulado en los Marcos legislativos y las normativas de referencia que se aplican en los centros, aunque es preciso destacar que no se están alcanzando los objetivos propuestos. A este respecto el Consejo Escolar del Estado y las comunidades autónomas han ido desarrollando diferentes recomendaciones con los que favorecer la participación de estos agentes de manera democrática (Domingo, Martos & Domingo, 2010).

Los datos obtenidos en el estudio desarrollado por Ballesteros, Aguado & Mslík (2014) ponen de manifiesto cómo es necesario dejar que las familias tomen un rol activo en los procesos establecidos para potenciar el desarrollo integral del estudiantado con discapacidad y por consiguiente, este agente debe contar con la colaboración de las diferentes instituciones educativas y sociales para que esto sea posible. En esta línea, el estudio llevado a cabo por Alves et al. (2017) realiza qué es necesario que se procure las condiciones necesarias que permitan ayudar en la compensación de las desigualdades sociales y apostar así por una equidad educativa y una inclusión real.

La participación de la familia se encuentra relacionada con el apoyo que recibe por parte del profesorado y de la comunidad en la que se desenvuelve (Ainscow, 2016; Simón, Giné & Echeita, 2016). Esta idea se vuelve a poner de manifiesto en el estudio desarrollado por Alvarez (2019) y por los datos obtenidos en esta investigación en dónde a pesar de que los docentes intentan establecer vínculos y líneas de comunicación con las familias, que se encuentra fundamentada en la preocupación para poder brindar una respuesta adecuada al estudiante que presenta necesidades educativas especiales, se enfrentan muchas veces a la realidad de que la familia no quiere ver esta nueva situación y afrontar que la discapacidad ha llegado a sus hogares y deben hacerle frente. El apoyo que reciben por parte de las asociaciones también se destaca en este estudio como uno de los aspectos fundamentales para aceptar en primer lugar la discapacidad, y en segundo lugar para ponerse manos a la obra y establecer relaciones de colaboración y cooperación con el profesorado y las asociaciones en pro de la mejora de sus hijos.

El papel y las opiniones de las familias se han configurado como el foco de investigaciones de diversas investigaciones recientes (Arapi & Hamel, 2021). Además las medidas de atención a la diversidad que se desarrollan en los centros educativos, la intensidad y

naturaleza de las necesidades manifestadas por parte de las familias y las opiniones que tienen los docentes sobre ellas también se han estudiado en profundidad (Benítez, 2014; Özaydın et al., 2021). Se puede observar como la relación que existe entre las familias y los centros educativos se constituye como un tema de interés, no solo en el ámbito educativo sino también desde el punto de vista científico, pues la participación e implicación de las familias influye en el rendimiento de los alumnos (Sakamoto, 2021), las actitudes de la familia con respecto a su desarrollo y la percepción de estas en relación a la respuesta de las administraciones, también han sido un foco de interés (Bopota et al., 2020; Crisol-Moya et al., 2022). En algunas ocasiones, la investigación se ha centrado en las actitudes de las familias hacia la inclusión, la percepción de prácticas de enseñanza inclusivas y los recursos percibidos en clases ordinarias y clases inclusivas (Paseka & Schwab, 2020). No obstante, en la actualidad, surge la necesidad de llevar a cabo estudios que analicen los factores que fomentan o inhiben el compromiso de las comunidades escolares con la inclusión educativa.

El papel de las familias en el proceso educativo de estudiantes con NEE es de vital importancia, especialmente para aquellos alumnos con discapacidad. La familia, actúa como un soporte que enfrenta presiones tanto del entorno externo como del interno, afectando directamente la dinámica familiar y otros sistemas relacionados (Shelton, 2018). En este contexto, investigaciones anteriores indican que las madres de estudiantes con NEE experimentan tensiones psicológicas, las cuales varían en intensidad de acuerdo con la percepción del progreso de sus hijos o hijas con NEE (Shea & Bauer, 2000).

El proceso educativo de un estudiante con NEE requiere el establecimiento de un sistema colaborativo entre la escuela y la familia, ya que se necesita una preparación especializada para abordar no solo las necesidades educativas, sino también otras necesidades de estos estudiantes.

### **5.1.5. La COVID-19 y las personas con discapacidad**

Los resultados obtenidos en este estudio han puesto de manifiesto como el ámbito educativo y social ha sido el más afectado por los confinamientos acaecidos durante la pandemia originada por la COVID-19. Destacando como el colectivo de personas con discapacidad ha sido el más afectado ante las medidas tomadas.

La investigación llevada a cabo por Solís (2020) se enfocó en analizar la inclusión escolar frente a los desafíos surgidos a raíz del COVID-19, con el propósito de intervenir y abordar de manera adecuada las necesidades especiales de los niños. Los resultados revelaron una tendencia desfavorable en cuanto a la implementación de la educación inclusiva, especialmente en un contexto en el que la pandemia ha generado obstáculos significativos para la educación de esta población estudiantil. Además, esta investigación sostiene que el entorno de la educación virtual, agravado durante la pandemia de la COVID-19, ha tenido un impacto negativo en el proceso educativo de los estudiantes con NEE.

De esta manera se ha visto cómo la respuesta educativa que se brindaba durante un periodo de confusión y de incertidumbre, ante la rapidez en el cierre de las instituciones educativas y la necesidad obligada de adaptar una escuela tradicional a una perspectiva exclusivamente virtual, no ha sido del todo satisfactoria ni ha podido responder a las necesidades individuales de los alumno, destacándose la excesiva carga de los docentes para poder atender al alumnado con discapacidad ante un nuevo panorama de educación virtual. Los pequeños confinamientos que se realizaron en la vuelta a la normalidad que paralizaban y dificultaban aún más el establecimiento de programas de adaptación a las necesidades de estos estudiantes, o las medidas de distancia social que se tuvieron que aplicar en la vuelta a la normalidad provocaban que el ejercicio docente fuera muy complicado, tal y como se ha puesto de manifiesto.

Estos resultados, se encuentran dentro de las conclusiones obtenidas en los diferentes estudios que se han realizado sobre esta situación excepcional, y qué ha provocado una crisis dentro del sistema de enseñanza y aprendizaje, desarrollando un nuevo modelo educativo. Pues en el estudio llevado a cabo por García Aretio (2021) se ponía de manifiesto como uno de los principales inconvenientes durante el desarrollo de las prácticas educativas virtuales se relacionaban principalmente con las dificultades que tenían los docentes para poder conectarse con sus alumnos debido a la brecha digital existente en los hogares españoles. En

segunda posición determinaba la saturación y la carga docente que tuvieron que asimilar, al tener que ampliar sus conocimientos para el manejo de las determinadas plataformas virtuales y para adaptar todas las unidades didácticas y programaciones establecidas a un entorno virtual, al mismo tiempo que tenían que conectarse para seguir con el normal desarrollo de las clases lectivas. Esto se tradujo en una falta de motivación y escasa participación por parte de los estudiantes ante la escasez de tutorías y apoyos por parte de los docentes, como señalan s (Lozano-Díaz et al., 2020; Odriozola et al., 2020).

Sin duda, el impacto negativo de esta nueva forma de entender la educación va más allá del cambio de ubicación natural (en el aula) e interfiere en la calidad de la respuesta educativa que reciben los estudiantes, produciéndose grandes diferencias y desigualdades, en la saturación docente, que debieron asumir un nuevo entorno didáctico de manera inmediata y con la ausencia de planes de formación y de adaptaciones curriculares a este entorno digital, y en la asimilación por parte de las familias de roles que quedaban muy distantes a su formación o capacidad, asumiendo roles de maestro, terapeuta o especialista que sobrepasaban las habilidades y capacidades de los entornos familiares en dónde las brechas económicas afectivas y humanas eran latentes durante todo el confinamiento (Moreno et al., 2020; Trujillo et al., 2020; Azorín, 2020; Gromova, 2020; Teräs et al., 2020).

En relación a la vuelta a la normalidad y los pequeños confinamientos que se desarrollaban, en el estudio desarrollado por Álvarez (2020) se ponía de manifiesto como estos han afectado significativamente en la rutina académica, en la imposibilidad de continuar con los programas establecidos y en las dificultades de volver a tener que conectarse para seguir el ritmo de la clase, todo ello sumaba un retraso importante en los avances de los estudiantes con NEE.

En el plano social, se observa como los resultados han puesto de manifiesto tanto situaciones negativas como positivas durante el periodo de confinamiento, a este respecto la investigación llevada a cabo por Sandín et al. (2020) en sus resultados se ponía de manifiesto como las personas durante el confinamiento incrementaron sus intereses sobre el bienestar de otros iguales, han valorado las relaciones personales, se han interesado por el futuro, han pasado más tiempo con la familia, amigos y compañeros.

Por otro lado, las dificultades manifestadas por el tejido asociativo en relación al desarrollo de conexiones entre la familia y los usuarios de las asociaciones, ha puesto en evidencia la brecha digital existente dentro del territorio español, ya que han sido los propios trabajadores

de la asociación en las que han tenido que prestar el soporte técnico necesario para poder establecer esas conexiones con el resto de los compañeros. Estos resultados se encuentran en sintonía con el estudio llevado a cabo por García, Rivero & Ricis (2020) y por el desarrollado por Asto et al., (2022) que ponía de manifiesto que las dificultades de conexión suponen una barrera más ante la imposibilidad de generar una inclusión real en contextos sobrevenidos viéndose afectados nuevamente el colectivo de personas con discapacidad.

Las situaciones de discriminación vividas por los niños y jóvenes con trastornos del espectro autista están en consonancia con los resultados obtenidos en el estudio llevado a cabo por Amorim et al. (2020) en el que se pone de manifiesto que la falta de rutina, o la imposibilidad de salir a la calle incrementaba significativamente los grados de ansiedad, la ira, la violencia o el desarrollo de conductas estereotipadas.

## 5.2. DISCUSIÓN DEL PROCESOS DE INCUSIÓN SOCIOLABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD.

La inclusión social y laboral de las personas con discapacidad sigue siendo un reto que conseguir, no solo por las asociaciones, sino también, por parte de las administraciones, familias y empresas que apuestan por desarrollar sociedades más inclusivas (Hernández et al., 2022).

### 5.2.1. Papel del tejido asociativo

Los datos obtenidos ponen de manifiesto el papel tan significativo que adquieren las asociaciones dentro del desarrollo social laboral y educativo de las personas con discapacidad. En el II Plan Municipal de Discapacidad (2021) se esbozan diferentes reflexiones que concuerdan con los resultados obtenidos en esta investigación doctoral.

A este respecto el tejido asociativo desarrolla una labor fundamental de sensibilización, concienciación e información dentro de los tres ámbitos estudiados -educativo, social y laboral- (Pallisera et al., 2018). Los datos plasmados en este plan municipal de discapacidad

coinciden con los resultados obtenidos en relación a la importancia que se debe transmitir para que la sociedad pueda visibilizar a las personas con discapacidad, normalizando situaciones en las que estas personas formen parte de su ejecución y haciendo cotidiana la discapacidad.

Resulta muy complejo establecer acciones de inclusión si la sociedad no se encuentra implicada en ellas y si se desconocen las necesidades de las personas con discapacidad. De esta manera las asociaciones asumen ese papel de intermediario entre sociedad-administración-personas con discapacidad, en la medida de que pueden detectar las necesidades presentes y buscan los recursos necesarios para poder satisfacerlas. Este tejido asociativo desarrolla y plantea constantemente proyectos ambiciosos para conseguir ese cambio social, educativo y laboral pero que en muchas ocasiones se ven limitados por la falta de recursos.

En este II Plan (2021) se ponen de manifiesto las diferentes estrategias de trabajo que han declarado desde el tejido asociativo para mejorar la sociedad:

- La necesidad de información al resto de la sociedad sobre las necesidades de las personas con discapacidad
- La necesidad de establecer un diálogo directo entre el tejido asociativo y el resto de la sociedad para impulsar acciones no discriminatorias
- Conseguir una normalización de las personas con discapacidad sin tener que estar respaldadas constantemente por las asociaciones
- El desarrollo de políticas transversales que garanticen sus derechos y libertades
- La necesidad de aunar fuerzas entre el tejido asociativo presente en la provincia de Almería y la existencia de los diferentes colectivos sociales

Desde este tejido asociativo también se recalca la necesidad de ser realista con los recursos que disponen ya que, por desgracia, los presupuestos de la administración no suelen abarcar todos los proyectos planteados. Pues, como se pone de manifiesto en este plan las asociaciones centran sus reivindicaciones en la capacidad de colaborar con las administraciones y justificar la eficacia del gasto.

Los profesionales del tejido asociativo desempeñan un papel fundamental para asegurar los apoyos necesarios que garanticen la vida independiente y la inclusión en la comunidad de las personas con discapacidad. Tanto profesionales, personas con discapacidad y las familias destacan la importancia del apoyo en las actividades domésticas. Sin embargo, es notable

que apenas se menciona la necesidad de implementar acciones de apoyo destinadas a fortalecer la red social y fomentar la inclusión social en la comunidad. Este hallazgo coincide con otros estudios que analizan las valoraciones de profesionales (Clement & Bigby, 2012; McConkey & Collins, 2010). Es importante tener en cuenta que la vida independiente no se limita solo al desarrollo autónomo en una vivienda individual, sino que también implica desafíos como establecer relaciones personales y sociales significativas, así como participar en los servicios culturales y de ocio de la comunidad. Según Ruf (2006), las relaciones sociales desempeñan un papel crucial como apoyo a la autonomía personal en contextos de inclusión social, lo que respalda la creación de nuevos roles profesionales destinados a fortalecer los vínculos socio personales con la comunidad (Duggan & Linehan, 2013; García Iriarte et al., 2016).

En los resultados obtenidos en esta investigación también se han puesto de manifiesto la importancia que adquieren las acciones de sensibilización y concienciación que llevan a cabo las entidades asociativas para conseguir una inclusión social real y es que, la gran mayoría de entrevistados confirman que falta una concienciación y sensibilización acerca de las necesidades y las características de las personas con discapacidad para garantizar esos procesos inclusivos. Además se pone de manifiesto que muchas de estas faltas de empatía subyacen por la desmotivación y el poco interés que hay en conocer la realidad de las personas con discapacidad. Estos resultados están relacionados con los diferentes estudios que se han llevado a cabo en donde manifestaban la importancia de las actividades de sensibilización y concienciación, en todos los niveles de la vida, como una de las medidas más importantes para garantizar el respeto a la diversidad y compartir con el resto de la comunidad las diferentes orientaciones y habilidades que hay que desarrollar para garantizar que la participación en la sociedad de las personas con discapacidad sea una realidad (Rodríguez-Bies, 2015; Rello, Puerta & Tejero-González, 2020; Hernández et al., 2022).

### **5.2.2. Ocio y tiempo libre**

Como se ha puesto de manifiesto en los resultados obtenidos en esta investigación las políticas sociales que se plantean por parte de las administraciones y organismos gubernamentales no llegan a conectar del todo con las realidades que afectan de lleno al colectivo de las personas con discapacidad, en este sentido, la investigación llevada a cabo

por Gijón & Conejo (2023) argumentan sentimientos igualitarios al considerar que las políticas sociales que se promulga en materia de discapacidad unidas a los servicios sociales del sistema público, deben ser configurados como una de los elementos clave y necesarios para poder promover acciones que garanticen una protección social real y que esté en concordancia con los derechos humanos y sociales que son elementos fundamentales de todas las personas, y por supuesto de aquellas que presentan algún tipo de discapacidad. Desde las administraciones deben procurar que todos sus esfuerzos garanticen el bienestar de las personas que conforman este colectivo para que puedan disfrutar de una vida digna y sean miembros participativos en la sociedad al igual que el resto (Navarro & Ruiloba, 2022).

Al mismo tiempo, el tejido asociativo, las fundaciones y las diferentes organizaciones que adquieren un rol representativo de este colectivo también asumen un papel destacado dentro de la organización, del diseño y de la gestión de las diferentes políticas, servicios y recursos que van destinados a ofrecer un apoyo a estas personas ya sea por medio de instituciones con titularidad pública o privada.

Es cierto que hay numerosas investigaciones que examinan la realidad del ocio en personas jóvenes, pero la cantidad disminuye cuando se enfoca en el grupo específico de jóvenes con discapacidad (Cezar, et al., 2016).

La estructura de la oferta de ocio en la realidad actual, según Lazcano, Madariaga & Lázaro (2014), se considera desde la perspectiva objetiva (sujeto, grupo, actividad, tiempo, espacio y recursos) y la subjetiva (beneficios, intereses, opiniones, motivaciones y valores) al analizar la experiencia de ocio. Se aborda la experiencia de ocio mediante el análisis de la práctica, reconociendo que el individuo otorga definiciones subjetivas a las actividades que realiza. Además, se incorporan dimensiones cognitivas al estudio, enfocándose en las opiniones y preferencias de una persona con respecto a una práctica para que se transforme en una experiencia de ocio, según Madariaga & Lazcano (2014). En los resultados de este estudio se ha puesto de manifiesto como en la provincia de Almería hay una escasa oferta de actividades de ocio y tiempo libre adaptada o destinada a personas con algún tipo de discapacidad, algo que está en contraposición a las aportaciones de Giménez & Pino, (2019) en donde se especifica, que el punto de partida para hacer una sociedad más inclusiva empieza estableciendo una oferta accesible y variada de actividades de ocio y tiempo libre que beneficien a toda la comunidad y considere los diferentes entornos y los servicios asegurando la participación en igualdad de condiciones y la no discriminación

En este sentido las diferentes actividades que se llevan a cabo por parte de las asociaciones que motiva la realización de actividades de ocio y tiempo libre a nivel individual y colectivo, siguen la línea de los resultados obtenidos en el estudio Corbella & De Melo, (2013) en donde se manifestaba que el papel de las asociaciones es esencial para ampliar las oportunidades de participación autónoma en actividades de ocio para las personas con discapacidad, especialmente aquellas con mayores requerimientos de asistencia. Estas personas desempeñan un papel crucial al facilitar que las personas con discapacidad no solo lleven a cabo sino también disfruten de sus actividades recreativas, destacando su importancia en situaciones donde se necesitan mayores niveles de apoyo. A este respecto Plena Inclusión (2017) lanzó un conjunto de guías con actividades denominadas *Elijo mi Ocio* con una versión en lectura fácil y otra con pictogramas diseñadas para todas las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo que deseen participar en actividades recreativas en su comunidad, y son adecuadas para cualquier persona. Además, se proporciona una guía con instrucciones especialmente útiles para las familias, las personas de apoyo y los profesionales que deseen brindar apoyo en este ámbito.

Las relaciones sociales que se establecen entre las personas con discapacidad con aquellas que nos la presentan en los diferentes ámbitos de la vida, educativo, social y laboral, ha puesto de manifiesto datos que confirman una evolución al respecto de la inclusión social y de las relaciones entre el colectivo de personas con discapacidad y el resto de la comunidad. En este sentido, se observan experiencias positivas y negativas en relación con el establecimiento de relaciones sociales, en donde aún existen ciertos contextos o variables que generan una exclusión, rechazo o prejuicios a la hora de valorar las capacidades de las personas con discapacidad que poco a poco deben ir siendo erradicadas (Madariaga et al., 2021).

Dentro del ámbito educativo, se ha observado como existe una preocupación por parte de los docentes en materia de relaciones sociales conforme avanza la edad de los alumnos, afirmando que en las etapas iniciales educativas los docentes tienen la potestad de intervenir y “forzar” esas interacciones sociales pero a medida que avanza, la inquietud con respecto a la continuidad de los grupos de amigos se pone de manifiesto. La adolescencia y juventud, es una de las etapas más críticas en el desarrollo físico, personal, emocional y social por las que atraviesa el ser humano (Estévez, Martínez & Jiménez, 2009), y en donde las amistades tienen una influencia superior casi que a los valores o concepciones propios de las personas de los adolescentes (Brotfeld & Berger, 2020). En esta línea, también el tejido asociativo es

consciente de ello y recalca que los intereses, gustos y motivaciones evolucionan quedándose un poco más rezagado las personas que presentan algún tipo de discapacidad, sobre todo en una discapacidad intelectual. Esta preocupación por parte de los docentes como del tejido asociativo se encuentra en línea con los resultados obtenidos en la investigación llevada a cabo por Walton & Ingersoll (2013) que ponían de manifiesto las dificultades que presentaban los jóvenes y los niños a la hora de desarrollar relaciones sociales o contactos entre ellos y que a su vez ponía en tela de juicio la eficacia de los diferentes programas educativos desarrollados ya que, a juicio de los autores, esto no se encontraban realmente conectados con las necesidades que presentaban estos alumnos.

#### 5.2.2.1. *Deporte*

El deporte adaptado abarca todas las modalidades deportivas que han sido ajustadas para permitir la participación de personas con discapacidad (Sanz-Rivas & Reina, 2012). Esto puede implicar la adaptación de normas en modalidades existentes (como el baloncesto en silla de ruedas) o la creación de deportes específicos diseñados para satisfacer las necesidades del colectivo (Aguilera, 2017). La práctica del deporte adaptado conlleva diversos beneficios para los participantes, ya sean terapéuticos, recreativos, educativos o competitivos (Gámez-Calvo et al., 2020; Sanz-Rivas & Reina, 2012). Una característica clave de este tipo de deporte es la realización de adaptaciones en el reglamento, el material, los aspectos técnico-tácticos y las instalaciones deportivas (Gamonaes & Campos-Galán, 2017).

El resultado se ha puesto de manifiesto como las actividades deportivas para niños y jóvenes cada vez más se encuentran adaptadas a las necesidades que este colectivo presenta, pero también se ha puesto de manifiesto como en muchas ocasiones requieren de los apoyos que presta las asociaciones, de manera que dan apoyos por parte del personal técnico a través de voluntarios que forman al profesional de esa federación o del centro deportivo y van retirando ese apoyo paulatinamente hasta que se produce de manera natural. Estando relacionados con las conclusiones obtenidas en el estudio llevado a cabo por Ale de la Rosa et al., (2021) en donde se manifestaba que la falta de formación de los diferentes agentes implicados en la realización de las actividades deportivas en las diferentes federaciones producía situaciones de segregación hacia las personas con discapacidad al verse sin los recursos formativos necesarios para poder atenderlos. En relación al apoyo ofrecido por las

asociaciones se alaba, la presencia de los monitores de apoyo durante las clases y los entrenamientos que facilitaba la creación de apoyos más continuos en el inicio de las sesiones y que poco a poco se fueron transformando en apoyos naturales que se brindaban por parte de sus compañeros (Moya, 2014).

Finalmente, con relación a las actitudes negativas en el desarrollo de actividades deportivas inclusivas el Servicio Nacional de la discapacidad (2020) estableció tres líneas de actuación que pueden aplicarse para paliar estas conductas negativas; deporte inclusivo, hace referencia a programas que involucran a personas con y sin discapacidad en actividades deportivas simultáneas, bajo reglas comunes de juego. El objetivo principal es fomentar la participación de personas con discapacidad en la comunidad, promoviendo espacios compartidos, sensibilizando a la sociedad y eliminando barreras tanto actitudinales como ambientales; deporte recreativo, orientado al uso del tiempo libre de personas con discapacidad para mejorar su calidad de vida. Además de promover estilos de vida saludables, este enfoque puede contribuir a la inclusión social, al desarrollo de redes sociales y a la creación de asociaciones entre individuos; y deporte formativo, dirigido al fortalecimiento, desarrollo y capacitación en distintas modalidades de deporte adaptado, ya sea de tipo competitivo o no competitivo. Se enfoca en la formación de profesionales que puedan impulsar esta práctica deportiva. Las disciplinas competitivas y de alto rendimiento (deporte adaptado o paralímpico) están regidas por reglamentos de federaciones internacionales y requieren equipamientos específicos, como sillas de ruedas, balones sonoros, bochas, entre otros.

#### 5.2.2.2. *Cultura y música accesible*

La accesibilidad es un principio fundamental en cualquier proyecto inclusivo, ya sea en contextos educativos formales o no formales. En los resultados se ha puesto de manifiesto cómo las diferentes actividades culturales están de la mano de las asociaciones y se ha puesto el foco especial en la visita a los enclaves culturales y museísticos que se presentan dentro de la ciudad, como el primer paso hacia una apuesta por la inclusión social de todas las personas. En este sentido, se destaca la acción es llevada a cabo por una de las asociaciones participantes en esta investigación en donde se ha realizado un proyecto para hacer más accesible los museos. Estos resultados se encuentran en línea con los estudios realizados por

investigadores como Calaf, Fontal & Valle (2007), Espinosa & Bonmatí (2013) han establecido vínculos entre aspectos de una misma realidad, como la accesibilidad y la educación patrimonial. Estas investigaciones han llevado a la creación de herramientas específicas, como el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (Domingo, Fontal & Ballesteros, 2013) y el Plan Museos+ Sociales (SEC, 2015), que han proporcionado un marco propicio para el desarrollo de iniciativas accesibles y han propuesto acciones concretas que han sido el punto de partida para proyectos ulteriores.

Los resultados obtenidos en materia de accesibilidad hacia las actividades de cultura desarrolladas en la provincia de Almería, han puesto de manifiesto como gracias al impulso de las nuevas tecnologías la accesibilidad a determinados contenidos culturales, como películas o videojuegos han avanzado significativamente en la accesibilidad de las personas con algún tipo de discapacidad sensorial. Además se pone de manifiesto el impulso realizado por asociaciones en pro de que estos servicios continúen mejorando esa accesibilidad. En el ámbito de las tecnologías, se encuentran diversos términos, entre ellos, ayudas técnicas, tecnologías asistivas o tecnologías de apoyo, que se emplean para describir la tecnología en relación con las personas con discapacidad (Viquez et al., 2019). Cook & Hussey (1995) definían las tecnologías asistivas como: "el amplio conjunto de dispositivos, servicios, estrategias y prácticas diseñadas e implementadas para mejorar los problemas de adaptación al entorno de individuos que padecen discapacidades". En la literatura científica se observan diferentes investigaciones que tratan sobre la accesibilidad digital y la discapacidad, pues en el estudio desarrollado por Martínez & Esteve (2022) se obtenían resultados positivos entre la independencia la autonomía de las personas con discapacidad en el uso de las herramientas digitales y su accesibilidad para disfrutar de diferentes herramientas, el uso de aplicaciones se encuentra en primer plano, con un 53,1%, en comparación con depender directamente de páginas web. Se destacan las aplicaciones relacionadas con el ocio y la cultura, así como aquellas que facilitan la comunicación entre las personas. Además, se observa un uso significativo de aplicaciones en los ámbitos de salud y educación. En un segundo plano, se encuentran las aplicaciones relacionadas con el transporte, el turismo y las necesidades profesionales. Otro de los resultados obtenidos resalta las expectativas de las personas con discapacidad respecto a las tecnologías: (1) que les proporcionen un mayor grado de autonomía, (2) que faciliten aspectos cotidianos de la vida y (3) que posibiliten una mayor conexión e interacción social.

Investigaciones recientes resaltan la importancia de abordar la brecha digital considerando los diversos tipos de discapacidad, sugiriendo no abordarla de manera homogénea. Sin embargo, en 2017, las diferencias en la brecha digital para personas con discapacidad a nivel mundial eran de aproximadamente 20,7 puntos y eran más amplias que otras brechas demográficas (Robinson et al., 2020). A nivel internacional, también se señala que medir la brecha digital únicamente teniendo en cuenta el acceso a Internet en los hogares de las personas con discapacidad resulta poco relevante (Kretchmer & Drabowicz, 2018).

En los últimos años, otras investigaciones han abordado cuestiones relacionadas con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) adaptadas, la accesibilidad web, la usabilidad, la interoperabilidad y aspectos legales (Blanck, 2014; Jaeger, 2011). Desde la Unión Europea, se ha realizado una primera comparativa con datos de 27 países europeos, encontrando disparidades entre países en cuanto a las brechas digitales y destacando la vulnerabilidad de las personas con discapacidad ante la exclusión digital (Scholz et al., 2017).

En cuanto a las dificultades de accesibilidad digital, un 62% de las personas reconocen enfrentarlas. Es significativo destacar la necesidad de formación en este ámbito, especialmente en personas con discapacidad visual, intelectual y orgánica. Se deben considerar también las complicaciones asociadas a las adaptaciones tecnológicas para personas con discapacidades auditivas, así como las dificultades de uso en casos de personas con problemas de salud mental, discapacidad intelectual y visual (Martínez & Esteve (2022).

Uno de los resultados positivos que ha tenido esta investigación está relacionado con la oferta musical y de conciertos adaptados en la que Almería, gracias a la Fundación *Music for All*, ha conseguido ser un referente en el plano nacional e internacional en su apuesta por la creación de festivales de música inclusivos.

A este respecto se destaca cómo desde su inicio en el 2019 hasta la pasada edición del 2023, este festival de música independiente ha multiplicado por siete la asistencia de personas con discapacidad, gracias a todas las acciones realizadas por la Fundación y que se han puesto de manifiesto en los resultados de este trabajo.

Entre las que se destacan 50 medidas de accesibilidad innovadoras en este campo, como la audiodescripción, subtitulación en directo, la creación de espacios sensoriales amables o el uso de códigos navilens, que nunca antes habían sido utilizadas en este tipo de actividades,

convirtiéndose en uno de los festivales más exclusivos de España y siendo un referente a nivel internacional (Fundación Music for all, 2022).

Pero su labor no solo se centra en la creación de espacios musicales adaptados a todas las capacidades de las personas sino que también apuesta por la integración laboral de las personas con discapacidad siendo un referente en la contratación de estas personas (Santiago, 2022).

Santiago (2022) pone en relevancia las diferentes medidas que se han establecido en el desarrollo de este festival para que todos los participantes pudieran disfrutar activamente de los conciertos y las diferentes actividades planteadas, siendo un ejemplo claro de buenas prácticas en el contexto de ocio inclusivo y que se está empezando a incorporar a otros festivales de gran calado nacional como el Sonorama Ribera (Burgos), B-Side (Murcia) o el Primavera Sound (Barcelona). Y es que el desarrollo y organización de este festival ha tenido en cuenta desde su génesis a las personas con discapacidad, estando presentes en todos los ámbitos, recalcando la labor que se ha llevado a cabo por parte de esta fundación en la que ha surgido de personas que no tienen una relación directa con las personas con discapacidad pero que hacen una gran apuesta por su inclusión social. Concluyendo que la inclusión es ir más allá de la accesibilidad y los recursos disponibles y que se encuentran recogido y amparado por la ley y hacer que todas las personas independientemente de sus necesidades y sus capacidades disfruten del ocio.

La creciente presencia de la discapacidad en ámbitos artísticos y culturales, junto con una mayor visibilidad, está contribuyendo a que más personas tengan contacto con este colectivo. Esto, a su vez, está llevando a una normalización en la interacción con personas con discapacidad (Garzón et al., 2016; Moneo & Anaut, 2017).

### **5.2.3. Mujer y discapacidad**

Como se ha podido observar en los resultados analizados, la doble discriminación que reciben las mujeres por el hecho de serlo y de además tener algún tipo de discapacidad sigue siendo un lastre para la sociedad actual. Esta situación puede denominarse si hay discriminación interseccional, pues se observa cómo confluye la suma de dos discriminaciones establecidas social y culturalmente a lo largo de los años, por un lado el ser mujer y por otro lado el tener una discapacidad.

Este binomio es claramente el resultado más evidente del desconocimiento latente en la sociedad sobre la realidad de este colectivo, estos dos factores desencadenan habitualmente en proceso de exclusión social y se observa como desde muy pequeñas, las niñas que presentan discapacidad ven como su nivel de inclusión es menor al de los varones (Ávila, Martínez & Ospina-Alvarado, 2013).

En línea a estos estudios el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI, 2012) publicó como la interacción de estos factores produce un tipo de discriminación específica y diverso a cualquier otro. Este tipo de discriminación está “asociada a estereotipos negativos bastante arraigados en la sociedad que, por una parte acentúa y transforma el tipo de lesión, y por otra, aumenta el distanciamiento con la sociedad en general” (CERMI, 2012, p.37).

Con relación a la educación sexual los datos han mostrado como aún se siguen percibiendo a las personas con discapacidad, especialmente a las que presentan discapacidad intelectual, como eternos niños. Las familias y la sociedad en general muestran una tendencia a la infantilización que limita mucho el acceso de estas personas a aspectos tan importante como la educación sexual, de hecho, el estudio llevado a cabo por Contino & Gras (2018) pone de manifiesto que dentro de los establecimiento educativos o terapéuticos a los que acuden con frecuencia estas personas, se reprimía constantemente y bajo sanciones severas, cualquier tipo de manifestación sexual por parte de los usuarios o trabajadores, siendo estos últimos, disuadidos a abordar este tema dentro de ese entorno imposibilitando su tratamiento desde cualquier perspectiva.

