

ISSN: 0210-1696
eISSN: 2530-0350

DOI: <https://doi.org/10.14201/scero2026571>

Vol. 57 (1), 2026

SIGLO CERO

enero-marzo, 2026

REVISTA ESPAÑOLA SOBRE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

 **Plena**
inclusión

Ediciones Universidad
Salamanca

SIGLO CERO

REVISTA ESPAÑOLA SOBRE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

ISSN: 0210-1696 – eISSN: 2530-0350 – DOI: <https://doi.org/10.14201/scero2026571> – CDU: 37.013

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

BISAC: SOCIAL SCIENCE / Handicapped (SOC029000)

enero-marzo, 2026, vol. 57 (1)

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

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

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



Coedita y Distribuye:

Plena inclusión

Avda. General Perón, 32- 28020 Madrid

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

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

Realiza: GLAUX Publicaciones Académicas

Ni la totalidad ni parte de esta revista puede reproducirse con fines comerciales sin permiso escrito de Ediciones Universidad de Salamanca. A tenor de lo dispuesto en las calificaciones *Creative Commons* CC BY-NC-SA y CC BY, se puede compartir (copiar, distribuir o crear obras derivadas) el contenido de esta revista, según lo que se haya establecido para cada una de sus partes, siempre y cuando se reconozca y cite correctamente la autoría (BY), siempre con fines no comerciales (NC).



CC BY-NC-SA



CC BY

SIGLO CERO

REVISTA ESPAÑOLA SOBRE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Director:

Miguel Ángel Verdugo Alonso (Universidad de Salamanca)

Secretaría de Redacción:

Manuela Crespo Cuadrado (Universidad de Salamanca)

INICO - Facultad de Psicología - Universidad de Salamanca

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

Tel. 923 294 617 - Fax. 923 294 685

scero@usal.es

Consejo de Redacción:

- Enrique Galván Lamet (Plena inclusión. España)
- Javier Tamarit Cuadrado (Plena inclusión. España)
- Berta González Antón (Plena inclusión. España)
- Antonio Manuel Amor González (Universidad de Salamanca. España)
- Amalia San Román de Lope (Plena inclusión. España)
- Manuela Crespo Cuadrado (Universidad de Salamanca. España)
- Laura E. Gómez Sánchez (Universidad de Oviedo. España)

Consejo Científico:

- Leandro Almeida (Universidade do Minho. Portugal)
- Andrea Silvana Aznar (Fundación Itineris. Argentina)
- Diego González Castañón (Fundación Itineris. Argentina)
- Verónica Marina Guillén Martín (Universidad de Cantabria. España)
- Claudia Patricia Henao Lema (Universidad Autónoma de Manizales. Colombia)
- Yves Lachapelle (Université du Québec à Trois-Trivières. Canadá)
- Vicente Martínez Tur (Universidad de Valencia. España)
- Javier Muñoz Bravo (Instituto de Salud Carlos III. Madrid. España)
- María Pallisera Díaz (Universidad de Girona. España)
- Eliana Noemí Sabeh (Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino. Argentina)
- Robert Schalock (Hastings Collegue. EE.UU.)
- Karrie A. Shogren (University of Kansas. EE.UU.)
- Cecilia Simón Rueda (Universidad Autónoma de Madrid. España)
- Marc J. Tassé (Ohio State University. EE.UU.)
- Daniel Valdez (Universidad de Buenos Aires. Argentina)
- Mª Eugenia Yadarola (Universidad Católica de Córdoba. Argentina)

Ediciones Universidad de Salamanca / CC BY-NC-SA

Siglo Cero, vol. 57 (1), 2026, enero-marzo, pp. 5-6

SIGLO CERO

REVISTA ESPAÑOLA SOBRE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

ISSN: 0210-1696

eISSN: 2530-0350

DOI: <https://doi.org/10.14201/scero2026571>

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

Vol. 57 (1), 2026

ÍNDICE

<i>Presentación</i>	9-10
---------------------------	------

ARTÍCULOS Y EXPERIENCIAS

<i>Reacciones emocionales de profesionales ante conductas problemáticas en personas con discapacidad intelectual: un estudio cualitativo</i> JULIANA REYES-MARTÍN, DAVID SIMÓ-PINATELLA Y ANA ANDRÉS-VALLE	11-31
<i>Motivación y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes universitarios con trastorno del espectro autista en Chile</i> PABLO ROJAS-CASTRO, ANGELLA FORTUNATI-ARENAS, NATALIA VALENZUELA-FLORES Y DAVID REYES-GONZÁLEZ.....	33-52
<i>Preocupaciones de los estudiantes con discapacidad en educación superior: análisis de mensajes publicados en foros informales</i> CAMINO FERREIRA, MARÍA ÁLVAREZ-GODOS Y AINHOA MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ.....	53-73
<i>Percepción del alumnado escolarizado en aulas abiertas especializadas en centros ordinarios sobre su aula especializada</i> CARMEN MARÍA CABALLERO-GARCÍA.....	75-105
<i>¿Ha desaparecido el modelo del déficit en la educación especial actual?</i> MARÍA-TERESA GÓMEZ-DEL-CASTILLO Y ANTONIO AGUILERA-JIMÉNEZ	107-127
<i>La formación universitaria en comunicación aumentativa en España. Implicaciones en el ejercicio del derecho a la comunicación de los usuarios</i> ÁNGELA SEGURA-PÉREZ, CLAUDIA TATIANA ESCORCIA-MORA, RAÚL TÁRRAGA-MÍNGUEZ Y PILAR SANZ-CERVERA.....	129-148
<i>Comprensión de estructuras gramaticales en jóvenes con síndrome de Down</i> ELENA LÓPEZ-RIOBÓO MORENO, JOANNE MAMPASO DESBROW, ÁLVARO MORALEDA RUANO Y DIANA BELÉN RUIZ VICENTE	149-169

ÍNDICE

<i>Perspectivas del cuidado en personas con discapacidad intelectual que envejecen: una revisión sistemática</i>	
FÉLIX GONZÁLEZ-CARRASCO, IZASKUN ÁLVAREZ-AGUADO Y VANESSA VEGA-CÓRDOVA	171-190

INFORMACIÓN

<i>Relación de contenidos y autores en Siglo Cero en 2025</i>	191-198
<i>Listado anual de Revisores</i>	199-201
<i>Normas para los autores</i>	203-206

SIGLO CERO

REVISTA ESPAÑOLA SOBRE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

ISSN: 0210-1696

eISSN: 2530-0350

DOI: <https://doi.org/10.14201/scero2026571>

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

Vol. 57 (1), 2026

INDEX

<i>Introduction</i>	9-10
---------------------------	------

ARTICLES AND EXPERIENCES

<i>Emotional Reactions of Professionals to Challenging Behaviors in People with Intellectual Disabilities: a Qualitative Study</i> JULIANA REYES-MARTÍN, DAVID SIMÓ-PINATELLA AND ANA ANDRÉS-VALLE	11-31
<i>Motivation and Learning Strategies in a Sample of University Students with Autism Spectrum Disorder in Chile</i> PABLO ROJAS-CASTRO, ANGELLA FORTUNATI-ARENAS, NATALIA VALENZUELA-FLORES AND DAVID REYES-GONZÁLEZ	33-52
<i>Concerns of Students with Disabilities in Higher Education: Analysis of Messages Posted on Informal Forums</i> CAMINO FERREIRA, MARÍA ÁLVAREZ-GODOS AND AINHOA MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ.....	53-73
<i>Perception of Students Enrolled in Specialized open Classrooms in Mainstream Schools about their Specialized Classroom</i> CARMEN MARÍA CABALLERO-GARCÍA	75-105
<i>Has the Deficit Model Disappeared in Current Special Education?</i> MARÍA-TERESA GÓMEZ-DEL-CASTILLO AND ANTONIO AGUILERA-JIMÉNEZ	107-127
<i>University Training in Augmentative Communication in Spain. Implications for Users' Exercise of the Right to Communication</i> ÁNGELA SEGURA-PÉREZ, CLAUDIA TATIANA ESCORCIA-MORA, RAÚL TÁRRAGA-MÍNGUEZ AND PILAR SANZ-CERVERA.....	129-148
<i>Understanding Grammatical Structures in Young People with Down Syndrome</i> ELENA LÓPEZ-RIOBÓO MORENO, JOANNE MAMPASO DESBROW, ÁLVARO MORALEDA RUANO AND DIANA BELÉN RUIZ VICENTE	149-169

INDEX

<i>Care Perspectives in Aging People with Intellectual Disabilities: A Systematic Review</i> FÉLIX GONZÁLEZ-CARRASCO, IZASKUN ÁLVAREZ-AGUADO AND VANESSA VEGA-CÓRDOVA	171-190
---	---------

INFORMACIÓN

<i>List of contents and authors Siglo Cero in 2025</i>	191-198
<i>Annual list of Reviewers</i>	199-201
<i>Instructions for authors</i>	203-206

PRESENTACIÓN

Uno de los principales desafíos a los que se enfrentan los profesionales que proporcionan atención a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo, especialmente en entornos residenciales, son las conductas problemáticas. Y esto es así tanto por las dificultades que ocasionan a la hora de prestar apoyos como por el impacto emocional que generan en los profesionales. En “Reacciones emocionales de profesionales ante conductas problemáticas en personas con discapacidad intelectual: un estudio cualitativo”, J. Reyes-Martín y cols. presentan los resultados de un estudio cualitativo que pone de manifiesto que analizar las experiencias de los profesionales de apoyo ante las conductas problemáticas permite orientar el diseño de políticas institucionales y programas de formación más eficaces.

Es importante implementar prácticas que promuevan la inclusión y el bienestar de las personas con TEA, proporcionando un entorno académico que les permita alcanzar su máximo potencial. En el estudio “Motivación y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes universitarios con trastorno del espectro autista en Chile”, P. Rojas-Castro y cols. tratan de generar evidencia empírica acerca de la motivación y las estrategias de estudiantes de educación superior con TEA para afrontar sus procesos de aprendizaje. Con ello pretenden contribuir al diseño de políticas educativas inclusivas y prácticas pedagógicas que favorezcan la continuidad y el éxito académico de este colectivo.

En los últimos años, la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior ha avanzado, pero continúa siendo un desafío y persisten barreras estructurales y sociales, particularmente para personas con discapacidad intelectual, siendo clave la orientación educativa. Partiendo de esta idea, en “Preocupaciones de los estudiantes con discapacidad en Educación Superior: análisis de mensajes publicados en foros informales”, C. Ferreira y cols. se proponen analizar las preocupaciones que los estudiantes de Educación Superior han publicado en foros informales sobre la discapacidad, con el fin de identificar las diferentes barreras a las que se enfrentan y reforzar los servicios universitarios dirigidos a este colectivo.

Las aulas abiertas especializadas son aulas destinadas a la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales que requieren una atención muy específica en centros ordinarios. Ante la falta de estudios que tengan en cuenta la opinión de los propios estudiantes sobre estas aulas, C. M. Caballero en el artículo “Percepción del alumnado escolarizado en aulas abiertas especializadas en centros

ordinarios sobre su aula especializada” presenta una investigación, cuantitativa y cualitativa, cuyo objetivo es analizar la percepción del alumnado de las aulas abiertas sobre su aula especializada y sobre los compañeros, los profesores y los recursos que la integran.

En el artículo “¿Ha desaparecido el modelo del déficit en la educación especial actual?”, M. T. Gómez-del-Castillo y A. Aguilera-Jiménez, tras describir el paso del modelo centrado en el déficit al modelo centrado en las necesidades educativas, presentan una serie de reflexiones con las que pretenden contribuir a la toma de conciencia de la situación actual de la atención a las necesidades educativas específicas en España, planteando la necesidad de un nuevo comienzo basado en lo que llaman Pedagogía Inclusiva.