Con respecto a la esterilización forzada se destaca el estudio desarrollado por Yupanqui & Ferrer (2019) en el que establecen un análisis sobre la producción científica de la esterilización forzada de mujeres con discapacidad entre los años 1997 y 2016, en donde sus resultados más destacados hacen referencia a la vulnerabilidad de los derechos de las mujeres ante la práctica de esta esterilización forzada justificados todos ellos como una alternativa médica y terapéutica para aquellas mujeres con discapacidad cómo medida para mejorar la higiene menstrual o la prevención del embarazo, viéndose una clara tendencia en la indefensión de las mujeres con discapacidad para tomar sus propias decisiones.

Como menciona Medina (2010), existen actitudes sobreprotectoras o emancipadoras que pueden contribuir de manera negativa o positiva a la independencia de las personas con discapacidad. Esto se refleja en el estudio de Olavarrieta et al. (2013), donde algunos

familiares de personas con discapacidad intelectual expresaron dudas sobre la capacidad de las madres con este tipo de discapacidad para desempeñar el rol maternal. Este punto de vista contrastaba con la opinión de los profesionales y generaba intentos por parte de los familiares de disuadir la situación.

Existen multitud de estudios que afirman la existencia de diferencias de género y discapacidad en relación con las actitudes hacia las personas de este colectivo (De Boer et al., 2012; Hampton & Zhu, 2011; Hergenrather & Rhodes, 2007; Panek & Smith, 2005; Werner & Davidson, 2004).

#### **5.2.4. Acceso a un puesto de trabajo**

Como se ha puesto de manifiesto los resultados el acceso a un puesto de trabajo continúa siendo una de las tareas más complicadas en la que puedan participar el colectivo de las personas con discapacidad.

Las diversas asociaciones trabajan de manera conjunta con asociaciones y empresas privadas para establecer los mecanismos necesarios para que esa inclusión laboral sea posible. Sin embargo, se observa cómo sigue siendo un obstáculo que solventar.

En el II Plan Municipal de Discapacidad (2021) el tejido asociativo recalca una serie de actuaciones que se deben llevar a cabo por parte de las administraciones para garantizar ese acceso laboral. Entre las recomendaciones destaca; la creación de empleo protegido destinado a las personas con discapacidad intelectual; aumentar los contratos con los centros especiales de empleo de carácter social, argumentando que la calidad y la cantidad de empleo que generan estos centros son altamente beneficiosos para este colectivo; generar nuevas oportunidades de empleo por parte de la administración local, teniendo en cuenta el cupo reservado para personas con discapacidad cognitiva; la inversión por parte de las administraciones en actividades formativas relacionadas con las nuevas tecnologías y con diferentes temas culturales, aumentando de esta manera las capacidades y habilidades del colectivo de personas con discapacidad, que manifestaban como una de las barreras y limitaciones principales a la hora de acceder a un puesto de trabajo; establecer entornos de debate con las empresas que apuestan por esta inclusión laboral siendo un ejemplo claro de apuesta por la mejora social y que puedan animar a otra empresa a conseguirlo.

Los resultados han puesto de manifiesto que en el entorno laboral los respaldos son insuficientes. La falta de capacitación entre los empleadores impide la realización de las adaptaciones necesarias en los lugares de trabajo, convirtiéndose en un obstáculo significativo para lograr la exitosa inserción laboral de las personas con discapacidad. Es esencial proporcionar los respaldos personales, ajustes y dispositivos técnicos necesarios para permitir que las personas con discapacidad desempeñen sus funciones laborales de manera satisfactoria. Por ende, se reconoce la necesidad de implementar medidas que brinden la orientación y la formación esenciales en el ámbito empresarial (García & Soto, 2016).

En este sentido, Alemán (2015) y Velázquez Albo (2017) manifiestan que la educación universitaria tradicional se ha caracterizado por seguir un enfoque formal en el cual los estudiantes cumplen con una serie de requisitos para obtener un título al final de su carrera. Este título certifica su capacidad para desempeñarse en un puesto de trabajo. El inconveniente de este proceso radica en que excluye aspectos esenciales de la educación, tales como el aprendizaje significativo, la realización de tareas autónomas de enseñanza por parte de los estudiantes, así como las sinergias que se experimentan en el entorno empresarial.

Gómez (2017) caracterizó la educación como un proceso de socialización y transmisión de la cultura que implica el desarrollo de capacidades físicas e intelectuales, habilidades, destrezas, técnicas de estudio y formas de comportamiento alineadas con objetivos sociales. Sin embargo, según la investigación de Gessler (2017), las demandas cambiantes del mercado laboral han motivado a las universidades a complementar esa formación, estableciendo una estrecha conexión entre la educación académica y la experiencia práctica. Esto ha generado la necesidad de profesionalizar a los estudiantes para que puedan hacer frente a las nuevas exigencias de los sistemas productivos.

#### *5.2.4.1. Empleo con Apoyos*

El Real Decreto 870/2007, del 2 de julio, establece las pautas para el programa de empleo con apoyo, cuyo propósito es mejorar las oportunidades laborales para grupos de trabajadores con discapacidad. Este programa implica la implementación de actividades de orientación y acompañamiento personalizado, con el objetivo de que estos trabajadores desempeñen sus funciones en condiciones similares a las del resto de los empleados.

En los resultados se ha puesto de manifiesto como el empleo con apoyo se ha considerado como una metodología exitosa para favorecer la inclusión laboral de las personas con discapacidad, pues gracias a ella las empresas ven un respaldo por parte de las asociaciones y las personas con discapacidad no se sienten solos ante un contexto que puede parecer a priori desconocido para ellos. A pesar de algunas críticas dirigidas al empleo con apoyo (Cimera, 2006), numerosos estudios respaldan sus importantes beneficios desde la perspectiva individual, empresarial y social. Estos estudios sugieren que los costes, así como la necesidad de apoyo, tienden a disminuir con el tiempo (Beyer, 1999; Cimera, 2012a). Los resultados positivos obtenidos en diversos estudios (Beyer, 2012;1999; Cimera, 2012b, 2011; Cimera & Burgess, 2011; Shearn, Beyer & Felce, 2000) respalda los beneficios del uso del empleo con apoyos y destaca su superioridad en comparación con el empleo protegido desde las tres perspectivas mencionadas: la persona, la empresa y la sociedad.

Mención especial se debe realizar a los preparadores laborales, pues los resultados sugieren que la figura clave en la metodología del empleo con apoyo es la preparadora laboral, cuya presencia acompaña todo el proceso (Arenas & González, 2010; Izuzquiza & Rodríguez, 2016). Es igualmente crucial el apoyo que brinda a la empresa, generando seguridad y confianza tanto entre los responsables como en el resto de los trabajadores. El preparador laboral no solo desempeña un papel laboral sino que también se convierte en un referente a lo largo de todo el proceso, abarcando en ocasiones áreas que van más allá de las estrictamente laborales. Al parecer, se establece un vínculo estrecho entre este profesional y los usuarios del programa de empleo con apoyo (Peña, Santana & Feliciano-García, 2022).

No obstante, los lugares de trabajo son también contextos de socialización y entornos en donde se favorece las relaciones sociales, en este estudio se ha puesto de manifiesto cómo en ocasiones la inserción laboral de las personas con discapacidad ha generado algunos problemas en las empresas que las asociaciones han tenido que mediar para solventarlos. Aunque esta afirmación podría aplicarse a otros contextos, sin necesariamente centrarse en la discapacidad. En entornos laborales, la comprensión no siempre es universal y en ocasiones, las personas con discapacidad pueden experimentar cierta exclusión por parte de sus colegas, especialmente en el caso de aquellas con discapacidad intelectual, según señalan Morina, & Biagiotti, (2022).

Finalmente, aunque no menos relevante, desde la perspectiva de la sociedad, el empleo con apoyo resulta más eficiente para las personas con discapacidad intelectual que el empleo protegido (Jordán et al., 2014).

#### 5.2.4.2. *Centros especiales de empleo*

El empleo desempeña un papel central en el desarrollo y la vida de todas las personas, siendo aún más crucial para aquellas con discapacidad. Más allá de los ingresos derivados del trabajo, el empleo brinda una serie de beneficios adicionales, no solo proporciona una compensación económica, sino que también contribuye al refuerzo de su identidad personal, sirve como medio para estructurar y ocupar su tiempo, establecer contactos sociales, asumir responsabilidades y participar de manera productiva, ofreciendo un sentido de logro personal (Gelashvili, 2017).

Los centros especiales de empleo son una estrategia fundamental para propiciar la integración de las personas con discapacidad en el mercado de trabajo y hacerle participe en las diferentes actividades desarrolladas por la comunidad y la vida pública (Calderón & Calderón, 2012).

Los resultados obtenidos han puesto de manifiesto que estos centros especiales de empleo no solo son una herramienta para favorecer la integración laboral sino que además permite el trabajo multifactorial que influye de manera significativa en las inclusión social y laboral de estas personas, ya que gracias a la labor que se lleva a cabo por parte de los profesionales que trabajan en estos centros (psicólogos, trabajadores sociales, educadores sociales, etc.) Datos que se encuentran en consonancia en el estudio realizado por Camacho-Miñano & Pérez, (2012) en donde se manifestaba que además de los servicios de ajuste personal y social ofrecidos por los centros especiales de empleo, estos centros desempeñan un papel crucial al ayudar a superar las barreras, obstáculos o dificultades que los trabajadores con discapacidad pueden enfrentar durante el proceso de incorporación a un puesto de trabajo, así como en su permanencia y progresión en el mismo.

La literatura existente sobre estos Centros destaca su importancia para las personas con discapacidad, facilitando su compleja integración social y laboral (De Lorenzo, 2004; Calderón & Calderón, 2012; Redondo & Martín, 2014). Varios estudios en España han

revisado la evolución de los CEE en los últimos años, mostrando un crecimiento significativo durante las dos últimas décadas (Laloma, 2007; Rodríguez, 2009; Jordán et al., 2014; Camacho-Miñano & Pérez, 2012; Gelashvili, 2017). A pesar de este crecimiento, los CEE, al igual que otras empresas, enfrentan el desafío de su viabilidad económico-financiera, un aspecto que ha sido abordado de manera parcial en la literatura previa (Redondo, 2013; Redondo & Martin, 2014; Gelashvili, 2017).

A pesar de los avances, la plena integración de las personas con discapacidad en el entorno social sigue siendo un desafío (Calderón y Calderón, 2012). En este contexto, el apoyo proporcionado por el preparador laboral, el supervisor natural o el compañero de trabajo más inmediato se vuelve crucial tanto en las fases iniciales de la inserción laboral como para el mantenimiento del empleo. Además, el respaldo de la familia desempeña un papel fundamental, ya que suele contribuir al fortalecimiento y desarrollo de las habilidades que el trabajador necesita mejorar (Gelashvili, 2017).

Finalmente, en los resultados se ha realizado una reflexión sobre la empleabilidad que provocan estos tipos de centros en el mercado laboral ya que según la configuración de los mismos el 70% de las personas trabajadoras deben tener una discapacidad igual o superior al 33% destacándose que gracias a estos organismo las tasas de empleabilidad en la población con discapacidad son tan altas pues, como pone la de manifiesto los resultados obtenidos por Giménez (2012), estas empresas disfrutaban de beneficios económicos, como subvenciones en la cuota de la seguridad social o para la adaptación al puesto de trabajo. Los CEE pueden ser creados desde la iniciativa pública, privada o mixta, ya sea con o sin ánimo de lucro.

Pese a la reticencia que se puede manifestar por parte de las asociaciones ante la dificultad de las empresas en contratar personas con discapacidad, los estudios ponen de manifiesto que las personas con discapacidad aportan más beneficios a los empleadores en comparación con las personas sin discapacidad. Este análisis se basa en el hecho de que las personas con discapacidad tienden a permanecer más tiempo en sus empleos, muestran menor índice de absentismo y llegan tarde al trabajo con menor frecuencia (Cimera, 2011).

### 5.3. PRINCIPALES OBSTÁCULOS ANTE LA RESPUESTA EDUCATIVA Y SOCIOLABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD.

Los resultados obtenidos en este estudio han ido poniendo en relieve diversos obstáculos, limitaciones o barreras que aún siguen perpetuándose en los distintos ámbitos analizados, educativo, social y laboral. Sin embargo, hay dos elementos que han tenido una presencia transversal en todas las entrevistas.

#### 5.3.1.1. *Barreras arquitectónicas*

Las barreras arquitectónicas se refieren a obstáculos físicos o estructurales en el entorno construido que dificultan o impiden el acceso y la movilidad de personas con discapacidades o limitaciones físicas. Estas barreras pueden manifestarse en la falta de rampas, ascensores, pasillos estrechos, escalones u otras características del diseño que excluyen a individuos con diferentes necesidades de movilidad (Blázquez Entonado & Rodríguez Rodríguez, 2017). La eliminación de barreras arquitectónicas es fundamental para promover la inclusión y facilitar la participación equitativa de todas las personas en la sociedad (Rodríguez, Londoño & Jaramillo, 2020).

Los resultados obtenidos han puesto de manifiesto todas las estrategias que se llevan a cabo por parte de las administraciones y por parte de las asociaciones que lucha por conseguir una plena inclusión de las personas con discapacidad. Las barreras arquitectónicas sigue suponiendo un obstáculo físico que deben hacer frente todas las personas que conforman este colectivo, pese a la concienciación mundial que hay sobre su erradicación pues como se ha puesto de manifiesto a los resultados obtenidos por Campo et al. (2013) en donde las normas técnicas en Colombia han visto una modificación de su legislatura en relación a la deficiencia y carencia de las políticas que garanticen la inclusión de las instituciones educativas para permitir el acceso físico y virtual a las personas con discapacidad. Esto está en consonancia por los resultados obtenidos por Matéiz-Ortega (2015) en donde se pone de manifiesto que durante mucho tiempo, las personas con discapacidad han experimentado la violación de su derecho a la movilidad, señalando que varias administraciones no han tenido en cuenta la inclusión de aquellos con movilidad reducida o alguna discapacidad.

Asimismo para la mejora de la sociedad es necesario la implicación de esta y la concienciación sobre los problemas y las necesidades que implican la construcción de edificios o zonas urbanísticas con barreras arquitectónicas y la imposibilidad de acceder a estas áreas limitándose su capacidad de movilidad y de autonomía. En este sentido el estudio desarrollado por Díaz-Suarez (2015) viene a poner en relevancia la necesidad de seguir aplicando el diseño universal como una de las medidas más inclusivas en relación a la creación de entornos, productos y servicios que puedan disfrutar todos los miembros de la comunidad. Los espacios culturales también deben estar adaptados a las necesidades presentes por las personas con discapacidad, algo que se pone en relieve en el estudio desarrollado por González (2023) en dónde se pone de manifiesto que el análisis de la accesibilidad a los diferentes entornos culturales es uno de los elementos clave para priorizar aquellas intervenciones y actuaciones necesarias y que van encaminadas a disminuir las barreras arquitectónicas, y las inequidades, considerando y teniendo siempre presente la necesidad de las características de los individuos con o sin discapacidad. De esta manera, se hace un llamamiento al esfuerzo individual y no solo colectivo de todos los ciudadanos para poner de manifiesto y denunciar a aquellos enclaves en los que haya una mayor presencia de barreras arquitectónicas y trasladarlo a las administraciones competentes para poder realizar actuaciones para su adaptabilidad (Lotito & Sanhueza, 2011).

Pero esto no sería posible sin un buen plan de formación y concienciación sobre las necesidades de este colectivo, y es que son diferentes las acciones desarrolladas por el ámbito asociativo que promueven campañas de sensibilización y concienciación para el resto de la sociedad, muchas de ellas se desarrollan en centros educativos (Cuenca, Ballester & Blasco, 2014; Pujol Sala, 2023) sobre la dificultad que padecen las personas con discapacidad al hacer frente a este tipo de barreras arquitectónicas que en ocasiones pasan desapercibidas para el resto de la población (Catón Santarén, 2011).

### 5.3.1.2. *Prejuicios y estereotipos*

Otra de las principales barreras presentes tanto en la inclusión educativa como social y laboral de las personas con discapacidad hace referencia a los prejuicios y estereotipos que en muchas ocasiones van ligadas a esta condición.

La discapacidad ha sido históricamente objeto de numerosos estereotipos y prejuicios, los cuales con el tiempo han experimentado cambios. Estas actitudes pueden ser aprendidas en la infancia y desarrollarse posteriormente de manera tanto positiva como negativa (Alnahdi, Elhadi & Schwab, 2020).

Los prejuicios y los estereotipos son pensamientos arraigados en la psique humana mal infundados y que requiere de una gran cantidad de trabajo de concienciación y sensibilización hacia las capacidades y las habilidades de las personas con discapacidad para eliminar esas ideas preconcebidas, que normalmente suelen basarse en rumores o en una supuesta experiencia previa, que en ocasiones no es del todo cierta. En esta investigación doctoral se han puesto de manifiesto cómo estas actitudes negativas se realizan de manera consciente e inconsciente en todos los ámbitos de la vida, e influyen negativamente creando un límite invisible que dificultan muy seriamente que los procesos de inclusión tanto educativa, como social y laboral tengan unos resultados exitosos. En este sentido se destaca la frase de Pablo Pineda en el que con tan solo 7 palabras viene a poner de manifiesto la realidad social ante los prejuicios y los estereotipos que se transmiten hacia las personas con discapacidad. “limita más un prejuicio que un cromosoma” (Antena 3, 2017).

La generación de situaciones de exclusión, bullying o discriminación que se han puesto de manifiesto en este estudio demuestran cómo los contextos en donde se desarrollaban estaban relacionados con la adolescencia, en donde la percepción de las diferencias entre las personas es más evidente y los procesos de autodeterminación y relaciones sociales tienen una influencia mayor que en edades más tempranas. Estos resultados se encuentran relacionados con el estudio desarrollado por Harper & Peterson (2001) que manifestaba que las actitudes positivas hacia la discapacidad y las diferencias iban en aumento desde la más tierna infancia hasta la adolescencia, en donde se producía una disminución para volver a aumentar esas actitudes positivas en la edad adulta. Los estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales (NEE) suelen ser más vulnerables a situaciones de acoso escolar (Torres & Jara, 2023).

Las situaciones de abuso y poder hacia los alumnos con discapacidad, son un problema muy presente en las instituciones educativas. Las circunstancias descritas en esta investigación doctoral se encuentran relacionadas con este ámbito y al respecto diversos estudios (Imagro, Gómez & Ruiz, 2021; Belmonte, Bernárdez & Mirete, 2021) manifiestan que la incidencia de víctimas que sufren acoso o bullying en los centros educativos es mayor entre el alumnado con discapacidad que entre el que no tiene, de modo que el abuso de poder entre iguales genera contextos de exclusión y de discriminación (del Barrio & Van Der Meulen, 2016). En contraposición a estos resultados y encontrándose más relacionados con los obtenidos en esta tesis doctoral, se observa el estudio relacionado por Goreczny et al., (2011) en donde se ponía de manifiesto que las actitudes negativas hacia la discapacidad estaban relacionadas con la edad de los participantes siendo las personas adultas jóvenes las que expresaban mayor actitud de discriminación. Esto se encuentra en línea con los resultados obtenidos en esta tesis en donde la inclusión de las personas con discapacidad en los ámbitos de trabajo destacaba la generación de situaciones de exclusión por parte de sus compañeros, denotándose la necesidad de realizar un cambio social no solo desde la etapa educativa secundaria sino también en todos los ámbitos de la vida.

Entre estos factores de discriminación analizados en esta investigación se observa la presunción de que las personas con discapacidad visual para disfrutar de aquellas manifestaciones artísticas es algo imposible, en contraposición a esta opinión los diferentes estudios y proyectos desarrollados en el campo de las artes plásticas han hecho posible que a las personas con discapacidad visual puedan disfrutar de las diferentes manifestaciones artísticas a través el empleo de otros sentidos como puede ser el tacto (Zarur, 2022) obteniendo resultados bastante positivos al emplear otras técnicas que generen sensaciones y vínculos con las obras de arte y la experiencia de percibirla mediante otros sentidos, además de generar contextos de enseñanza y aprendizaje que potencien el desarrollo de la resiliencia de los alumnos con discapacidad visual y generan situaciones que propician tanto el desarrollo social con el resto de sus compañeros como el personal (Atayde, 2019).

Aunque las actitudes hacia la discapacidad han mejorado y se han vuelto menos estigmatizantes con el tiempo, no han desaparecido por completo. Algunas investigaciones, como las realizadas por Arellano et al. (2019), señalan la existencia de actitudes negativas modernas basadas en prejuicios implícitos. Estas actitudes se caracterizan por negar la discriminación, oponerse a las demandas del grupo discriminado y resentirse ante posibles favoritismos hacia este colectivo discriminado.

La percepción social de la discapacidad ha experimentado una evolución significativa, en gran medida impulsada por la lucha de las propias personas con discapacidad, quienes han sido los verdaderos protagonistas, así como por el compromiso de diversos movimientos, asociaciones e instituciones. La presencia de estas personas dentro de los contextos educativos, sociales y laborales facilitan la convivencia y la erradicación de los estereotipos y la posibilidad de que el cambio social sea cada vez más factible. Por ello se observa cómo, existe una correlación positiva entre la creciente presencia social de las personas con discapacidad y la mejora en las actitudes hacia ellas. Al aumentar las interacciones sociales, se puede ampliar el conocimiento sobre este colectivo y mejorar las actitudes hacia él. Esta perspectiva es compartida por autores como Alnahdi et al. (2020), Marcone et al. (2019) y Pelleboer-Gunnink et al. (2019), entre otros.

A pesar de las situaciones negativas que se han puesto de manifiesto en esta investigación doctoral es necesario poner en relieve los resultados positivos como los obtenidos en el estudio desarrollado por Benzua, Gómez, & Álvarez (2022) en dónde tras encuestar a 460 personas sobre las actitudes que tenían en relación a las personas con discapacidad, los resultados fueron bastante positivos al destacarse que las actitudes positivas se ven influenciadas en gran medida por el contacto con las personas con discapacidad, el sexo el ámbito laboral, la formación o el tipo de discapacidad. Este estudio establece una senda de optimismo con relación a la inclusión de las personas con discapacidad, denotando que un cambio social es posible, sí se da la formación y la sensibilización necesaria para que el resto de la comunidad conozca las capacidades y habilidades de las personas con discapacidad independientemente de sus necesidades.





**CAPÍTULO 6.**  
**CONCLUSIONES.**



## 6. CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES.

---

El objetivo principal de esta tesis doctoral se enmarcaba en analizar cuál es la respuesta educativa y como se produce la inclusión social y laboral de las personas con discapacidad en la provincia de Almería desde la perspectiva docente, asociativa y de las personas con discapacidad.

Determinándose para ello tres objetivos específicos que se encontraban enfocados en conocer cuál era la respuesta educativa que se les brinda a los alumnos con discapacidad, averiguar cómo se producen los procesos de inclusión social y laboral para los miembros de este colectivo y conocer que tipo de obstáculos siguen perpetuándose y siguen constituyendo unos límites franqueables.

Para su consecución se ha llevado a cabo una profunda reflexión teórica y la ejecución de un estudio cualitativo que permitirá discernir si finalmente se han logrado estos objetivos.

### 6.1. CONCLUSIONES DE LA RESPUESTA EDUCATIVA QUE SE LE BRINDA A LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD.

Las conclusiones que aquí se reflejan hacen referencia a la respuesta al objetivo de investigación 1 *Analizar cuáles son los factores personales y de contexto que intervienen en la respuesta educativa que se le brinda al alumnado con discapacidad en las instituciones educativas.*

Las diferentes disposiciones legislativas y normativas que se aplican tanto a nivel estatal como a nivel autonómico tienen la finalidad de ayudar a constituir de manera legal las actuaciones, medidas y procedimientos que se deben realizar dentro del contexto educativo para poder dar una respuesta eficaz a las necesidades presentes de los alumnos con discapacidad.

En muchas ocasiones la gran cantidad de Decretos, Ordenes, Instrucciones o Protocolos pueden dar la sensación de un caos legislativo y normativo que más que ayudar, pueda dificultar en la actuación de los profesionales y profesores para ofrecer una educación

inclusiva real. No obstante, todas estas disposiciones legislativas permiten dar una respuesta con relativa rapidez con relación a los instrumentos, los recursos y las formas de trabajo que se va a aplicar a los destinatarios para que los centros educativos puedan actuar presentando y teniendo un respaldo legislativo y que homologue los procedimientos que se van a emplear.

Se ha observado como la excesiva normativa autonómica y estatal que da una respuesta a la atención a la diversidad dentro de Andalucía, sigue presentando problemas en los centros educativos, y en especial al profesorado, ante la falta de presencia de estos documentos oficiales, o en su plan de centro, en la programación anual general o en las programaciones didácticas del aula. Estos principales fallos seguramente se encuentran motivados por el rechazo a una labor meramente burocrática que genera hastío y desánimo entre el profesorado. Sin embargo, es necesario insistir en que la atención a la diversidad no es solo pequeñas acciones que se encuentran acotada y contextualizada en un centro específico y para el alumnado específico, sino que debe otorgarse la envergadura que requiere y debe concebirse como una forma de trabajo en donde se refleje en todos los aspectos -tanto organizativos como de funcionamiento- y debe verse respaldada dentro de las programaciones, planes anuales y proyectos de centro y por la legislación existente.

Actualmente, ofrecer una respuesta educativa de calidad a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales dentro del sistema educativo no es una tarea fácil.

La comunicación entre las administraciones educativas y los centros debe ser fundamental para evitar toda esta maraña de acciones administrativas y burocráticas que convierten la atención a la diversidad en un proceso frustrante y rutinario más que en una de las preocupaciones fundamentales que debe tener el sistema educativo.

Aunque ya en el Informe Warnock (1978) se plantease la necesidad de que los servicios asistenciales de las personas con discapacidad se instauren dentro de su contexto personal familiar y social, los datos obtenidos en esta investigación ponen de manifiesto que aún , esto no se ha conseguido, pues aunque se ha avanzado en la dotación de recursos materiales y personales tanto a las instituciones educativas, como a los diferentes organismos sociales, se siguen planteando dicotomía a la hora de ofrecer una respuesta educativa que responda a las necesidades de los alumnos, tal y como se ha puesto de manifiesto en los resultados en dónde, en una de los municipios almerienses, existe una seria preocupación ante la imposibilidad de ofrecer una respuesta adecuada a un alumno con discapacidad, ya que los

servicios específicos se encuentran en la ciudad, y esto implicaría la movilización de toda su familia.

Los docentes constituyen una de las piezas fundamentales para que esta inclusión educativa se produzca de manera real y sea factible, sin embargo se ha puesto de manifiesto en esta investigación como la formación tanto inicial y continua que recibe sigue siendo escasa en materia de atención a la diversidad.

Uno de los aspectos más tradicionales en educación se configura en establecer relaciones entre los centros educativos las familias y la comunidad, algo que a día de aún no se sigue contemplando, y qué decir de la conexión entre centros educativos y universidades. La formación inicial es la base fundamental que capacita a los futuros docentes y debe ser capaz de darle las competencias, habilidades y capacitaciones necesarias para poder hacer frente a una realidad diversa y cambiante, además de darle las herramientas para que adquieran las nociones básicas para poder percibir los retos educativos como desafíos y no como problemas.

La formación continua por su parte, sigue estando en duda desde la percepción de los docentes, y es que, en muchas ocasiones esa falta de conexión entre los expertos y las realidades que suceden en el centro se traduce en una formación continua deficitaria, que no llega a responder las necesidades y demandas de los profesores y que por lo tanto se percibe como un aspecto más a realizar cada año, o como una de los ítems a conseguir para lograr accesos, movilidad intercomunitaria o puntos para los procesos selectivos.

Realmente se debería parar y ser consciente de que, aunque es imposible establecer cursos de formación que respondan a todas y cada una de las necesidades que detecta los centros educativos -ya no solo en la provincia de Almería sino a nivel autonómico y nacional- sí que se debería de hacer una reflexión profunda con respecto a los contenidos que se dan en los cursos que se están ofreciendo. Pues como se ha puesto de manifiesto por los participantes de esta investigación, en muchas ocasiones se empieza por una base muy básica sobre unos conocimientos ya adquiridos y no se avanza en la transmisión de experiencias educativas de éxito o en la formulación de estrategias y creación de materiales o recursos que permitan, dentro de la capacitación de cada docente adaptarlo a su contexto y observar mejoras en su aula.

Esta formación y las trabas burocráticas también tienen un efecto a la hora de establecer las adaptaciones curriculares que requieren los alumnos, pues la falta de capacitación, habilidades, competencias y conocimientos para realizar esas adaptaciones repercute de manera negativa en los resultados y en la respuesta que se le brinda al alumnado con discapacidad.

La responsabilidad de esas adaptaciones en muchas ocasiones se traslada al profesional de pedagogía terapéutica, que debe asumir una función extra debido a la incapacidad del resto de sus compañeros. Estas situaciones suceden principalmente en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, en donde los profesionales provienen de carreras técnicas o específicas y su formación inicial nada ha tenido que ver con la realidad educativa en la que se enfrenta, pues para poder acceder al cuerpo del profesorado de educación secundaria simplemente es necesario realizar un máster que condensa en un curso académico, todos los conocimientos, saberes, habilidades, competencias y reflexiones críticas que se transmiten durante 4 años en el grado de educación infantil o educación primaria. No es de extrañar que los docentes de educación secundaria se vean desbordados ante las diferentes realidades y ante su falta de formación con respecto a la atención a la diversidad.

Continuando con las figuras de apoyo, y los recursos que se emplean en el aula, los datos arrojados han puesto de manifiesto como aún se siguen transmitiendo los postulados más tradicionales sobre la figura de apoyo, en donde este docente se concibe como un recurso terapéutico que proporciona una atención al directa al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo, con la finalidad de poder paliar las diferencias y normalizar adquisición del aprendizaje curricular establecido. De esta manera, la figura de apoyo se sitúa como un elemento distante al que acudir en caso de necesidad o para que pueda tener a un alumno, pero no considerado como un elemento primordial y esencial del que se puedan beneficiar todos los agentes educativos mediante los procesos inclusivos llevados a cabo en el centro.

Otra aportación clave emergida de este estudio y relacionada con el rol del profesorado de apoyo, es que estos tienen muy poca flexibilidad para poder desarrollar un aprendizaje que llegue a todos los alumnos y por lo tanto el apoyo se concibe como algo restrictivo que tiene unos espacios, tiempos y perfiles tan anclados que se conciben como elementos discriminatorios en vez de consensuar y conseguir convertirse en un modelo de apoyo inclusivo.

Todo esto provoca que la responsabilidad a la hora de establecer las tareas que todos los profesores deben llevar a cabo para propiciar una atención a la diversidad adecuada esté en desigualdad, pues en muchas ocasiones son estos profesores los que deben avanzar de manera solitaria para conseguir esa inclusión en su centro. A todo esto, se le une que sigue poniéndose de manifiesto la falta de coordinación y la falta de la formación para dedicarlo a tareas relacionados con una educación inclusiva, ya que maestros generalistas han manifestado la falta de tiempo para poder realizar sus propias tareas, ya que su carga de trabajo y la inclusión de nuevas metodologías impiden que puedan avanzar en materia de inclusión.

El apoyo educativo debe concebirse como una oportunidad para poder crear y establecer una educación basada en valores inclusivos, por lo que el profesorado de apoyo, especialmente el profesor de pedagogía terapéutica y el profesorado de audición y lenguaje deben adquirir el papel de figuras representativas y proclives a efectuar este cambio educativo y social, alejarse de las estigmatización y de asumir tareas de adaptar material y atender al alumno fuera de clase porque otro docente considera que molesta.

Estas figuras deben constituirse como uno de los principales referentes dentro de los centros educativos para poder instaurar una educación inclusiva dentro de las aulas ordinarias y optimizar la atención a la diversidad que se brinda en los colegios.

Las percepciones que se tienen dentro de la comunidad educativa con respecto a las tareas, obligaciones, roles y actividades que deben desarrollar suponen en día una nueva barrera que la inclusión debe superar pues estas figuras de apoyo dentro del aula son una de las herramientas más factibles para que toda la comunidad, desde el estudiantado hasta el profesorado tengan a bien participar y aunar esfuerzos para mejorar la realidad educativa y caminar de la mano hacia una inclusión real.

Algo que se ha puesto de manifiesto en este estudio, es que la diversidad está presente en todos los planos de la vida, no solo en el educativo, por lo tanto incluir materias de atención a la diversidad en las diferentes formaciones universitarias, no solo la ligada a las ramas educativas o sociales supondría dar el paso necesario para que el colectivo de personas con discapacidad no vea cada vez más mermada su autonomía y libertad en el plano social y laboral.

De esta manera aunque el legislativamente el currículum se considere como abierto, flexible y adaptable a las características y necesidades de los estudiantes la realidad vista en este estudio demuestra, una vez más, como deben ser los estudiantes lo que se adapten al currículum escolar. Las diferentes herramientas y adaptaciones que se realizan en el contexto educativo se originaron con la intención principal de garantizar el progreso académico y la continuidad de los estudios de las personas que presentan necesidades educativas especiales. Sin embargo, se ha observado cómo la continuidad de estos estudios está cada vez más supeditada a la falta de recursos, adaptaciones y a la oferta formativa disponible para el alumnado que presenta algún tipo de discapacidad. Los datos analizados en el segundo plan municipal de discapacidad ponen de manifiesto hay un porcentaje pequeño de personas que pertenecen al colectivo con discapacidad que tienen estudios superiores o de grado. La inclusión educativa no solo debe ceñirse a las etapas obligatorias, sino que debe estar presente en todos los ámbitos de la vida y por supuesto en la Formación Profesional y en los estudios universitarios. Siendo el contexto universitario un enorme desafío para los estudiantes con discapacidad que cada vez apuestan más por formaciones online, en donde no se tengan en cuenta sus necesidades, ya que, valga la paradoja, se ofrece una educación generalizada y flexible que permite acceder al contenido y a las clases con una mayor disponible unidad que en el formato presencial.

La situación social acaecida durante el curso escolar 2020, puso a prueba la estabilidad de todos los sistemas educativos y su capacidad de reacción ante un contexto desconocido y sin precedentes. La pandemia originada por la COVID-19 supuso el cierre de todos los sistemas educativos a nivel nacional y a nivel global, y se pasó directamente de una educación presencial a una educación virtual, teniendo que adaptar en muy poco tiempo, todo un sistema ancestral de educación y supeditarlos a las nuevas tecnologías existente. Los alumnos que presentan necesidades educativas especiales nuevamente fueron los más afectados.

Todas las medidas de atención a la diversidad, los apoyos y recursos con los que cuentan los centros educativos -y que en ocasiones ha costado mucho trabajo conseguir- se vieron paralizados en seco y estos alumnos fueron, junto con el resto de sus compañeros, enviados a casa, suspendiéndose sus terapias y cortando todas las medidas de atención a la diversidad. Los participantes en este estudio han puesto de manifiesto como durante el periodo de confinamiento la carga de trabajo que asumieron tanto docentes como miembros y trabajadores del tejido asociativo se incrementó considerablemente, ya que tuvieron que realizar actividades formativas a los padres para poder conectarse con estos niños y personas

con discapacidad y poder proseguir de manera “normalizada” con su día a día. Un gran reto del que el tejido asociativo te sienta muy orgulloso por haber respondido con una alta calidad ante esta situación inesperada. Pues como se ha puesto de manifiesto las conexiones continuas con las personas con discapacidad y las actividades desarrolladas por parte de los centros educativos permitieron que estas personas no cayesen en el olvido y siguiesen teniendo sus relaciones sociales con el resto de sus compañeros.

Si algo ha dejado en claro la pandemia es que las personas con discapacidad han sido el grupo social con mayor dificultad para ser atendido y desenvolverse con normalidad dentro de un contexto sin precedentes.

Finalmente, las diferentes evoluciones y progresos que ha sufrido el sistema educativo para lograr instaurar una educación inclusiva real siguen estando plagado de incertidumbres, discusiones y contradicciones, para conseguir una respuesta educativa adecuada a las necesidades que presentan los alumnos y teniendo siempre presente los recursos con los que se cuenta.

Estas situaciones de ruptura de esquemas mentales y de concepciones es una parte inevitable dentro de un sistema educativo vivo, que avanza cambia y mejora al mismo ritmo que la sociedad (o eso es lo que se pretende). La tendencia general educativa, sigue teniendo como base la declaración de Salamanca y la Conferencia Gubernamental la Educación Inclusiva el campo hacia el futuro, como ideario común para ofrecer diferentes respuestas dentro del campo educativo. Ahora bien, las diferentes avances en esta dirección pueden no ser ni consistente ni esperanzadores, si no se actúa de inmediato en la ejecución de esos cambios educativos ir a las diferentes reformas que requiere el sistema, reformas en relación al acceso al currículum, a la formación de los docentes, o a la actitud de la sociedad en materia de inclusión. El trabajo llevado a cabo por los profesionales especialistas y resto de docentes que trabajan por conseguir un sistema educativo mucho más inclusivo para las personas con discapacidad muchas veces se ve mermado por esa negación al cambio de mentalidad de aquellos dirigentes que tienen en su mano la responsabilidad de establecer políticas nacionales y autonómicas que aboguen por consensuar una ley educativa que deje al lado el prisma político y se centre en atender realmente las necesidades de este sistema, para ello es necesario escuchar tanto a los profesionales educativos como al alumnado y a la familia.

## 6.2. CONCLUSIONES DEL PROCESOS DE INCLUSIÓN SOCIOLABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD.

Las conclusiones que aquí se reflejan hacen referencia a la respuesta a los objetivos de investigación 2 y 3: *Analizar cómo se producen los procesos de inclusión social y laboral por parte del tejido asociativo para favorecer la participación en la comunidad, en las actividades de ocio y tiempo libre y en la inserción laboral de las personas con discapacidad en la provincia de Almería; y Analizar las principales barreras y limitaciones de los docentes, asociaciones y personas con discapacidad en relación a los procesos de inclusión educativa, social y laboral.*

Actualmente la sociedad del conocimiento ha visto cómo se han ido evolucionando y produciendo cambios sociales que han mejorado la calidad de vida de todas las personas que la conforman. Aunque aún queda mucho trabajo por realizar, dentro del colectivo de personas con discapacidad se puede decir que se han visto grandes progresos en el reconocimiento de sus derechos por medio del desarrollo de normas y leyes para este colectivo.

Cuando se habla de la comunidad de personas con discapacidad se tiende a pensar en una visión asociativa, ya que este colectivo vulnerable ha visto en el tejido asociativo y en las familias la base necesaria para impulsar acciones y reivindicaciones que le permitan volver a adquirir los derechos que ya habían sido reconocidos.

Gracias al tejido asociativo las personas con discapacidad y la familia cuentan con un respaldo y una protección ante cualquier situación de discriminación, pero se observa como el ejercicio libre de la ciudadanía ya no es el mismo para este colectivo, pues aquellas personas con discapacidad que no se encuentren asociadas a ninguna entidad encontrará muchas más dificultades para ejercer sus derechos como ciudadanos que aquellas otras que cuenten con el respaldo de federaciones, asociaciones y fundaciones.

Como se ha mencionado a lo largo de esta investigación doctoral existen diferentes tipos de discapacidades y no todas ellas requieren la misma cantidad de servicios o presentan las mismas necesidades. Sin embargo, las personas con una discapacidad cognitiva siguen teniendo que hacer frente a la visión paternal que reciben por parte de la sociedad y por parte

de su entorno más cercano, limitando considerablemente el ejercicio libre de la ciudadanía en dónde se les permita participar con autonomía plena en los diferentes procesos, actividades y acceso a un puesto de trabajo como realizaría el resto de los ciudadanos.

La discapacidad ha sido históricamente objeto de numerosos estereotipos y prejuicios, los cuales con el tiempo han experimentado cambios. Estas actitudes pueden ser aprendidas en la infancia y desarrollarse posteriormente de manera tanto positiva como negativa. En el campo educativo, con la ayuda del tejido asociativo siempre se aboga por desarrollar las actividades y adaptaciones necesarias para impulsar la autonomía y la independencia de los alumnos con discapacidad, que no dejan de ser ciudadanos activos de la sociedad.

Si algo ha quedado claro, es que para ejercer sus derechos las personas con discapacidad necesitan formación de ciudadanía para poder reconocer sus diferencias, sus necesidades y la accesibilidad necesaria. Pero esta formación e información no solo recae dentro del colectivo de las personas con discapacidad, sino que las administraciones y el resto de los colectivos sociales requieren con urgencia una formación e información específica sobre las necesidades, características y habilidades que poseen estas personas.

Para conseguir una plena inclusión social se debe empezar por aquellos aspectos más básicos que permitan la libertad y la autonomía de toda persona, y es que a pesar de que se invierten grandes esfuerzos y se toman las medidas legislativas y normativas necesarias para fomentar una adecuada inclusión educativa, que permita generar sociedades que tengan una visión positiva ante las personas con discapacidad, aún queda mucho camino por recorrer.

Dentro de esta investigación también se ha puesto en relieve uno de los aspectos que como sociedad se debe seguir trabajando en pro de conseguir una sociedad igualita y justa, y es que las mujeres con discapacidad se encuentran con una doble discriminación, por un lado por ser mujer y por otro, por tener discapacidad, a lo que se le pueden sumar otros factores discriminatorios como la raza, etnia o la orientación sexual.

Las mujeres con discapacidad, con relación a los hombres en esta misma situación, deben asumir desigualdades acumulativas derivadas de los elementos socioculturales y de los estereotipos que se asocian a las conductas y a los comportamientos que deben tener las mujeres en la sociedad. De esta manera, las mujeres con discapacidad se encuentran sobreprotegidas por parte de su colectivo más cercano, en el que en ocasiones se obvian sus necesidades, y en determinadas circunstancias se somete una clara violación de los derechos de autonomía y libertad de las mujeres con discapacidad. Esto hace referencia a la práctica,

ya casi extinguida de las esterilizaciones forzadas, bajo el pretexto de mejorar su higiene menstrual, o la prevención de un posible embarazo no deseado. Estas acciones violan claramente sus derechos y disminuyen la capacidad de elección de las mujeres y se metiéndolas a contextos de violencia.

Los resultados obtenidos han puesto de manifiesto muchos aspectos negativos con respecto a la participación en pequeñas actividades de ocio y tiempo libre que se generan por parte de las administraciones, y que en un primer momento podría percibirse que todas las personas puedan acceder a ellas, sin embargo las opiniones del tejido asociativo, que trabaja incansablemente a favor de la inclusión del colectivo de personas con discapacidad, manifiesta una realidad completamente diferente, y es que la mayoría de estas actividades no están adaptadas para todas las personas y por lo tanto, dejan de ser una fuente de socialización e inclusión y pasan a ser actividades segregadoras en las que no todos los colectivos pueden tomar partido.

A pesar de que en Almería existe una estrecha colaboración entre las administraciones y el tejido asociativo para lograr que cada vez más el ocio y las actividades culturales, que se desarrollan tanto en la ciudad como en la provincia, permitan la accesibilidad de todas las personas, el tejido asociativo sigue asumiendo el rol de controlador de estas actividades, y como señala una de las participantes “a veces hay que tirarle un poquito de las orejas a la administración para que sea consciente de que las personas con discapacidad también tienen derecho a participar en las actividades que se proponen”.

Sin embargo, no todo es negativo, ya que Almería es pionera y un referente en lo que inclusión en los festivales musicales se refiere, y es que las sucesivas ediciones del festival de música independiente Cooltural Fest, han puesto en evidencia que una sociedad inclusiva y adaptada a todas y cada una de las necesidades de las personas, conlleva un gran trabajo, pero es posible.

Almería puede sentirse orgullosa de ser la cuna de uno de los festivales más inclusivos a nivel nacional e internacional y contar con la participación de la Fundación *Music for All*, que en colaboración con otras asociaciones de la provincia, apuesta por un ocio plenamente inclusivo y por una integración sociolaboral de las personas con discapacidad, prestando todos los apoyos necesarios, para que un trabajo de tal envergadura como en la realización de un festival de música independiente, se conciba como un espacio inclusivo con todas las personas.

Sin embargo esta no es la única asociación que apuesta por conseguir un ocio plenamente inclusivo, y es que, la gran red de asociaciones presentes y distribuidas a lo largo de toda la provincia ejercen una labor fundamental para que, aspectos tan sencillos como ir al cine, disfrutar de un concierto, hacer un sendero, o pasar la tarde con amigos sea una realidad para el colectivo de las personas con discapacidad. Aunque cada vez se den pasos más grandes en relación con el ocio inclusivo, el tejido asociativo presente en Almería se merece el reconocimiento a su labor incansable para conseguir la plena inclusión de todas las personas con discapacidad independientemente de su edad, su género o su tipo de discapacidad.

Las personas con discapacidad tienen el derecho de disfrutar de diversas experiencias de ocio y tiempo libre, sin importar el nivel de necesidades de apoyo que tengan. Para hacer esto posible, los estados deben proporcionar recursos materiales y humanos, así como normativas y políticas públicas que garanticen que las comunidades cuenten con espacios, tanto públicos como privados, basados en los principios de Diseño Universal y Accesibilidad. De esta manera, se logrará un ocio verdaderamente inclusivo, donde todos los grupos sociales tengan acceso y participen en actividades satisfactorias y significativas.

En el plano laboral, es esencial reconocer que para fomentar la inclusión laboral en las organizaciones se necesita más que un análisis específico de casos de discapacidad; se requiere un programa integral que aborde de manera específica cada tipo de discapacidad que pueda surgir dentro de este entorno.

Siguiendo el principio de igualdad de oportunidades, el objetivo es que el proceso de inclusión laboral represente un avance integral en la responsabilidad organizativa de incorporar a personas con discapacidad, quienes poseen las condiciones, habilidades y competencias equiparables a aquellas sin ninguna limitación en sus funciones laborales.

Cuando una organización contrata a personas con discapacidad, no solo responde positivamente a las dinámicas y propuestas de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE), sino que también promueve este enfoque en otras empresas del mismo sector, alentando a sus competidores a realizar contrataciones similares.

Estas contrataciones son indicativas de que los estigmas relacionados con la falta de competencia en personas con discapacidad están disminuyendo. Sin embargo, el mercado laboral aún enfrenta obstáculos para la inclusión de personas con discapacidad, debido a las dinámicas competitivas y al acceso limitado a puestos de trabajo específicos.

Una de las grandes acciones que se están llevando a cabo dentro de esta provincia es la apuesta por el empleo con apoyos y el desarrollo de los centros especiales de empleo.

Por un lado, como se ha visto, existen muchas entidades sociales que apuestan por el desarrollo de empleos con apoyo dentro del ámbito laboral, y es que se ha puesto de manifiesto que esta metodología esencial para favorecer esa inclusión laboral, es decir es la alternativa que favorece el ejercicio de un derecho fundamental, que es la inclusión y la normalización.

Por otro lado, los Centros Especiales de Empleo que son empresas que emplean a un porcentaje no menor al 70% de personas con discapacidad en su plantilla y están registradas en el registro correspondiente. Estos centros comparten características similares con el empleo ordinario, pero su objetivo es proporcionar oportunidades laborales a las personas con discapacidad, debido a la naturaleza o gravedad de sus discapacidades, no puedan ejercer una actividad laboral en las condiciones habituales. Además, tienen la finalidad de servir como una vía de acceso al empleo ordinario. Almería cuenta con multitud de estos centros especiales de empleo que permiten la inclusión laboral de las personas en los diferentes sectores.

En este sentido también se debe alabar el trabajo fundamental que desarrollan las asociaciones para garantizar una adecuada inclusión laboral de las personas con discapacidad, haciendo cada vez más partícipes a un número mayor de empresas y entidades públicas y privadas que deciden apostar y dar una oportunidad a estas personas. Es cierto que hay mucha reticencia y no siempre el camino es fácil, pero el apoyo y el respaldo que ofrecen estas entidades a estas empresas está configurando que los prejuicios, los estereotipos y las concepciones negativas que se tienen sobre las diferentes discapacidades, se vayan erradicando.

El ámbito laboral es un contexto aún muy complicado y un gran reto a conseguir por parte de las asociaciones, pero que con la ayuda de toda la comunidad, del resto de asociaciones y de las administraciones, en un periodo no muy lejano, puede conseguirse.

La discapacidad debe percibirse siempre desde un enfoque multidimensional que considera tanto las dificultades como las fortalezas de la persona con discapacidad. Esta concepción busca identificar los apoyos necesarios, teniendo en cuenta no solo las características individuales y del entorno, sino también otros factores contextuales.

Se entiende que la discapacidad no es estática ni dicotómica, sino un concepto fluido y cambiante que depende de las limitaciones funcionales de la persona y, en gran medida, de los apoyos disponibles en su entorno.



## 6. CHAPTER 6. CONCLUSIONS.

---

The main objective of this doctoral thesis was to analyze the educational response and how the social and labor inclusion of people with disabilities occurs in the province of Almería from the perspective of teaching, associations and people with disabilities.

Determining three specific objectives that were focused on knowing what the educational response is provided to students with disabilities, finding out how the processes of social and labor inclusion occur for the members of this group and knowing what type of obstacles. They continue to perpetuate themselves and continue to constitute crossable limits.

To achieve it, a deep theoretical reflection and the execution of a qualitative study have been carried out that will allow us to discern whether these objectives have finally been achieved.

### 6.1. CONCLUSIONS OF THE EDUCATIONAL RESPONSE PROVIDED TO STUDENTS WITH DISABILITIES

The conclusions reflected here refer to the response to research objective 1: *Analyze the personal and contextual factors that intervene in the educational response provided to students with disabilities in educational institutions.*

The different legislative and regulatory provisions that apply both at the state level and at the regional level have the purpose of helping to legally establish the actions, measures and procedures that must be carried out within the educational context in order to provide an effective response to the needs presents of students with disabilities.

On many occasions, the large number of Decrees, Orders, Instructions or Protocols can give the sensation of legislative and regulatory chaos that, rather than helping, can hinder the actions of professionals and teachers to offer a real inclusive education. However, all these legislative provisions allow a response to be given relatively quickly in relation to the instruments, resources and forms of work that will be applied to the recipients so that educational centers can act by presenting and having legislative support and that approve the procedures to be used.

It has been observed how the excessive regional and state regulations that respond to attention to diversity within Andalusia, continue to present problems in educational centers, and especially to teachers, due to the lack of presence of these official documents, or in its center plan, in the general annual programming or in the classroom teaching programs. These main failures are surely motivated by the rejection of a merely bureaucratic task that generates boredom and discouragement among teachers. However, it is necessary to insist that attention to diversity is not just small actions that are limited and contextualized in a specific center and for specific students, but that it must be given the magnitude that it requires and must be conceived as a form of work. where it is reflected in all aspects - both organizational and operational - and must be supported within the programming, annual plans and center projects and by existing legislation.

Currently, offering a quality educational response to students who have special educational needs within the educational system is not an easy task.

Communication between educational administrations and centers must be essential to avoid this whole tangle of administrative and bureaucratic actions that turn attention to diversity into a frustrating and routine process rather than one of the fundamental concerns that the educational system should have.

Although the Warnock Report (1978) already raised the need for care services for people with disabilities to be established within their personal, family and social context, the data obtained in this research show that this has not yet been achieved. achieved, because although progress has been made in the provision of material and personal resources to both educational institutions and different social organizations, dichotomies continue to arise when it comes to offering an educational response that responds to the needs of the students, such as and as has been revealed in the results where, in one of the Almeria municipalities, there is serious concern about the impossibility of offering an adequate response to a student with disabilities, since the specific services are located in the city, and This would involve the mobilization of his entire family.

Teachers constitute one of the fundamental pieces for this educational inclusion to occur in a real way and be feasible, however, this research has shown how the initial and continuous training they receive is still scarce in terms of attention to diversity.

One of the most traditional aspects in education is establishing relationships between educational centers, families and the community, something that is still not contemplated

today, and what can we say about the connection between educational centers and universities. Initial training is the fundamental basis that trains future teachers and must be able to give them the necessary competencies, skills and training to be able to face a diverse and changing reality, in addition to giving them the tools to acquire the basic notions to be able to perceive educational challenges as challenges and not as problems.

Continuous training, for its part, continues to be in doubt from the perception of teachers, and in many cases this lack of connection between experts and the realities that occur in the center translates into deficient continuous training, which does not respond to the needs and demands of teachers and is therefore perceived as one more aspect to be carried out each year, or as one of the items to achieve to achieve access, inter-community mobility or points for selective processes.

You should really stop and be aware that, although it is impossible to establish training courses that respond to each and every one of the needs that educational centers detect - not only in the province of Almería but at the regional and national level - it is possible. A deep reflection should be made regarding the contents given in the courses that are being offered. Well, as has been revealed by the participants of this research, in many cases we start with a very basic base on knowledge already acquired and no progress is made in the transmission of successful educational experiences or in the formulation of strategies and creation of materials or resources that allow, within the training of each teacher, to adapt it to their context and observe improvements in their classroom.

These training and bureaucratic obstacles also have an effect when establishing the curricular adaptations that students require, since the lack of training, skills, competencies and knowledge to make these adaptations has a negative impact on the results and the response that is provided to students with disabilities.

The responsibility for these adaptations is often transferred to the therapeutic pedagogy professional, who must assume an extra role due to the incapacity of the rest of his colleagues. These situations occur mainly in the Compulsory Secondary Education stage, where professionals come from technical or specific careers and their initial training has had nothing to do with the educational reality they face, since in order to access the teaching staff of secondary education it is simply necessary to complete a master's degree that condenses in an academic course, all the knowledge, skills, competencies and critical reflections that are transmitted over 4 years in the degree of early childhood education or

primary education. It is not surprising that secondary education teachers are overwhelmed by the different realities and their lack of training regarding attention to diversity.

Continuing with the support figures, and the resources used in the classroom, the data obtained have revealed how the most traditional postulates about the support figure are still being transmitted, where this teacher is conceived as a therapeutic resource that provides direct attention to students who have specific educational support needs, with the aim of being able to alleviate differences and normalize acquisition of established curricular learning. In this way, the support figure is positioned as a distant element to which one can turn in case of need or so that a student can be supported, but not considered as a primary and essential element from which all educational agents can benefit through the inclusive processes carried out in the center.

Another key contribution that emerged from this study and related to the role of support teachers is that they have very little flexibility to be able to develop learning that reaches all students and therefore support is conceived as something restrictive that has certain spaces, times and profiles so anchored that they are conceived as discriminatory elements instead of reaching consensus and becoming an inclusive support model.

All this means that the responsibility when establishing the tasks that all teachers must carry out to promote adequate attention to diversity is unequal, since in many cases it is these teachers who must advance alone to achieve that inclusion at its center. Added to all this is the fact that the lack of coordination and the lack of training to dedicate it to tasks related to inclusive education continues to be evident, since general teachers have expressed the lack of time to be able to carry out their own tasks, since that their workload and the inclusion of new methodologies prevent them from making progress in terms of inclusion.

Educational support must be conceived as an opportunity to create and establish an education based on inclusive values, so the support teachers, especially the therapeutic pedagogy teacher and the hearing and language teachers, must acquire the role of representative and willing figures. to make this educational and social change, to move away from stigmatization and from assuming tasks of adapting material and assisting the student outside of class because another teacher considers it annoying.

These figures must become one of the main references within educational centers to be able to establish inclusive education within ordinary classrooms and optimize the attention to diversity provided in schools.

The perceptions that exist within the educational community regarding the tasks, obligations, roles and activities that must be carried out represent a new barrier that inclusion must overcome since these support figures within the classroom are one of the most feasible tools. so that the entire community, from students to teachers, can participate and join forces to improve the educational reality and walk hand in hand towards real inclusion.

Something that has become clear in this study is that diversity is present in all areas of life, not only in education, therefore include subjects focusing on diversity in the different university education, not only linked to educational or social branches, but it would also mean taking the necessary step so that the group of people with disabilities does not see their autonomy and freedom increasingly diminished in the social and work sphere.

In this way, although legislatively the curriculum is considered open, flexible and adaptable to the characteristics and needs of the students, the reality seen in this study demonstrates, once again, how students must adapt to the school curriculum. The different tools and adaptations that are made in the educational context originated with the main intention of guaranteeing the academic progress and continuity of studies of people who have special educational needs. However, it has been observed how the continuity of these studies is increasingly subject to the lack of resources, adaptations and the training offer available for students who have some type of disability. The data analyzed in the second municipal disability plan show that there is a small percentage of people who belong to the group with disabilities who have higher education or a degree. Educational inclusion must not only stick to the mandatory stages but must be present in all areas of life and of course in Vocational Training and university studies. The university context is an enormous challenge for students with disabilities who increasingly opt for online training, where their needs are not considered, since, paradoxically, a generalized and flexible education is offered that allows access to the content and to classes with a greater unit available than in the face-to-face format.

The social situation that occurred during the 2020 school year tested the stability of all educational systems and their ability to react to an unknown and unprecedented context. The pandemic caused by COVID-19 meant the closure of all educational systems at the national and global level, and we went directly from in-person education to virtual education, having to adapt in a very short time, an entire ancestral education system. and subject it to the new existing technologies. Pupils with special educational needs were again the most affected.

All the measures to address diversity, the support and resources that educational centers have - and which have sometimes taken a lot of work to achieve - were paralyzed in their tracks and these students were, along with the rest of their classmates, sent home, suspending their therapies and cutting all measures to address diversity. The participants in this study have highlighted how during the confinement period the workload assumed by both teachers and members and workers of the association network increased considerably, since they had to carry out training activities for parents to be able to connect with these children. and people with disabilities and be able to continue with their daily lives in a “normalized” manner. A great challenge of which the associative fabric is very proud for having responded with high quality to this unexpected situation. Well, as has been shown, the continuous connections with people with disabilities and the activities carried out by the educational centers allowed these people not to fall into oblivion and to continue having their social relationships with the rest of their classmates.

If the pandemic has made anything clear, it is that people with disabilities have been the social group with the greatest difficulty in being cared for and functioning normally within an unprecedented context.

Finally, the different evolutions and progress that the educational system has undergone to achieve real inclusive education continue to be plagued by uncertainties, discussions and contradictions, to achieve an adequate educational response to the needs presented by students and always keeping in mind the resources with those that are counted.

These situations of rupture of mental schemes and conceptions are an inevitable part of a living educational system, which advances, changes and improves at the same pace as society (or that is what is intended). The general educational trend continues to be based on the Salamanca declaration and the Government Conference on Inclusive Education, the field towards the future, as a common ideology to offer different responses within the educational field. Now, the different advances in this direction may be neither consistent nor hopeful, if action is not taken immediately in the execution of these educational changes, the different reforms that the system requires, reforms in relation to access to the curriculum, teacher training, or the attitude of society regarding inclusion. The work carried out by specialist professionals and other teachers who work to achieve a much more inclusive educational system for people with disabilities is often undermined by the refusal to change the mentality of those leaders who have the responsibility in their hands. to establish national and regional

policies that advocate reaching a consensus on an educational law that leaves the political prism aside and focuses on truly addressing the needs of this system. To do so, it is necessary to listen to both educational professionals and students and families.

## 6.2. CONCLUSIONS OF THE SOCIO-LABOR INCLUSION PROCESSES OF PEOPLE WITH DISABILITIES.

The conclusions reflected here refer to the response to research objectives 2 and 3: *Analyze how the processes of social and labor inclusion occur by the associative fabric to promote participation in the community, in leisure activities and free time and the labor insertion of people with disabilities in the province of Almería; and Analyze the main barriers and limitations of teachers, associations and people with disabilities in relation to educational, social and labor inclusion processes.*

Currently, the knowledge society has seen how it has evolved and produced social changes that have improved the quality of life of all the people who make it up. Although there is still a lot of work to be done, within the group of people with disabilities it can be said that great progress has been seen in the recognition of their rights through the development of standards and laws for this group.

When talking about the community of people with disabilities, we tend to think of an associative vision, since this vulnerable group has seen in the associative fabric and in families the necessary basis to promote actions and demands that allow them to regain their rights. that had already been recognized.

Thanks to the associative fabric, people with disabilities and their families have support and protection against any situation of discrimination, but it is observed how the free exercise of citizenship is no longer the same for this group, since those people with disabilities who do not that are associated with any entity will find many more difficulties in exercising their rights as citizens than those others that have the support of federations, associations and foundations.

As has been mentioned throughout this doctoral research, there are different types of disabilities and not all of them require the same number of services or present the same

needs. However, people with a cognitive disability continue to have to face the paternal vision they receive from society and their closest environment, considerably limiting the free exercise of citizenship where they are allowed to participate autonomously, fully in the different processes, activities, and access to a job as the rest of the citizens would do.

Disability has historically been the subject of numerous stereotypes and prejudices, which have changed over time. These attitudes can be learned in childhood and developed later in both positive and negative ways. In the educational field, with the help of the associative network, it is always advocated to develop the activities and adaptations necessary to promote the autonomy and independence of students with disabilities, who continue to be active citizens of society.

If anything has become clear, it is that to exercise their rights, people with disabilities need citizenship training to be able to recognize their differences, their needs, and the necessary accessibility. But this training and information does not only fall within the group of people with disabilities, but administrations and the rest of the social groups urgently require specific training and information on the needs, characteristics, and skills that these people possess.

To achieve full social inclusion, we must start with those most basic aspects that allow the freedom and autonomy of every person, and even though great efforts are invested, and the necessary legislative and regulatory measures are taken to promote adequate inclusion education, which allows generating societies that have a positive vision towards people with disabilities, there is still a long way to go.

Within this research, one of the aspects that as a society must continue to work towards achieving an equal and fair society has also been highlighted, and that is that women with disabilities face double discrimination, on the one hand for being woman and on the other, for having a disability, to which other discriminatory factors such as race, ethnicity or sexual orientation can be added.

Women with disabilities, in relation to men in this same situation, must assume cumulative inequalities derived from sociocultural elements and stereotypes that are associated with the behaviors that women should have in society. In this way, women with disabilities are overprotected by their closest group, in which their needs are sometimes ignored, and in certain circumstances there is a clear violation of the rights to autonomy and freedom of women with disabilities. This refers to the almost extinct practice of forced sterilizations,

under the pretext of improving menstrual hygiene, or preventing a possible unwanted pregnancy. These actions clearly violate their rights and diminish women's ability to choose and place them in contexts of violence.

The results obtained have revealed many negative aspects regarding participation in small leisure and free time activities that are generated by the administrations, and that at first it could be perceived that all people can access them, without. However, the opinions of the associative fabric, which works tirelessly in favor of the inclusion of the group of people with disabilities, shows a completely different reality, and that is that the majority of these activities are not adapted for all people and therefore, they are no longer useful. be a source of socialization and inclusion and become segregating activities in which not all groups can take sides.

Although in Almería there is close collaboration between the administrations and the associative fabric to ensure that more and more leisure and cultural activities, which take place both in the city and in the province, allow accessibility for all people, The associative fabric continues to assume the role of controller of these activities, and as one of the participants points out, “sometimes you have to pull the administration's ears a little so that they are aware that people with disabilities also have the right to participate in the activities that are proposed.”

However, not everything is negative, since Almería is a pioneer and a benchmark in terms of inclusion in music festivals, and the successive editions of the independent music festival Cooltural Fest have shown that an inclusive and adapted society to each one of the people's needs, it entails a lot of work, but it is possible.

Almería can be proud to be the cradle of one of the most inclusive festivals at a national and international level and to have the participation of the Music for All Foundation, which in collaboration with other associations in the province, is committed to fully inclusive leisure and a socio-occupational integration of people with disabilities, providing all the necessary support, so that a job of such magnitude as the realization of an independent music festival is conceived as an inclusive space for all people.

However, this is not the only association that is committed to achieving fully inclusive leisure, and the large network of associations present and distributed throughout the province carry out a fundamental work so that aspects as simple as going to the cinema, enjoying a concert, going on a trail, or spending the afternoon with friends is a reality for the group of

people with disabilities. Although greater and greater strides are being made in relation to inclusive leisure, the associative fabric present in Almería deserves recognition for its tireless work to achieve the full inclusion of all people with disabilities regardless of their age, gender or type. of disability.

People with disabilities have the right to enjoy various leisure and free time experiences, regardless of the level of support needs they have. To make this possible, States must provide material and human resources, as well as regulations and public policies that guarantee that communities have spaces, both public and private, based on the principles of Universal Design and Accessibility. In this way, truly inclusive leisure will be achieved, where all social groups have access and participate in satisfactory and meaningful activities.