La comunicación es un derecho fundamental del ser humano que facilita la consecución de otros derechos, por lo que es importante que existan los medios necesarios para que todas las personas puedan ejercerlo con garantía. Sin embargo, hay personas, concretamente las personas con discapacidad intelectual, que presentan dificultades en el uso del lenguaje y de la comunicación, con las consecuencias que esto conlleva. Y de ahí la importancia de implementar sistemas de comunicación aumentativa y de formar a los profesionales encargados de ello. Teniendo esto en cuenta, Ángela Segura-Pérez y cols., en “La formación universitaria en comunicación aumentativa en España. Implicaciones en el ejercicio del derecho a la comunicación de los usuarios” tratan de analizar la formación ofrecida en el ámbito universitario para concienciar sobre el derecho a la comunicación en usuarios de comunicación aumentativa.

Aproximadamente un 95 % de las personas con síndrome de Down tienen dificultades complejas con el lenguaje tanto expresivo como comprensivo, aunque, con una correcta intervención, el desarrollo morfosintáctico puede continuar en la adolescencia y la edad adulta. Ante la falta de estudios sobre la comprensión de las estructuras gramaticales, E. López-Riobóo y cols., en “Comprensión de estructuras gramaticales en jóvenes con síndrome de Down”, plantean una investigación cuantitativa con el fin de obtener una visión más detallada de las capacidades de comprensión de estructuras gramaticales en niños y jóvenes con este síndrome.

La esperanza de vida de las personas con discapacidad intelectual ha aumentado en los últimos años. Sin embargo, en la literatura se aprecia un vacío importante respecto al cuidado de personas que envejecen, especialmente de este colectivo. Esto llevó a F. González-Carrasco y cols. a realizar una revisión sistemática para comprender cómo se aborda el cuidado en el envejecimiento de las personas con discapacidad intelectual e identificar prioridades y brechas en la investigación actual, presentando los principales resultados de esta revisión en el artículo “Perspectivas del cuidado en personas con discapacidad intelectual que envejecen: una revisión sistemática”.

REACCIONES EMOCIONALES DE PROFESIONALES ANTE CONDUCTAS PROBLEMÁTICAS EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: UN ESTUDIO CUALITATIVO

Emotional Reactions of Professionals to Challenging Behaviors in People with Intellectual Disabilities: a Qualitative Study

Juliana REYES-MARTÍN¹

Universitat Ramon Llull. Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport. Blanquerna y Fundació Vallparadís. España

mariajulianarm@blanquerna.url.edu

<https://orcid.org/0000-0003-1565-7550>

David SIMÓ-PINATELLA

Universitat Ramon Llull. Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport. España

davidsp@blanquerna.url.edu

<https://orcid.org/0000-0003-3745-7314>

Ana ANDRÉS-VALLE

Universitat Ramon Llull. Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport. España

anaav2@blanquerna.url.edu

<https://orcid.org/0000-0002-6488-1658>

Recepción: 2 de junio de 2025

Aceptación: 17 de noviembre de 2025

RESUMEN: Las conductas problemáticas (CP) en personas con discapacidad intelectual son un reto clave en entornos residenciales, entre otros factores por su impacto emocional en el personal de apoyo. El objetivo de esta investigación es explorar las

¹ Autora de correspondencia.

experiencias del personal ante las CP, sus reacciones, sus creencias y los recursos necesarios para su manejo. Los resultados indican que las CP generan emociones en el personal de apoyo directo, moduladas por diversos factores. La percepción de auto-efficacia, las creencias y las atribuciones causales y el contexto organizacional influyen en la interpretación y la gestión de las CP. Es fundamental un enfoque integral que combine formación, apoyo emocional y estructuras organizativas.

PALABRAS CLAVE: Discapacidad intelectual; conductas problemáticas; personal de apoyo directo; reacciones emocionales; estudio cualitativo.

ABSTRACT: Challenging behaviours (CB) in people with intellectual disabilities are a key challenge in residential environments, among other factors due to their emotional impact on support staff. The objective of this research is to explore the experiences of the staff before CBs, their reactions, beliefs, and the resources necessary for their management. The results indicate that CBs generate emotions in direct support staff, modulated by several factors. The perception of self-efficacy, beliefs and causal attributions and the organizational context influence the interpretation and management of CBs. A comprehensive approach that combines training, emotional support and organizational structures is essential.

KEYWORDS: Intellectual disability; challenging behaviour; direct support staff; emotional responses; qualitative study.

1. Introducción

La atención a personas con discapacidad intelectual (DI), especialmente en contextos residenciales, requiere apoyos continuos, personalizados y sensibles a las necesidades cotidianas y emocionales de cada persona. En este escenario, el personal de apoyo directo cumple un rol fundamental, pues no solo presta apoyos en actividades de la vida diaria, sino que también fomenta el bienestar emocional, la participación social y el desarrollo de la autonomía de las personas con DI (Giesbers *et al.*, 2019). Para desempeñar esta labor, son esenciales las interacciones significativas y sostenidas en el tiempo, basadas en el respeto mutuo y la confianza (Venema *et al.*, 2016).

Sin embargo, uno de los principales desafíos a los que se enfrenta este personal son las conductas problemáticas (CP), presentes en un porcentaje significativo de personas con DI (entre el 10 % y el 20 %) y que incluyen comportamientos como agresiones físicas o verbales, autolesiones o conductas disruptivas (Bowring *et al.*, 2017; Emerson *et al.*, 2001). Estas conductas no solo dificultan la prestación de apoyos, sino que también generan un fuerte impacto emocional en quienes deben gestionarlas de manera cotidiana (Ryan *et al.*, 2021; Smyth *et al.*, 2015).

Diversos estudios apuntan a que la exposición repetida a CP provoca en los profesionales de apoyo directo una variedad de emociones negativas, como estrés, frustración, miedo, culpa, agotamiento emocional e incluso sentimientos de impotencia

(Montañés *et al.*, 2021; Nevill *et al.*, 2022; Reyes-Martín *et al.*, 2024). Este impacto emocional no solo afecta al bienestar del profesional, sino que también puede comprometer la calidad del acompañamiento y dificultar la intervención en futuras situaciones de conflicto (Hastings y Brown, 2002b; Klaver *et al.*, 2021). En este contexto, el modelo de Hastings (2005) ofrece un marco integral para comprender la compleja interacción entre las CP y las respuestas del personal de apoyo. Este modelo sitúa el comportamiento del profesional en el centro del proceso, como mediador entre la conducta de la persona con DI y sus consecuencias, influido por sus emociones, creencias, recursos personales y factores organizativos (Hastings y Brown, 2002a). En concreto, las reacciones emocionales de los profesionales pueden mediar la relación entre la exposición a CP y el desarrollo de estrés o agotamiento laboral (Hastings, 2002; Mills y Rose, 2011). No obstante, la investigación también muestra que la relación entre las emociones, las creencias del personal y sus respuestas no siempre sigue un patrón claro (Lambrechts *et al.*, 2009), lo que pone de manifiesto la complejidad del fenómeno.

En línea con el modelo propuesto por Hastings (2005), diversas investigaciones han ampliado y complementado su marco teórico, profundizando en los factores que modulan la intensidad y la naturaleza de las respuestas emocionales. Estos estudios destacan que tanto las características de las CP como las de las personas que las presentan (edad, género, nivel de discapacidad) influyen en la experiencia emocional del personal de apoyo directo (Reyes-Martín *et al.*, 2024; Smyth *et al.*, 2015). Del mismo modo, las creencias y las atribuciones causales que el personal realiza sobre las CP, junto con su estilo de relación con la persona con DI, influyen en la manera en que experimentan y responden a estas situaciones (Alevriadou y Pavlidou, 2016). Por ejemplo, cuando la conducta se atribuye a causas internas o controlables, suele generar emociones negativas y una menor disposición a ofrecer ayuda, mientras que las explicaciones de carácter contextual favorecen intervenciones más comprensivas y ajustadas a las necesidades de la persona (Dagnan *et al.*, 1998; Hastings, 2005; Stanley y Standen, 2000).

En este sentido, otros estudios han analizado el papel de variables como el estilo de regulación emocional (Wishart *et al.*, 2013), la percepción de autoeficacia o el clima del equipo de trabajo en la manera en que el personal responde ante las CP (Klaver *et al.*, 2021; Ryan *et al.*, 2021). Si bien estos factores pueden favorecer una gestión más positiva y suelen actuar como elementos protectores frente al estrés y el *burnout* (Hastings y Brown, 2002b; Zijlmans *et al.*, 2011), no siempre logran neutralizar el impacto emocional que generan las CP. Asimismo, factores organizacionales como la ambigüedad de roles, la sobrecarga laboral o la falta de apoyo institucional influyen de manera decisiva en el bienestar del personal y en su forma de afrontar dichas conductas (Dyer y Quine, 1998; Hatton *et al.*, 1999; Hastings, 2005). Incluso, la cultura organizacional informal puede resultar más determinante que las directrices formales, al moldear las creencias, las actitudes y las prácticas cotidianas del personal (Hastings *et al.*, 1995; Hastings, 2005).

A pesar de este conocimiento, gran parte de la práctica en el ámbito de la DI ha priorizado un enfoque técnico y conductual, relegando a un segundo plano la comprensión de las vivencias emocionales del personal de apoyo directo y sus necesidades específicas (Worksafe, 2008). Aunque algunas investigaciones reconocen

la relevancia de incorporar la perspectiva del propio personal para entender cómo afrontar estas situaciones en su trabajo cotidiano, los estudios cualitativos que abordan de manera profunda esta dimensión siguen siendo limitados. Por ejemplo, Lambrechts y Maes (2012) y Ravoux *et al.* (2012) revelan que las CP generan una amplia gama de reacciones emocionales, desde inseguridad hasta impotencia, y que las decisiones del personal ante estas situaciones están determinadas por evaluaciones cognitivas, experiencias previas y el contexto organizacional. Estos trabajos destacan la necesidad de reconocer y atender el impacto emocional de las CP, promoviendo apoyos formales como la supervisión clínica, el trabajo en equipo y la formación en habilidades de manejo emocional (Sandhu *et al.*, 2012).

En definitiva, una respuesta profesional eficaz y ética requiere integrar la gestión emocional, la reflexión cognitiva y el apoyo organizativo, evitando prácticas punitivas y promoviendo entornos de acompañamiento respetuosos y centrados en la persona (Hastings, 2005; Hastings *et al.*, 2013). Este enfoque no solo requiere la reflexión sobre las prácticas individuales, sino también un análisis profundo del contexto organizacional. En este sentido, las políticas estatales juegan un papel clave, ya que abogan por enfoques más inclusivos y respetuosos con los derechos de las personas con DI. Iniciativas como el movimiento Plena inclusión promueven modelos de atención centrados en la inclusión social y la autodeterminación de las personas con DI.

Investigar la perspectiva de los profesionales sobre los apoyos y las barreras en la gestión de las CP permite comprender mejor los retos reales de la intervención y orientar el diseño de políticas y programas de formación más eficaces (Hastings y Brown, 2002b; Mills y Rose, 2011). En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo profundizar en las experiencias de los profesionales de apoyo en la gestión de conductas problemáticas en personas con DI. Específicamente, se propone: a) identificar las reacciones emocionales y conductuales de los profesionales ante las CP; b) analizar los factores que influyen en estas reacciones, tanto a nivel individual como organizacional; c) explorar sus creencias y atribuciones sobre el origen de las CP; y d) detectar los recursos y los apoyos percibidos como útiles, así como las barreras existentes para una gestión eficaz.

2. Método

2.1. Diseño

En este estudio se utilizó un diseño cualitativo e inductivo. Se recogió la información directamente de las opiniones de los profesionales, permitiendo que los temas importantes emergieran a medida que avanzaba el análisis (Patton, 2002).

2.2. Participantes

La muestra estuvo compuesta por diez profesionales de apoyo directo (ocho mujeres y dos hombres), con edades comprendidas entre los 22 y los 57 años ($M = 41$,

$DT = 13.05$). Todos ellos contaban con formación profesional de grado medio o superior. Los participantes trabajaban en dos centros que prestan apoyo a personas adultas con DI que requieren apoyos extensos o generalizados, algunas de las cuales presentan necesidades de salud o conductas que nos preocupan. En concreto, la Residencia y Centro de Día El Tamariu atiende a 48 personas en residencia y 24 en centro de día, mientras que la Residencia y Centro de Día Montserrat Betriu atiende a 24 en residencia y 12 en centro de día. La experiencia media de los participantes en el ámbito de la DI era de 8.2 años. La selección se realizó mediante un muestreo intencional, eligiendo a profesionales con experiencia directa en el manejo de CP, en función de su disponibilidad y conocimiento específico en este contexto.

2.3. Contexto organizacional del estudio

El estudio se llevó a cabo en dos centros residenciales y de día de cuyo modelo de atención se orienta a la personalización de los apoyos y a la promoción de la participación activa, la inclusión comunitaria y el respeto a los derechos y proyectos de vida de cada persona. Aunque son servicios de tipo residencial, funcionan como hogares compartidos organizados en pequeñas unidades de convivencia (entre 8 y 12 personas), con un enfoque abierto a la comunidad, donde la mayoría de las actividades cotidianas se desarrollan en entornos comunitarios.

Ambos centros cuentan con equipos multidisciplinares que incluyen profesionales de apoyo directo, psicología, trabajo social, enfermería, fisioterapia, terapia ocupacional y personal sanitario (medicina general y psiquiatría), que trabajan de forma coordinada. La coordinación entre profesionales es transversal y colaborativa. La estructura organizativa se apoya en espacios estables de reunión y apoyo, tanto por unidad de convivencia como por turnos de trabajo y en torno a cada persona. Cada persona con DI desarrolla su plan individual de apoyos personalizado, en colaboración con su familia y el equipo profesional, y cuenta con un profesional de referencia que coordina la planificación y la implementación diaria de los apoyos.

Todos los profesionales del centro reciben formación continua, tanto interna como externa, en metodologías centradas en la persona y en estrategias para mejorar la calidad de vida y los apoyos. En particular, cuentan con formación en Atención Centrada en la Persona, Apoyo Conductual Positivo, Atención Centrada en la Cognición, comunicación y accesibilidad cognitiva, entre otras áreas relevantes.

2.4. Instrumento

La información se recopiló mediante entrevistas semiestructuradas, guiadas por un protocolo temático validado por el equipo investigador. Las entrevistas abordaron datos sociodemográficos y cinco bloques clave: reacciones emocionales ante las CP, creencias y atribuciones causales, relación profesional-persona con DI, necesidades percibidas para mejorar el bienestar laboral y propuestas de mejora en la gestión de las CP. Las preguntas que componen la entrevista se presentan en el Anexo 1.

ANEXO 1. Entrevista semiestructurada a profesionales de apoyo

Datos sociodemográficos

Sexo

Edad

Tipo de servicio en el que trabajas

Tipo de jornada

Tamaño del servicio (número de residentes)

Perfil profesional

Años de experiencia en el área de discapacidad intelectual

Años de experiencia en el área de discapacidad intelectual y conductas problemáticas

Número de personas que conforman tu equipo de trabajo

Nivel de formación

Formación especializada en DI (diagnósticos, comunicación, etc.)

Formación especializada en conductas problemáticas en DI. En caso afirmativo, ¿qué tipo de formación y cuánto tiempo ha pasado desde la última vez que te formaste?

¿Normalmente, a cuántas personas prestas apoyo durante el día?

Media de conductas problemáticas que manejas diariamente

Bloque 1: Reacciones emocionales de los profesionales de apoyo

1. ¿Cómo te sientes y reaccionas cuando la persona a la que prestas apoyo presenta una conducta problemática?
2. Una vez ha desaparecido la conducta problemática
 - a) ¿Cómo te sientes?
 - b) ¿Necesitas compartirlo con el resto del equipo?
 - c) ¿Crees que el equipo técnico apoya y reconoce en ese momento?
3. ¿Crees que reaccionas de manera diferente según la severidad de la conducta problemática?
 - a) Si es así, ¿a qué crees que se debe este cambio?
4. ¿Crees que reaccionas de manera diferente según la tipología de la conducta?
 - a) Si es así, ¿a qué crees que se debe este cambio?
5. ¿Crees que reaccionas de manera diferente según la frecuencia de la conducta?
 - a) Si es así, ¿a qué crees que se debe este cambio?
6. ¿Piensas que las conductas problemáticas influyen en tu percepción de autoeficacia y/o satisfacción profesional?

Bloque 2: Creencias y atribuciones causales

7. ¿Por qué crees que las personas con DI a las que prestas apoyo presentan conductas problemáticas?

Las siguientes solo preguntar en caso de no obtener información suficiente con la pregunta

- a) ¿Consideras que las dificultades comunicativas pueden tener un impacto en la frecuencia de las conductas?
 - b) ¿Consideras que la severidad de la discapacidad influye en la presencia de conductas?
 - c) ¿Consideras que estas conductas que estamos comentando pueden estar mediadas por el contexto? o ¿Piensas que la comunicación inadecuada profesional-persona con DI, las restricciones que implican la vida en una organización (ej.: limitaciones a la autodeterminación...) pueden influir en la aparición de la conducta problemática?
 - d) ¿Piensas que la confianza en las capacidades y la formación de los profesionales pueden influir en la ocurrencia (o no) de las conductas problemáticas?
8. ¿Alguna vez has adoptado su punto de vista y/o has entendido por qué ha presentado una conducta determinada?

Bloque 3: Relaciones entre los profesionales y las personas con DI

9. ¿Crees que tu relación con la persona a la que prestas apoyo se ve determinada por el hecho de que presente o no conducta problemática?
10. ¿Crees que las conductas socialmente adaptadas pueden influir en el tipo de interacción con la persona?
11. ¿Crees que si supieras por qué un usuario presenta una conducta en concreto tu relación sería la misma?

Bloque 4: Necesidades de los profesionales de apoyo

12. ¿Qué crees que te iría bien para sentirte mejor ante la presencia de conductas problemáticas?
13. ¿Cuáles crees que son las necesidades más comunes que pueden tener los profesionales que trabajan con personas con DI que presentan conductas problemáticas para poder crear un mejor clima en el entorno?
14. ¿Has identificado alguna necesidad específica de los usuarios que presentan conductas problemáticas que pueden afectar el clima del lugar?
15. ¿Qué tipo de apoyos crees que podrían ser efectivos para satisfacer estas necesidades?

Bloque 5: Propuestas de mejora de los profesionales de apoyo

16. ¿Qué tipo de apoyos (recursos o herramientas) consideras que podrían ser útiles para los profesionales que trabajan con este tipo de usuarios para crear un mejor clima y dar una mejor respuesta a las conductas que presentan los usuarios

17. ¿Consideras que es necesario implementar algún tipo de evaluación más formal o sistemática para identificar estas necesidades y apoyos de manera más precisa?

2.5. *Procedimiento*

Las entrevistas, de carácter individual, se llevaron a cabo en un espacio privado dentro de la residencia y centro de día, garantizando la confidencialidad y un ambiente adecuado. Todas las entrevistas fueron realizadas por la autora principal, tuvieron una duración aproximada de entre 45 y 60 minutos y se grabaron en formato digital para su posterior transcripción literal. Se emplearon pseudónimos y se eliminaron datos identificativos en las transcripciones para proteger la identidad de los participantes.

El estudio fue aprobado por el Comité de Ética e Investigación de la Facultad de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport, Blanquerna, Ramon Llull (Ref. 2122012D) y se garantizó la confidencialidad y el consentimiento informado de todos los participantes. Para asegurar la calidad y la fiabilidad, se describe detalladamente el contexto, el proceso de selección y el desarrollo de las entrevistas, siguiendo las recomendaciones metodológicas para estudios cualitativos (Brantlinger *et al.*, 2005). El análisis se realizó de forma conjunta por los dos investigadores, ambos con experiencia en discapacidad intelectual, permitiendo contrastar y consensuar la interpretación de los datos. Además, los resultados se ilustran con fragmentos textuales de las entrevistas para dar solidez y transparencia a los hallazgos.

2.6. *Análisis de datos*

Se utilizó el análisis temático para explorar y comprender los patrones emergentes en los datos obtenidos de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los profesionales de apoyo. Este análisis se llevó a cabo mediante un proceso de acuerdo de pares, siguiendo el enfoque de seis fases propuesto por Braun y Clarke (2006). Durante este proceso, se alcanzó un acuerdo mínimo del 80 % entre los investigadores, lo que se midió utilizando el Índice de Holsti (Holsti, 1969). Los índices de acuerdo variaron entre 0.8 y 1.0, reflejando un alto nivel de consistencia en la codificación de los datos. Los desacuerdos que surgieron fueron resueltos mediante un proceso de consenso, asegurando la coherencia en la interpretación de los resultados. A continuación, se presenta la Tabla 1 con los índices de acuerdo.

El análisis fue apoyado por el software ATLAS.ti para WEB (v. 23) y se realizó desde un enfoque constructivista. Desde esta perspectiva, como lo definen Denzin y Lincoln (2005), los autores adoptaron una ontología relativista, reconociendo que existen múltiples interpretaciones y experiencias subjetivas de las personas. Además, se asumió una epistemología subjetivista. La metodología empleada fue

TABLA 1. Índice de acuerdo entre Investigadores en la codificación				
Tema/Subtema	Número de Coincidencias (M)	N ₁ (Codificador A)	N ₂ (Codificador B)	Índice de Holsti
Reacciones emocionales ante las CP				
Reacciones emocionales				
Positivas	10	10	10	1
Negativas	10	10	10	1
Reacciones conductuales				
Preventivas	9	10	10	0.9
Secundarias	10	10	10	1
Reactivas	9	10	10	0.9
Factores asociados a las reacciones				
Características de las CP				
Tipología	8	10	10	0.8
Características	9	10	10	0.9
Función	8	10	10	0.8
Recursos psicológicos profesionales				
Autoeficacia	8	10	10	0.8
Creencias y atribuciones causales	9	10	10	0.9
Sistemas de apoyo				
Recursos humanos	8	10	10	0.8
Apoyo institucional	9	10	10	0.9
Creencias y atribuciones sobre las CP				
Comunicación verbal	8	10	10	0.8
Regulación emocional	10	10	10	10
Nivel de DI	8	10	10	0.8
Contexto	8	10	10	0.8

naturalista, ya que se centró en el estudio del comportamiento y las interacciones dentro del entorno real y cotidiano de los participantes.

El análisis comenzó con la transcripción y la lectura reiterada de las entrevistas, lo que permitió una comprensión profunda de las experiencias y las percepciones de los participantes sobre las CP en personas con DI. A partir de esta inmersión inicial, se generaron códigos que capturaban elementos clave del discurso, relacionados con factores individuales, contextuales y organizacionales. Estos códigos fueron agrupados en subtemas y, posteriormente, en temas más amplios, como las reacciones emocionales y conductuales de los profesionales ante las CP, los factores que influyen en dichas reacciones y las creencias sobre las causas de las conductas. La revisión y el refinamiento de estos temas permitió construir un mapa temático que reflejó la complejidad del fenómeno, asegurando coherencia interna y conexión con la literatura existente. Finalmente, los resultados se organizaron jerárquicamente para su presentación, con una estructura clara que integró códigos, temas y subtemas.

3. Resultados

A partir del análisis de las entrevistas semiestructuradas del personal de apoyo directo, se identificaron tres temas principales relacionados con sus experiencias al gestionar las CP de las personas con DI: a) las reacciones de los profesionales, b) los factores que influyen en las reacciones del personal y c) las creencias y las atribuciones de las CP. Los resultados se presentan en la Figura 1.