At the workplace level, it is essential to recognize that to promote workplace inclusion in organizations, more than a specific analysis of disability cases is needed; A comprehensive program is required that specifically addresses each type of disability that may arise within this environment.

Following the principle of equal opportunities, the objective is that the labor inclusion process represents a comprehensive advance in the organizational responsibility of incorporating people with disabilities, who have the conditions, skills and competencies comparable to those without any limitation in their work functions.

When an organization hires people with disabilities, it not only responds positively to the dynamics and proposals of Corporate Social Responsibility (CSR), but also promotes this approach in other companies in the same sector, encouraging its competitors to make similar hires.

These hires are indicative that stigmas related to lack of competence in people with disabilities are decreasing. However, the labor market still faces obstacles to the inclusion of people with disabilities, due to competitive dynamics and limited access to specific jobs.

One of the great actions that are being carried out within this province is the commitment to supported employment and the development of special employment centers.

On the one hand, as has been seen, there are many social entities that are committed to the development of jobs with support within the workplace, and it has become clear that this methodology is essential to promote labor inclusion, that is, it is the alternative. that favors the exercise of a fundamental right, which is inclusion and normalization.

On the other hand, the Special Employment Centers are companies that employ a percentage of no less than 70% of people with disabilities in their workforce and are registered in the corresponding registry. These centers share similar characteristics with ordinary employment, but their objective is to provide employment opportunities to people with disabilities, who, due to the nature or severity of their disabilities, cannot carry out a work activity under usual conditions. In addition, they are intended to serve as an access route to ordinary employment. Almería has a multitude of these special employment centers that allow the labor inclusion of people in different sectors.

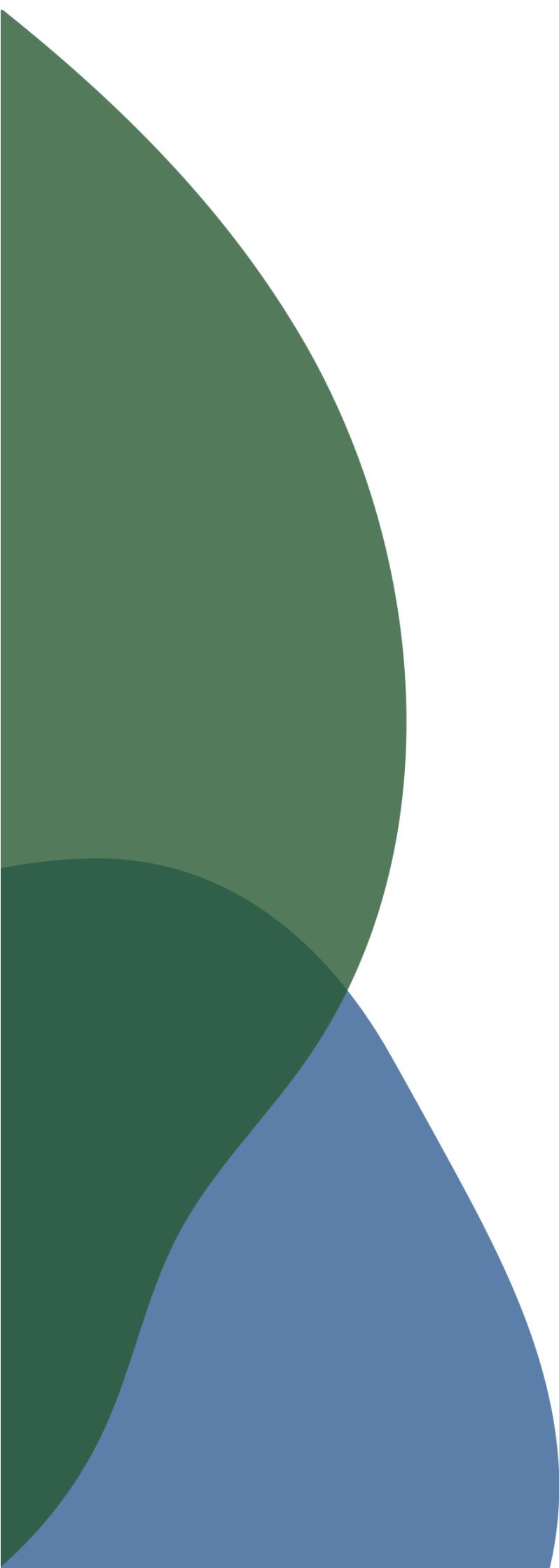
In this sense, we must also praise the fundamental work carried out by associations to guarantee adequate labor inclusion of people with disabilities, increasingly involving a greater number of companies and public and private entities that decide to bet and give an opportunity to this people. It is true that there is a lot of reluctance, and the path is not always easy, but the support and support that these entities offer to these companies is ensuring that prejudices, stereotypes, and negative conceptions that are held about different disabilities are eradicated.

The work environment is still a very complicated context and a great challenge to be achieved by the associations, but with the help of the entire community, the rest of the associations and the administrations, in a not-too-distant period, it can be achieved.

Disability must always be perceived from a multidimensional approach that considers both the difficulties and strengths of the person with a disability. This conception seeks to identify the necessary supports, considering not only individual and environmental characteristics, but also other contextual factors.

It is understood that disability is neither static nor dichotomous, but rather a fluid and changing concept that depends on the functional limitations of the person and largely on the supports available in the person's environment.





# **CAPÍTULO 7.**

## **LIMITAICONES.**



## 7. CAPÍTULO 7. LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS.

---

En el desarrollo de la presente investigación doctoral son muchas las decisiones que se han ido tomando en base a los diferentes problemas y cuestiones que han surgido durante su ejecución.

Teniendo siempre presente que cada una de las decisiones que se han ido tomando podrían haber afectado al resto de la investigación, en todas y cada una de ellas se ha barajado las diferentes opciones para intentar seleccionar la más acertada, para evitar influir de manera negativa en el estudio y siendo consciente del contexto en el que se encontraba. No obstante, dentro del desarrollo de la investigación cualitativa se entiende que la toma de decisiones es un proceso necesario y se ha ido afrontando desde una perspectiva de aprendizaje experimental que pueda servir como base para investigaciones futuras.

Una de las principales limitaciones que han marcado el desarrollo de esta tesis doctoral hace referencia a la pandemia sufrida por la enfermedad de la SARS-CoV-2, o como comúnmente se ha denominado en la jerga informal, COVID-19. Este hecho sin precedentes ha marcado profundamente el tiempo disponible de dedicación a la investigación y el acceso a la muestra. Viéndose afectados ambos por la inestabilidad como la inseguridad sanitaria, el estado de incredulidad, y la incertidumbre de no saber cuánto tiempo iba a estar confinada la población. La progresiva vuelta a la calma con sus pequeños confinamientos hizo que el miedo existente a un nuevo contagio quedase latente en la población y sobre todo en el colectivo de personas con discapacidad, que se convirtieron en un grupo vulnerable.

A pesar de todo esto, se ha aprovechado cada momento del día, siempre siguiendo el rigor ético y científico para poder culminar el trabajo realizado, destacando que gracias al contrato predoctoral ofrecido por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y al Ministerio de Universidades, ha sido posible realizar un acercamiento al contexto de la docencia universitaria, de los grupos de investigación y de los diversos estudios que se llevan a cabo en la Universidad de Almería.

Otra de las grandes limitaciones que se han observado hace referencia al uso del programa de análisis cualitativo Nvivo12, sin embargo, esta limitación rápidamente quedó suplida por

los diversos cursos de formación del profesorado que se imparten en la Universidad y por la dilatada experiencia del director, no con ese programa específico, pero sí con otros similares, que gracias a su buen hacer durante todo el desarrollo de esta tesis ha servido de guía y orientación para asegurar la calidad en el tratamiento y el análisis de los resultados.

Quizás, otra de las limitaciones que han estado presentes dentro del desarrollo de esta tesis doctoral está relacionada con la profundización en las percepciones y opiniones de los entrevistados, ya que debido a la envergadura de esta investigación, al sector poblacional en el que las asociaciones trabajaban (la mayoría con niños y jóvenes) y a algunas de las restricciones sanitarias y quehaceres de los informantes clave, se procuró que las entrevistas no durasen un tiempo excesivo que pudiera provocar el agotamiento y el cansancio de los participantes y se tuvo la sensación de no haber llegado en profundidad a esos pensamientos, opiniones y vivencias que podrían haber contextualizado mejor el tema de investigación. Sin embargo, realizando un ejercicio de reflexión se considera que sería interesante establecer diversas líneas de investigación relacionadas con cada uno de los ámbitos tratados en esta tesis doctoral, planteándolo también desde un enfoque metodológico mixto en el que poder acceder a estudiantes, profesores, familias y demás miembros de la comunidad educativa y social desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa.

Dejando a un lado los aspectos negativos, se destaca que una de las principales fortalezas está relacionada con el trabajo metodológico llevado a cabo. Se han desarrollado 16 entrevistas en profundidad a 20 participantes lo que supone un aspecto enriquecedor y desafiante a la hora de procesar los datos y establecer las discusiones de los resultados obtenidos. La presencia en estas entrevistas de personas con discapacidad que aportan su visión real y experimental sobre cómo ha sido su proceso de escolarización inclusión social y laboral enriquece sin lugar a duda esta investigación.

Partiendo de los resultados obtenidos en este estudio se podría, en un futuro, apostar por desarrollar actividades culturales, educativas, de ocio y de formación laboral para esas personas y con ellas como principales protagonistas para conseguir que la provincia de Almería sea un referente a nivel nacional en inclusión tanto educativa, social y laboral. Con trabajo y coordinación entre asociaciones y administración pública es posible, cómo se pone de manifiesto en el trabajo desarrollado por una de las fundaciones entrevistadas que han conseguido ser un ejemplo de ocio musical inclusivo a nivel nacional e internacional. Además, se completa este estudio con datos cuantitativos sobre el estado actual de este

colectivo a nivel social, laboral y educativo. Además de involucrar a más agentes determinantes, como la familia, que ha sido imposible contactar con ellos para esta investigación.

A nivel educativo, se plantea realizar posibles investigaciones futuras para conocer en profundidad las opiniones de los alumnos que comparten espacios educativos con estudiantes con discapacidad y al mismo tiempo de estos alumnos con NEE para averiguar cuáles son las demandas reales que realizan ambos colectivos y establecer propuestas de mejora.

A nivel sociolaboral, se ha visto la necesidad de seguir avanzado en la erradicación de los prejuicios y estereotipos, y en la necesaria indagación sobre las percepciones del resto de la sociedad hacia la inclusión social de este colectivo. En el ámbito laboral, se ha propuesto realizar investigaciones futuras para establecer cuáles son las necesidades reales de las empresas a nivel de formación, de adaptaciones en los puestos de trabajo y de la apuesta por el empleo con apoyos.





**REFERENCIAS  
BIBLIOGRÁFICAS.**



---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

---

- Abdullah Kamal, S. S. (2019). Research paradigm and the philosophical foundations of a qualitative study. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 4(3), 1386-1394.
- Abellán García, A., & Hidalgo Checa, R. M. (2011). *Definiciones de discapacidad en España*. Informes Portal Mayores, 109. <https://digital.csic.es/bitstream/10261/36728/1/pm-definiciones-01.pdf>
- Abellán, R. M., de Haro Rodríguez, R., & Frutos, A. E. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 149- 164.
- Abellán-Rubio, J., Arnaiz-Sánchez, P. & Alcaraz-García, S. (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos . *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 237-249.
- Abu-Hamour, B. & Muhaidat, M. (2014). Parents' attitudes towards inclusion of students with autism in Jordan. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 567-579. doi:10.1080/13603116.2013.802026.
- Acuña, D. H. (2018). Perspectivas frente a la paz, justicia e instituciones sólidas. Retos del ODS 16. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, 5(2), 285-288.
- Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2018). *Políticas de financiación para sistemas de educación inclusiva: Informe resumen final*. Odense, Dinamarca.
- Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2016). *Pasar a la acción en favor de la educación inclusiva: Reflexiones y propuestas de los delegados*. Odense, Dinamarca.
- Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2018). *Estadística sobre educación inclusiva de la Agencia europea: Mensajes clave y conclusiones (2014 / 2016)*. (A. Watkins, J. Ramberg y A. Lénárt, eds.). Odense, Dinamarca.

- Aguilar Conde, P., & Yusta Sainz, N. (2017). La inserción laboral de las personas con discapacidad. *3C Empresa: investigación y pensamiento crítico*, 6(2), 1-19. doi:10.17993/3cemp.2017.060230.1-19.
- Aguilera, J. Á. (2017). Un nuevo paradigma para un futuro más saludable y con valores.- Deporte Inclusivo, Actividad Física Inclusiva y Educación Física Inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 69-86.
- Aguirre, C. G. L., & Cruz, J. M. D. (2020). Intervención del profesional del trabajo social con personas jóvenes y adultas con alguna discapacidad. *AZARBE, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (9), 17-28.
- Ainscow, M. (2015). *Towards self-improving school systems. Lessons from a city challenge*. Routledge.
- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159-172.
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M. (2020) Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F. & Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Alba, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En Actas del Congreso TenoNEEt. <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>
- Alba, C. (2022). *Enseñar pensando en todos los estudiantes*. Ediciones SM.
- Alcántara Guerrero, M. D., Corso, S. M., Elizondo Carmona, C., García Pérez, J. B., Márquez Ordóñez, A. A., Rubio Pulido, M. D. L. M., ... & Isabel, M. (2021). *Inclusión: acciones en primera persona: Indicadores y modelos para centros inclusivos. Manual práctico* (Vol. 337). Graó.

- Alcaraz, S. & Arnaiz-Sánchez, P. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España. Un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 299-320. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>.
- Alcázar, M. A. (2023). Discapacidad y género, un necesario tratamiento interseccional en nuestra legislación. *Estudios penales y criminológicos*, (43), 1-34.
- Ale de la Rosa, Y., Guillen Pereira, L., Herrera Camacho, A. P., Rodríguez Torres, A. F., Gutierrez Cruz, M., & Esteves Fajardo, Z. I. (2021). *Desarrollo de competencias profesionales en personas con discapacidad para la praxis del Entrenamiento Deportivo: una visión desde el caso Andrés*. Federación Española de Deportes de Hielo Down España.
- Alejo, M., & Osorio, B. (2016). El informante como persona clave en la investigación cualitativa. *Gaceta de pedagogía*, 35, 74-85.
- Alemán, J. (2015). El sistema dual de formación profesional alemán: escuela y empresa. *Educação e Pesquisa*, 41 (2), 495-511. DOI: <http://doi.org/10.1590/s1517-97022015021532>.
- Alfageme, M. B., & Nieto, J. M. (2017). en España y las actividades de formación continua. *Perfiles Educativos*, XXXIX(158), 148-165.
- Al-Gamal, E., & Long, T. (2013). Psychological distress and perceived support among Jordanian parents living with a child with cerebral palsy: A cross-sectional study. *Scandinavian journal of caring sciences*, 27(3), 624-631
- Almagro, M. L., Gómez, A., & Ruiz, A. B. (2021). La voz del silencio: Evaluación cualitativa de prácticas de bullying en personas con discapacidad intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27.
- Almeida, M.E., Angelino, M.A., Kipeu, E., Lipschitz, A., Marmet, M., Rosato, A., & Zuttió, B. (2010). Nuevas retóricas para viejas prácticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensión y abordaje de la discapacidad. *Política y Sociedad*, 47(1),7-44.
- Alnahdi, G. H., Elhadi, A., & Schwab, S. (2020). The positive impact of knowledge and quality of contact on university students' attitudes towards people with intellectual disability in the Arab world. *Research in Developmental Disabilities*, 106, 103765.

- Alonso-Olea García, B. (2017). El empleo protegido y ordinario de los trabajadores con discapacidad: la perspectiva del derecho interno español. *Panorama SOCIAL*, 26,57-67.
- Álvarez Zarzuelo, M. (2020). El confinamiento de niñas y niños en España en 2020 por la crisis del COVID-19: Propuestas desde la Educación Social Escolar para la vuelta al centro escolar. *RES: Revista de Educación Social*, 30, 457-461.
- Álvarez, A. M., Ayala, A., Nuño, A. E., & Alatorre, M. E. (2005). Estudio sobre el nivel defuncionalidad en un grupo de familias que tienen un hijo con parálisis cerebral infantil(PCI). *Revista Mexicana de Medicina Física y Rehabilitación*, 17(3), 71-76.
- Álvarez, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19-30.
- Amaya Torres, D. A. (2013). Identificación de los niveles de inserción laboral del personal con discapacidad de ocho empresas o instituciones públicas: Orangine, Senplades, Mies, Fiscalía General del Estado, Novaclínica, Consep, Mintel, CNE. (Informe final de trabajo no publicado). Universidad Central del Ecuador, Facultad de Ciencias Psicológicas, Quito.
- Ameri, M., Schur, L., Adya, M., Bentley, F. S., McKay, P., & Kruse, D. (2018). The disability employment puzzle: A field experiment on employer hiring behavior. *ILR Review*, 71(2), 329-364.
- Amorim, R., Catarino, S., Miragaia, P., Ferreras, C., Viana, V., & Guardiano, M. (2020). Impacto de la COVID-19 en niños con trastorno del espectro autista. *Rev. Neurol*, 71, 285-291.
- Anaby, D. R., Ianni, L., Héguay, L. & Camden, C. (2020). Actual and ideal roles of school staff to support students with special needs: current needs and strategies for improvement. *Support for Learning*, 35(3), 326-345. doi: 10.1111/1467-9604.12313
- Anaut, S. Urizarna, S. & Verdugo, M.A. (2012). Discapacidad: modelos y discursos hacia un enfoque de Derechos Humanos. En E. Raya, N. Caparrós, y G. Peña, (coords.) Atención social de personas con discapacidad (pp. 27-45). Lumen Humanitas.

- Andreasson, I., Asp-Onsjö, L. & Isakson, J. (2013) Lessons learned from research on individual educational plans in Sweden: obstacles, opportunities and future challenges. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 413-426.
- Andrés Cabello, S. & Giró Miranda, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 61-71.
- Antelm Lanzat, A. M., Gil-López, A. & Cacheiro-González, M. L. (2015). Análisis del fracaso escolar desde la perspectiva del alumnado y su relación con el estilo de aprendizaje. *Educación y Educadores*, 18(3), 471-489
- Antena 3 (10 de noviembre de 2017) *¿Cómo reaccionarías si te hiciera una entrevista de trabajo una persona con síndrome de Down?* Antena 3. [https://www.antena3.com/programas/el-hormiguero/momentos/como-reaccionarias-si-te-hiciera-una-entrevista-de-trabajouna-persona-con-sindrome-de-down\\_20161115582b7f200cf2a4a49477981b.html](https://www.antena3.com/programas/el-hormiguero/momentos/como-reaccionarias-si-te-hiciera-una-entrevista-de-trabajouna-persona-con-sindrome-de-down_20161115582b7f200cf2a4a49477981b.html)
- Arapí, E. & Hamel, C. (2021). What differences between parents ‘and teachers’ views about their relationships in Québec (Canada). *International Journal of Instruction*, 14(3), 309-326. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14318a>
- Ardèvol, E., Bertrán, M., Callén, B., & Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, (3), 72-92.
- Arellano, A. *et al.* (2019). Actitudes hacia la discapacidad en una universidad mexicana. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1-20.
- Arenas, M. L. & González, R. (2010). El preparador laboral en el empleo con apoyo. *Educación y Futuro*, 23, 43-50.
- Arévalo, M., & Yáñez, J. (2016). Factores contextuales que influyen en la participación comunitaria en actividades de ocio y tiempo libre en personas en situación de discapacidad física. *Revista chilena de terapia ocupacional*, 16(2), 163-173.
- Arnaiz-Sánchez, P. & Caballero, C.M. (2020). Estudio de las Aulas Abiertas Especializadas como Medida Específica de Atención a la Diversidad. *Revista Internacional de*

- Educación para la Justicia Social*, 9(2), 191-210. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.009>
- Arnaiz-Sánchez, P. & Escarbajal, A. (2020). *Aulas abiertas a la inclusión*. Dykinson
- Arnaiz-Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe
- Arnaiz-Sánchez, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia (EUNED).
- Arnaiz-Sánchez, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 349, 203-223
- Arnaiz-Sánchez, P. (2019a). La educación inclusiva: Mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación Educativa*, 6(9), 39-51. <http://doi.org/10.4438/1886-5097-PE>
- Arnaiz-Sánchez, P. (2019b). *La educación inclusiva en el siglo XXI: avances y desafíos*. Lección Magistral Santo Tomás. Murcia: Santo Tomás
- Arnaiz-Sánchez, P., & Martínez Rodríguez, M. (2018). Centros educativos que se autoevalúan y reflexionan sobre sus resultados para mejorar la atención a la diversidad. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 29(1), 74-90.
- Arnaiz-Sánchez, P., Escarbajal Frutos, A., Alcaraz García, S., & Haro Rodríguez, R. D. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de educación*, 393, 37-67. [10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485)
- Arnaiz-Sánchez, P., Garrido, C.F. & Soto, F.J. (2020). Estudio de las aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia. En P. Arnaiz-Sánchez y A Escarbajal. (coord.), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp.101-119). Dykinson
- Asto, M. Y. D., Huanca, B. F. V., Arellano, E. G. R., & Vega-Gonzales, E. O. (2022). Percepción de la educación inclusiva durante la pandemia del COVID 19 en padres de familia de niños con discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(1), 152-163.
- Atayde, C. (2019). Arte inclusivo en museos: generación de contenidos artísticos dirigidos a personas con discapacidad visual. Una propuesta para el museo Dolores Olmedo

- en Ciudad México. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(18), 125-139.
- Ávila Babativa, M. A., Martínez Murcia, A. C. & Ospina-Alvarado, M. C. (2013). Proceso de inclusión educativa: de narrativas de déficit a narrativas de las potencias sobre niños y niñas en condición de discapacidad en la primera infancia. *Aletheia*, 5(2), 12-31.
- Aya-Gómez, V. L., & Córdoba-Andrade, L. (2013). Asumiendo juntos los retos: calidad de vida en familias de jóvenes con discapacidad intelectual. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61(2), 80-90.
- Ayuntamiento de Almería (2021). *II Plan Municipal de Discapacidad*. Ayuntamiento de Almería. <https://almeriaciudad.es/wp-content/archivos/2018/05/II-PLAN-MUNICIPAL-DE-DISCAPACIDAD-2022-2025-comprimido.pdf>
- Ayuso, L. (2019). Nuevas imágenes del cambio familiar en España. *Revista Española De Sociología*, 28(2), 269-287. <https://doi-org.sire.ub.edu/10.22325/fes/res.2018.72>
- Azorín Abellán, C. M., & Arnaiz-Sánchez, P. (2013). Una experiencia de innovación en educación primaria: medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 22, 9-30.
- Azorín, C. & Mujis, D. (2018). Redes de colaboración en educación. Evidencias recogidas en escuelas de Southampton. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 7-27.
- Azorín, C. (2020). Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming?. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3-4), 381-390. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0019>
- Azorín, C. M. & Arnáiz-Sánchez, P. (2013) Tecnología digital para la atención a la diversidad y mejora educativa. *Etic@net*, 1(13), 14-29.
- Azqueta, D. (2008). Introducción a metodología cualitativa. *British Journal of Cancer*, 25(3). <http://www.revista.unam.mx/vol.7/num7/art55/int55.htm>
- Badia Corbella, M. & Longo Araújo de Melo, E. (2009). El ocio en las personas con discapacidad intelectual: participación y calidad de vida a través de las actividades de ocio. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 40(3), 30-44.

- Badia Corbella, M., & Longo Araújo de Melo, E. (2013). El ocio en las personas con discapacidad intelectual: participación y calidad de vida a través de las actividades de ocio. *Siglo Cero*, 40(3), 30-44.
- Badia, M., Araújo, E., Orgaz, M. B. O., Verdugo, M. Á., Arias, B., Gómez, M., y González, F. (2011). Participación de niños y adolescentes con parálisis cerebral en actividades de ocio. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 42, 23-34.
- Baert, S. (2016). Wage subsidies and hiring chances for the disabled: Some causal evidence. *The European Journal of Health Economics*, 17, 71-86.
- Ballesteros, B., Aguado, T. & Malik, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 93-107.
- Bank-Mikkelsen, N. E. (1975). El principio de normalización. *Siglo cero*, 37, 16-21.
- Banzua García, S., Gómez Parra, J. & Álvarez Melcón, Á. C. (2022). Variables que influyen en las actitudes hacia las personas con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 10(1), 29-54.
- Barrientos, P. (2016). La naturaleza de la formación docente. *Horizonte de la Ciencia*, 6(11), 169-177.
- Baweja, S., Santiago, C. D., Vona, P., Pears, G., Langley, A. & Kataoka, S. (2016). Improving implementation of a school-based program for traumatized students: Identifying factors that promote teacher support and collaboration. *School Mental Health*, 8(1), 120-131.
- Beauchamp, T., & Childress, J. (2019). Principles of Biomedical Ethics: Marking Its Fortieth Anniversary. *American Journal of Bioethics*, 19(11), 9–12. <https://doi.org/10.1080/15265161.2019.1665402>
- Belmonte Pérez, C. M., Porto Currás, M., & García Hernández, M. L. (2023). Beneficios y limitaciones de diferentes modalidades de escolarización: valoraciones de profesionales. *Revista complutense de educación*, 34(4), 833-844.
- Belmonte, M., Bernárdez, A., & Mirete, A. (2021). La Voz del Silencio: Evaluación Cualitativa de Prácticas de Bullying en Personas con Discapacidad Intelectual.

*Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, 215-230. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0027>.

- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2019). Conceptual foundations and ecological influences of school violence, bullying, and safety. En M. J. Mayer, y S. R. Jimerson (Eds.), *School safety and violence prevention: Science, practice, policy; school safety and violence prevention: Science, practice, policy* (p.19-44). Washington, DC: American Psychological Association
- Benítez, A. M. (2014). La inclusión educativa desde la voz de los padres. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 110-120.
- Beyer, S. (1999). The organisation and outcomes of supported employment in Britain”. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 12, 137-146.
- Beyer, S. (2012). The impact of agency organisation and natural support on supported employment outcomes. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 36, 109-119.
- Biddle, B.J. & Anderson, D.S. (1989). Teoría, Métodos, Conocimiento e Investigación sobre la Enseñanza. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos (Vol. I)* (pp. 95-129). Paidós.
- Bisquerra Alzina, R. B. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blanck, P. (2014). The struggle for Web eQuality by persons with cognitive disabilities. *Behavioral Sciences & the Law*, 32(1), 4-32. <https://doi.org/10.1002/bsl.2101>.
- Blanco, A. (2015). Responsabilidad social empresarial e integración laboral de personas condiscapacidad intelectual. Estudio de Caso. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 3(1), 211-217
- Blasco Lahoz, J.F. (2018). La protección social de las personas con discapacidad. Las prestaciones de la seguridad social como instrumento para su desarrollo. *Revista de información laboral*, 11, 35-71
- Blasco, P. (2018). *Respuestas a la diversidad en la escuela inclusiva: De la teoría a la práctica*. Nau Llibres
- Blázquez Entonado, F. & Rodríguez Rodríguez, R. (2017). Inclusión educativa y discapacidad motora. *Revista de Investigación en Educación*, 15(2), 175-191

- Boix Tomàs, R., & Bustos Jiménez, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43.
- Bolaños Rodríguez, E. (2012). *Muestra y Muestreo*. Tizayuca: Universidad autónoma del estado de Hidalgo.
- Bonilla del Río, M., y Aguaded, I. (2018). La escuela en la era digital: smartphones, apps y programación en Educación Primaria y su repercusión en la competencia mediática del alumnado. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, (53), 151-163. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.10>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares*. Bristol, UK: FUEM, OEI
- Booth, T. (2006). *Manteniendo el futuro con vida, convirtiendo los valores de la inclusión en acciones*. En M. A. Verdugo & F. B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar*. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad (pp. 211-217). Salamanca, España: Amarú.
- Bopota, O., Loukovitis, A., Barkoukis, V. & Tsorbatzoudis, H. (2020). Differences in attitudes towards inclusion between parents of children with and without disabilities. *European Review of Applied Psychology*, 70(4). <https://doi.org/10.1016/j.erap.2020.100556>
- Borland, J. & James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14(1), 85-101
- Bórquez Polloni, B., & Lopicich Catalán, B. (2017). La dimensión bioética de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). *Revista de bioética y derecho*, (41), 121-139.
- Bourke-Taylor, H., Cotter, C., Johnson, L., & Lalor, A. (2018). Belonging, school support and communication: Essential aspects of school success for students with cerebral palsy in mainstream schools. *Teaching and Teacher Education*, 70, 153-164.
- Bronfenbrenner, M. (1987). A conversation with Martin Bronfenbrenner. *Eastern Economic Journal*, 13(1), 1-6.

- Brotfeld, C., & Berger, C. (2020). El rol de la empatía y apertura en la intimidad de las amistades adolescentes. *Revista de psicología (Santiago)*, 29(2), 26-39.
- Brown, C. & Poortman, C.L. (2018). *Networks for Learning. Effective collaboration for teacher, school and system improvement*. London: Routledge.
- Brown, K. T. (2001, abril). *The Effectiveness of Early Childhood Inclusion (Parents' Perspectives)*. Comunicación presentada al Special Education Seminar, Loyola College.
- Bunch, G. (2008). Claves para una educación inclusiva exitosa. Una mirada desde la experiencia práctica. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 1(1).
- Bunch, G. (2015). Un análisis del movimiento de la Educación Inclusiva en Canadá. Cómo trabajar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 1-15.
- Buus, N., & Perron, A. (2020). The quality of quality criteria: Replicating the development of the Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research (COREQ). *International journal of nursing studies*, 102, 103452.
- Calaf, R., Fontal, O. & Valle, R. E. (Eds.) (2007). *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea
- Calderón Milán, M. J., & Calderón Milán, B. (2012). Los Centros Especiales de Empleo como mecanismo de tránsito hacia el mercado de trabajo ordinario. CIRIEC-España, *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 75, 222-249.
- Calle-Molina, M., Sanz-Arribas, I., & Aguado-Gómez, R. (2023). Propuesta Educativa para Mejorar la Seguridad Acuática del Alumnado con Discapacidad Intelectual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1).
- Camacho-Miñano, M. M. & Pérez, R. (2012). Centros Especiales de Empleo: Empresas para una sociedad comprometida responsablemente. *Responsabilidad Social Empresarial*, 12, 77-90.
- Camarán, M. L., Barón Méndez, L. A, & Rueda, M. P. (2019). La Responsabilidad social empresarial y los objetivos del desarrollo sostenible (ODS). *Revista Científica Teorías, Enfoques y Aplicaciones en las Ciencias Sociales*, 11(24), 41-52.