3.1. *Reacciones de los profesionales ante las CP*

3.1.1. Reacciones emocionales de los profesionales ante las CP de las personas con DI

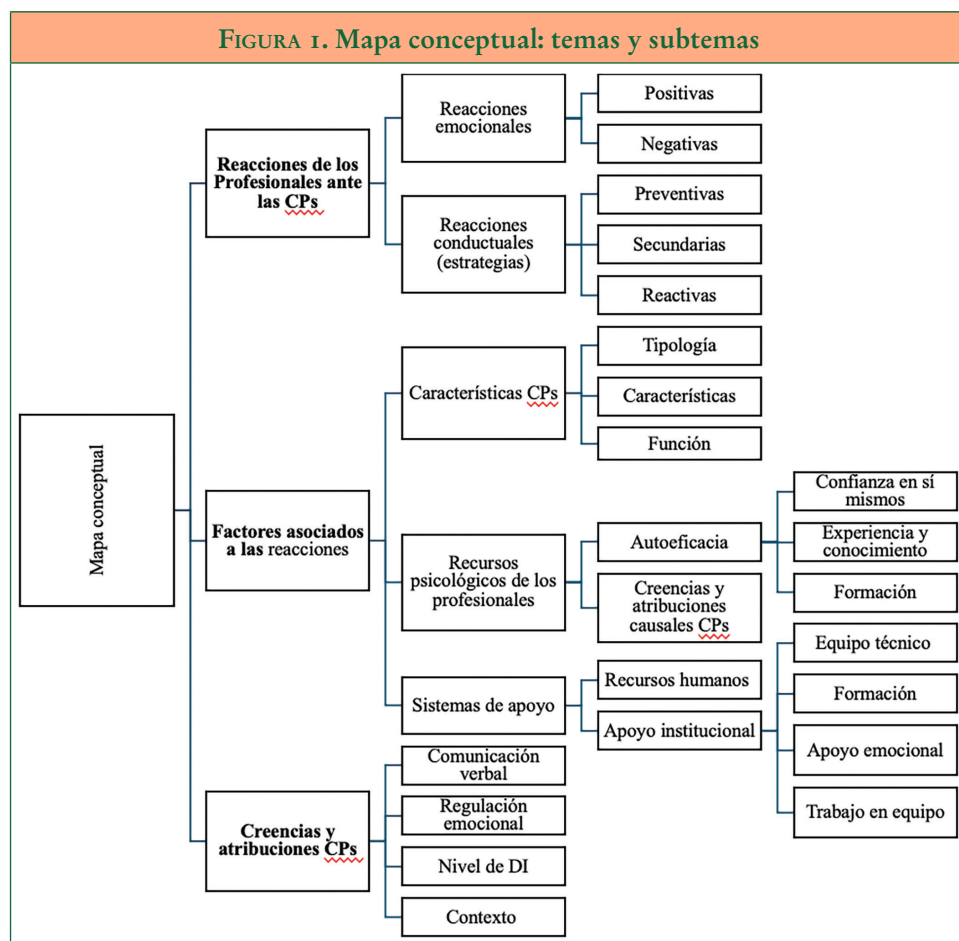
Las emociones negativas fueron comunes entre los profesionales al enfrentar las CP, lo que a menudo dio lugar a emociones como la frustración, el enojo y la ansiedad. Estas emociones solían ir acompañadas de una sensación de inseguridad respecto a cómo manejar la situación.

Participante 4: Me siento a veces furiosa.

Participante 6: A veces la frustración sería como lo que llega primero, luego es una sensación de inseguridad, porque tienes el temor de que no estés haciendo la actuación correcta.

No obstante, y a pesar de las dificultades, los profesionales reportaron experimentar reacciones emocionales positivas cuando logran manejar con éxito las CP, puesto que dichas experiencias les generan sensaciones de satisfacción y alivio.

Participante 5: Me siento bien cuando se frena la conducta.



3.1.2. Reacción conductual de los profesionales (estrategias preventivas, secundarias y reactivas)

En el análisis de las estrategias adoptadas por los profesionales, los resultados se presentan siguiendo el marco del apoyo conductual positivo. El personal de apoyo directo coincidió en la importancia de aplicar estrategias de intervención preventivas, como mantener a las personas con DI ocupadas con actividades agradables y atractivas. Además, se destacó que la estructuración de la rutina y del espacio era esencial para reducir la incertidumbre y proporcionar seguridad.

Participante 9: El ambiente sería más calmado si todo el mundo estuviera distraído, haciendo actividades y cosas que les gusten.

Participante 2: Si marcas una rutina que ellos sepan qué va a pasar, están más tranquilos.

En relación a las estrategias secundarias, los profesionales destacaron la importancia de adaptar las intervenciones a las características individuales de cada persona con DI. Además, se reportó que una estrategia secundaria clave era la distracción.

Participante 4: Intentamos que cambie el chip, si por ejemplo, si Pablo está chillando en el comedor, le digo "Acompáñame a guardar la ropa" para distraerlo.

En cuanto a las estrategias reactivas, los profesionales refirieron seguir los protocolos establecidos para garantizar la seguridad de las personas con DI y de los miembros del equipo. Así mismo, varios profesionales destacaron la importancia de mantener el control emocional y transmitir calma durante las intervenciones.

Participante 6: Evaluar cómo este usuario puede agredirnos... poner al resto de usuarios en un espacio seguro para que no reciban agresiones.

Participante 9: Ante todo, intento guardar la calma, permanecer tranquila. A partir de ahí, intento reconducir la conducta si es posible.

3.2. Factores que influyen en las reacciones emocionales y conductuales de los profesionales ante las CP de las personas con DI

3.2.1. Características de las conductas problemáticas CP (tipología, características y función)

La mayoría de los profesionales destacaron que la tipología de la conducta influye en la forma en que reaccionan ante ella, si bien no todos compartieron esta percepción.

Participante 10: No es lo mismo que un chico te agreda físicamente a que te insulte o grite, siempre la agresión física es más desagradable.

Participante 6: Cuando conoces bien a los usuarios, la tipología no cambia tanto tu respuesta.

En cuanto a las características de la conducta, la frecuencia de presentación de la CP también influyó en la respuesta emocional de los profesionales. Cuando la CP era frecuente, pero de baja intensidad, los participantes manifestaron una mayor capacidad de adaptación y manejo emocional. Sin embargo, cuando la exposición a dichas conductas se mantenía de forma prolongada en el tiempo, resultaba más agotadora y frustrante, especialmente ante la falta de resultados definitivos en las estrategias empleadas.

Participante 10: Si es una conducta frecuente pero leve, te acostumbras a ella y la gestionas con mayor tranquilidad.

Participante 1: Si es algo diario, se vuelve pesado porque intentas muchas estrategias sin encontrar una solución definitiva.

La gravedad de la CP se identificó como otro factor determinante en la reacción de los profesionales. En la mayoría de los casos, se observó que la intensidad de la conducta influía directamente en el grado de afectación del profesional. No obstante, un participante destacó que su reacción se mantenía constante independientemente de la gravedad de la conducta:

Participante 3: Mi reacción es más o menos la misma siempre, independientemente de la gravedad.

Asimismo, la función de las CP desempeñó un papel clave en la interpretación y la respuesta de los profesionales. Algunos señalaron que ajustan su respuesta según la función percibida de la conducta. En contraste, otros prefirieron mantener una actitud neutral y estructurada, sin modificar su intervención en función de la causa.

Participante 5: Si veo que lo hace para llamar la atención, intento darle lo que necesita dentro de ciertos límites.

Participante 6: Independientemente de la función de la conducta, intento mantener una respuesta neutral y estructurada.

3.2.2. Recursos psicológicos de los profesionales (percepción de autoeficacia, creencias y atribuciones causales)

Los relatos de los participantes mostraron que la percepción de autoeficacia de los profesionales estuvo influida por diversos factores, entre ellos la confianza en sí mismos, la experiencia adquirida y la formación continua. En general, coincidieron en que sentirse seguros y competentes resultaba fundamental para manejar de manera efectiva las situaciones relacionadas con las CP. Con el paso del tiempo, muchos profesionales señalaron que habían desarrollado una comprensión más profunda de las necesidades y las características de las personas con DI, lo que les permitía anticipar y manejar las CP con mayor eficacia, reduciendo el impacto emocional que estas generaban. Además, los profesionales indicaron que la formación continua, especialmente en áreas prácticas, era esencial para evitar situaciones de incertidumbre en el manejo de las CP de las personas con DI.

Participante 7: La confianza en uno mismo es la base para que, desde mi punto de vista, todo salga adelante. Si tú no tienes confianza en ti mismo... que tú te veas con convicción si no lo tienes claro, aquí está el tiempo, la fecha de calidad.

Participante 2: Los que llevamos más tiempo sí, pero los recién llegados muchas veces no saben reaccionar y se ponen más nerviosos.

Participante 5: Sí, no es lo mismo si la persona no sabe cómo actuar a que actúe a su bola... Cuando llevas trabajando con ellos un tiempo ya los conoces, y sabes, cuando actúan, con qué intención lo hacen.

Participante 6: Fundamentalmente yo creo que tiene que haber más formación... y que los monitores tengan la sensación de que hay herramientas a las cuales se pueden acoger para prestar un mejor servicio.

Por otro lado, las creencias y las atribuciones causales también influyeron en la manera en que los profesionales gestionaban las conductas problema y en sus reacciones emocionales. Algunos consideraron que comprender el origen de la conducta les permitía afrontarla con mayor calma y empatía. Sin embargo, otros señalaron que conocer la causa no modificaba su forma de actuar, aunque podía facilitar una mejor comprensión de la situación.

Participante 4: Sí, claro que sí, me ayudaría mucho entender la conducta de Loreto.

Participante 5: Creo que mi actitud hacia esa persona sería la misma, pero igual podría entenderla un poco mejor, en plan por qué le ha pasado eso.

3.2.3. Sistemas de apoyo

Una de las necesidades más mencionadas por los profesionales fue la falta de personal, lo que dificulta ofrecer una atención adecuada a las personas a las que apoyan.

Participante 2: Un poco más de personal... Una persona más de apoyo iría bastante bien.

Asimismo, se destacó la importancia de una mayor presencia del equipo técnico en las unidades, especialmente para ofrecer orientación y acompañamiento en la gestión conductual y emocional de las CP. Otro aspecto señalado fue la necesidad de crear más espacios de diálogo y reflexión compartida, donde los profesionales puedan intercambiar experiencias, estrategias y puntos de vista. Compartir experiencias entre compañeros se consideró una práctica especialmente útil no solo para mejorar la gestión de las CP, sino también para aliviar la carga emocional asociada a ellas. Además, los profesionales enfatizaron la importancia del apoyo emocional, tanto individual como grupal, para afrontar de forma más saludable las situaciones difíciles y reducir el impacto psicológico de su labor. Además, se destacó la importancia de mantener un clima positivo dentro del equipo para la gestión de las emociones de los profesionales en situaciones de tensión.

Participante 5: Sí que creo que el equipo técnico tendría que subir... Nosotros que estamos con ellos todos los días, lo vemos.

Participante 9: Creo que una muy buena opción es reunirnos y hablar cada uno con su punto de vista..., creo que ayudaría que viniera algún profesional que esté trabajando y mediante el modelaje explique de manera muy práctica otras formas de actuación para coger ideas.

Participante 5: Siempre va bien compartirlo. Además de compartir cómo te sientes, hablar de qué te ha funcionado y la otra persona te comenta qué le ha funcionado, para poder valorar qué le iría mejor.

Participante 1: Que suba, por ejemplo, a preguntar cómo estamos..., porque muchas veces nosotras nos llevamos los problemas a casa, muchísimas veces.

Participante 9: También es fundamental que haya un buen clima con los compañeros, entre el equipo técnico también, pero con los compañeros trabajamos de la mano cada día. Pero es básico que todo fluya entre el equipo y los compañeros.

La formación continua también emergió como una demanda central, especialmente en lo relativo a la intervención con personas con discapacidad intelectual y la gestión de conductas problemáticas. Se subrayó la necesidad de combinar contenidos teóricos con herramientas prácticas que faciliten la actuación en situaciones complejas.

Participante 3: Si es un brote fuerte, más o menos lo sabemos manejar, pero si es alguien nuevo o externo, es más difícil. Más formación, tanto práctica como teórica.

3.3. *Creencias y atribuciones causales de los profesionales sobre las CP en personas con DI*

A continuación, se detallan las causas que los profesionales identifican con mayor frecuencia como origen de las CP. Según relatan los propios profesionales, las personas con DI suelen presentar dificultades en la comunicación verbal, lo que, en muchos casos, se traduce en CP como una forma alternativa de expresión. No obstante, también se expusieron otras perspectivas que relativizan el papel de las dificultades de comunicación verbal como desencadenante directo de las CP, especialmente cuando existe un conocimiento previo de la persona.

Participante 4: Una de las formas que tienen de comunicarse con nosotros es mediante eso.

Participante 1: No, no, no, porque y más cuando los conoces se hacen entender muy rápido, entonces no creo, si quieren algo te lo hacen saber y si no lo quieren también, entonces no creo que tenga nada que ver.

Las dificultades en la regulación emocional de las personas con DI y el nivel de DI fueron otros aspectos mencionados por los profesionales como un factor que incide tanto en la manifestación de las CP. No obstante, también se señalaron diferencias individuales que pueden influir en la presencia de CP, independientemente del grado de discapacidad.

Participante 2: Si están estresados o cabreados, lo expresan a través de la conducta.

Participante 8: No necesariamente una mayor discapacidad implica más conductas problemáticas. Algunas personas con menos discapacidad presentan más conductas desafiantes.

Por último, los profesionales destacaron que las rutinas y las restricciones propias de la vida en una institución influyen significativamente en la aparición de CP.

También se señaló el impacto del ambiente laboral, especialmente en relación con el vínculo que las personas con DI mantienen con los profesionales que los atienden.

Participante 3: Las conductas también dependen del entorno y la familia. Si hay estrés o cambios constantes, como un cambio en el equipo de trabajo, esto puede influir en la conducta de los chicos.

Participante 5: Me apetece comer más tarde, levantarme más tarde, ¿por qué me tengo que duchar hoy si no me apetece?... Es normal que se enfaden.

4. Discusión

Los hallazgos del presente estudio ofrecen una comprensión más profunda de las respuestas emocionales y conductuales del personal de apoyo directo ante la presencia de CP en personas con DI, analizadas desde la perspectiva subjetiva de los propios profesionales. En consonancia con investigaciones previas, los profesionales entrevistados relataron que están frecuentemente expuestos a CP que generan una amplia gama de reacciones emocionales (Hensel *et al.*, 2015; Klaver *et al.*, 2021; Olivier-Pijpers *et al.*, 2018; Reyes-Martín *et al.*, 2024). Estas reacciones oscilan principalmente entre dos polos, emociones negativas, como frustración, miedo, inseguridad o enfado, y emociones positivas, como alivio y satisfacción, cuya aparición depende en gran medida del curso del episodio y de su resolución. Estos resultados coinciden con lo señalado por Reyes-Martín *et al.* (2024), quienes identificaron como emociones negativas más comunes el disgusto y el nerviosismo, mientras que las positivas estaban asociadas con sensaciones de seguridad y autoconfianza. Si bien en su muestra predominaban las respuestas positivas, el espectro emocional experimentado se encontraba modulado por variables contextuales y personales.

Desde un enfoque conductual, las estrategias implementadas por el personal se alinean con el modelo de apoyo conductual positivo. En primer lugar, destacan las estrategias preventivas, centradas en la estructuración del entorno y la promoción de actividades significativas, que favorecen un contexto predecible y reducen el riesgo de aparición de CP (Ball y Fazil, 2013; Hieneman, 2015). Cuando aparecen los primeros signos de desregulación, se recurre a estrategias secundarias, como la distracción o la redirección, adaptadas de forma individual a las características de la persona, lo que permite interrumpir la escalada conductual (Hassiotis y Rudra, 2022). Finalmente, ante situaciones críticas, se aplican estrategias reactivas orientadas a preservar la seguridad, que requieren un elevado nivel de autorregulación emocional debido a la carga emocional que implican (Reyes-Martín *et al.*, 2024; Zijlmans *et al.*, 2013).

Las experiencias narradas por los profesionales sugieren que ciertas características de las CP pueden modular la experiencia emocional y conductual del personal. Las conductas físicas y agresivas fueron percibidas como las más perturbadoras, generando mayor malestar que otras formas como las estereotipias, que tendieron a generar reacciones emocionales menos intensas, probablemente porque no implican una amenaza directa ni interrumpen gravemente el entorno inmediato (Lambre-

chts *et al.*, 2009; Reyes-Martín *et al.*, 2024). Estos hallazgos apuntan a que no solo la naturaleza de la conducta, sino también su impacto sostenido en el tiempo, influyen en la capacidad del profesional para mantener una regulación emocional efectiva.

La frecuencia también tuvo un impacto ambivalente: mientras algunas conductas leves y repetitivas fueron normalizadas, otras más persistentes e intensas se asociaron con sentimientos de impotencia y desgaste, en línea con el efecto acumulativo descrito por Hastings (2002) y Klaver *et al.* (2021). Del mismo modo, a mayor gravedad, mayor fue la activación emocional negativa. En cuanto a la función percibida, algunos profesionales ajustaron su respuesta según si la conducta buscaba atención o escape, mientras que otros mantuvieron respuestas estandarizadas. Esta variabilidad refleja la necesidad de comprender las funciones de la conducta como base para intervenciones eficaces (Emerson *et al.*, 2001).

Un hallazgo clave fue el papel central de los recursos psicológicos individuales, en particular la percepción de autoeficacia. Factores como la confianza en uno mismo, la experiencia acumulada y la formación permitieron respuestas más adaptativas, reducción de la incertidumbre y menor desgaste emocional. En cambio, la falta de formación práctica, especialmente entre personal menos experimentado, se relacionó con mayores niveles de inseguridad. Estudios como el de Hensel *et al.* (2015) confirman que una elevada autoeficacia, junto con actitudes laborales positivas, protege frente al agotamiento emocional, incluso en contextos de alta exposición a CP. Asimismo, Gerits *et al.* (2004) subrayan que los niveles altos de inteligencia emocional están asociados con menor sintomatología de estrés y *burnout*, lo que refuerza la necesidad de incluir estas competencias en la formación del personal.

También se observó que las creencias y las atribuciones causales influyen en las acciones del personal. Mientras algunos profesionales consideran útil conocer la función de la conducta para responder con mayor empatía, otros reconocen que este conocimiento mejora la interpretación, pero no necesariamente modifica su actuación. Wishart *et al.* (2013) concluyeron que el conocimiento sobre las CP, más que las atribuciones causales o el estilo emocional, fue el principal predictor de respuestas de ayuda, lo que respalda la importancia de una formación específica basada en principios funcionales.

Los resultados resaltan la influencia de los recursos organizacionales. La colaboración dentro del equipo, el acompañamiento del equipo técnico, la existencia de espacios de formación práctica y el apoyo emocional entre compañeros se identificaron como elementos protectores frente al desgaste profesional. Sin embargo, se señalaron barreras estructurales, como la escasez de personal, la baja presencia del equipo técnico en el día a día y la falta de espacios formales de intercambio. Estas dificultades ya han sido ampliamente documentadas por la literatura, que aboga por estructuras organizativas sostenibles, formaciones prácticas y redes de apoyo emocional como pilares fundamentales para mejorar el bienestar del personal (Klaver *et al.*, 2021; Lambrechts *et al.*, 2009; Mills y Rose, 2011). De hecho, Klaver *et al.* (2021) identificaron que, junto a la resiliencia y la autoeficacia, el apoyo del supervisor actúa como factor protector ante el agotamiento. Estas evidencias refuerzan la necesidad de implementar medidas integrales que fortalezcan tanto las capacidades individuales como los recursos organizacionales (Dufrene *et al.*, 2017).

Finalmente, en cuanto a las creencias y las atribuciones sobre el origen de las CP, los profesionales identifican de manera recurrente las dificultades en la comunicación verbal, la regulación emocional y el contexto institucional y familiar como factores clave. Estas perspectivas, si bien coinciden con la literatura (Nevill *et al.*, 2022; Reyes-Martín *et al.*, 2024), también reflejan la necesidad de un abordaje integral y contextualizado que trascienda la visión centrada exclusivamente en la persona y considere la interacción dinámica entre persona, profesionales y entorno (Olivier-Pijpers *et al.*, 2018; Rose *et al.*, 2011). Además, las atribuciones causales que los profesionales realizan sobre las CP también juegan un papel modulador en sus reacciones emocionales y conductuales (Alevriadou y Pavlidou, 2016; Reyes-Martín *et al.*, 2024). Comprender el origen de la conducta permite afrontar la situación con mayor empatía y flexibilidad, aunque algunos profesionales refieren que este conocimiento no necesariamente modifica su actuación directa, sino que facilita la interpretación y reduce el malestar subjetivo (Reyes-Martín *et al.*, 2024).

Respecto a las limitaciones del estudio, es importante señalar que la muestra, aunque adecuada para una investigación cualitativa, se restringe a dos centros y a profesionales de apoyo directo con experiencia en residencias y centros de día, lo cual puede limitar la generalización de los hallazgos. Además, factores relevantes como el apoyo familiar, el clima organizacional o la disponibilidad de recursos externos no fueron explorados en profundidad y deberían considerarse en futuras investigaciones para obtener una comprensión más holística del fenómeno. Futuras investigaciones deberían examinar cómo factores organizativos y personales interactúan en contextos diversos para modular el impacto emocional de las CP. Asimismo, sería útil realizar estudios longitudinales que analicen la evolución del malestar profesional y el papel protector de variables como la autoeficacia, la formación práctica y el apoyo institucional.

En términos prácticos, los resultados obtenidos tienen implicaciones claras para las políticas institucionales y los programas de formación. Se destaca la necesidad de priorizar el bienestar emocional del personal, promoviendo intervenciones centradas en el desarrollo de competencias como la autoeficacia, la inteligencia emocional y el afrontamiento del estrés (Gerits *et al.*, 2004; Hensel *et al.*, 2015). Asimismo, se recomienda reforzar la presencia del equipo técnico en el día a día, fomentar espacios formales de reflexión y análisis de casos y asegurar una formación continua y adaptada a los retos reales que enfrentan los profesionales (Montañés *et al.*, 2021; Klaver *et al.*, 2021).

5. Conclusiones

Las CP en personas con DI generan un fuerte impacto emocional y conductual en el personal de apoyo directo, cuyas respuestas varían en función de factores individuales, contextuales y organizacionales. La autoeficacia percibida, la formación práctica, la experiencia y el apoyo institucional emergen como recursos clave para enfrentar estas situaciones de forma adaptativa, mientras que la falta de estos recursos incrementa el riesgo de desgaste emocional. Los hallazgos subrayan la importancia de considerar las CP desde un enfoque ecológico e integral que contemple la

interacción entre la persona, el profesional y el entorno, y que inspire políticas de formación, acompañamiento técnico y bienestar laboral que fortalezcan la capacidad del personal para ofrecer apoyos de calidad sin comprometer su salud emocional.