- Campo, A., & Fernández, A. (2018). El diseño de las actividades de formación continua del profesorado. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 26(2), 38-47.
- Campo, M., Martínez, P., Gómez, J. y Pérez, D. (2013). *Lineamientos Política de educación superior inclusiva*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia - Dirección de Fomento para la Educación Superior.
- Cancio Velloso, S. & Soares Tizzoni J. (2020). Criterios y Estrategias de Calidad y Rigor en la Investigación Cualitativa. *Ciencia y Enfermería*, 26(260), 1-10.
- Canet, G. V. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida en *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (Sarto Martín, M.P., & Venegas Renault, M. E. coord.). Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Carmona, C. E. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la Universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Octaedro.
- Casanova Rodríguez, M. A & Cabra de Luna, M. A. (2009) *Educación y personas con discapacidad: presente y futuro*, Madrid: ONCE
- Castaño Garrido, C. M., & Quecedo Lecanda, M. R. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39
- Castellana, M. & Sala, I. (2005). Estudiantes con discapacidad en aulas universitarias. Comunicación presentada en I Congreso Nacional de Universidad y Discapacidad.
- Castro Medina, R. (2022). Discapacidad, género e inclusión laboral. *Revista de Estudios Jurídico Laborales y de Seguridad Social (REJLSS)*, (5), 224-243.
- Castro Rodríguez, M., Marín Suelves, D., & Sáiz Fernández, H. (2019). Competencia digital e inclusión educativa. Visiones de profesorado, alumnado y familias. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 19(61), 1-37. <https://doi.org/10.6018/red/61/06>
- Catón Santarén, J. L. (2011). Exposición del desarrollo normativo autonómico en materia de evitación y supresión de barreras arquitectónicas. *Zerbitzuan*, 10, 6-13

- Cavalcante, A. M. (2018). Discriminación interseccional: concepto y consecuencias en la incidencia de violencia sexual contra mujeres con discapacidad. *Journal of Feminist, Gender and Women Studies*, 7, 15-25. <http://dx.doi.org/10.15366/jfgws2018.7.002>.
- CERMI (2012). *Manual. La Transversalidad de Género en las Políticas Públicas de Discapacidad*. Ediciones Cinca
- Cezar, D. M., Figueiredo, V., Ferigato, S., y Agostini, R. (2016). Personas con discapacidad y sus roles ocupacionales: trabajo, familia, independencia y participación social. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 16(2), 107-117.
- Chisvert, M<sup>a</sup>. J., Ros, A., & Horcas, V. (Coords.) (2013). *A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar*. Ediciones Octaedro.
- Chomsky, N. (2016). *¿Quién domina el mundo?* Ediciones B, S.A
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias en los Niños del Cierre de Escuelas por Covid-19: El Papel del Gobierno, Profesores y Padres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3).
- Cimera, R. E. (2006). The future of supported employment: Don't panic! *Journal of Vocational Rehabilitation*, 24, 145-149
- Cimera, R. E. (2011). Does being in sheltered workshops improve the employment outcomes of supported employees with intellectual disabilities ? *Journal of Vocational Rehabilitation*, 35, 21-27
- Cimera, R. E. (2012b). The outcomes achieved by previously placed supported employees with intellectual disabilities: Second verse same as the first? *Journal of Vocational Rehabilitation*, 36, 65-71
- Cimera, R.E. & Burgess, S. (2011). Do adults with autism benefit monetarily from working in their communities? *Journal of Vocational Rehabilitation*, 34, 173-180.
- Cimera, R.E. (2012a). The economics of supported employment: What new data tell us. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 37, 109-117
- Circular de 4 de abril de 2014, de la Dirección General de Participación y Equidad por la que se establece el procedimiento para solicitar la adaptación de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) para el alumnado con necesidades específicas de apoyo

educativo.

<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/inspeccioneducativa/normativa/categorias/categoria/XWz3J4AdMp82/alumnado-deneedsidades-educativas-especiales-nee>

- Clement, T. & Bigby, C. (2012). Competencies of front-line managers in supported accommodation: issues for practice and future research. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 37(2), 131–140.
- Colman Ramírez, F. J. (2019). Recursos didácticos y la educación inclusiva. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 8, 31-32.
- Comisión Europea. (2021). 2021 report on gender equality in the EU Publications Office. doi:10.2838/57887
- CONACEE (2020). *Análisis del impacto en la contratación pública del régimen de la reserva de contratos a favor de Centros Especiales de Empleo de Iniciativa Social durante el año 2020*. CONACEE. <https://conacee.org/centros-especiales-de-empleo/>
- Consejo de Europa (2006): *Recomendación Rec (2006) 5 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre el Plan de Acción del Consejo de Europa para la promoción de derechos y la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad: mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad en Europa 2006-2015* [http://www.udc.es/cufie/uadi/doc/normativa%20europa/plan\\_promocion\\_derechos\\_discapacidad.pdf](http://www.udc.es/cufie/uadi/doc/normativa%20europa/plan_promocion_derechos_discapacidad.pdf)
- Constitución Española (1978). Constitución Española, de 29 de diciembre de 1978. *Boletín Oficial del Estado*, 311, de 29 de diciembre. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)
- Contino, A. & Gras, R. (2018). *La niñez eterna y la discapacidad intelectual. El problema del detenimiento del tiempo* [Ponencia]. Congreso Nacional de Discapacidad y Lazo Social. Fundación Sol Naciente. Rosario.
- Contreras Bello, Y. (2019). Reseña 2: Bases de la investigación Cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar una teoría fundamentada. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 12(1).

- Convención Internacional de 13 de diciembre de 2006, de los derechos de las personas con discapacidad. Naciones Unidas. <https://sid-inico.usal.es/la-convencion-de-la-onu-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad/>
- Cook, A. & Hussey, M. (2001). *Assistive Technologies: Principles and Practice*. Elsevier
- Cooney, B. F. (2002). Exploring perspectives on transition of youth with disabilities: Voices of young adults, parents, and professionals. *Mental Retardation*, 40(6), 425–435
- Corbella, M., & De Melo, E. L. (2013). 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.
- Córdoba-Andrade, L., Gómez-Benito, J., & Verdugo-Alonso, M. Á. (2008). Calidad de vida familiar en personas con discapacidad: un análisis comparativo. *Universitas Psychologica*, 7(2), 369-383.
- Cortés Vega, M. D., & Morriña-Díez, A. (2014). Luces y sombras en la Enseñanza Superior desde la perspectiva del alumnado con discapacidad en el área de Ciencias de la Salud. *Revista de Investigación en Educación*, 12(2), 164-175.
- Cotán, A. & Cantos, M. (2020). Análisis de la formación docente en relación a las necesidades educativas del alumnado en las aulas. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 4(1), 97-116.
- Crisol, E., Martínez-Moya, J. & El-Homrani, M. (2015). El aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 254-270.
- Crisol-Moya, E., Romero-López, M.A., Burgos García, A. & Sánchez-Hernández, Y. (2022). Inclusive leadership from the family perspective in compulsory education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(2), 226-245. <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2022.7.937>
- Cruz, R. (2018). ¿Debemos ir de la educación especial a la educación inclusiva? Perspectivas y posibilidades de avance. *Alteridad. Revista de educación*, 13(2), 251-261. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.08>
- Cuenca, J. M., Ballester, M., & Blasco, T. (2014). Inclusión educativa y discapacidad motora: barreras arquitectónicas y estrategias de intervención. *Edetania*, (45), 19-36.

- Dagli, O., Akcamete, G. & Guneyli, A. (2020). Impact of Co-Teaching Approach in Inclusive Education Settings on the Development of Reading Skills. *International Journal of Education and Practice*, 8(1), 1-17. doi: 10.18488/journal.61.2020.81.1.17
- Darcy, S., Taylor, T., & Green, J. (2016). 'But I can do the job': examining disability employment practice through human rights complaint cases. *Disability & Society*, 31(9), 1242-1274.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of disability, development and education*, 59(4), 379-392.
- de Castro, L., Martín, V., Sandero-Sánchez, R., & Castro, B. (2023). Brecha salarial de género en puestos de dirección empresarial en España. *Revista de Economía Crítica*, 35, 102-125.
- De Koker, R. (2012). Personas con parálisis cerebral generan sus oportunidades de empoderamiento a través de la participación en la comunidad: un reto personal y colectivo. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 1(2), 26-29.
- De la Rosa, L. (2017). Detalles de la historia de vida de José Ángel Lobato Carvajal "buscando la normalidad en un mundo anormal". *Revista de Educación Inclusiva*, 6(1), 107-128
- De Lorenzo, R. (2004). El futuro de los discapacitados en el mundo: el empleo como factor determinante para la inclusión. *Revista del ministerio de trabajo y asuntos sociales*, 50, 73-89.
- De Lorenzo, R. (2010): Cambio social y Tercer Sector, en Pérez, Luis Cayo (Dir.) *Discapacidad, Tercer Sector e Inclusión social* (pp: 445-482). Ediciones Cinca.
- Decety, J. (2010). The neurodevelopment of empathy in humans. *Developmental Neuroscience*. 32(4), 257-267. <https://doi.org/10.1159/000317771>
- Declaración de los Derechos de los Impedidos (1975). 2433a. Sesión Plenaria, de 9 de diciembre de 1975.
- Declaración de los Derechos del Retrasado Mental (1971). 2027a. Sesión Plenaria de la ONU del 20-diciembre-1971.

- Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959). Asamblea General de las Naciones Unidas
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Asamblea General de las Naciones Unidas
- Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos con N.E.E. asociadas a sus capacidades personales. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 58, de 18 de mayo. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2002/58/3>
- Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/normativa/-/normativas/detalle/decreto-167-2003-de-17-de-junio-por-el-que-se-establece-la-ordenacion-de-la-atencion-educativa-a#:~:text=DECRETO%20167%2F2003%2C%20de%2017,BOJA%2023%2D6%2D2003>)
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo
- del Barrio, C., & Van Der Meulen, K. (2016). Maltrato por abuso de poder entre iguales en el alumnado con discapacidad. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 103-118.
- Delgado Catalán, S., Arias Astray, A. & Sotomayor Morales, E. (2022). Jóvenes con discapacidad intelectual en la universidad: entre la sobreprotección y la autodeterminación. *Siglo Cero*, 53(2), 145-165.
- Denzin, N. K., & Lincoln, I. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Deppeler, J., Loreman, T., & Sharma, U. (2005). Reconceptualising specialist support services in inclusive classrooms. *Australasian Journal of Special Education*, 29(2), 117-127.
- Deslandes, R. (2015). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. In N. Rousseau et S. Bélanger (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 203-232). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Di Salvo, C. (2017). Adolescencia y discapacidad: ¿eternos niños? *El Cisne XXVII* (317), 14-15.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw Hill.
- Díaz Gandasegui, V. & Caballero Méndez, F. (2014). Los recursos educativos que los profesores de Secundaria estiman necesarios para desarrollar procesos educativos inclusivos. *Revista Española de Discapacidad*, 2(1), 97-113.
- Díaz Velázquez, E. (2008). El asociacionismo en el ámbito de la discapacidad. Un análisis crítico. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 2(2). 183-196
- Díaz Velázquez, E. (2010). Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad. *Política y Sociedad*, 47(1), 115-135.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Díaz-Suárez, L. (2015). *Diagnóstico y propuestas de accesibilidad universal y diseño para todos en el parque de los niños de Bucaramanga*. Universidad Santo Tomás.
- Dieste, B., Coma, T. & Blasco-Serrano, A.C. (2019). Inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el Curriculum de Educación Primaria y Secundaria en Escuelas Rurales de Zaragoza. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 97-115. <http://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.006>
- Diez, M., & de Pena, L. (2022). La escuela ante el fracaso escolar en contextos de inequidad: entre mandatos sociales y respuestas medicalizadas. *Praxis educativa*, 26(1), 318-318.
- Doménech, A., & Moliner, O. (2013). Relato polifónico: " hablan las madres... sobre las vivencias de inclusión de sus hijos en la escuela. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(1), 142-155.
- Domingo, J., Martos, M.A. & Domingo, L. (2010). Colaboración familia-escuela en España: retos y realidades. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 9(18), 111-133.

- Domingo, M., Fontal, O. & Ballesteros, P. (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- Dovigo, F. (2017). Linking theory to practice in inclusive education. In *Special Educational Needs and Inclusive Practices* (pp. 33-62). Brill.
- Down España (2019). *Medidas de igualdad: claves para incorporar la perspectiva de igualdad en programas, proyectos y acciones de comunicación*. DOWN ESPAÑA. <https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2020/02/MEDIDAS-DE-IGUALDAD.pdf>
- Driver, L., Omichinski, D. R., Miller, N., Sandella, D., & Warschausky, S. (2010). Educational Solutions for Children with Cerebral Palsy. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 100, 100-118.
- Duggan, C. & Linehan, C. (2013). The role of ‘natural supports’ in promoting independent living for people with disabilities; a review of existing literature. *British Journal of Learning Disabilities*, 41(3), 199–207
- Durán, D. & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 150-173
- Dusseljee, J., Rijken, P., Cardol, M., Curfs, M. & Groenewegen, P. (2011) Participation in daytime among people with mild or moderate intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(1), 4-18
- Dyke, P., Bourke, J., Llewellyn, G. & Leonard, H. (2013). The experiences of mothers of young adults with an intellectual disability transitioning from secondary school to adult life. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38(2), 149-62.
- Echeita, G. & Duk, C. (2016). Inclusión Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2).
- Echeita, G. & Simón, C. (Coord.) (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*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional, Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa

- Echeíta, G. (2014). *Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica*. Inclusiva 2014 International Congress. Barcelona
- Echeita, G. (2016). *Educación inclusiva: ¿Mirando el futuro con optimismo? Comunicación presentada al Congrés d'Educatió Inclusiva*. Contextos per a la inclusió en la societat del coneixement, Valencia, España.
- Echeita, G. (2020). La Pandemia del Covid-19. ¿Una Oportunidad para Pensar en Cómo Hacer más Inclusivos Nuestros Sistemas Educativos? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 7-16.
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Echeita, G., Simón, C., López, M. & Urbina, C. (2014). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M.A. Verdugo y R.L. Schalock (Eds.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 329-357). Salamanca: Amarú.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. Á., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., & González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178
- Echeverría Echeverría, R., & Flores Galaz, M. M. (2018). Distancia social, creencias estereotípicas y emociones hacia las personas con discapacidad en universitarios mexicanos: diferencias por sexo. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 6(1), 221-239.
- Edwards-Jones, A. (2014). Qualitative data analysis with NVIVO. In *Journal of Education for Teaching* (Vol. 40, Issue 2). SAGE Publications Limited. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.866724>

- Egido, I. & Bertran, M. (2017). Prácticas de colaboración familia-escuela en centros de éxito de entornos desfavorecidos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 97-110.
- Escudero, J. M. (2017). La Formación Continua del Profesorado de la Educación Obligatoria en el Contexto Español. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(2), 1-20.
- Escudero, J.M., & González, M.T. (2018). Formación continuada del profesorado. Balance, marco de discusión y compromisos. *Cuadernos de pedagogía*, 489, 20-26.
- Esparza, F. M., Villavicencio, G. T., & Macías, J. C. R. (2013). La orientación educativa en la escuela secundaria: una práctica olvidada. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10(25), 76-80.
- Espinosa, A. & Bonmatí, C. (2013). *Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural*. Trea
- Espinosa, M. E. A., Bravo, F. E. L., & Celi, J. S. O. (2022). Necesidades Educativas Especiales (NEE) que afectan la enseñanza-aprendizaje de Matemáticas: Un análisis desde la planificación micro-curricular: Special Educational Needs (SEN) that affect the teaching-learning of Mathematics: An analysis from micro-curricular planning. *Educación, Arte, Comunicación: Revista Académica e Investigativa*, 1(10), 59-75.
- Estalayo Bielsa, P., Miño Puigcercós, R., Malinverni, L., & Rivera Vargas, P. (2021). El reto de la inclusión social, más allá de la escuela: Tensiones y carencias de las políticas de integración de niñas y niños migrantes en España. *Education Policy Analysis Archives*, 29(67), 1-24.
- Esteban Romani, L., Botija Yagüe, M., & Alabau de Lera, E. (2022). Inclusión laboral y discapacidad invisible. Hacia una reflexión sobre las barreras y posibilidades del mercado laboral ordinario. El caso de las personas con fibrosis quística en España. *Revista Española de Discapacidad*, 9(2), 23-43.
- Estévez López, E., Martínez Ferrer, B. & Jiménez Gutiérrez, T. I. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa. Revista de los psicólogos de la educación*, 15(1), 45-60.

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Evidence of the link between inclusive education and social inclusion: Final summary report*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Fajardo, G. M. (2020). El gobierno y la administración local ante la globalización y la crisis de representación. *Política y Gobernanza. Revista de Investigaciones y Análisis Político*, (4), 99-127.
- Fantova, F. (2000). Trabajando con las familias de las personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 31(192), 33-49
- Fantova, F. (2022). Los servicios sociales en España: ¿reforzamiento, perfeccionamiento, transformación o reinención?. *Documentación Social*, 11, 1-13.
- Farrell, J.P. (1999). Changing conceptions of equality of education. En Robert F. Arnove y Carlos Alberto Torres (Eds.) *Comparative education: the dialectic of global and the local*. Lanham, ML: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Feng, X., & Behar-Horenstein, L. (2019). Maximizing NVivo utilities to analyze openended responses. *Qualitative Report*, 24(3), 563–571.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80–92.
- Ferget, J.M., Vitiello, B., Plener, P.L. & Clemens, V. (2020). Challenges and burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic for child and adolescent mental health: a narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 14(20), 1-11. Doi: 10.1186/s13034-020-00329-3
- Fernández Enguita, M. (2018). Hacia la hiperaula. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (487), 12-14.
- Fernández García, A. (2016). Crisis económica y medidas de fomento del empleo de las personas con discapacidad. *IusLabor*, 1, 1-27
- Fernández Río, F. J., López Aguado, M., Pérez Pueyo, Á., Hortigüela Alcalá, D., & Manso Ayuso, J. (2022). La brecha digital destapada por la pandemia del coronavirus: Una

- investigación sobre profesorado y familias. *Revista complutense de educación*, 33(2), 351-360.
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista digital UMBRAL*, 13, 1-10.
- Fernández, C. (2017). Formación en la atención a la discapacidad: metodologías activas y aprendizaje basado en problemas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 163-172.
- Fernández, J.M. (2014). Prácticas educativas de orientación inclusiva ante el fracaso escolar. Estudio de caso. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 235-246
- Fernández, N. G., Moreno, M. L. R., & Guerra, J. R. (2020). Brecha digital en tiempo del COVID-19. *Hekademos: revista educativa digital*, (28), 76-85.
- Fernández-Alcántara, M., García-Caro, M. P., Laynez-Rubio, C., Pérez-Marfil, M. N., Martí-García, C., Benítez-Feliponi, Á., ... & Cruz-Quintana, F. (2015). Feelings of loss in parents of children with infantile cerebral palsy. *Disability and health journal*, 8(1), 93-101.
- Ferni, T. & Henning, M. (2006). From a disabling world to a new vision. In M. Adams & S. Brown (Eds.). *Towards inclusive learning in higher education* (pp.23-31). Routledge.
- Ferreira, M., Lima, A. L., Vandenberghe, L., & Celeno, C. (2015). Estrés familiar en madres de niños y adolescentes con parálisis cerebral. *Rev. Latino-Am. Enfermería*, 22(3), 440-447.
- Ferreira, M.A (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracteriológicos. *REIS: Revista española de investigaciones sociológicas*, 12, 141-174.
- Fielding-Barnsley, R. (2005). The attributes of a successful Learning Support Teacher in Australian inclusive classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs* 5(2), 68-76
- Foxman, D., & Bateson, G. (1973). Steps to an Ecology of Mind. *The Western Political Quarterly*, 26(2), 345. <https://doi.org/10.2307/446833>.

- Fraga, F. & Rodríguez, A. (2019). La Competencia Digital ante contextos de exclusión: un estudio de caso en Educación Primaria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18(1), 55-70. Recuperado de <http://bit.ly/2Brcfij>
- Frola, P. (2008). *Competencias docentes para la evaluación: Diseño de reactivos para evaluar el aprendizaje*. Trillas
- Fuenmayor, D. A., & Gómez, J. C. (2017). Orientación vocacional en personas con discapacidad. *Omnia*, 23(3), 95-109.
- Fundación FOESSA (2014). VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España. Fundación FOESSA-Cáritas Española.
- Fundación Music fo all (2022). *Cooltural Fest se convierte en el festival más inclusivo de Europa*. <https://fundacionmusicforall.org/cooltural-fest-accesible-europa/>
- Furtado, S. R., Sampaio, R. F., Kirkwood, R. N., Vaz, D. V., & Mancini, M. C. (2015). Moderating effect of the environment in the relationship between mobility and school participation in children and adolescents with cerebral palsy. *Brazilian journal of physical therapy*, 19(4), 311-319.
- Gairín, J., Muñoz, J.L., Feixas, M. & Guillamón, C. (2009). La transición secundaria-universidad y la incorporación a la universidad. La acogida de los estudiantes de primer curso. *Revista Española de Pedagogía*, 42, 27-44
- Galán Mañas, A. (2015). Orientación a los estudiantes con discapacidad en la universidad española. *Revista Española de Orientación y psicopedagogía*, 26(1), 83-99.
- Gallego, C., Jiménez, A. & Corujo, C. (2018). Otra forma de desarrollar el apoyo inclusivo: los Grupos de Apoyo Mutuo. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 106-120.
- Gámez-Calvo, L., Gamonales, J.M., Silva-Ortíz, A.M., & Muñoz-Jiménez, J. (2020). Benefits of hippotherapy in elderly people: Scoping review. *Journal of Human Sport and Exercise*, 17(2).
- Gamonales, J.M., & Campos-Galán, S. (2017). Propuesta de Unidad Didáctica para Educación Física: Conociendo los Deportes Paralímpicos. *Revista Profesional de Investigación, Docencia y Recursos Didácticos*, 84(7), 314-327.

- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: Conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 47–54. doi:10.1016/j.psi.2015.12.002
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., & Aliri, J. (2013). Autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de bullying presencial. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 29-40. doi: 10.30552/ejie.v3i1.33
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: pre confinamiento, confinamiento y post confinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32.
- García Fernández, N., Rivero Moreno, M. L. & Ricis Guerra, J. (2020). Brecha digital en tiempo del COVID-19. *Hekademos: revista educativa digital*, (28), 76-85.
- García Iriarte, E. (2016). The role of support staff as people move from congregated settings to group homes and personalized arrangements in Ireland. *Journal of Intellectual Disabilities*, 20(2), 152–164.
- García Martín, A. (2015). *Coordinación docente horizontal y vertical*. Universidad Politécnica de Cartagena.
- García Pastor, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar*. PPU.
- García, A. H., & Soto, P. P. (2016). La situación de las personas con capacidad intelectual límite en España. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 4(1), 7-26.
- García, V. E., Sandoval, F. A., & Casallas, D. C. (2016). Necesidades de relaciones sociales de niños y niñas con discapacidad intelectual en la familia y en la escuela. *Educación y Desarrollo Social*, 10(2), 86-101.
- Gârțu, M. L. (2017). The School-Family Educational Partnership. *Journal of Pedagogy*, 2, 107-123. doi: <https://doi.org/10.26755/RevPed/2017.2/107>

- Garzón Castro, P., Álvarez, M. I., & Baz, B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 4(2), 25-45.
- Gavilán, M. (2017). *La Transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un nuevo paradigma*. Lugar
- Gelashvili, V. (2017). Análisis económico-financiero de los centros especiales de empleo de España. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 7-24
- Gessler, M. (2017). The Lack of Collaboration between Companies and Schools in the German Dual Apprenticeship System: Historical Background and Recent Data. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(2), 164-195. DOI: <http://doi.org/10.13152/IJRVET.4.2.4>.
- Gewerc, A. y Fraga-Varela, F. (2019). Competencia digital e inclusión social: cuando las condiciones ocio culturales se imponen. En A. Gewerc, & E. Martínez-Piñero, *Competencia digital y preadolescencia. Los desafíos de la e-inclusión*. Madrid: Síntesis, 21-42.
- Gibbs, E. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gidlund, U. & Boström, L. (2017). What is inclusive didactics? Teachers' understanding of inclusive didactics for students with EBD in Swedish mainstream schools. *International Education Studies*, 10(5), 87-99. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n5p87>
- Gijón Sánchez, M. T. & Conejo Trujillo, R. (2023). Atención a las Necesidades Sociales de las Personas con Discapacidad por los Servicios Sociales en España y Andalucía. *Revista de Derecho de la Seguridad Social, Laborum*, 295-318.
- Gil, L. P., & Saiz, I. B. (2019). Evaluación de los programas de Educación Emocional ante situaciones de acoso escolar. *Revista electrónica en educación y pedagogía*, 3(5), 22-38.
- Giménez, C. G., & Pino, R. Q. (2019) Ocio y tiempo libre en personas con discapacidad. *Inclusión y Discapacidad: Ámbitos para la acción*, 75.
- Giménez, S. (2012). *Sinergias en tiempos de crisis: los centros especiales de empleo. Quaderns per a la Inclusió Social*, 2, Tarragona: Publicaciones URV.

- Giner, S., Lamo de Espinosa, E. & Torres, C. (1998). *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza.
- Giner, S., Lamo de Espinosa, E. & Torres, C. (1998). *Diccionario de Sociología*. Alianza.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. In *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. <https://doi.org/10.4324/9780203793206>
- Godoy, C., Casado, I., Ballesteros, L., & Sánchez, M. (2016). La representación visual de los 'indignados'. Aproximación a un análisis visual sobre la caracterización de los participantes del Movimiento 15-M. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 47(1).
- Gómez Bernal, V. (2016). La discapacidad organizada: antecedentes y trayectorias del movimiento de personas con discapacidad. *Historia actual online*, (39), 39-52.
- Gómez Galán, J. (2017). Nuevos estilos de enseñanza en la era de la convergencia tecno-mediática: hacia una educación holística e integral. *ICERI*, 8, 60-78. <https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/5314>
- Gómez Gerdel, M. A. (2020). El Cerebro Pleno del Niño/a: La Labor de un/a Maestro/a de Educación Inclusiva con las Familias en Tiempos de Confinamiento. Una Reflexión Educativa. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12095>
- Gómez Gil, C. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 140(1), 107-118.
- Gómez, V. (2016). La discapacidad organizada: antecedentes y trayectorias del movimiento de personas con discapacidad. *Historia actual On Line*, 39(1), 39-52.
- Gómez-Zepeda, G., Petreñas, C., Sabando, D. & Puigdemòvil, I. (2017). The role of the Support and Attention to Diversity Teacher (SADT) from a community-based perspective: Promoting educational success and educational inclusion for all. *Teaching and Teacher Education*, 64, 127-138. doi: 10.1016/j.tate.2017.02.002
- Gomiz Pascual, M. P. (2016). La sexualidad y la maternidad como factores adicionales de discriminación (y violencia) en las mujeres con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 4(2), 123-142.

- González Benito, A. M. (2018). La función tutorial en Educación Primaria y Secundaria: un estudio empírico. *REOP*, 29,(1), 40-47.
- González del Yerro, A., Simón Rueda, C., Cagigal Gregorio, V., & Blas Gómez, E. (2013). La calidad de vida de las familias de personas con discapacidad intelectual: Un estudio cualitativo realizado en la Comunidad de Madrid. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 93–109.
- González, C. & Castro, M. (2012). Evaluación de las necesidades de formación continua de docentes no universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 245-264. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art17.pdf>
- González, I. I. (2023). Barreras arquitectónicas en centros de educación inclusiva. *Revista Académica Sociedad del Conocimiento Cunzac*, 3(1), 169-178.
- González, M. T., & Cutanda, M. T. (2017). La formación continuada del profesorado de enseñanza obligatoria: incidencia en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(3), 103-122.
- González, M. T., Méndez García, R. M., & Rodríguez Entrena, M. J. (2011). Medidas de atención a la diversidad: legislación, características, análisis y valoración. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), 79-105.
- González, S; García, M.P.; Ruiz, F. & Muñoz, J.M. (2015). Factores de riesgo del abandono escolar desde la perspectiva del profesorado de Educación Superior Obligatoria en Andalucía (España). *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19(3), 226-245.
- Goreczny, A. J., Bender, E. E., Caruso, G., & Feinstein, C. S. (2011). Attitudes toward individuals with disabilities: Results of a recent survey and implications of those results. *Research in Developmental Disabilities*, 32(5), 1596-1609.
- Gouvier, W. D., Sytsma-Jordan, S., & Mayville, S. (2003). Patterns of discrimination in hiring job applicants with disabilities: The role of disability type, job complexity, and public contact. *Rehabilitation Psychology*, 48(3), 175.

- Grau Rubio, C., & Fernández Hawrylak, M. (2008). La atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares en la normativa española. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(3), 1-16.
- Grau Rubio, C., & Gil LLario, M. D. (Coords.) (2010). *Intervención psicoeducativa en necesidades específicas de apoyo educativo*. Pearson Educación
- Gregory, J. L. & Noto, L. A. (2018). Attitudinal instrument development: Assessing cognitive, affective, and behavioral domains of teacher attitudes toward teaching all students. *Cogent Education*, 5(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1422679>.
- Gromova, N. S. (2020). Pedagogical risks as consequences of the Coronavirus COVID-19 spread. In *Proceedings of the Research Technologies of Pandemic Coronavirus Impact (RTCov 2020)*, pp. 350-355. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201105.063>
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1998). Competing paradigms in qualitative research. In *The landscape of qualitative research: Theories and issues*, 2(6), 195–220.
- Guba, E. (1990). The paradigm dialog. *Alternative Paradigms Conference, Mar, 1989, Indiana U, School of Education, San Francisco, CA, US*.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En E. N. K. Dezin & Y.S. Lincol (Coords.). *Manual de investigación cualitativa. Paradigmas y perspectivas en conflicto* (pp.38-79). Gedise.
- Gubbins, V. (2012). Familia y escuela: tensiones, reflexiones y propuestas. *Reflexiones pedagógicas*, 44, 64-73.
- Guirado López, C., & Garcia Prieto, V. M. (2016). Acoso Escolar: Estrategia encaminadas a la prevención. *Publicaciones Didácticas*, 68(1), 191-197.
- Gurdián-Fernández, A., Vargas Dengo, M. C., Delgado Álvarez, C., & Sánchez Prada, A. (2020). Prejuicios hacia las personas con discapacidad: fundamentación teórica para el diseño de una escala. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 577-604.
- Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Burke, K. M., Uyanik, H., Amor, A. M., ... Aguayo, V. (2019). International trends in inclusive education intervention research: A literature review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 54(1), 3-17. <https://search.proquest.com/docview/2183484340?accountid=17225>

- Hammersley, M. (2012). Transcription of speech. In *Handbook of Qualitative Research in Education* (pp. 439–445). <https://doi.org/10.4337/9781849807296.00042>
- Hampton, N. Z. & Zhu, Y. (2011). Gender, culture, and attitudes toward people with psychiatric disabilities. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 42(3), 12-19.
- Härkki, T., Vartiainen, H., Seitamaa-Hakkarainen, P. & Hakkarainen, K. (2021). Co-teaching in non-linear projects: A contextualised model of co-teaching to support educational change. *Teaching and Teacher Education*, 97, 1-14. doi: 10.1016/j.tate.2020.103188
- Harper, D. C., & Peterson, D. B. (2001). Children in the Philippines: Attitudes toward visible physical impairment. *Cleft Palate-Craniofacial Journal*, 38(6), 566-576.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Italy: Unicef International Child Development Centre.
- Harvey, M. W., Yssel, N., Bauserman, A. D., & Merbler, J. B. (2010). Preservice Teacher Preparation for Inclusion: An Exploration of Higher Education Teacher Training Institutions. *Remedial and Special Education*, 31(1), 24-33.
- Haug, P. (2016). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 1-12
- Heigham, J., & Croker, R. A. (2009). Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction. In *Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practical Introduction* (pp. 1–329). <https://doi.org/10.1057/9780230239517>
- Hergenrather, K. & Rhodes, S. (2007). Exploring undergraduate student attitudes toward persons with disabilities: Application of the disability social relationship scale. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 50(2), 66-75
- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
- Hernández Ríos, M. I. (2015). El concepto de discapacidad: de la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46-59.
- Hernández, J. A., Domínguez, Y. S., del Campo, D. G. D., & López, L. M. G. (2022). Sensibilización hacia la discapacidad a través de un programa integrado de

- Educación Deportiva y Aprendizaje-Servicio. *Retos: nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (43), 477-487.
- Hernández, M. J., Urrea, M. E., Fernández, A., & Aparicio, M.P. (2018). Atención a la diversidad y escuela inclusiva: las actitudes del futuro profesorado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 2(1), 147-156. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v3.1244>
- Hernández, T. B., & García, L. O. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Nure investigación*.
- Hernández-Torrano, D., Somerton, M. & Helmer, J. (2020). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: a bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*, 1-20, <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1747555>
- Hernando, A., Aguaded, J. I. & Tirado, R. (2011). Aprendizaje cooperativo on-line a través del Campus Andaluz Virtual. *Análisis de las interacciones. Enseñanza & Teaching*, 29(1), 135-158
- Hinojo, F. J. & Leiva, J. J. (2022). Competencia digital e interculturalidad: Hacia una escuela inclusiva y en red. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2), 5-9
- Hinojo, F. J. & Leiva, J. J. (2022). Competencia digital e interculturalidad: Hacia una escuela inclusiva y en red. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2), 5-9. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2>
- Hoffman, M., (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press
- Houghton, C., Casey, D., Shaw, D., & Murphy, K. (2013). Rigour in qualitative case-study research. *Nurse Researcher*, 20(4), 12–17. <https://doi.org/10.7748/nr2013.03.20.4.12.e326>
- Huete García, A., Otaola Barranquero, M. P. & Manso Gómez, C. (2019). Inclusiva sí, especial también: ¿revolución o resistencia? Ciberdebate sobre el cierre de los centros de educación especial en España. *Ediciones Universidad de Salamanca, Siglo Cero*, 50(4), 75-98. <https://doi.org/10.14201/scero20195047598>

- Huete Nieves, R., & García-Ramos, A. (2022). Barreras y oportunidades para la inserción laboral de las personas con discapacidad en el sector turístico de la provincia de Alicante. *Cuadernos de Turismo*, (49), 51-76.
- Ibáñez, P., & Sánchez, M. J. M. (2005). Relaciones sociales en el empleo en trabajadores con discapacidad. *Educación XXI*, 8(1).
- IFBFA (2013): *Discapacidad y enfermedad mental* (en línea). [http://www.alava.net/cs/Satellite?cid=500002130905&pagename=IFBS%2FPage%2FIFBS\\_contenidoFinal](http://www.alava.net/cs/Satellite?cid=500002130905&pagename=IFBS%2FPage%2FIFBS_contenidoFinal)
- Imms, C. (2008). Children with cerebral palsy participate: a review of the literature. *Disability and rehabilitation*, 30(24), 1867-1884
- Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) (2016). Sexualidad sin barreras. Disponible en <http://201.216.243.171/biblioteca/wp-content/uploads/2016/03/sexualidad-sin-barreras.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística (2008). *Encuesta sobre Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia*. <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t15/p418&file=inebase&L=0>
- Instituto Nacional de Estadística (2019). *Evolución de la tasa de actividad, empleo y paro*
- Instituto Nacional de Estadística (INE, 2018) *Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia*. Descargado de <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?L=0&type=pcaxis&path=/t15/p418&file=inebase>
- Instituto Nacional de Estadística (INE, 2022). *El empleo de las personas con discapacidad. Año 2021*. [https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736055502&menu=ultiDatos&idp=1254735976595](https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736055502&menu=ultiDatos&idp=1254735976595)
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INAE) (2019). *Estudio Internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Instrucciones de 10 de marzo de 2011 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa por las que se concretan determinados aspectos sobre los dictámenes para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/inspeccioneducativa/normativa/-/categorias/categoria/XWz3J4AdMp82/alumnado-denecesidades-educativas-especiales-nee>.