6. Referencias

- ALEVRIADOU, A. y PAVLIDOU, K. (2016). Teachers' interpersonal style and its relationship to emotions, causal attributions, and type of challenging behaviors displayed by students with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 20(3), 213-227. <https://doi.org/10.1177/1744629515599108>
- BALL, J. y FAZIL, Q. (2013). Does engagement in meaningful occupation reduce challenging behaviour in people with intellectual disabilities? A systematic review of the literature. *Journal of Intellectual Disabilities*, 17(1), 64-77. <https://doi.org/10.1177/17446295124735>
- BOWRING, D. L., TOTSICA, V., HASTINGS, R. P., TOOGOOD, S. y GRIFFITH, G. M. (2017). Challenging behaviours in adults with an intellectual disability: A total population study and exploration of risk indices. *British Journal of Clinical Psychology*, 56(1), 16-32. <https://doi.org/10.1111/bjc.12118>
- BRANTLINGER, E., JIMENEZ, R., KLINGNER, J., PUGACH, M. y RICHARDSON, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207. <https://doi.org/10.1177/0014402905071002>
- BRAUN, V. y CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- DAGNAN, D., TROWER, P. y SMITH, R. (1998). Care staff responses to people with learning disabilities and challenging behaviour: a cognitive-emotional analysis. *British Journal of Clinical Psychology*, 37(1), 59-68. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.1998.tb01279.x>
- DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. (Eds.). (2005). *The SAGE handbook of qualitative research*. Sage.
- DUFRENE, B. A., KAZMERSKI, J. S. y LABROT, Z. (2017). The current status of indirect functional assessment instruments. *Psychology in the Schools*, 54(4), 331-350. <https://doi.org/10.1002/pits.22006>
- DYER, S. y QUINE, L. (1998). Predictors of job satisfaction and burnout among the direct care staff of a community learning disability service. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 11(4), 320-332. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.1998.tb00040.x>
- EMERSON, E., KIERNAN, C., ALBORZ, A., REEVES, D., MASON, H., SWARBRICK, R., ... HATTON, C. (2001). The prevalence of challenging behaviors: A total population study. *Research in Developmental Disabilities*, 22(1), 77-93. [https://doi.org/10.1016/S0891-4222\(00\)00061-5](https://doi.org/10.1016/S0891-4222(00)00061-5)
- GERITS, L., DERKSEN, J. J. y VERBRUGGEN, A. B. (2004). Emotional intelligence and adaptive success of nurses caring for people with mental retardation and severe behavior problems. *Mental Retardation*, 42(2), 106-121. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2004\)42<106:EIAASO>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2004)42<106:EIAASO>2.0.CO;2)
- GIESBERS, S. A. H., HENDRIKS, A. H. C., HASTINGS, R. P., JAHODA, A., TOURNIER, T. y EMBREGTS, P. J. C. M. (2019). Living with support: Experiences of people with mild intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(2), 446-456. <https://doi.org/10.1111/jar.12542>
- HASSIOTIS, A. y RUDRA, S. (2022). Behaviours that challenge in adults with intellectual disability: Overview of assessment and management. *BJPsych Advances*, 28(6), 393-400. <https://doi.org/10.1192/bja.2022.28>
- HASTINGS, R. P. (2002). Do challenging behaviors affect staff psychological well-being? Issues of causality and mechanism. *American Journal on Mental Retardation*, 107(6), 455-467. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2002\)107<0455:DCBASP>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2002)107<0455:DCBASP>2.0.CO;2)

- HASTINGS, R. P. (2005). Staff in special education settings and behaviour problems: Towards a framework for research and practice. *Educational Psychology*, 25(2-3), 207-221. <https://doi.org/10.1080/0144341042000301166>
- HASTINGS, R. P., ALLEN, D., BAKER, P., GORE, N. J., HUGHES, J. C., MCGILL, P., NOONE, S. J. y TOO-GOOD, S. (2013). A conceptual framework for understanding why challenging behaviours occur in people with developmental disabilities. *International Journal of Positive Behavioural Support*, 3(2), 5-13.
- HASTINGS, R. P. y BROWN, T. (2002a). Behavioural knowledge, causal beliefs and self-efficacy as predictors of special educators' emotional reactions to challenging behaviours. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46(2), 144-150. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2002.00378.x>
- HASTINGS, R. P. y BROWN, T. (2002b). Behavior problems of children with autism, parental self-efficacy, and mental health. *American Journal on Mental Retardation*, 107(3), 222-232. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2002\)107<0222:BPOCWA>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2002)107<0222:BPOCWA>2.0.CO;2)
- HASTINGS, R. P., REMINGTON, B. y HALL, M. (1995). Adults' responses to self-injurious behavior: An experimental analysis using a computer-simulation paradigm. *Behavior Modification*, 19(4), 425-450. <https://doi.org/10.1177/0145445595019400>
- HATTON, C., EMERSON, E., RIVERS, M., MASON, H., MASON, L., SWARBRICK, R., WALSH, P. N. y ALBORZ, A. (1999). Factors associated with staff stress and work satisfaction in services for people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 43(4), 253-267. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.1999.00208.x>
- HENSEL, J. M., LUNSKY, Y. y DEWA, C. S. (2015). Exposure to aggressive behaviour and burnout in direct support providers: The role of positive work factors. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 404-412. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.033>
- HIENEMAN, M. (2015). Positive behavior support for individuals with behavior challenges. *Behavior Analysis in Practice*, 8, 101-108. <https://doi.org/10.1007/s40617-015-0051-6>
- HOLSTI, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading/Addison-Wesley.
- KLAVER, M., VAN DEN HOOFDAKKER, B. J., WOUTERS, H., DE KUIJPER, G., HOEKSTRA, P. J. y DE BILDT, A. (2021). Exposure to challenging behaviours and burnout symptoms among care staff: The role of psychological resources. *Journal of Intellectual Disability Research*, 65(2), 173-185. <https://doi.org/10.1111/jir.12800>
- LAMBRECHTS, G., KUPPENS, S. y MAES, B. (2009). Staff variables associated with the challenging behaviour of clients with severe or profound intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(7), 620-632. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2009.01162.x>
- LAMBRECHTS, G. y MAES, B. (2012). Staff emotional reactions and experiences towards challenging behaviour: An interview study. *International Journal of Developmental Disabilities*, 58(2), 95-110. <https://doi.org/10.1179/2047387711Y.0000000009>
- MILLS, S. y ROSE, J. (2011). The relationship between challenging behaviour, burnout and cognitive variables in staff working with people who have intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(9), 844-857. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01438.x>
- MONTAÑÉS MURO, P., CHINCHILLA HERNÁNDEZ, F. L., MANZANO GARCÍA, G. y BIANCHI, R. (2021). Spanish validation of the Emotional Reactions to Challenging Behaviours Scale in employees working with people exhibiting intellectual disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1), 219. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010219>
- NEVILL, R. E., ISTVAN, E. M. y HAVERCAMP, S. M. (2022). The effects of aggression subtypes on burnout and caregiver instability in direct support professionals. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23(2), 99-109. <https://doi.org/10.1177/10983007211013794>

- OLIVIER-PIJPERS, V. C., GRAMM, J. M., BUNTINX, W. H. y NIEBOER, A. P. (2018). Organisational environment and challenging behaviour in services for people with intellectual disabilities: A review of the literature. *Alter*, 12(4), 238-253. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2018.06.004>
- PATTON, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (Vol. 3). Sage.
- RAVOUX, P., BAKER, P. y BROWN, H. (2012). Thinking on your feet: Understanding the immediate responses of staff to adults who challenge intellectual disability services. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(3), 189-202. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2011.00653.x>
- REYES-MARTÍN, J., SIMÓ-PINATELLA, D. y ANDRÉS, A. (2024). Emotional reactions of professionals to challenging behaviors in people with intellectual and developmental disability. *Behavioral Sciences*, 14(8), 707. <https://www.mdpi.com/2076-328X/14/8/707>
- ROSE, J. (2011). How do staff psychological factors influence outcomes for people with developmental and intellectual disability in residential services? *Current Opinion in Psychiatry*, 24(5), 403-407. <https://doi.org/10.1097/YCO.0b013e3283476b0b>
- RYAN, C., BERGIN, M. y WELLS, J. S. (2021). Work-related stress and well-being of direct care workers in intellectual disability services: A scoping review of the literature. *International Journal of Developmental Disabilities*, 67(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1582907>
- SANDHU, D. K., ROSE, J., ROSTILL-BROOKES, H. J. y THRIFT, S. (2012). 'It's intense, to an extent': A qualitative study of the emotional challenges faced by staff working on a treatment programme for intellectually disabled sex offenders. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(4), 308-318. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2011.00667.x>
- SMYTH, E., HEALY, O. y LYDON, S. (2015). An analysis of stress, burnout, and work commitment among disability support staff in the UK. *Research in Developmental Disabilities*, 47, 297-305. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.09.015>
- STANLEY, B. y STANDEN, P. J. (2000). Carers' attributions for challenging behaviour. *British Journal of Clinical Psychology*, 39(2), 157-168. <https://doi.org/10.1348/014466500163185>
- VENEMA, E., OTTEN, S. y VLASKAMP, C. (2016). Direct support professionals and reversed integration of people with intellectual disabilities: Impact of attitudes, perceived social norms, and meta-evaluations. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 13(1), 41-49. <https://doi.org/10.1111/jppi.12145>
- WISHART, J., MCKENZIE, K., NEWMAN, E. y MCKENZIE, A. (2013). Staff responses to behaviour that challenges: The role of knowledge, attributions, and emotion regulation style. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38(3), 205-214. <https://doi.org/10.3109/13668250.2013.787589>
- WORKSAFE, V. (2008). *Prevention and management of aggression in health services. A handbook for workplaces*. Work Safe Victoria.
- ZIJLMANS, L. J., EMBREGTS, P. J. y BOSMAN, A. M. (2013). Emotional intelligence, emotions, and feelings of support staff working with clients with intellectual disabilities and challenging behavior: An exploratory study. *Research in Developmental Disabilities*, 34(11), 3916-3923. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.08.027>
- ZIJLMANS, L. J. M., EMBREGTS, P. J. C. M., GERITS, L., BOSMAN, A. M. T. y DERKSEN, J. J. L. (2011). Training emotional intelligence related to treatment skills of staff working with clients with intellectual disabilities and challenging behaviour. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(2), 219-230. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01367.x>

MOTIVACIÓN Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN CHILE

Motivation and Learning Strategies in a Sample of University Students with Autism Spectrum Disorder in Chile

Pablo ROJAS-CASTRO¹

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Chile

pablo.rojas@umce.cl

<https://orcid.org/0000-0002-5732-1433>

Angella FORTUNATI-ARENAS

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Chile

angella.fortunati@umce.cl

<https://orcid.org/0009-0007-0560-1330>

Natalia VALENZUELA-FLORES

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Chile

natalia.valenzuela@umce.cl

David REYES-GONZÁLEZ

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Chile

david.reyes@umce.cl

<https://orcid.org/0000-0002-1731-5784>

Recepción: 31 de marzo de 2025

Aceptación: 16 de junio de 2025

¹ Autor de correspondencia.

RESUMEN: Este estudio explora la motivación y las estrategias de aprendizaje utilizadas por estudiantes de educación superior en Chile diagnosticados con trastorno del espectro autista (TEA), a partir del modelo de enfoques de aprendizaje. Participaron 47 estudiantes de diversas disciplinas, quienes respondieron el cuestionario R-SPQ-2F. Los resultados muestran un predominio de la motivación profunda, con una media de 18.47 (DT = 3.6), y de la estrategia profunda, con una media de 18.13 (DT = 4.2), frente a puntajes más bajos en motivación superficial (M = 10.87, DT = 3.4) y estrategia superficial (M = 14.51, DT = 4.4). Se observaron diferencias significativas según el tipo de carrera: los estudiantes de áreas humanistas reportaron niveles más altos de motivación y estrategia profunda en comparación con los de carreras informático-científicas ($p < .05$). Además, un análisis factorial exploratorio (KMO = 0.559; χ^2 de Bartlett = 208.036, $p = 0.001$) sugirió una estructura bifactorial del instrumento con un 34.8 % de varianza explicada, lo que plantea la necesidad de adaptar los instrumentos psicométricos para población TEA. Estos hallazgos ofrecen evidencia empírica para desarrollar estrategias pedagógicas más inclusivas en educación superior.