Instrucciones de 16 de enero de 2007, de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación, sobre aplicación del procedimiento para flexibilizar la duración del período de escolaridad obligatoria, del alumnado con necesidades educativas asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/inspeccion-educativa/normativa/-/normativas/detalle/instrucciones-de-16-1-2007-de-la-direccion-general-de-participacion-y-solidaridad-en-la-educacion>

Instrucciones de 20 de abril de 2012, de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa, por la que se establece el protocolo de actuación y coordinación para la detección e intervención educativa con el alumnado con problemas o trastornos de conducta y por trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/inspeccioneducativa/normativa/-/categorias/categoria/XWz3J4AdMp82/alumnado-denecesidades-educativas-especiales-nee>.

Instrucciones de 22 de febrero de 2023, de la viceconsejería, sobre los procedimientos de admisión y matriculación del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos para el curso escolar 2023/24. *Consejería de desarrollo educativo y Formación Profesional. Junta de Andalucía*

Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/inspeccioneducativa/normativa/categorias/categoria/XWz3J4AdMp82/alumnado-denecesidades-educativas-especiales-nee>

Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. *Boletín Oficial del Estado*, 96, de 21 de abril. <https://www.boe.es/buscar/doc.p?id=BOE-A-2008-6963>

Izcara Palacios, S. P. (2019). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.

- Izuzquiza, D. & Rodríguez, P. (2016). Evaluación de la metodología Empleo con Apoyo (EcA) en el programa Promentor (UAM-PRODIS). El ajuste competencial. *Siglo Cero*, 47(1), 37-54.
- Jaeger, P. T. (2011). *Disability and the Internet: Confronting a digital divide*. Lynne Rienner Publishers.
- Jameel, B., Shaheen, S., & Majid, U. (2018). Introduction to qualitative research for novice investigators. *Undergraduate Research in Natural and Clinical Science and Technology Journal*, 2, 1-6.
- Janzen, W. W. (2016). Algunas consideraciones para el uso de la metodología cualitativa en investigación social. *Foro educacional*, (27), 13-32.
- Johnson, J., & Duffett, A. (2002). *When It's Your Own Child: A Report on Special Education from the Families Who Use It*. Public Agenda
- Jordán de Urríes Vega, F. B., de León Rodríguez, D., Hidalgo Gómez, F., Martínez Cardaña, S., & Santamaría Domínguez, M. (2014). Aproximación al análisis coste-beneficio entre empleo con apoyo y centros especiales de empleo mediante simulación comparativa con 24 trabajadores. *Revista Española de Discapacidad*, 2(1), 33-50
- Jordán de Urríes, F.B. (2011). Acercamiento al empleo con apoyo y breve análisis de España e Iberoamérica. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 40(4), 21-40
- Juca, F. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 106-111.
- Junta de Andalucía (2022). *Porcentaje de personas con discapacidad igual o superior al 33%*. Consejería de Inclusión Social, juventud, Familias e Igualdad. [https://www.juntadeandalucia.es/sites/default/files/inline-files/2023/01/2022-12-31\\_Datos\\_Web\\_DIS.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/sites/default/files/inline-files/2023/01/2022-12-31_Datos_Web_DIS.pdf)
- Jurado de los Santos, P. (2020). Inclusión y educación: bases de y para una educación inclusiva. En *Educación inclusiva: abriendo puertas al futuro* (pp. 49-82).
- Jurado, F. R. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Innovación y experiencias educativas*, 19, 1-9.

- Kerr, K. & Ainscow, M. (2022). Promoting equity in market-driven education systems: Lessons from England. *Education Sciences*, 12(7), 495. <https://doi.org/10.3390/educsci12070495>
- Kim, K., Shin, Y., Yu, D., & Kim, D. (2017). The meaning of social inclusion for people with disabilities in South Korea. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(1), 19-32.
- King, M., Shields, N., Imms, C., Black, M. & Arden, C. (2013). Participation of children with intellectual disability compared with typically developing children. *Research in Developmental Disabilities*, 34(5), 1854-1862.
- Kretchmer, S. B. & Drabowicz, T. (2018). Exploring the disability digital divide: Research that impacts interventions through policy and practice. En A. Shaw y D. T. Scott (Eds), *Interventions: Communication research and practice* (pp. 143-166). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b13081>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Lacasta, J. J. (2010). La inclusión como objetivo de los movimientos sociales de la discapacidad, en Pérez, Luis Cayo (Dir.) *Discapacidad, Tercer Sector e Inclusión social* (pp, 51-66). Ediciones Cinca.
- Laloma, M. (2007). *Empleo protegido en España. Análisis de la normativa legal y logros alcanzados*. Cinca.
- Larraceleta González, A. (2020). La formación del profesorado sobre el autismo basada en la evidencia: la Instrucción e Intervención Mediada por Pares. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 127-142. <http://doi.org/10.6018/reifop.393811>
- Lazcano, I., Madariaga, A., & Lázaro, Y. (2014). La vertiente objetiva y subjetiva de la experiencia de ocio de las personas jóvenes con discapacidad en Euskadi. En M. G. Pérez y A. De Juanas (Eds.), *Construir futuros en tiempos de crisis* (pp. 457-472). UNED y Grupo de Investigación de Intervención Socioeducativa en Contextos Sociales

- Leiva Olivencia, J. J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Actualidades investigativas en educación*, 13(3), 605-630.
- León, M.J. (2011). La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de maestro en España. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25(1), 145-163.
- Leturia Arrazola, F. J., Díaz Pérez, O., Sannino, C. & Mertínez de la Eranueva, R. (2014). La atención sanitaria a las personas con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 2(1), 151-164.
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI). *Boletín Oficial del Estado*, 103, de 30 de abril. <https://www.boe.es/buscar/doc.p?id=BOE-A-1982-9983>
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 252, 5-36. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/252/1>
- Ley 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía. *Boletín Oficial del Estado*, 68, de 20 de marzo. <https://www.boe.es/buscar/act.p?id=BOE-A-2007-5825>
- Ley 20/2007, de 11 de julio, del Estatuto del trabajo autónomo. *Boletín Oficial del Estado*, 166. <https://www.boe.es/buscar/act.p?id=BOE-A-2007-13409>
- Ley 43/2006, de 29 de diciembre para la mejora del crecimiento y el empleo. *Boletín Oficial del Estado*, 312. <https://www.boe.es/buscar/act.p?id=BOE-A-2006-22949>
- Ley 9/1999, de 18 de noviembre de solidaridad en la educación. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 140, de 2 de diciembre. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/b79f8460-41cb-4ce7-a528-2093e10f1107>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 106, de 4 de mayo de 2006  
Referencia: BOE-A-2006-7899
- 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*, 340, de 29 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/doc.p?id=BOE-A-2020-17264>

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre. [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.p?id=BOE-A-2013-12886](https://www.boe.es/diario_boe/txt.p?id=BOE-A-2013-12886)
- Lima-Rodríguez, J. S., Baena-Ariza, M. T., Domínguez-Sánchez, I., & Lima-Serrano, M. (2018). Discapacidad intelectual en niños y adolescentes: influencia en la familia y la salud familiar. Revisión sistemática. *Enfermería Clínica*, 28(2), 89-102.
- Lincoln, Y. S., Guba, E. G., & Pilotta, J. J. (1985). Naturalistic inquiry. *International Journal of Intercultural Relations*, 9(4), 438–439.
- Lindsay, S. (2016). Child and youth experiences and perspectives of cerebral palsy: a qualitative systematic review. *Child: care, health and development*, 42(2), 153-175
- Llabrés, J., Muntaner, J. J. & De la Iglesia, B. (2019). Aprender juntos en la escuela: Un derecho inexcusable y un beneficio social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 147-164. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.008>
- Llevot Calvet, N., & Bernad Caveró, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8(1), 57-70.
- López Pascual, G. (2021). *La inclusión socio-laboral de personas con parálisis cerebral*. [Tesis doctoral]. Universitat de València.
- López Rupérez, F. (2014). *Fortalecer la Profesión docente*. Narcea
- López, A., Navarro, M.J. & Hernández, E. (2016). Compromiso y colaboración en educación a través de las redes educativas en centros escolares. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3), 751-778.
- López, G. & Guaimaro, Y. (2015). El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas. *Ixaya Revista Universitaria de Desarrollo Social*. <http://revistascientificas.udg.mx/index.p/IXA/article/view/6742/5822>.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54. [https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg\\_039056\\_in21\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg_039056_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- López-Márquez, N. G. (2017). Funcionalidad familiar y participación escolar de las familias de niños con discapacidad. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 111-128.
- López-Torrijo, M. & Mengual-Andrés, S. (2015). An attack on inclusive education in Secondary Education. Limitations in initial teacher training in Spain. *New approaches in educational research*, 4(1), 9-17.
- Lotito, F., & Sanhueza, H. (2011). Discapacidad y Barreras Arquitectónicas: un Desafío para la Inclusión. *Aus*, 9, 10–13. [https://Doi.Org/10.4206/Aus.2011.N9-03](https://doi.org/10.4206/Aus.2011.N9-03) DOI: <https://doi.org/10.4206/aus.2011.n9-03>
- Lotito, F., & Sanhueza, H. (2011). Discapacidad y barreras arquitectónicas: un desafío para la inclusión. *Revista aus*, (9), 10-13.
- Lou M., & López N. (1998). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Pirámide.
- Lozano-Díaz, A., Fernández-Prados, J. S., Figueredo Canosa, V., & Martínez Martínez, A. M. (2020). Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios: Satisfacción Vital, Resiliencia y Capital Social Online, *International Journal of Sociology of Education, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them*, 79-104. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5925>
- Luckasson, R. & Reeve, A. (2001). Naming, defining and classifying in mental retardation. *Mental retardation*, 39, 45-52
- Lumani, N., & Córdoba, L. (2014). Satisfacción con la calidad de vida familiar y con los servicios en familias de niños y adolescentes con discapacidad. *Siglo cero*, 45(1), 41-55.
- Luque, A., Hernández, C. M., Fernández, M. M. & Carrión, J. J. (2018). Docentes de audición y lenguaje itinerante: el trabajo colaborativo, reto pendiente para un nuevo perfil. *Revista Educación*, 43(1), 170-182. doi: 10.15517/revedu.v43i1.28110
- Macarulla, I. & Saiz, M. (2009). *Buenas prácticas de la escuela inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad: Un reto, una necesidad*. Grao.

- Mackieson, P., Shlonsky, A., & Connolly, M. (2019). Increasing rigor and reducing bias in qualitative research: A document analysis of parliamentary debates using applied thematic analysis. *Qualitative Social Work, 18*(6), 965-980.
- Madariaga, A., & Lazcano, I. (2014). *Estudio sobre la situación del ocio de la juventud con discapacidad en Bizkaia*. Diputación Foral de Bizkaia.
- Madariaga, A., Romero, S., Romera, L., & Lazcano, I. (2021). Personas jóvenes con discapacidad y el papel que juega la familia en su ocio. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 27(1), 53-65.
- Madrigal, A. (2007). Familias ante la parálisis cerebral. *Psychosocial Intervention, 16*(1), 55-68.
- Malo, M. Á. (2018). Nuevas formas de empleo: del empleo atípico a las plataformas digitales. *Papeles de economía española*, (156), 146-158.
- Marchesi, A., & Martín, M. (1990). Del lenguaje del déficit a las necesidades educativas especiales. A. Marchesi; C. Coll y J. Palacios (comps.). *Desarrollo psicológico y Educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid, España: Alianza Editorial
- Marcone, R., Caputo, A., Esposito, S., & Senese, V. P. (2019). Prejudices towards people with intellectual disabilities: Reliability and validity of the Italian Modern and Classical Prejudices Scale. *Journal of Intellectual Disability Research, 63*(8), 911-916.
- Marín, R. J., Fernández, J. J., Pinta, M. L., Solorzano, M. L., & Zapata, R. D. (2023). Hermenéutica del lenguaje: El significado del deporte adaptado. *REVISTA INVECOM, 3*(2), 1-13.
- Martín, A. R., Arregui, E. Á., & García-Ruiz, R. (2014). La atención a la diversidad en la universidad: El valor de las actitudes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 25*(1), 44-61.
- Martín, Á., & Morales, J. A. (2013). La apertura de los centros educativos a su entorno: los centros de educación secundaria. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores, 52*(1), 68-96.

- Martín, D. (2016). Utilización de MOOCs en la formación continua del profesorado. *Edunovatic*, 674-676.
- Martín, E. & Mauri, T. (2011). La atención a la diversidad en la escuela inclusiva. En E. Martín y T. Mauri (Coords.). *Orientación educativa, atención a la diversidad y educación inclusiva en la educación* (pp.29-49). Graó.
- Martínez Domínguez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: Posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Revista de Currículum y formación de profesorado*, 9(1) 1-31.
- Martínez Domínguez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25(1), 165-183.
- Martínez González, M. de C., Álvarez González, B. & Fernández Suárez, A. P. (2009). *Orientación Familiar. Contextos, evaluación e intervención*. Sanz y Torres.
- Martínez, B. (2011). Medidas de atención a la diversidad y su papel en la prevención del fracaso escolar. *Organización y Gestión Educativa*, 19(5), 20-23.
- Martínez, B., & Rodríguez, M. J. (2017). Los contenidos del desarrollo profesional docente: presencias y omisiones. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 3(21), 41-61.
- Martínez, L. H., & Freire, E. E. (2020). La relación familia-escuela y el rendimiento escolar. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 5(3), 16-20.
- Martínez, M. & Esteve, C. (2022). Accesibilidad digital y discapacidad: estudio desde una perspectiva centrada en las personas. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 111-133.
- Martínez, R., Porto, M. & Garrido, C. F. (2019). Aulas de educación especial en España: Análisis comparado. *Siglo Cero*, 50(3), 89-120. <https://doi.org/10.14201/scero201950389120>
- Martínez, R., Porto, M. & Garrido, C.F. (2019). Aulas de educación especial en España: análisis comparado. *Siglo Cero: Revistas sobre discapacidad intelectual*, 50(3), 89-120. <https://doi.org/10.14201/scero201950389120>

- Martínez, V. (2017). Educación presencial versus educación a distancia. *La Cuestión Universitaria*, 9, 108-116.
- Martínez-Ortega, D. (2015). *Estrategias para promover la accesibilidad, cobertura y calidad en el sistema de transporte público urbano para la población con discapacidad física*. Universidad Nacional de Colombia.
- Martorell, C. & Aliagas, C. (2020). El vaivén de los portátiles entre las aulas y el hogar la perspectiva de las familias sobre la reforma educativa de la Escuela 2.0. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 127-135.
- Massó Lago, M., Golias Pérez, M. & Nogueira Domínguez, J. (2021): *Brecha Salarial de Género en las universidades Públicas Españolas: Informe final*. Universidad de da Coruña: Facultade de Socioloxía.  
[http://www.aneca.es/content/download/16722/202823/file/informe\\_brechadegenero\\_211213.pdf](http://www.aneca.es/content/download/16722/202823/file/informe_brechadegenero_211213.pdf)
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Horsori.
- Maxwell, E., Baillie, L., Rickard, W., & McLaren, S. M. (2013). Exploring the relationship between social identity and workplace jurisdiction for new nursing roles: A case study approach. *International Journal of Nursing Studies*, 50(5), 622–631.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2012.10.015>
- Mayer, R. (2020). *Aplicando la ciencia del aprendizaje*. Graó
- Mayorga Fernández, M. J. (2004): La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. RELIEVE, 10(1), 23-39.  
[http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1_2.htm)
- McCloskey, E. (2010). What Do I Know? Parental Positioning in Special Education. *International Journal of Special Education*, 25(1), 162-170.
- McConkey, R. & Collins, S. (2010). The role of support staff in promoting the social inclusion of persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(8), 691-700.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson.

- McVilly, K. & Emerson, E. (2004). Friendship activities of adults with intellectual disabilities in supported accommodation in Northern England. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17(3), 191-197.
- Medina García, M. (2016). Principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva. *Revista de Educación inclusiva*, 9(1), 196-206.
- Medina, F. J. & Munduate, L. (2012). *Rompiendo barreras en la integración laboral de los/as trabajadores/as con discapacidad: Proyecto Inserta & Integra*. Servicio de publicaciones. Universidad de Sevilla
- Medina, F. J., & Gamero, N. (2017). The socialization process: Helping organizations integrate people with disabilities into the workplace. In Arenas et al. (Eds.), *Shaping inclusive workplaces through social dialogue* (pp. 139-152). Springer, Cham
- Medina, M. B. (2010). *Evaluación de la conducta adaptativa de las personas con discapacidad intelectual. Valoración y usos de la escala ABS-RC:2* [Tesis doctoral]. Universidad de Burgos. <http://hdl.handle.net/10259/101>
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, health & medicine*, 22(sup1), 240-253.
- Menghini, R. A. (2014). Políticas de formación docente inicial y continua: las narrativas en su doble propósito formativo-investigativo. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, 1(1), 109-117.
- Mercado García, E., Aizpurúa González, E., & García Vicente, L. M. (2013). Avanzando hacia la igualdad de oportunidades en la inclusión socio-laboral de las personas con discapacidad. *Cuadernos de Trabajo social*, 26(1), 95-104. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_CUTS.2013.v26.n1.39571](http://dx.doi.org/10.5209/rev_CUTS.2013.v26.n1.39571)
- Mieles, M. D., & García, M. C. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 809-819.
- Mik-Meyer, N. (2016). Disability and 'care': Managers, employees and colleagues with impairments negotiating the social order of disability. *Work, employment and society*, 30(6), 984-999.

- Minguijón, J., Penacho, A. & Pac, D. (2005). *Discapacidad y empleo*. Zaragoza: Instituto Aragonés de Empleo.
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2022). *Estrategia Española sobre Discapacidad 2022-2030*. <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/discapacidad/docs/estrategia-espanola-discapacidad-2022-2030-def.pdf>
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2022). *Plan Nacional para el Bienestar Saludable de las Personas con Discapacidad para el periodo 2022-2026*. [https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/discapacidad/docs/Plan\\_Bienestar\\_Definitivo.pdf](https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/discapacidad/docs/Plan_Bienestar_Definitivo.pdf)
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2013). *Guía De Corresponsabilidad. La corresponsabilidad también se enseña. Documento de bases para la elaboración del IV Plan para la Igualdad de Mujeres y Hombres en la Sociedad Española*. Recuperado a partir de: <https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/AreaEducacion/MaterialesDidacticos/docs/GuiaCorresponsabilidad.pdf>
- Miranda, R., Oriol, X., Amutio, A., & Ortúzar, H. (en prensa). Bullying en la adolescencia y satisfacción con la vida: ¿Puede el apoyo de los adultos de la familia y de la escuela mitigar este efecto? *Revista de Psicodidáctica*. doi: 1016/J.PSICOD.2018.07.001
- Mitra, S., & Kruse, D. (2016). Are workers with disabilities more likely to be displaced? *International Journal of Human Resource Management*, 27(14), 1550-1579.
- Mizunoya, S., & Mitra, S. (2013). Is there a disability gap in employment rates in developing countries? *World Development*, 42, 28-43
- Moen, K., & Middelthon, A. L. (2015). Qualitative Research Methods. *Research in Medical and Biological Sciences: From Planning and Preparation to Grant Application and Publication*. 321–378.
- Molina Diaz, M., Benet-Gil, A., & Doménech, A. (2019). La tutoría entre iguales: un elemento clave en las aulas interculturales inclusivas. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 277-292. <https://doi.org/10.5209/RCED.57271>
- Molina García, S. (1987). *Integración en el Aula del niño Deficiente. El programa de desarrollo*. Editorial Grao

- Molina García, S. (1994). *Deficiencia mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Ediciones Aljibe.
- Moneo, B. A. & Anaut, S. (2017). Inclusión del alumnado con discapacidad en los estudios superiores. Ideas y actitudes del colectivo estudiantil. *Revista Española de Discapacidad*, 5(2), 129-148.
- Montoya Parra, A. B., & Romero Loaiza, M. A. (2020). *Estrategias lúdicas para el desarrollo del aprendizaje en niños con Trastorno del Espectro Autista Mediante Acompañamiento De Maestra Sombra*. Universidad de Guayaquil.
- Montoya-Castillo, I., Postigo, S., & González, R. (2016). *Programa PREDEMA. Programa de educación emocional para adolescentes: de la emoción al sentido*. Pirámide.
- Moreno, J. A. (2016). *La inclusión de las personas con discapacidad en un nuevo marco jurídico-administrativo internacional, europeo, estatal y autonómico*. Lex Nova
- Moreno, J. M., Bolivar, A., Clavijo, M., Cortés, J., Gómez, J. A., Hernández-Ortega, J., Fuentes, F., Fernández, J., Hortigüela, D., López, M., Pérez, Á., Luengo, F. & Manso, J. (2020). Informe de investigación COVID19: Voces de docentes y familias, Proyecto Atlántida. <http://hdl.handle.net/10486/691408>
- Morina, A., & Biagiotti, G. (2022). Inclusion at university, transition to employment and employability of graduates with disabilities: A systematic review. *International Journal of Educational Development*, 93, 102647.
- Moriña, A., Sandoval, M., & Carnerero, F. (2020). Higher education inclusivity: when the disability enriches the university. *Higher Education Research & Development*, 39(6), 1202-1216, <http://doi.org/10.1080/07294360.2020.1712676>
- Moswela, E. & Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana, *Disability & Society*, 26 (3), 307-319.
- Moya, A. (2012). El profesorado de apoyo en los centros ordinarios. Nuevas funciones, nuevas contradicciones. *Education Siglo XXI*, 30(1), 71-88.
- Moya, I., Ros, C., Bastida, A., & Menescardi, C. (2013). Estereotipos de sexo y raza en las imágenes de los libros de texto de educación física en primaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación.*, 23, 14-18.

- Moya, R.M. (2014). Deporte adaptado. Madrid (España): CEAPAT-IMS
- Muijs, D. (2015). Improving schools through collaboration: a mixed methods study of school-to-school partnerships in the primary sector. *Oxford Review of Education*, 41 (5), 563-586.
- Muntaner, J. J., Pinya, C. & de la Iglesia, B. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 141-159
- Muñoz Moreno, J. L., & Lluch Molins, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las Familias y Tareas Escolares. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3).
- Muñoz, G. A. (2008). Un nuevo paradigma: “La quinta generación de la evaluación”. *Laurus. Revista de Educación*, 13(23), 158-198.
- Muñoz, K. & Otondo, M. (2018). Evaluación de aprendizajes en estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2), 71-90.
- Murga-Menoyo, M. Á. (2018). La Formación de la Ciudadanía en el Marco de la Agenda 2030 y la Justicia Ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1).
- Murillo, F. J., & Duk, C. (2012). Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6(1), 11-13.
- Murillo, F. J., & Duk, C. (2017). El ODS 4 (y el 16) como meta para los próximos años. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 11-13.
- Murillo, F. J., Hernández-Castilla, R., & Martínez-Garrido, C. (2016). ¿ Qué ocurre en las aulas donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Iberoamérica. *Perfiles educativos*, 38(151), 55-70.
- Nathan, A. J., & Scobell, A. (2012). How China sees America. *Foreign Affairs*, 91(5).
- Navarro González, R., & Ruiloba Núñez, M. J. (2022). ¿ Administraciones públicas inclusivas?: la implementación de la normativa sobre el acceso de las mujeres con

- discapacidad al empleo público. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas, Nueva Época (GAPP)*, (28).
- Navarro Morcillo, F. (2020). Iguales en la pandemia, desiguales en la respuesta educativa. *AOSMA*, 20-25.
- Navarro, M. J., López, A. & Rodríguez, M. (2021). Research on Quality Indicators to Guide Teacher Training to Promote an Inclusive Educational Model. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-18. <http://doi.org/10.15359/ree.25-1.10>
- Ní Bhroin, Ó. & King, F. (2020). Teacher education for inclusive education: a framework for developing collaboration for the inclusion of students with support plans. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 38-63. doi: 10.1080/02619768.2019.1691993
- Nirje, B. (1969). *The normalization principle and its human management implications*. R. Kugel, W. Wolfensberger (sous la direction de), *Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded*, Washington, Présidents Commitee on Mental Retardation.
- Odriozola, P., Planchuelo, A., Irurtia, M. J., & de Luis, R. (2020). Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. *Psychiatry Research*, 290. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113108>
- OIT (2002). *Managing disability in the workplace*. International Labour Office.
- Olavarrieta, S. Darín, L., Suárez López, P., Tur Bonnin, N., Besteiro López, B. & Gómez-Jarabo Gómez, G (2013). Actitudes hacia la sexualidad, esterilización, maternidad/paternidad y habilidades de crianza de personas con discapacidad intelectual: un estudio preliminar. *Siglo Cero*, 44(4), 55-69.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing
- OMS (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Madrid. IMSERSO
- OMS (2011). Informe Mundial sobre la Discapacidad. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/es/](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/)

- ONU (2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. ONU.  
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- ONU (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Orden de 1 de agosto de 1996, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos/as con N.E.E asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 29 de agosto.  
<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/86fed86f-8a8d-442b-b608-d1e769ed337e>
- Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*.  
<https://www.adideandalucia.es/normas/ordenes/Orden14julio2016CurriculoESO.pdf>
- Orden de 19-9-2002, por la que se regula el período de formación para la transición a la vida adulta y laboral, destinado a los jóvenes con necesidades educativas especiales. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*.  
<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/normativa/-/normativas/detalle/orden-de-19-de-septiembre-de-2002-por-la-que-se-regula-la-realizacion-de-la-evaluacion>
- Orden de 19-9-2002, por la que se regula la elaboración del Proyecto Curricular de los Centros Específicos de Educación Especial y de la programación de las aulas específicas de Ed. Especial en los centros ordinarios. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*.  
<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/normativa/-/normativas/detalle/orden-de-19-de-septiembre-de-2002-por-la-que-se-regula-la-realizacion-de-la-evaluacion>

- Orden de 19-9-2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/normativa/-/normativas/detalle/orden-de-19-de-septiembre-de-2002-por-la-que-se-regula-la-realizacion-de-la-evaluacion>
- Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/167/2>
- Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 104, 9731/1. [https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2023/104/BOJA23-104-00208-9731-01\\_00284747.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2023/104/BOJA23-104-00208-9731-01_00284747.pdf)
- Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determinan los procesos de tránsito entre ciclos y con Educación Primaria. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 104, 9729/1. [https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2023/104/BOJA23-104-00208-9731-01\\_00284747.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2023/104/BOJA23-104-00208-9731-01_00284747.pdf)
- Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 104, 9727/1. [https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2023/104/BOJA23-104-00208-9731-01\\_00284747.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2023/104/BOJA23-104-00208-9731-01_00284747.pdf)

- Orden EDU/2886/2011, de 20 de octubre, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado.
- Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, ante la situación de crisis ocasionada por el COVID-19. *Boletín Oficial del Estado*, 114, de 24 de abril de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/o/2020/04/22/efp365/con>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). *Discapacidad y salud*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
- Ortuzar, A. M., & Quintana, I. L. (2016). Experiencias y necesidades de ocio de los jóvenes con discapacidad. Un estudio exploratorio en el País Vasco (España). *Lúdica pedagógica*, 1(23).
- Ospina, V. L. (2016). El docente del nivel inicial : retos para la formación profesional y continua. *Revista Educación y Humanismo*, 18(30), 107-122.
- Ossai, A. G. (2022). Sustainable development goal four (SDG4): Challenges and the way forward. *Academia Letters*, art. 4839. <https://doi.org/10.53555/nnel.v8i2.1175>
- Özaydın, L., Karaçul, F., Kayhan, N., Büyüköztürk, B. & Karahan, S. (2021). Assessing needs of parents with children with disabilities in Turkey, *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(3), 255-268. [https://doi.org/10.52963/PERR\\_Biruni\\_V10.N3.16](https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V10.N3.16)
- Palacios, A & Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad. La bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Diversitas AIES
- Palacios, A. & Romañach, J. (2008). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Revista Intersticios*, 2(2), 37-47
- Palacios-Núñez, M. L., Deroncele-Acosta, A., Medina-Zuta, P., & Goñi-Cruz, F. F. (2022). Aprendizaje Profesional Colaborativo: Hacia la Sostenibilidad de la Formación

- Continua del Docente para una Educación de Calidad. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (82), 167-182.
- Pallisera, M., & Rius, M. (2007). ¿Y después del trabajo, qué? Más allá de la integración laboral de las personas con discapacidad. *Revista de Educación*, 342, 329-348
- Pallisera, M., & Rius, M. (2007). ¿Y después del trabajo, qué? Más allá de la integración laboral de las personas con discapacidad. *Revista de Educación*, 342, 329-348.
- Pallisera, M., Fullana, J., & Vila, M. (2005). La inserción laboral de personas con discapacidad. Desarrollo de tres investigaciones acerca de los factores favorecedores de los procesos de inserción. *Revista de investigación educativa*, 23(2), 295-313
- Pallisera, M., Fullana, J., Puyaltí, C., Vilà, M., Valls, M.J., Díaz, G. & Castro, M. (2018). Retos para la vida independiente de las personas con discapacidad intelectual. Un estudio basado en sus opiniones, las de sus familias y las de los profesionales. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 7-29.
- Panek, P. E. & Smith, J. L. (2005). Assessment of terms to describe mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 26(6), 565-576. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2004.11.009>
- Parker Harris, S., Owen, R., & Gould, R. (2012). Parity of participation in liberal welfare states: Human rights, neoliberalism, disability and employment. *Disability & Society*, 27(6), 823-836.
- Parra, J. M. A., García, A. A., Álvarez, J., Campoy, J. M. F., Gallardo, E. R. P., & Rodríguez, A. I. H. (2015). Necesidades de formación del profesor universitario en competencias relacionadas con la acción tutorial. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 357-375.
- Parrilla, A., Martínez, E. & Zabalza, M.A. (2012). Diálogos infantiles en torno diversidad y la mejora escolar. *Revista de Educación*, 359, 120-142.
- Paseka, A. & Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 254-272. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232>.

- Peeters, M., de Moor, J., & Verhoeven, L. (2011). Emergent literacy activities, instructional adaptations and school absence of children with cerebral palsy in special education. *Research in developmental disabilities*, 32(2), 659-668.
- Pegalajar, M.C. (2014). Importancia de la actividad formativa del docente en centros de Educación Especial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 177-192.
- Pelleboer-Gunnink, H. A., Van Oorsouw, W. M., van Weeghel, J., & Embregts, P. J.(2019). Stigma research in the field of intellectual disabilities: A scoping review on the perspective of care providers. *International Journal of Developmental Disabilities*, 67, 1-20
- Pellicano, L., Bölte, S. & Stahmer, A. (2018). The current illusion of educational inclusion. *Autism: The international journal of research and practice*, 22(4), 1-2. <https://doi.org/10.1177/1362361318766166>.
- Peña Quintana, M. T., Santana Vega, L. E., & Feliciano-García, L. (2022). El empleo con apoyo: una alternativa inclusiva para la transición sociolaboral de las personas con discapacidad intelectual en Canarias. *Siglo Cero*, 53(1), 159-178.
- Pereira dos Santos, M., Cordeiro de Melo, S., Santiago, M. C., & Nazareth, P. (2017). Inclusion in Public Administration: Developing the Concept of Inclusion within a School of Accounts and Administration. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 9(3), 35-46.
- Pérez Esteban, M. D., Hernández Garre, C. M., & Figueredo Canosa, V. (2020). Escuela inclusiva: un reto para la formación docente y colaboración con la comunidad educativa. *Escuela inclusiva: un reto para la formación docente y colaboración con la comunidad educativa*, 103-119.
- Pérez Gómez, Á. I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 17-36.
- Pérez, C. & López, P. (2017). Las competencias del profesorado ante la educación inclusiva: retos del futuro inmediato. *EDETANIA*, 51, 69-82

- Pérez, T. G. (2011). Modelos de escolarización: Trayectoria histórica de la educación especial. *Educação e Filosofia*, 25(50), 691-719.
- Pérez-Carbonell, A., Ramos-Santana, G., & Sobrino, M. S. (2016). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria para la prevención e intervención en acoso escolar. Algunos indicadores. *Educar*, 52(1), 51-70.
- Pérez-Esteban, M. D., Carrión-Martínez, J. J., & Ortiz Jiménez, L. (2023). Systematic Review on New Challenges of University Education Today: Innovation in the Educational Response and Teaching Perspective on Students with Disabilities. *Social Sciences*, 12(4), 245.
- Perrin, B., & Nirje, B. (1985). Setting the record straight: A critique of some frequent misconceptions of the normalization principle. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 11(2), 69-74.
- Pico Barrionuevo, F. P., & Torres, S. S. (2017). Mejores prácticas empresariales de responsabilidad social en la inclusión de personas con discapacidad. Estudio de caso en empresas de Ambato, Ecuador. *RETOS. Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 7(14), 189-200.
- Pinto, R. (2016). La importancia de promover los valores del hogar hacia las escuelas primarias. *Revista Ra Ximhai*, 12(3), 271-283.
- Pizarro-Romero, J., & Sarmiento-Chugcho, K. O. (2023). Evaluación diferenciada y Necesidades Educativas Especiales. *Sociedad & Tecnología*, 6(2), 305-321.
- Plan de Acción de la Estrategia Española sobre Discapacidad 2014-2020 (2011). *Informe sobre Evaluación final del Plan de Acción 2014-2020 de la Estrategia Española sobre la Discapacidad*. Observatorio Estatal de la Discapacidad.
- Plena Inclusión España (2017). *Elijo mi ocio. Orientaciones para las personas de apoyo*, Madrid.
- Postigo, S., González, R., Montoya, I., & Ordoñez, A. (2013). Theoretical proposals in bullying research: A review. *Annals of Psychology*, 29(2), 413-425. doi: 10.6018/analesps.29.2.148251
- Protocolo de 30 de marzo de 2015 de coordinación entre las Consejerías de Igualdad, Salud y Políticas Sociales y de Educación, Cultura y Deporte para el desarrollo de la

atención temprana.  
<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/inspeccioneducativa/normativa/-categorias/categoria/XWz3J4AdMp82/alumnado-denecesidades-educativas-especiales-nee>

- Puigdemívol, I., Molina, S., Sabando, D., Gómez-Zepeda, G., & Petreñas, C. (2017). When community becomes an agent of educational support: communicative research on Learning Communities in Catalonia. *Disability & Society*, 32(7), 1065-1084. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2017.1331835>
- Pujol Sala, V. A. (2023). Propuesta educativa de intervención para la sensibilización sobre la discapacidad motórica en alumnos de 1º de ESO y profesorado de nueva incorporación al IES. *Edetania*, (48), 21-38.
- Pujolàs, P. (2006). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *A tu Salud*, 55, 20-27.
- Pupiales, B. E., & Andrade, L. C. (2016). La inclusión laboral de personas con discapacidad: Un estudio etnográfico en cinco comunidades autónomas de España. *Archivos de Medicina (Manizales)*, 16(2), 279-289
- QSR International. (2014). NVivo for Windows. In *National Geographic* (p. 45). <https://doi.org/10.1887/0750306920/b833c1>
- Quezada García, M.Y., Otaola Barranquero, M. & Huete García, A. (2020). *Mujeres con Valor. Estudio sobre realidad y necesidad de las mujeres con síndrome de Down en España.* DOWN ESPAÑA. [https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2021/02/DOWN\\_EstudioMujeres\\_10Feb.pdf](https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2021/02/DOWN_EstudioMujeres_10Feb.pdf)
- Quinn Patton, M., & Cochran, M. (2007a). A Guide to Using Qualitative Research Methodology. *Medecins Sans Frontieres*, 1–36. <http://msf.openrepository.com/msf/handle/10144/84230>
- Quintana, A., & Montgomery, W. (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Psicología.
- Quintero, L. E. (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. *Educación y Ciencia*, 24, 2-17. doi: 10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11423

- Ramos Pla, A., Arco Bravo, I. D., Flores, I. & Alarcia, Ò. (2022). Formación permanente del profesorado universitario en tiempos de COVID-19: Entre la necesidad y la obligación. *Hachetetepé. Revista científica de Educación y Comunicación*, 24, 1-15.
- Rapley, T., del Amo, T., & Blanco, C. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Raya Díez, E. (2002). Estudio de la exclusión social desde una perspectiva subjetiva. *Inguruak: Revista Vasca de Sociología y CC. Política* 32, 107-120
- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. *Boletín Oficial del Estado*, 67, de 14 de marzo de 2020. <https://www.boe.es/buscar/doc.p?id=BOE-A-2020-3692>
- Real Decreto 870/2007, de 2 de julio, por el que se regula el programa de empleo con apoyo como medida de fomento de empleo de personas con discapacidad en el mercado ordinario de trabajo. *Boletín Oficial del Estado*, 168. <https://www.boe.es/buscar/doc.p?id=BOE-A-2007-13588>
- Real Decreto 888/2022, de 18 de octubre, por el que se establece el procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de discapacidad. *Boletín Oficial del Estado*, 252, de 20 de octubre. <https://www.boe.es/buscar/doc.p?id=BOE-A-2022-17105>
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. *Boletín Oficial del Estado*, 289, de 3 de marzo. <https://www.boe.es/buscar/act.p?id=BOE-A-2013-12632>
- Real Decreto-ley 10/2020, de 29 de marzo, por el que se regula un permiso retribuido recuperable para las personas trabajadoras por cuenta ajena que no presten servicios esenciales, con el fin de reducir la movilidad de la población en el contexto de la lucha contra el COVID-19. *Boletín Oficial del Estado*, 87, de 29 de marzo de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/rdl/2020/03/29/10>
- Real Decreto-ley 15/2020, de 21 de abril, de medidas urgentes complementarias para apoyar la economía y el empleo. *Boletín Oficial del Estado*, 112, de 22 de abril de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/rdl/2020/04/21/15/con>

- Real Decreto-ley 18/2020, de 12 de mayo, de medidas sociales en defensa del empleo. *Boletín Oficial del Estado*, 134, de 13 de mayo de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/rdl/2020/05/12/18/con>
- Real Decreto-ley 24/2020, de 26 de junio, de medidas sociales de reactivación del empleo y protección del trabajo autónomo y de competitividad del sector industrial. *Boletín Oficial del Estado*, 178, de 27 de junio de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/rdl/2020/06/26/24/con>
- Real Decreto-ley 30/2020, de 29 de septiembre, de medidas sociales en defensa del empleo. *Boletín Oficial del Estado*, 259, de 30 de septiembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/rdl/2020/09/29/30>
- Real Decreto-ley 34/2020, de 17 de noviembre, de medidas urgentes de apoyo a la solvencia empresarial y al sector energético, y en materia tributaria. *Boletín Oficial del Estado*, 303, de 18 de noviembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/rdl/2020/11/17/34/con>
- Real Decreto-ley 8/2020, de 17 de marzo, de medidas urgentes extraordinarias para hacer frente al impacto económico y social del COVID-19. *Boletín Oficial del Estado*, 73, de 18 de marzo de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/rdl/2020/03/17/8/con>
- Rebolledo Gutiérrez, J. C., & Rohlfs Domínguez, P. (2014). Propuesta de intervención en el ámbito del ocio y tiempo libre de usuarios/as de COCEMFE Cáceres. *Revista Española De Discapacidad*, 2(1), 223-231.
- Redondo, M. N. & Martín, I. (2014). Supervivencia de los Centros Especiales de Empleo en la Comunidad Autónoma de Castilla y León. *Revista de la Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas*, 108, 25-28
- Redondo, M. N. (2013). *Comportamiento económico-financiero de los Centros Especiales de Empleo en Castilla y León. Años 2004- 2010* (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Valladolid
- Rello, C. F., Puerta, I. G., & Tejero-González, C. M. (2020). Cambiando las actitudes hacia la discapacidad: diseño de un programa de sensibilización en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (37), 713-721.
- Rey Pérez, J. L., & Mateo Sanz, L. (2018). El empleo de las personas con discapacidad: oportunidades y desafíos. *El empleo de las personas con discapacidad*, 1-472.

- Rivas, M. T. & Donovan P. (2001). *La evaluación participativa (2ª ed.)*. Avia-Yala
- Robinson, L. et al. (2020). Digitalin-equalities 2.0: Legacy inequalities in the information age. First Monday, *University of Illinois at Chicago Library*, 25(7). <https://doi.org/10.5210/fm.v25i7.10842>.
- Roca-Medina, A., & Moreno-Jiménez, A. (2022). Accesibilidad espacio-temporal al transporte público ya los lugares de ocio nocturno: estudio de caso de la juventud en Alcobendas. *Revista de estudios andaluces*, (44), 50-71.
- Rodrigues, F. B., Campos, S., Chaves, C., & Martins, C. (2015). Family-school cooperation in the context of inclusion of children with special educational needs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 309-316.
- Rodríguez Álvarez, V. (2012). El empleo de las personas con discapacidad en la gran recesión:¿ Son los Centros Especiales de Empleo una excepción?. *Estudios de economía aplicada*, 30(1), 237-259.
- Rodríguez Álvarez, V. (2013). Fuentes de información sobre discapacidad y empleo en España. *Revista Española de Discapacidad*, 1(1), 73-95.
- Rodríguez Cárdenas, D., & González Bernal, M. (2012). Exploración de la experiencia de empoderamiento en personas con discapacidad física integradas al aula regular. *Psicogente*, 15(27), 153-167.
- Rodríguez Díaz, M. C., Alvarado García, A., & Moreno Fergusson, M. E. (2007). Construcción participativa de un modelo socioecológico de inclusión social para personas en situación de discapacidad. *Acta colombiana de psicología*, 10(2), 181-189.
- Rodríguez Díaz, S., & Ferreira, M. A. (2013). Desde la discapacidad hacia la diversidad funcional. Un ejercicio de disnormalización. *Revista Internacional de Sociología*, 68(2), 289-309.
- Rodríguez Herrero, P. & Herrán Gascón, A. de la (2020). Del ‘diseño universal del aprendizaje’ al ‘diseño universal de la enseñanza formativa’: Críticas y propuestas desde la Pedagogía y la Didáctica. En A. Medina Rivilla, A. de la Herrán Gascón y M. C. Domínguez Garrido (Coords.), *Hacia una didáctica humanista* (pp. 461-481). REDIPE-UNED.

- Rodríguez Sarmiento, D., Londoño Torrijos, Y., & Jaramillo Isaza, S. (2020). Estudio de accesibilidad de personas discapacitadas o con movilidad reducida al medio físico y virtual de Instituciones de Educación Superior en Colombia. *Revista de educación inclusiva*, 13(1).
- Rodríguez, G. (2009): *Evaluación de las políticas de empleo para personas con discapacidad y formulación y coste económico de nuevas propuestas de integración laboral*. Grupo editorial Cinca, S. A.
- Rodríguez, H. J. (2019). La formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. *Publicaciones. Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 49(3), 211-225.
- Rodríguez, I. D. C., & Cordero, A. R. (2020). Repercusión psicológica en niños con Trastorno del espectro autista durante el confinamiento por COVID-19. *Multimed*, 24(3), 690-707.
- Rodríguez, J. (2001). *Método de muestreo*. Centro de Investigaciones Sociológico.
- Rodríguez-Bies, E. (2015). Intervención metodológica para trabajar la sensibilización asociada a la discapacidad sensorial auditiva con estudiantes del GCCAFD. *EmásF: revista digital de educación física*, (33), 133-152.
- Rogero-García, J., Tovar Martínez, F. J. & Toboso Martín, M. (2022). El nuevo discurso frente a la educación inclusiva en España. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2) 35-52. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.02.03>.
- Romero Reignier, V., Postigo Zegarra, S., & González García, L. (2019). Propuesta de programa para la prevención del acoso escolar en Educación Primaria. *Variables Psicológicas y Educativas*, 33.
- Romero Sánchez, E., & Hernández Pedreño, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 1, 263-293.
- Rosenberg, M.J. (2001) *E-learning. Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*. McGraw-Hill, New York, NY.

- Rubio Arribas, F. J. (2003). La construcción social del empleo protegido: los Centros Especiales de Empleo. Nómadas. *Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 8.
- Ruesga, S. M., & Viña, A. I. (2021). Desempleo y ERTes: un dilema para España ante la pandemia de COVID-19/Unemployment and STWS: a Challenge for Spain in Face of the COVID-19 Pandemic. *EconomíaUNAM*, 18(52), 87-106.
- Ruf, J. (2006). El servicio de apoyo en el propio hogar, perspectivas iniciales de una nueva modalidad de servicio de apoyo a la persona. *Revista de Educación Social*, 5(12).
- Ruiz Rodríguez, E. (2007). Integración educativa en el aula ordinaria con apoyos de los alumnos con síndrome de Down: sugerencias prácticas. *Revista Síndrome de Down: Revista española de investigación e información sobre el Síndrome de Down*, 1(24), 1-12.
- Ruiz, J. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto
- Ruppar, A., Kurth, J., Bubash, S. & Lockman, E. (2023). A framework for preparing to teach students with extensive support needs in the 21st century. *Teacher Education and Special Education*, 46(1), 26-43.
- Sakamoto, J. (2021). The association between parent participation in school management and student achievement in eight countries and economies. *International Education Studies*, 14(1), 115-130. <https://doi.org/10.5539/ies.v14n1p115>.
- Salgado, M. E. R. (2021). Los retos de una educación virtual para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Hamut'ay*, 8(1), 9-22.
- Salles M.M., & Matsukura T.S. (2013). Estudo de revisão sistemática sobre o uso do conceito de cotidiano no campo da terapia ocupacional no Brasil. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, 21(2), 265-273.
- Salmerón Pérez, H. (2009). La formación por competencias en la atención a la diversidad. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 1(2).
- Sanahuja, J. M., Mas, O. & Olmos, P. (2018). El rol del profesorado de apoyo en el aula regular de un instituto de educación secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1041–1057. doi: 10.5209/RCED.54608

- Sánchez Alcoba, A. (2020). Inserción sociolaboral de las personas con discapacidad en la Región de Murcia: Análisis sociológico para la intervención social. [Tesis Doctoral]. Universidad de Murcia.
- Sandelowski, M. (1995). Sample size in qualitative research. *Research in Nursing & Health*, 18(2), 179–183.
- Sandín Esteban, M. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 18(1), 223–242
- Sandín, B., Valiente, R. M., García-Escalera, J., & Chorot, P. (2020). Impacto psicológico de la pandemia de COVID-19: Efectos negativos y positivos en población española asociados al periodo de confinamiento nacional. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 25(1).
- Sandoval, M. & Waitoller, F. (2022). Ampliando el concepto de participación en la educación inclusiva: un enfoque de justicia social. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 7-20. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.02.01>
- Sandoval, M., Márquez, C., Simón, C. & Echeita, G. (2019). El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 251-266. doi: 10.30827/publicaciones.v49i2.v49i3.11412
- Santana-Hernández, R., Marchena-Gómez, R., & Martín-Quintana, J.C. (2018). Abandono escolar y formación docente: interpretaciones del profesorado de Educación Secundaria Aula abierta, 47(3), 365-372.
- Santiago (2022). Bienvenidos al Cooltural Fest de Almería, el festival de música más inclusivo de España. ElDiario. [https://www.eldiario.es/andalucia/lacajanegra/bienvenidos-cooltural-fest-almeria-festival-musica-inclusivo-espana\\_1\\_9252863.html](https://www.eldiario.es/andalucia/lacajanegra/bienvenidos-cooltural-fest-almeria-festival-musica-inclusivo-espana_1_9252863.html)
- Santos Guerra, M.A. (1991). ¿Cómo evaluar los materiales? *Cuadernos de pedagogía*, 194, 29-31.
- Santos Rego, M. A., Cernadas, F. X. & Lorenzo, M. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 17(2), 123-137.

- Santos, L. H., Grisotto, K. P., Rodrigues, D. C., & Bruck, I. (2011). School inclusion of children and adolescents with cerebral palsy: is this possible for all of them in our days? *Revista Paulista de Pediatria*, 29(3), 314-319.
- Sanz-Rivas, D., & Reina, R. (2012). *Fundamentos y bases metodológicas de las actividades físicas y deportes adaptados para personas con discapacidad*. Paidotribo
- Schenker, R., Coster, W., & Parush, S. (2005). Participation and activity performance of students with cerebral palsy within the school environment. *Disability and rehabilitation*, 27(10), 539-552.
- Scholz, F. et al. (2017). Internet access for disabled people: Understanding socio-relational factors in Europe. *Cy-berpsychol. J. Psychosoc. Res. Cyberspace*. <https://doi.org/10.5817/CP2017-1-4>.
- Schur, L., Kruse, D., & Blanck, P. (2013). *People with disabilities*. Cambridge University Press.
- Schwab, S., Lindner, K. T., Helm, C., Hamel, N. & Markus, S. (2022). Social participation in the context of inclusive education: Primary school students' friendship networks from students' and teachers' perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 834-849.
- Secretaría de Estado de Cultura de España (SEC) (2015). *Plan Museos + Sociales*. <http://www.mecd.gob.es/dms/microsites/cultura/museos/museosmassociales/presentacion/plan-museos-soc.pdf>
- Sentenac, M., Ehlinger, V., Michelsen, S. I., Marcelli, M., Dickinson, H. O., & Arnaud, C. (2013). Determinants of inclusive education of 8–12-year-old children with cerebral palsy in 9 European regions. *Research in developmental disabilities*, 34(1), 588-595.
- Servicio Nacional de la Discapacidad (2020). Líneas de Acción de Deporte. [https://www.senadis.gob.cl/pag/156/1404/lineas\\_de\\_accion\\_de\\_deporte](https://www.senadis.gob.cl/pag/156/1404/lineas_de_accion_de_deporte)
- Servicio Público de Empleo Estatal (2012). *Integración laboral de las personas con discapacidad*. Madrid: Servicio Público de Empleo Estatal.
- Shanker, S. (2013). *Calma, Atención y Aprendizaje*. Ontario. Pearson Education.

- Sharma, U. & Sokal, L. (2016). Can Teachers' Self- Reported Efficacy, Concerns, and Attitudes Toward Inclusion Scores Predict Their Actual Inclusive Classroom Practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21–38. <http://doi.org/10.1017/jse.2015.14>
- Shea, T. & Bauer, A. (2000). *Educación Especial. Un enfoque ecológico*. Mc Graw Hill
- Shearn, J., Beyer, S., & Felce, D. (2000). The cost-effectiveness of supported employment for people with severe intellectual disabilities and high support needs: a pilot study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 13(1), 29-37.
- Shelton, L. (2018). *The Bronfenbrenner Primer. A Guide to Developmental Ecology*. Routledge.
- Simón, C. & Barrios, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48(1), 51-58.
- Simón, C., Barrios, Á., Gutiérrez, H. & Muñoz, Y. (2019). Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 17-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- Simón, C., Barrios, Á., Gutiérrez, H. & Muñoz, Y. (2019). Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 17-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- Simón, C., Echeita, G. & Sandoval, M. (2018). Incorporating students' voices in the 'Lesson Study' as a teacher-training and improvement strategy for inclusion. *Cultura y Educación*, 30(1), 205-225. doi: 10.1080/11356405.2017.1416741
- Simón, C., Echeita, G., Sandoval, M., Moreno, A., Márquez, C., Fernández, M. L., & Pérez, E. (2016, May). De las adaptaciones curriculares al diseño universal para el aprendizaje y la instrucción: un cambio de perspectiva. In *Congreso Accesibilidad, ajustes y apoyos. Universidad Carlos III, Proyecto "Madrid sin barreras: discapacidad e inclusión social"*. Madrid.
- Simón, C., Giné, C., & Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42.

- Singh, S., Kumar, S. & Kumar Singh, R. (2020) A study of attitude of teachers towards inclusive education. *Shanlax International Journal of Education*, 9(1), 189-197. <https://doi.org/10.34293/education.v9i1.3511>.
- Sink, C. A. (2016). Incorporating a Multi-Tiered System of Supports into School Counselor Preparation. *The Professional Counselor*, 6(3) 203-219.
- Smith, D. L. (2007). The relationship of type of disability and employment status in the United States from the behavioral risk factor surveillance system. *Journal of Rehabilitation*, 73(2), 32
- Solans, M. L. (2021). Contribución de las universidades argentinas públicas al logro del ODS sobre la igualdad de género y empoderamiento de las mujeres y las niñas (2015-2019). *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 33(2), 713-737.
- Soler, P. & Enrique, A. M<sup>a</sup>. (2012). Reflexión sobre el rigor científico en la investigación cualitativa. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18(0), 879-888. Disponible en <http://revistas.ucm.es/index.p/ESMP/article/view/40966/39217>
- Solís-Mejías J. (2020). La inclusión escolar ante los desafíos del COVID-19. Caso: Colegio Juan Ignacio Molina, Chile. *Revista Ethos*, 1(1), 86- 101. <http://ojs.udelistmo.edu/ojs/index.p/Ethos/article/view/114>
- Souza F.D., Cruz D.M., Ferrigno I.S., Tsukimoto G.R., & Figliolia C.S (2013). Correlação entre papéis ocupacionais e independência de usuários com lesão medular em processo de reabilitação. *O Mundo da Saúde (CUSC. Impresso)*, 37, p. 166-175
- Specht, J., McGhie-Richmond, D., Loreman, T., Mirenda, P., Bennett, S., Gallagher, Y., Metsala, J., Aylward, L., Katz, J., Lyons, W., Thompson, S. & Cloutier, S. (2016). Teaching in Inclusive Classrooms: Efficacy and Beliefs of Canadian Preservice Teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 1–15. <http://doi.org/10.1080/13603116.2015.1059501>
- Stake, R. E. (2004). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Graó
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de caso*. Morata.
- Stayton, V.D. & McCollum, J. (2002). Unifying general and special education: What does the research tell us? *Teacher Education and Special Education*, 25(3), 211-218.

- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Suárez Riveiro, J.M. (2011). *Discapacidad y contextos de intervención*, Madrid: Sanz y Torres.
- Susinos, T, Calvo A. & Rojas, S. (2014). *El fracaso escolar y la mejora de la escuela*. Editorial Síntesis
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 145-155. <https://doi.org/10.7203/rase.13.2.17135>
- Tarleton, B. & Ward, L. (2005). Changes and choices : finding out what information young people with learning disabilities, their parents and supporters need at transition. *British Journal of Learning Disabilities*, 33, 70-76
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2008). La entrevista en profundidad. *Métodos cuantitativos aplicados*, 2, 194-216.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Temprado Bernal, M. (2009). Ventajas del aprendizaje cooperativo para la socialización de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(2), 137-150.
- Teräs, M., Suoranta, J., Teräs, H. & Curcher, M. (2020). Post-Covid-19 Education and Education Technology ‘Solutionism’: a Seller’s Market. *Postdigital Science and Education*, 2, 863–878. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00164-x>
- Terrón, M<sup>o</sup>T., & Cobano-Delgado, V. (2008). El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de educación primaria. *Foro de Educación*, 6(10), 358-400.
- Theodoropoulos, Nikolaos; Forth, John; & Bryson, Alex (2022). Are women doing it for themselves? Female managers and the gender wage gap. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 84(6), 1329-1355. doi:10.1111/obes.12509
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla.

- Toledo, M. (1989). Primera parte: Historia de la atención a la persona diferente. La era de la normalización. Líneas generales para la ejecución de un plan de normalización en la escuela. *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades educativas especiales*, 15- 56. Santillana.
- Torres Gonzalez, J. A. & Fernández, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 177-200.
- Torres González, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 49(1), 62-89.
- Torres González, J.A. (2004). *Evaluación en contextos de diversidad*. Prentice Hall
- Torres, J. A., Colmenero, M. J. & Hernández, A. (2009). *Aspectos generales y legislación internacional sobre educación especial*. Impredisur
- Torres, N. C. & Jara, G. L. (2023). Revisión sistemática sobre el acoso escolar a estudiantes con discapacidad que asisten a escuelas regulares. *Reincisol*, 2(4), 116-128.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight a"big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851.  
<https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Trigueros Cervantes, C., Rivera García, E., Moreno Doña, A., & Muñoz Luna, R. (2016). Uso del software CAQDAS Nvivo en ciencias sociales: Para la investigación con grupos de discusión. *Index de Enfermería*, 25(3), 171–174
- Trujillo, F., Fernández, M., Montes, M., Segura, A., Alaminos, F. J. & Postigo, A. Y. (2020). Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa. *Fad*. <http://doi.org/10.5281/zenodo-3878844>
- Tsvintarnaia, I., Vizcarra, M. T. & López-Vélez, A. L. (2020). Actuaciones llevadas a cabo en la Comunidad Autónoma del País Vasco con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(1), 81-97. doi: 10.5944/reop.vol.31.num.1.2020.27291

- UNESCO - IBE (2021). *Llegando a todos los estudiantes: una caja de recursos de la UNESCO-OIE para apoyar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. [https://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/unesco\\_bie\\_ierp\\_2022-sp\\_web.pdf](https://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/unesco_bie_ierp_2022-sp_web.pdf).
- UNESCO (1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas*. Salamanca, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO (2008). *Conferencia Internacional de Educación “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”*. Cuadragésima Octava Reunión. Ginebra: Centro Internacional de Conferencias.
- UNESCO (2014). *Estrategia a plazo medio 2014-2021*. París: UNESCO.
- UNESCO (2015a). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. A/69/L.85. 12 agosto 2015. <https://bit.ly/38HnotR>
- UNESCO (2015b). *Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. <https://bit.ly/38ITRQq>
- UNESCO (2016). *XI y XII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa*. París: UNESCO
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO.
- UNESCO (2019). *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls*. París, UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- UNESCO. (2022). *Welcoming diversity in the learning environment*. UNESCO.
- UNICEF (2019). *Para cada niño , rey maginemos un mundo mejor*. Informe anual de UNICEF 2019. UNICEF.

- Universidad de Almería (2011). *Código de buenas prácticas en investigación*. Vicerrectorado de investigación. Desarrollo e Innovación.
- Universidad de Almería (2022). *Oferta formativa y planes de estudio*. <https://www.ual.es/estudios/grados>
- Valle, R. (2020). La protección de los derechos de las personas con discapacidad en situaciones de crisis: la emergencia sanitaria del COVID-19 en España. *Revista Española de Discapacidad*, 8(2), 85-106.
- Valls, M. J., Vilà, M., & Pallisera, M. (2004). La inserción de las personas con discapacidad en el trabajo ordinario. El papel de la familia. *Revista de educación*, 334, 99-117.
- Vargas Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139
- Vargas Sanpedro, M., Zufiaur Narvaiza, J. M., & González, G. (2015). Discapacidad, empleo y negociación colectiva en España. Estudios y propuestas. *Revista Derecho Social y empresa*, 4, 180-193.
- Varguillas Carmona, C. S. & Ribot de Flores, S. (2007). Implicaciones conceptuales y metodológicas en la aplicación de la entrevista en profundidad. *Laurus*, 13(23), 249-262.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Velásquez, M. A. S., Bermeo, S. E. C., Iza, T. A. B., Enriquez, X. P. V., & Oña, D. A. G. (2022). Adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad auditiva en la educación superior técnica y tecnológica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 3210-3223.
- Vélaz de Medrano Ureta, M. C., López Martín, E., Expósito Casas, E., & González-Benito, A. (2016). El enfoque intersectorial en la provisión de orientación y apoyo escolar: Perspectiva de orientadores, tutores y directores. *Revista complutense de educación*, 27(3), 1271-1290.
- Velázquez Albo, M. (2017). Tuning history in Latin America. *Arts and Humanities in Higher Education*, 16(4), 358-370. DOI: <http://doi.org/10.1177/1474022216686522>.

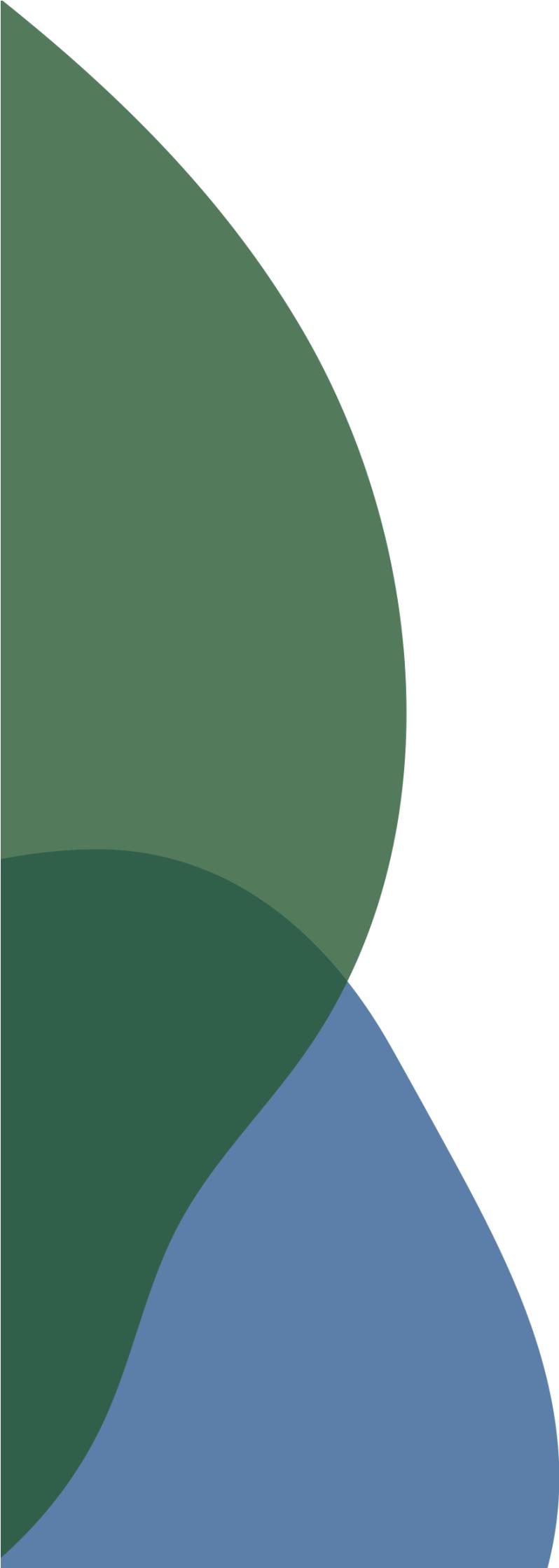
- Vélez-Clavo, X. et al. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3), 75-94.
- Verdonschot, M., de Witte, L., Reichrath, E., Buntinx, W. & Crufts, L. (2009). Community Participation of People with an Intellectual Disability: A Review of Empirical Findings. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53, 303-318
- Verdugo, M. A. (2000). Calidad de vida en las familias con hijos con discapacidad intelectual. En M. A. Verdugo, *Familias y discapacidad intelectual* (pp. 170-185). Madrid: FEAPS
- Verdugo, M. Á. (2018). Conceptos clave que explican los cambios en la provisión de apoyos a las discapacidades intelectuales y del desarrollo en España. *Siglo Cero*, 265, 49(1), 35-42.
- Verdugo, M., Jordán de Urríes, F., Sánchez, M., & Benito, M. (2009). Influencia de la protección social y el sistema de pensiones en la actividad y el acceso al empleo de personas con discapacidad. Salamanca, España: Universidad de Salamanca-Ministerio del trabajo e inmigración: Gobierno de España.
- Vesga, L., V., Pisso, L., & Villaquirán, D. (2016). Exclusión escolar: caso de una niña con parálisis cerebral en una institución educativa urbana marginal de Popayán. *Katharsis*, 21, 217-240
- Vicentic, S., Sapic, R., Damjanovic, A., Vekic, B., Loncar, Z., Dimitrijevic, I., ... & Jovanovic, A. A. (2016). Burnout of Formal Caregivers of Children with Cerebral Palsy. *The Israel journal of psychiatry and related sciences*, 53(2), 10-15.
- Villarroel, C., Cabrales, F., Fernández, A. & Godoy, I. (2017). Indicadores de innovación y emprendimiento aplicados a la triple hélice en la Región de Arica y Parinacota, Chile. *Interciencia*, 42(11), 719-726
- Villegas, M., Simón, C. & Echeita, G. (2014). La inclusión educativa desde la voz de madres de estudiantes con trastornos del espectro autista en una muestra chilena. *Revista Española de Discapacidad*, 2(2), 63-82.
- Viquez-Alfaro, C., López-Garbanzo, L., Cordero-Salas, M., & Alpízar-Alfaro, P. (2019). Fortalecimiento de la autonomía de jóvenes con discapacidad intelectual mediante la aplicación de las TIC. *Innovaciones Educativas*, 21(30), 48-61.

- Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. La Muralla.
- Voelkel, R.H. & Chrispeels, J.H. (2017). Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(4), 505-526.
- Waitoller, F. (2020). La paradoja de la inclusión selectiva: El caso de Estados Unidos. En P. Arnaiz-Sánchez, P. y A. Escarbajal (Coords.), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp. 19-34). Dykinson
- Walton, K. M. & Ingersoll, B. R. (2013). Improving social skills in adolescents and adults with autism and severe to profound intellectual disability: a review of the literature. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 594-615.
- Warnock, H. M. (1978). *Special education needs. Report of the committee of Enquiry into the informe of Handicapped children and young people*. Londres: Her Majesty's Office.
- Wehmeyer, M. L. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de educación*, 349, 45-67.
- Werner, P. & Davidson, M. (2004). Emotional reactions of lay persons to someone with Alzheimer's disease. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 19(4), 391-397. <https://doi.org/10.1002/gps.1107>
- Wiedebusch, S., Maykus, S., Gausmann, N. & Franek, M. (2022). Interprofessional collaboration and school support in inclusive primary schools in Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 118-130
- Wolfensberger, W. P., Nirje, B., Olshansky, S., Perske, R., & Roos, P. (1972). The principle of normalization in human services.
- Woodcock, S. & Faith, E. (2021). *Am I to blame?* Teacher self-efficacy and attributional beliefs towards students with specific learning disabilities. *Teacher Development*, 25(2), 215-238. <http://doi.org/10.1080/13664530.2020.1863256>
- World Health Organization. WHO (2021). Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19). Available online: <https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019?adgroupsurvey={adgroupsurvey}&gclid=CjwKCAjwgISIBhBfEiwALE19ST>

vb2eYZvGxZkAf3PFGOiNbhirK0wl p1E-gTpMzF-Ors2f  
IxSBoCX8EQAvD BwE

- Yada, A. & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229.
- Yaraya, T., Masalimova, A., Vasbieva, D. & Grudtsina, L. (2018). The development of a training model for the formation of positive attitudes in teachers towards the inclusion of learners with special educational needs into the educational environment. *South African Journal of Education*, 38(2), 1-11. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n2a1396>.
- Yardley, L. (2017). Demonstrating the validity of qualitative research. In *Journal of Positive Psychology*, 12(3), 295-296. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262624>
- Yssel, N., Engelbrecht, P., Oswald, M. M., Eloff, I., & Swart, E. (2007). Views of Inclusion A comparative study of Parents' perceptions in South Africa and the United States. *Remedial and Special Education*, 28(6), 356-365
- Yupanqui Concha, A. & Ferrer Pérez, V. A. (2019). Análisis de la producción científica mundial sobre esterilización forzada de mujeres con discapacidad entre 1997 y 2016. *Gaceta Sanitaria*, 33, 381-388.
- Zabalza, M. (1994). Diseño y desarrollo curricular. Ediciones Narcea
- Zapata-Albán, M. D. P., & Galarza-Iglesias, A. M. (2020). Calidad de vida de las familias con personas en condición de discapacidad intelectual: un estudio descriptivo. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 38(3).
- Zarur Cortés, J. E. (2022). Las miradas de la discapacidad visual. Diseño de materiales hápticos para el acceso al arte pictórico a través de la “mirada” de las personas ciegas. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (172), 137-153.





**ANEXOS**



## Anexo A. Descripción de las categorías empleadas en el análisis.

Nombre	Descripción
TESIS-	
1. CONTEXTO ACTUAL	En este nodo se recogen las principales aportaciones en relación con el contexto y estado actual de las personas con discapacidad a nivel educativo, social y laboral
Educativo	Hace referencia al sistema educativo, la necesidad de formación, la lista de espera, la modalidad de escolarización, la evolución que ha tenido el proceso de inclusión de los alumnos con discapacidad.
Modelo de aprendizaje actual	se recogen afirmaciones sobre la metodología clásica de clase magistral y el trabajo por proyectos, que aún que alternativo sigue siendo muy común. También experiencias sobre la incertidumbre del proceso de enseñanza
Modelos de aprendizaje alternativo	Se observa las ideas de los modelos alternativos como la escuela Montessori o la Escuela Warlnof

Nombre	Descripción
Laboral	Se habla sobre la situación actual, las dificultades para acceder a un puesto de trabajo, los cambios sufridos, la necesidad de avanzar más, las ayudas sociales, los problemas con las discapacidades graves
Social	Se contempla los problemas que hay, el uso de las redes sociales, los prejuicios, los estereotipos
2. RESPUESTA EDUCATIVA	En esta categoría centra se recogen las principales acciones para ofrecer una adecuada respuesta educativa a los alumnos con discapacidad
Docentes	Se recogen las diversas actuaciones, actitudes y aspectos relacionados con la figura de los docentes
Formación docente	Se engloba las opiniones sobre cómo es la formación del profesorado y las opiniones sobre la formación inicial y continua
1-Inicial	Hace referencia a las opiniones sobre la formación universitaria de docentes, psicólogos y demás. También la necesidad de aumentar la formación en los colegios e institutos
2-Continua	Se engloban todo lo referente a los cursos de formación continua, bien ofertados por los CEPS o bien por los propios colegios. También sobre el máster de Educación Especial

Nombre	Descripción
Falta de recursos y medios	Se recogen las aportaciones sobre los recursos tanto personales como humanos en relación con la atención de los alumnos con discapacidad en el centro. También a los recursos proporcionados por el tejido asociativo
Continuidad con los estudios	Se habla desde lo que sucedía antes hasta la situación actual para la continuidad de los estudios, de plantean problemas que no saben solucionarse, también alguna solución a esta problemática y sobre el proceso de orientación
FP	Experiencias de personas con discapacidad que usan esta alternativa, problemas con la exigencia en los ciclos formativos,
Graduado escolar	Proceso por el que tienen que pasar las personas con discapacidad para obtener el graduado escolar,
Universidad	Acceso a la universidad, adaptaciones en la selectividad, Universidad Online, programas de formación para el empleo entre la universidad y las asociaciones, relaciones sociales
Unidad de atención a la diversidad	Experiencia sobre la atención de la unidad de atención a la diversidad en la UAL
Medidas de atención a la diversidad	Trata sobre las principales medidas de atención a la diversidad: Apoyos, Modalidad de escolarización, y estrategias inclusivas

Nombre	Descripción
Apoyos	En este nodo se recogen otros nodos que tratan sobre los diferentes tipos de apoyo que se les ofrecen a los alumnos con discapacidad, tanto dentro como fuera del aula. Son apoyos humanos.
Aulas específicas	Se refiere a las opiniones sobre la utilidad de las aulas específicas
Maestro Sombra	Se habla de la figura de Maestro Sombra, de los problemas para poder encontrarlo y un ejemplo de su aplicación en un centro educativo
Profesor de apoyo	El papel que juega el profesor de apoyo dentro del aula
Profesorado de PT	Hace referencia a las acciones que desarrollan los profesionales de PT
Estrategias inclusivas	Se observan las estrategias que se llevan a cabo en los diferentes centros escolares. Si existen o no existen
Adaptaciones Curriculares	Se recogen la problemática a la hora de hacer una adaptación, de la necesidad de recurrir a la profesora de PT, de la mala praxis a la hora de hacer esas adaptaciones y de las opiniones docentes al respecto.
Alumno tutor	Este nodo habla del apoyo Alumno tutor de lo importante que es para los alumnos con discapacidad y de las responsabilidades que asumen los alumnos sin discapacidad

Nombre	Descripción
Modalidad de escolarización	Trata sobre las opiniones sobre las tres tipologías de escolarización, A, B, C y D. Se recogen casos a favor y en contra
<b>3. INCLUSIÓN SOCIOLABORAL</b>	
Acceso a un puesto de trabajo	Se refiere las opiniones sobre el acceso a un puesto de trabajo y las vías de acceso. Está relacionado con el nodo Beneficios fiscales
Inserción laboral	hace referencia a las opiniones en relación con la necesidad de que las personas con discapacidad tengan una inserción laboral
Apoyos	hace referencia a los diferentes tipos de apoyos que se prestan en el puesto de trabajo
Adaptación al puesto	Se recogen las diversas adaptaciones que se realizan en los puestos de trabajo, con la ayuda de las asociaciones
Empleo con apoyo	Se manifiesta como se desarrolla el empleo con apoyo por parte de las asociaciones
Tutores-Monitores	Hace referencia a las acciones desarrolladas por los monitores en los puestos de empleo
Centros especiales de empleo	Se recogen las descripciones de los centros especiales de empleo y las acciones que se desarrollan

Nombre	Descripción
Formación laboral	Se refiere a la formación que reciben los trabajadores con discapacidad para poder acceder a un puesto de trabajo
Mujer	Hace referencia a las limitaciones que tienen las mujeres con discapacidad para acceder a ciertos recursos y servicios médicos por no estar adaptados
Acciones de las asociaciones	Se refiere a las actividades, acciones y relaciones que hacen las asociaciones en el plano, social, educativo y laboral.
Concienciación	Se recogen las actividades de concienciación, como charlas, galas benéficas, días sin ruido en la feria, conciertos accesibles
Ocio y tiempo libre	Se focaliza sobre todo en el tema de accesibilidad a estas actividades de ocio y tiempo libre más que en los beneficios que supone para los usuarios con discapacidad
Actividades deportivas	Se centra en las limitaciones de acceso, en los turnos y actividades reservadas para los niños con discapacidad, en los apoyos que se dan desde las asociaciones
Actividades culturales	Se habla sobre la adaptación de las actividades culturales

Nombre	Descripción
Música y conciertos	Se habla de los apoyos emitidos por las asociaciones en las actividades de música, de la accesibilidad a los conciertos y festivales, de la participación de artistas con discapacidad, de las a patines en los conciertos
Papel de las asociaciones	Trata sobre el papel de las asociaciones en la sociedad y de cómo suplen las necesidades que no cubre la administración, dan apoyo y orientación a las familias
Cambio social	Se habla de cambios en la formación de las personas para atender al colectivo de la discapacidad. Las acciones de cambio desarrolladas por las asociaciones. De la accesibilidad cognitiva.
4. OBSTÁCULOS, LIMITACIONES Y BARRERAS	Se habla de las limitaciones y obstáculos a nivel educativo, social y laboral que tienen las personas con discapacidad
1-Educativo	Se recogen los principales obstáculos en materia de educación para la inclusión. Formación, información, ratios elevadas, aceptación, exigencia por parte de la administración y falta de recursos
2-Laboral	Se centra en la falta de recursos económicos, la mala adaptación de los puestos laborales, los tipos de contratación, los prejuicios y la falta de acceso a un puesto de trabajo
3-Social	Se recalcan aquellos aspectos más negativos como las actitudes de la sociedad, la falta de concienciación y de información sobre discapacidad

Nombre	Descripción
Barreras arquitectónicas	Este nodo contempla las opiniones acerca de las barreras arquitectónicas que existen tanto a nivel social como educativo.
Falta de concienciación e información	No se centra en ningún ámbito. Las opiniones sobre la falta de empatía y comprensión por parte de la sociedad a las personas con discapacidad
PREJUICIOS ESTEREOTIPOS	Y Se recogen todas las opiniones y experiencias sobre los estereotipos y los prejuicios que se les atañen a las personas con discapacidad
Bullying	Testimonios y opiniones sobre el bullying que sufren las personas con discapacidad
Estereotipo	Experiencias y opiniones sobre los estereotipos de la sociedad sobre las personas con discapacidad
Exclusión	Este nodo agrupa las actuaciones excluyentes en todos los ámbitos que han puesto de manifiesto los participantes
Prejuicios	Opiniones negativas sobre las capacidades de las personas con discapacidad en todos los ámbitos
Rechazo	Experiencias y situaciones en donde las personas con discapacidad han tenido situaciones de rechazo por parte de la comunidad, indistintamente del ámbito

Nombre	Descripción
5. LA COVID-19 Y DISCAPACIDAD	
Educativo COVID-19	Se cuentan todas las experiencias y opiniones sobre cómo se desarrolló la docencia durante el periodo de confinamiento. Vulnerabilidad de los estudiantes. Falta de recursos, normalización de las barreras,
Laboral COVID-19	Se recogen experiencias vividas durante la pandemia
Social COVID-19	Trata sobre las acciones llevadas a cabo por parte de las asociaciones para conseguir desarrollar actividades durante la pandemia y de la nueva formación en el uso de herramientas digitales. También se habla de los problemas de los niños con autismo durante este periodo
6. ADMINISTRACIÓN	En esta categoría principal se recogen las opiniones sobre las actuaciones llevadas a cabo por la administración, a nivel educativo, social y laboral y también las opiniones sobre los procesos burocráticos y los recursos económicos.
Actuación administración Laboral	En este nodo se describen las acciones llevadas a cabo por la administración en materia de inclusión laboral y del empleo de las personas con discapacidad
Actuación de la Ad. Educativa	Se contemplan las diferentes opiniones sobre las actuaciones que se llevan a cabo desde la Educación, Leyes,

Nombre	Descripción
7. FAMILIA	Esta categoría recoge las experiencias de las familias en relación con la inclusión social y editaba de las personas con discapacidad, además de recabar opiniones sobre la sobreprotección y la infantilización, los agentes tan importantes como la madre o los hermanos.
Coordinación familia-escuela	Implicación por parte del docente y de las familias en mejorar la situación educativa de sus hijos, la necesidad de una buena educación en casa la coordinación entre profesionales, etc.
Discapacidad en la familia	Se habla en general de cómo afecta la discapacidad en la familia, la actitud del núcleo familiar, los recursos de los que disponen, las separaciones, vergüenza etc.

## Anexo B. Consentimiento Informado

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, \_\_\_\_\_ acepto participar del estudio denominado “Análisis de la respuesta educativa, social y laboral hacia las personas con discapacidad en la provincia de Almería”, desarrollada por la doctoranda María Dolores Pérez Esteban, contratada predoctoral FPU 18/05887 del Doctorado en Educación de la Universidad de Almería, España, dirigida por José Juan Carrión Martínez y Luis Ortiz Jiménez cuyo objetivo general es Analizar cuál es la respuesta educativa y como se produce la inclusión social y laboral de las personas con discapacidad en la provincia de Almería desde la perspectiva docente, asociativa y de las personas con discapacidad.

En este estudio participan tanto docentes de diferentes centros y etapas educativas, como diversas asociaciones ligadas a la inclusión social y laboral de personas con discapacidad como miembros de algunas de ellas.

La participación en este proyecto de investigación no reviste riesgos personales, ni laborales ya que usted tiene todo el derecho a no participar del presente estudio sin expresión de causas, y sin consecuencias negativas por ello, y en el caso que usted decidiera retirarse, la información recopilada hasta dicho momento será destruida.

La información recopilada mantiene un carácter confidencial, siendo los datos resguardados, la investigadora se compromete a mantener dentro de la reserva la información recogida, para lo cual se utilizarán pseudónimos, no se identificará la ciudad, ni la universidad a la que pertenece, es por lo anterior, que se solicita autorización para grabarlo/a en audio.

No existe ningún tipo de costo asociados a su persona, y en forma de indemnización, si usted lo desea, se proveerá una copia digital de la investigación, así como un resumen ejecutivo, con un apartado final de elementos que pueda incorporar para la mejora de su práctica docente, derivadas de esta investigación.

El custodio responsable de que la información recabada se mantenga confidencial es, solidariamente, la doctoranda, María Dolores Pérez Esteban y los directores José Juan Carrión Martínez y Luis Ortiz Jiménez.

Así mismo los audios serán transcritos por la autora o una persona capacitada en ello, quien debe firmar un compromiso de confidencialidad, y se mantendrán resguardados por al menos 5 años después de la fecha de lectura de la tesis ante cualquier incidencia que pudiera originarse con posterioridad a la fecha lectura de la tesis doctoral, a efectos de poder acreditar los datos empíricos

que sustenten los análisis e informes de la tesis doctoral 36 meses a contar de la recolección de los datos. Posteriormente, a petición expresa de los informantes, serían eliminados.

Si usted presenta alguna duda o comentario que pueda estar relacionado con su participación o en torno a la investigación, puede dirigirlas a: María Dolores Pérez Esteban, correo electrónico: (mpe242@ual.es) o del director, José Juan Carrión Martínez (jcarrion@ual.es).

He leído la información del documento consentimiento informado, además he tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación y acepto voluntariamente a participar.

El presente consentimiento se firma en dos ejemplares. Uno de los documentos queda en poder de la investigadora y el otro en poder del participante.

Acepto participar y firmo a continuación.

---

Nombre del participante

María Dolores Pérez Esteban

Doctoranda

José Juan Carrión Martínez

Director

Luis Ortiz Jiménez

Codirector

## PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

D./Dña. María Dolores Pérez Esteban, Investigador/a Principal del Proyecto denominado *Análisis de la respuesta educativa, social y laboral hacia las personas con discapacidad en la provincia de Almería* **ha informado** a través de la documentación que se adjunta (Anexo) a:

D./Dña. \_\_\_\_\_ D.  
 N.I. \_\_\_\_\_, sobre el procedimiento general del presente estudio, los objetivos, duración, finalidad, criterios de inclusión y exclusión, posibles riesgos y beneficios del mismo, así como sobre la posibilidad de abandonarlo sin tener que alegar motivos\* y en conocimiento de todo ello y de las medidas que se adoptarán para la protección de los datos personales de los / las participantes según la normativa vigente,

**OTORGA** su consentimiento para la participación en actual investigación titulada *Análisis de la respuesta educativa, social y laboral hacia las personas con discapacidad en la provincia de Almería*

Fdo: D./Dña. \_\_\_\_\_ D.N.I. \_\_\_\_\_

Fdo. Dña. María Dolores Pérez Esteban.

Investigador/a Principal del Proyecto.

En \_\_\_\_\_, a \_\_\_\_\_ de 20\_\_

## Anexo C. Modalidad de entrevista y proceso de transcripción.

<b>Identificación</b>	<b>Modalidad de entrevista y duración</b>	<b>Duración de la Transcripción</b>
E1-ASO-GERENTE	Modalidad de entrevista: virtual mediante videollamada Duración: 1:59:25	5 horas y 30 minutos
E2-ASO-DIRECCIÓN	Modalidad de entrevista: Presencial en la asociación Duración: 1:27:25	4 horas
E3-ASO-COORDINACIÓN	Modalidad de entrevista: virtual mediante videollamada Duración: 00:44:10	2 horas y 30 minutos
E4-ASO-DIRECCIÓN E4-ASO-TRABAJADORA	Modalidad de entrevista: Presencial en la asociación Duración: 00:50:09	3 horas
E5-ASO-DIRECCIÓN	Modalidad de entrevista: telefónica Duración: 01:11:09	3 horas
E6-DISC-TRABAJADOR	Modalidad de entrevista: Presencial en una cafetería Duración: 01:09:36	1 hora y 30 minutos
E7-DISC-TRABAJADORA	Modalidad de entrevista: Presencial en su puesto de trabajo. Duración: 01:19:28	3 horas
E8-MAESTRA-PRIMARIA	Modalidad de entrevista: Presencial en su domicilio Duración: 01:16:26	2 horas y 40 minutos

	Modalidad de entrevista:	
E9-MAESTRA-INFANTIL	Presencial en una cafetería	2 horas y 25 minutos
	Duración: 01:01:35	
	Modalidad de entrevista:	
E10-MAESTRA-ESCUELA INFANTIL	Presencial en su domicilio	2 horas
	Duración: 00:40:46	
	Modalidad de entrevista:	
E11-PT-INSTITUTO-1	Presencia en el instituto	3 horas y 30 minutos
E11-PT-INSTITUTO-2		
	Duración: 00:49:57	
	Modalidad de entrevista:	
E12-TRABAJADOR	Presencial en su domicilio	2 horas
	Duración: 00:45:21	
	Modalidad de entrevista:	
E13-ASO-PSICOLOGA	Telefónica	4 horas
	Duración: 00:40:37	
	Modalidad de entrevista:	
E14-TRABAJADORA	Presencial en su puesto de trabajo.	2 horas
	Duración: 00:38:51	
	Modalidad de entrevista:	
E15-ASO-DIRECCIÓN	Presencial en la asociación	4 horas y 30 minutos
	Duración: 01:36:02	
E16-ASO-TRABAJADORA	Modalidad de entrevista:	
E16-ASO-VOLUNTARIA- TRABAJADORA	Presencial en la asociación	6 horas
E16-ASO-DISC	Duración: 01:47:31	
	Total Entrevistas: 18:02:46	Transcripción: 51 horas y 35 min

## Anexo D. Descripción de los escenarios donde se realizaron las entrevistas

Referencia Nvivo	Descripción del escenario
E1-ASO-GERENTE	La entrevista se realizó de manera virtual debido a las dificultades del participante para realizarlo de manera presencial. El contexto virtual supone un nuevo escenario a la hora de realizar las entrevistas en el que el lenguaje corporal no se puede percibir de la misma manera.
E2-ASO-DIRECCIÓN	La entrevista se realizó de manera presencial en la sede de la asociación y en una sala privada que posibilitó la creación de una zona de confort y cooperación entre el entrevistador y el entrevistado pero con continuas interrupciones por parte de los trabajadores debido al rol que ostenta el participante.
E3-ASO-COORDINACIÓN	La entrevista se desarrolló de manera virtual debido a que la participante se encontraba en otro país. Por lo que la diferencia horaria se debió tener en cuenta a la hora de su realización y la mala conexión a internet provocó algunas interrupciones o confusiones en su desarrollo.
E4-ASO-DIRECCIÓN E4-ASO-TRABAJADORA	La entrevista se desarrolló en la sede de la asociación y en ella participaron dos miembros que mostraron opiniones similares y contrapuestas ante los temas tratados. La rutina diaria de la asociación impidió que las entrevistas se realizarán de manera individual. El espacio en el que se llevó a cabo él era tranquilo y sin ninguna interrupción.
E5-ASO-DIRECCIÓN	la entrevista se desarrolló vía telefónica ya que la participante en el momento de contacto con ella se encontraba en su trabajo principal y se tuvo que realizar en su tiempo libre. Al realizarse de manera no presencial no se produjeron ningún tipo de interrupción.
E6-DISC-TRABAJADOR	La entrevista se desarrolló de manera presencial en una cafetería debido a que ni el participante ni el entrevistador podían proporcionar un espacio privado. A pesar de este entono, no se produjeron mayores interrupciones que la dos ocasiones en las que acudió el camarero.

E7-DISC- TRABAJADORA	La entrevista se realizó de manera presencial en el lugar de trabajo de las participantes y no tuvo mayor interrupción que la de un compañero de trabajo. Se destaca el buen clima y la buena relación casi instantánea entre la entrevistadora y el entrevistado
E8-MAESTRA- PRIMARIA	La entrevista se desarrolló de manera presencial en el hogar de la entrevistada debido a los problemas para conciliar el tiempo libre y su hija pequeña. Por lo que alguna de las interrupciones fue producida por esta niña.
E9-MAESTRA- INFANTIL	La entrevista se desarrolló de manera presencial en una cafetería debido a que la participante no disponía de un lugar privado para llevarla a cabo. Se destaca que las interrupciones fueron producidas por eh otras http personas que se encontraban en el mismo establecimiento.
E10-MAESTRA- ESCUELA INFANTIL	La entrevista se desarrolló de manera presencial en el hogar de las participantes debido a su reciente maternidad y la imposibilidad de conciliar. Cabe destacar que no hubo ningún tipo de interrupción.
E11-PT-INSTITUTO- 1 E11-PT-INSTITUTO- 2	La entrevista se realizó en el lugar de trabajo de ambas participantes y de manera conjunta ya que, los horarios lectivos imposibilitaban que se pudieran realizar entrevistas de manera individual. Se destaca que no hubo ningún tipo de interrupción y se llevaron a cabo en una clase vacía del instituto
E12-TRABAJADOR	La entrevista se llevó a cabo en el hogar del participante ya que por motivos laborales no se podía establecer en el entorno de trabajo. Se destaca alguna que otra interrupción por parte de los hijos del entrevistado.
E13-ASO- PSICOLOGA	La entrevista se realizó de manera telefónica debido a la gran carga de trabajo por parte del participante y la imposibilidad de concertar una reunión presencial. A pesar de esto, no se destaca ningún tipo de interrupción.
E14-TRABAJADORA	La entrevista tuvo lugar en el torno de trabajo de la participante y durante su jornada laboral ya que fue imposible concertar otra cita en otro horario. Se realizó en una sala privada y tan solo se destacan dos interrupciones por parte de sus compañeros de trabajo.
E15-ASO- DIRECCIÓN	La entrevista se desarrolló en la sede de la asociación y durante la jornada laboral del participante, en donde tan solo se destacan pequeñas interrupciones en el inicio y final de la entrevista.

---

E16-ASO- TRABAJADORA	La entrevista tuvo lugar en la sede de la asociación durante la jornada laboral y se realizó a 3 miembros de esta organización. Una de ellas presentaba una discapacidad en el habla por lo que requería de la ayuda de las entrevistadas. Se desarrolló en un espacio privado y sin interrupciones.
E16-ASO- VOLUNTARIA- TRABAJADORA	
E16-ASO-DISC	

---

## Anexo E. Guion de la entrevista en profundidad

### GUIÓN DE ENTREVISTA

#### PREGUNTAS INICIALES

1. ¿Cuál cree usted que es la situación actual en la que se encuentran los alumnos con NEE en las instituciones educativas?
  - a. ¿Cómo cree que es la respuesta educativa que se ofrece en las instituciones escolares al alumnado con NEE?
2. ¿Cómo es la situación actual de las personas con discapacidad dentro de la sociedad? ¿y dentro del mercado laboral?

#### PREGUNTAS DE PROFUNDIZACIÓN

##### EDUCATIVO

1. ¿Qué opina sobre las estrategias inclusivas que se llevan a cabo en el centro educativo?
2. ¿Cómo se favorece la continuidad en los estudios no obligatorios del alumnado con NEE? Por ejemplo, bachillerato, una formación profesional o carreras universitarias
3. ¿Cómo cree que se debe coordinar el equipo docente interdisciplinar del centro para atender al alumnado con NEE?
4. ¿Cuál cree que debe ser la formación inicial y continua que los docentes deben poseer para favorecer la inclusión educativa?
5. ¿Cómo crees que ha afectado el confinamiento en los alumnos con discapacidad?

##### SOCIAL

1. ¿Cuál crees que es el papel de las Asociaciones, Organizaciones y Entidades Sociales que trabajan con personas con discapacidad?
2. En la oferta de ocio actual ¿qué ámbitos del ocio destacarías como mejor y peor cubiertos: cultura, turismo, deporte y recreación?
3. ¿Cuáles son los servicios y programas de ocio más usados, más demandados y más necesarios para ese grupo de personas con discapacidad?
4. ¿Cómo es la participación social de las personas con discapacidad?
5. ¿Cree que todas las medidas de protección social que se están desarrollando son eficaces?

##### LABORAL

1. ¿Cree que las personas con discapacidad tienen las mismas oportunidades para acceder a un puesto de trabajo?
2. ¿Cree que en general se cumple con las políticas de inclusión laboral o estas se realizan por obligación o por optar a subvenciones?

3. ¿Cree que las personas con discapacidad deben esforzarse más en su trabajo para que no piensen que necesitan ayuda o que no son útiles para la empresa?
4. ¿Cree que las personas con discapacidad tienen mayor o menor dificultad para lograr una estabilidad laboral?
5. ¿Cree que las ayudas económicas por razón de discapacidad son suficientes para los beneficiarios tengan independencia económica?
6. ¿Cree que las personas con discapacidad se encuentran satisfechas con su puesto de trabajo?
7. ¿Por qué cree que muchas de las personas con discapacidad tratan de ocultarlo en su puesto de trabajo?

### **PREGUNTAS FINALES**

#### **EDUCATIVO**

1. ¿Cuál es tu grado de satisfacción con la respuesta educativa que se brinda a los alumnos con NEE?
2. ¿Cuál cree que son los principales obstáculos que dificultan la inclusión educativa del alumnado con NEAE?

#### **SOCIAL**

1. ¿Cuál es su grado de satisfacción con respecto a las acciones desarrolladas por el tejido asociativo?
2. ¿Cuál cree que son las limitaciones más presentes a la hora de propiciar una participación ciudadana igualitaria?
3. ¿Cuál cree que son los principales factores de riesgo del colectivo de las personas con discapacidad?

#### **LABORAL**

1. ¿Cuáles son los principales obstáculos existentes para la inclusión laboral de personas con discapacidad?
2. ¿Cuál es su grado de satisfacción con respecto a las acciones desarrolladas por el tejido asociativo en materia de inclusión laboral?

## Anexo F. Medidas y recursos específicos para el alumnado con NEAE

MEDIDAS ESPECÍFICAS	Medidas específicas de carácter educativo	2º Ciclo E.I.	Adaptaciones de Acceso (AAC) Adaptaciones Curriculares No Significativas (ACNS) Programas Específicos (PE)	Medidas específicas de carácter asistencial	Ayuda en la alimentación Ayuda en el desplazamiento Ayuda en el control postural en sedestación Transporte escolar adaptado Asistencia en el control de esfínteres Asistencia en el uso del WC Asistencia en la higiene y aseo personal Vigilancia Supervisión especializada		
		Educación Básica (E.P./E.S.O.) MEDIDAS ESPECÍFICAS	Adaptaciones de Acceso (AAC) Adaptaciones Curriculares No Significativas (ACNS) Adaptaciones Curriculares Significativa (ACS) Programas Específicos (PE)				
		Formación Básica Obligatoria (E.E.)	Adaptaciones de Acceso (AAC) Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACI)				
RECURSOS ESPECÍFICOS	Recursos Personales Específicos	Profesorado Especialista	Profesorado especialista en pedagogía terapéutica (PT)				
			Profesorado especialista en pedagogía terapéutica con lengua de signos (PT - LSE)				
			Profesorado especialista en audición y lenguaje (AL)				
			Profesorado especialista en audición y lenguaje con lengua de signos (AL - LSE)				
			Profesorado del equipo de apoyo a ciegos o discapacitados visuales (ONCE)				
			Profesorado de apoyo curricular al alumnado con discapacidad auditiva y motórica en ESO				
	Personal No Docente	Profesional técnico en integración social (PTIS)					
		Profesional técnico interpretación de lengua de signos (I.L.S.E.) (solo en educación secundaria))					
	Recursos Materiales Específicos						
	Eliminación de barreras arquitectónicas y adaptación de las características físicas del aula					Ayudas técnicas para la comunicación auditiva	
Mobiliario adaptado			Ayudas ópticas, no ópticas o electrónicas				
Ayudas técnicas para el desplazamiento			Ayudas tiflotecnológicas				
Ayudas técnicas para el control postural y el posicionamiento			Ayudas técnicas TIC homologadas				
Ayudas técnicas para el aseo y/o el uso de WC			Ayudas técnicas TIC no homologadas, periféricos y accesorios				
Ayudas técnicas para la comunicación			Ayudas técnicas TIC no homologadas. Equipos informáticos y monitores/pantallas				