PALABRAS CLAVE: Motivación; estrategia; enfoque de aprendizaje; TEA; educación superior.

ABSTRACT: This study explores the motivation and learning strategies employed by higher education students in Chile diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD), using the learning approaches framework. A total of 47 students from various academic disciplines completed the R-SPQ-2F questionnaire. The results show a predominance of deep motivation (M = 18.47, SD = 3.6) and deep strategy (M = 18.13, SD = 4.2), in contrast with lower scores in surface motivation (M = 10.87, SD = 3.4) and surface strategy (M = 14.51, SD = 4.4). Significant differences were observed according to field of study: students in the humanities reported higher levels of deep motivation and strategy compared to those in science and technology programs ($p < .05$). Additionally, an exploratory factor analysis (KMO = 0.559; Bartlett's $\chi^2 = 208.036$, $p = 0.001$) suggested a two-factor structure of the instrument, explaining 34.8 % of the variance. This finding highlights the need to adapt psychometric instruments for ASD populations. These results provide empirical evidence to inform the development of more inclusive pedagogical strategies in higher education.

KEYWORDS: Motivation; strategy; learning approach; ASD; higher education.

1. Introducción

Los enfoques de aprendizaje (SAL) se refieren a las maneras y las motivaciones que determinan cómo los estudiantes enfrentan su proceso de aprendizaje, influidos por diversas variables (Coertjens *et al.*, 2016). Estos enfoques consideran tanto las actividades realizadas por el estudiantado, que estructura su aprendizaje (Laird *et al.*, 2014; Ramsden, 2003), como su motivación y estrategias para aprender, las cuales no dependen exclusivamente de las características del

estudiante, sino también de su percepción del contexto educativo (Corominas Rovira *et al.*, 2006; López Aguado y López Alonso, 2013) y de los aspectos clave de la situación de aprendizaje (González, 2015).

El enfoque profundo de aprendizaje se caracteriza por una motivación intrínseca hacia los contenidos, donde el interés de los estudiantes no se centra únicamente en cumplir con las exigencias externas, sino en comprender y dar sentido al material de estudio (Yurdugül y Menzi Çetin, 2015). Según Clinton (2014), este enfoque se puede desglosar en cinco dimensiones fundamentales, las cuales interactúan para potenciar una experiencia de aprendizaje significativa.

Los estudiantes emplean estrategias complejas para vincular el nuevo conocimiento con el previo, estableciendo conexiones conceptuales que permiten construir una comprensión integrada. Este procesamiento no se limita a la memorización, sino que incluye habilidades como hacer inferencias, identificar relaciones conceptuales y estructurar ideas de manera lógica.

En este sentido, se destaca la importancia de implementar prácticas que promuevan la inclusión y el bienestar de las personas con TEA, proporcionando un entorno académico que les permita alcanzar su máximo potencial. Es así como en Chile la ley TEA establece la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación, y declara que la experiencia académica en la educación superior debe ser exitosa y equitativa (Chile, 2023).

En el ámbito del autismo y la educación superior, la investigación existente es limitada, centrándose principalmente en apoyos académicos y no académicos (Lucas y James, 2018; Shea y Derry, 2022), salud mental (Anderson *et al.*, 2017, 2019) y transiciones educativas (Amador Fierros *et al.*, 2021; Yon Guzmán *et al.*, 2018). Sin embargo, existe una brecha en la comprensión de cómo el estudiantado con TEA enfrenta sus procesos de aprendizaje.

Este estudio tiene como propósito generar evidencia empírica acerca de la motivación y las estrategias empleadas por estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) en el ámbito de la educación superior, bajo el marco de la línea investigativa de los enfoques de aprendizaje. Aunque las investigaciones previas han documentado en profundidad los enfoques de aprendizaje en individuos neurotípicos, el conocimiento sobre las experiencias de estudiantes con TEA sigue siendo limitado. Analizar cómo estas personas enfrentan sus procesos de aprendizaje permitirá identificar patrones particulares que faciliten la adaptación de estrategias pedagógicas y apoyos académicos más efectivos. En este marco, la pregunta central que guía esta investigación es: ¿cuáles son la motivación y la estrategia de aprendizaje de los estudiantes con TEA en educación superior? Este planteamiento busca explorar tanto las similitudes como las diferencias con la población neurotípica, con el objetivo de contribuir al diseño de políticas educativas inclusivas y prácticas pedagógicas que favorezcan la continuidad y el éxito académico de este colectivo.

El principal objetivo de la presente investigación fue explorar el tipo de motivación y estrategia que adaptan los estudiantes de educación superior pertenecientes al espectro y evaluar las diferencias según el tipo de carrera (humanista o

informático-científica). Adicionalmente, se examinó la validez factorial del cuestionario de enfoques de aprendizaje (R-SPQ-2F) en esta población, considerando la necesidad de verificar su estructura en este contexto.

1.1. Antecedentes

Los métodos para investigar o medir los enfoques de aprendizaje han sido diversos. Al principio, se utilizó un enfoque fenomenográfico (Baeten *et al.*, 2010). Como reporta Lastusaari (2018), posteriormente se desarrollaron otros instrumentos de autorreporte, como el Inventario del Proceso de Aprendizaje, el Inventario de Enfoques para el Estudio o el Cuestionario de Procesos de Estudio de Biggs (SPQ) (Emilia *et al.*, 2012). Además, también se emplean aproximaciones mixtas que combinan cuestionarios, entrevistas y observaciones (Chen y Dhillon, 2012; Coertjens *et al.*, 2016).

El Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio de Dos Factores (R-SPQ-2F) (Biggs *et al.*, 2001) se ha utilizado ampliamente para evaluar los enfoques de aprendizaje. Este instrumento consta de 20 ítems distribuidos en cuatro subescalas: motivación profunda, estrategia profunda, motivación superficial y estrategia superficial. Ha sido validado en diversos contextos culturales y demográficos (Biggs *et al.*, 2001).

El R-SPQ-2F ha sido adaptado y validado en diversos contextos culturales, como Noruega, China, Arabia Saudita, Ghana y Malasia, mostrando su capacidad para medir de manera efectiva los enfoques de aprendizaje en diferentes poblaciones estudiantiles (Mogre y Amalba, 2014; Shaik *et al.*, 2017; Taher y Jin, 2011; Zakariya *et al.*, 2020). Sin embargo, algunos estudios han destacado la importancia de considerar la sensibilidad cultural al emplear este cuestionario, ya que las interpretaciones de los enfoques de aprendizaje pueden variar entre distintas culturas (Stes *et al.*, 2013).

La motivación profunda consiste en un interés intrínseco y compromiso en el proceso de aprendizaje. El estudiantado con motivación profunda tiende a involucrarse activamente en el aprendizaje y buscan comprender verdaderamente el contenido (Lee, 2013; Liang *et al.*, 2018). Por ejemplo, Liang *et al.* (2018) encontraron que los médicos en entrenamiento con alta motivación intrínseca mostraron mejores resultados académicos, medidos por su posición en la clase. Sin embargo, la relación motivación profunda y rendimiento académico no es lineal; en el estudio de Lee (2013), se observó que la motivación profunda no siempre se correlaciona directamente con un mejor desempeño académico, lo que sugiere que otros factores, como las estrategias de aprendizaje, también juegan un papel crucial. Por su parte, la estrategia profunda se refiere a la utilización de métodos de aprendizaje que promueven la comprensión y la integración de ideas. Los estudiantes que emplean estrategias profundas buscan relacionar nuevos conocimientos con lo que ya saben y comprender el significado subyacente del material de estudio (Lee, 2013; Liang *et al.*, 2018). En el estudio de Liang *et al.* (2018), se muestra que los médicos en entrenamiento que utilizaban estrategias profundas, como relacionar ideas y

comprender verdaderamente el contenido, tenían mejores resultados académicos. Similarmente, Lee (2013) encontró que los estudiantes de comunicación que utilizaban estrategias profundas mostraron un mejor desempeño en discusiones en línea y en resultados académicos.

1.2. TEA y educación superior

Según la Encuesta Nacional de la Discapacidad (Servicio Nacional de la Discapacidad [SENADIS], 2022), el 17 % de la población chilena tiene alguna discapacidad. En la actualidad, la Organización Mundial de la Salud (2023) señala que, aproximadamente, uno de cada 100 niños tiene autismo. Esta dinámica también se refleja en la educación superior, donde el ingreso de estudiantes autistas ha ido en aumento año tras año (Anderson, 2020; Cho, 2018; Clouder *et al.*, 2020).

En Chile, no se cuenta con cifras oficiales sobre la prevalencia del TEA, no obstante, un estudio realizado por Yáñez *et al.* (2021) estimó una prevalencia muestral del 1.96 % (IC95 % 0.81-4.63), lo que significa que, con un 95 % de confianza, se espera que la prevalencia en la población se ubique dentro del rango 0.81-4.63, según la estimación realizada, lo que equivale a 1 de cada 51 niños/as, con una proporción de 4 niños por cada niña. Este aumento en las tasas de prevalencia podría explicarse por diversos factores, como los avances en la detección y la definición de casos, una mayor sensibilización en la comunidad y mejoras en la capacidad de los servicios de salud y educación para atender las necesidades de esta población.

El TEA, según la American Psychiatric Association (2013), se define por dificultades en la interacción y la comunicación social, así como por patrones restringidos y repetitivos de intereses (von Below *et al.*, 2024), actividades y conductas, que se manifiestan en al menos dos de los siguientes ámbitos: a) lenguaje, uso de objetos o movimientos; b) rigidez, inflexibilidad y rituales; y c) hiper- o hiposensibilidad sensorial, esta última incluida por primera vez en el DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013; Fernández-Menéndez *et al.*, 2022). Además, como señalan Jaramillo-Arias *et al.* (2022), en comparación con el DSM-IV, las condiciones agrupadas bajo el trastorno generalizado del desarrollo (TGD), como el autismo, el síndrome de Asperger, el trastorno desintegrativo infantil y el TGD no especificado, se unifican bajo el diagnóstico de TEA.

Desde una perspectiva sociológica, el autismo se entiende como una condición integrada en el concepto de neurodiversidad, el cual describe la variación natural entre los cerebros humanos. Aproximadamente entre el 15 % y el 20 % de la población presenta un desarrollo neurológico que, en ciertos aspectos, difiere de la mayoría y que, desde un enfoque estadístico, se considera atípico. Estas personas se clasifican como neuroatípicas o neurodivergentes, incluyendo a quienes tienen autismo, dislexia, trastorno por déficit de atención, síndrome de Tourette, discalculia o disgrafía, entre otros (García, 2024).

El campo del TEA y educación superior presenta investigación incipiente; Aguilar Parra (2018) detecta 15 investigaciones en el área enfocadas en aspectos de

socialización; Cuevas Arellano y Anguiano Suárez (2020), por su parte, abordan los apoyos y las guías que requieren las personas con TEA para su permanencia exitosa. Otros estudios están centrados fundamentalmente en los procesos emocionales y dificultades que presentan las personas con TEA en su incorporación a la educación superior (Yon Guzmán *et al.*, 2018); o en las experiencias de los estudiantes desde un enfoque de neurodiversidad (Amador Fierros *et al.*, 2021), que además de TEA incluye otras condiciones.

Según Davis *et al.* (2021), la investigación sobre estudiantes con TEA en la educación superior ha mostrado un crecimiento significativo en los últimos años. Sin embargo, este campo aún enfrenta importantes brechas, particularmente en aspectos metodológicos, como el tamaño reducido de las muestras o la calidad general de los estudios (Anderson *et al.*, 2017).

Un tema destacado en las investigaciones recientes sobre TEA y educación superior es la necesidad de apoyos académicos. Por ejemplo, la tutoría individualizada puede resultar beneficiosa para estudiantes con TEA, ya que les permite comprender mejor los contenidos del curso, desarrollar habilidades de estudio eficaces y manejar las exigencias académicas (Lucas y James, 2018). Aunque estos apoyos son frecuentemente preferidos y valorados por los estudiantes con TEA, se ha identificado una carencia de investigaciones específicas en esta área (Anderson *et al.*, 2017, 2019; Davis *et al.*, 2021; Shea y Derry, 2022). Por lo tanto, una comprensión más profunda de los desafíos académicos podría contribuir a mejorar las tasas de retención y aumentar la finalización de los estudios.

Diversas investigaciones evidencian que los estudiantes con TEA poseen una amplia variedad de necesidades y sus reacciones frente a las intervenciones o apoyos pueden diferir significativamente (von Below *et al.*, 2024). Esta heterogeneidad puede estar condicionada por factores como el nivel de TEA, la presencia de comorbilidades o interseccionalidades, así como por las preferencias individuales (Tops *et al.*, 2017; Zukerman *et al.*, 2022).

La investigación señala una notable prevalencia de problemas de salud mental, como ansiedad y depresión, entre los estudiantes con TEA en la educación superior (Anderson *et al.*, 2017, 2019; Davis *et al.*, 2021; Gelbar *et al.*, 2014; Lucas y James, 2018). Un aspecto significativo es el estrés asociado a la transición hacia la vida adulta, sumado a las dificultades para adaptarse a un entorno universitario complejo, factores que a menudo pueden agravar estos problemas.

Una variable importante es el respaldo no académico que ofrecen las instituciones de educación superior. Diferentes estudios han destacado la relevancia de este tipo de apoyos en áreas como la salud mental, el acompañamiento familiar y las competencias sociales para garantizar el éxito universitario de los estudiantes con TEA (First *et al.*, 2016; Lucas y James, 2018). Estos resultados recalcan la necesidad de adoptar un enfoque holístico que contemple sus necesidades de manera integral, abordando los desafíos tanto dentro como fuera del entorno académico.

Por lo tanto, se puede resaltar la relevancia de la motivación en los procesos de aprendizaje, donde el enfoque profundo se caracteriza por una motivación intrínseca orientada a la comprensión significativa. Los estudiantes que adoptan este

enfoque buscan relacionar el contenido con experiencias previas o personales, empleando estrategias que promuevan el entendimiento integral de las tareas generando satisfacción emocional, ya que no solo se enfoca en el resultado, sino en el significado inherente de las actividades (Biggs *et al.*, 2001).

Por otro lado, el enfoque superficial se encuentra impulsado por motivaciones extrínsecas cumpliendo las tareas con el menor esfuerzo posible. El estudiantado tiende a memorizar la información de manera mecánica, centrándose en los aspectos más literales sin buscar conexiones significativas entre los conceptos. Su principal objetivo es finalizar las tareas rápidamente, evitando la frustración y el esfuerzo adicional (Biggs *et al.*, 2001).

2. Materiales y métodos

2.1. Diseño de la investigación

El presente estudio se enmarca en un diseño no experimental, de tipo transeccional o transversal y de alcance descriptivo-correlacional (Omair, 2015). Este diseño permite caracterizar la motivación y las estrategias adoptadas por los estudiantes (bajo el paradigma de los enfoques de aprendizaje) con trastorno del espectro autista (TEA) en educación superior y explorar las relaciones entre las subdimensiones del cuestionario, además de las relaciones entre otras variables como género y tipo de carrera.

2.2. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 47 estudiantes de pregrado diagnosticados dentro del espectro autista, quienes participaron de forma voluntaria (Gautier y Klaauw, 2012) y respondieron el cuestionario en línea. Los participantes provenían de seis instituciones de educación superior chilenas: cuatro estatales (UMCE, USACH, Universidad de Atacama y Universidad de Valparaíso) y una privada (USEK); tres de ellas se ubican en Santiago y las restantes en regiones.

La edad promedio fue de 22.5 años (DE = 4.5), con un rango entre 18 y 45 años. Respecto a la formación académica, el 55 % de los participantes cursaba carreras científico-tecnológicas o del ámbito STEM (por ejemplo, Diseño y Programación de Videojuegos, Química, Física, Biología y Medicina), mientras que un 26 % provenía de disciplinas de orientación humanista o social (como Historia, Cine, Derecho y Administración Pública). El restante 19 % se encontraba inscrito en carreras del área educativa, como Pedagogía en Matemáticas, Ciencias Naturales o Educación Diferencial. Por su parte, al momento de responder el cuestionario, el 46.8 % cursaba primer año; el 14.9 %, segundo; el 25.5 %, tercero; el 8.5 %, cuarto y el 4.3 % se encontraba en quinto. En cuanto al género, 22 participantes se identificaron como hombres, 20 como mujeres, 4 como otro género y 1 persona prefirió no responder.

2.3. *Instrumento*

Se utilizó el Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio de Dos Factores (R-SPQ-2F), desarrollado por Biggs *et al.* (2001), en la versión traducida al español por Muñoz San Roque *et al.* (2012). Este instrumento consta de 20 ítems distribuidos en una escala tipo Likert de 5 puntos, que evalúa dos enfoques principales de aprendizaje: profundo y superficial. El cuestionario incluye cuatro subescalas: Motivación Profunda, Estrategia Profunda, Motivación Superficial y Estrategia Superficial. El R-SPQ-2F ha sido adaptado y validado en diversos contextos culturales y ha demostrado ser una herramienta confiable para evaluar enfoques de aprendizaje en distintas poblaciones.

2.4. *Procedimiento*

La recolección de datos se realizó mediante encuestas administradas de manera virtual, garantizando la confidencialidad de la información proporcionada por los participantes. Se solicitó al estudiantado su consentimiento informado antes de completar el cuestionario. Los datos fueron almacenados en una base de datos digital segura y protegida mediante contraseñas, en cumplimiento con las normativas éticas y legales vigentes en Chile para investigaciones educativas; además, esta investigación fue revisada y aprobada por el Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile (USACH), bajo el Informe de Aprobación Ética n.º 335/2023.

2.5. *Análisis de datos*

Aun cuando los ítems individuales del instrumento son de tipo Likert, en acuerdo con estudios similares de enfoques de aprendizaje (Biggs *et al.*, 2001), se asumió que los puntajes totales de las subescalas pueden tratarse como variables de intervalo. De todos modos, se verificaron los supuestos de normalidad mediante la prueba de Shapiro-Wilk y la homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene. En los casos donde dichos supuestos se cumplieron, se aplicaron pruebas paramétricas (t de Student, ANOVA); en caso contrario, se optó por pruebas no paramétricas (U de Mann-Whitney, Kruskal-Wallis). Para las variables categóricas, como Género y Área de Carrera, se utilizó la prueba de chi-cuadrado (χ^2). Todos los resultados se reportan indicando los valores de significancia obtenidos.

3. **Resultados**

Previo a la realización de las comparaciones de medias, se evaluaron los supuestos de normalidad mediante la prueba de Shapiro-Wilk y de homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene. Las subescalas MP, EP y ES cumplieron

ambos supuestos ($p > .05$), por lo que se utilizaron pruebas paramétricas (t de Student, ANOVA). En cambio, la subescala MS no presentó distribución normal (Shapiro-Wilk, $p = 0.0412$); por ello se utilizó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para su análisis. Teniendo en cuenta que el cuestionario R-SPQ-2F contempla cuatro subescalas: Motivación Profunda (MP), Estrategia Profunda (EP), Motivación Superficial (MS) y Estrategia Superficial (ES), con un puntaje máximo de 25 puntos por subescala, los resultados muestran que los estudiantes pertenecientes al espectro autista tienen un comportamiento más alto en estrategia y motivación profunda. La Motivación Profunda obtuvo una media de 18.47 (DT = 3.6) y la Estrategia Profunda, una media de 18.13 (DT = 4.2). Por otro lado, las subescalas asociadas con el enfoque superficial registraron puntajes más bajos, con una media de 10.87 (DT = 3.4) en Motivación Superficial y 14.51 (DT = 4.4) en Estrategia Superficial (ver Tabla 1).

Para las variables categóricas, como Género y Área de Carrera frente al Enfoque Profundo, se empleó la prueba de chi-cuadrado (χ^2). En cuanto a la variable de género, se observó una distribución similar entre los grupos. El análisis de chi cuadrado ($p > 0.05$, $gl = 3$) mostró que no hubo diferencias significativas entre los grupos de género en relación con las subescalas Motivación Profunda, Estrategia Profunda, Motivación Superficial y Estrategia Superficial. No obstante, tanto Motivación como Estrategia Profunda presentan valores superiores a Motivación y Estrategia Superficial, ver Tabla 2.

Adicionalmente, se halló una correlación positiva y significativa entre las subescalas MP y EP ($R = 0.75$, $p < 0.001$), así como entre las subescalas MS y ES ($R = 0.702$, $p < 0.001$), lo que sugiere una fuerte asociación entre las dimensiones de cada enfoque (ver Figura 1).

Se utilizó el tipo de carrera de los estudiantes (informática-científica y humanista) como variable de agrupación para comparar las medias de las subescalas (t-test). Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas en la Motivación y la Estrategia Profunda ($p < 0.05$), entre los estudiantes de carreras humanistas y los de carreras de informática-ciencias, lo que sugiere que los estudiantes de carreras humanistas tienden a adoptar con mayor frecuencia estrategias profundas en sus

TABLA 1. Estadísticos descriptivos de las subescalas								
	Válidos	Perdidos	Moda	Mediana	Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
MP	47	0	19 ^a	19	18.47	3.6	9	24
EP	47	0	21 ^a	18	18.13	4.2	9	25
MS	47	0	9 ^a	10	10.87	3.4	5	18
ES	47	0	10 ^a	15	14.51	4.4	6	22

^a La moda se calculó asumiendo que es una variable discreta.

TABLA 2. Descriptivos de subescalas por género						
	Género	Válid	Media	Desv. típ.	Mín	Máx
MP	Femenino	20	18.4	3.4	13	24
	Masculino	22	18.5	3.4	11	23
	Otro	4	18.5	6.6	9	24
	Prefiero no decirlo	1	21	-	21	21
EP	Femenino	20	18.2	4.6	9	25
	Masculino	22	17.9	4	9	24
	Otro	4	19.3	3.9	14	23
	Prefiero no decirlo	1	17	-	17	17
MS	Femenino	20	10	3.1	6	16
	Masculino	22	10.9	3.9	5	18
	Otro	4	10	2.2	8	13
	Prefiero no decirlo	1	11	-	11	11
ES	Femenino	20	15.4	4.3	7	22
	Masculino	22	13.9	4.3	6	21
	Otro	4	12.5	5	9	20
	Prefiero no decirlo	1	18	-	18	18

procesos de aprendizaje en comparación con los de carreras informáticas y científicas. Estos resultados se ilustran en la Figura 2, donde se observa una clara diferencia en el promedio de las subescalas Motivación y Estrategia Profunda. Por su parte, en las subescalas de motivación y estrategia superficial, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.

Adicionalmente, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio (EFA) para examinar la estructura subyacente de las subescalas del cuestionario R-SPQ-2F. El índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fue de 0.559, lo que sugiere una moderada adecuación de los datos para el análisis factorial (ver Tabla 3). El test de esfericidad de Bartlett resultó significativo ($\chi^2 = 208.036$, $p = 0.001$), indicando que existe suficiente correlación entre las variables para continuar con el análisis.

Figura 1. Mapa de calor r de Pearson

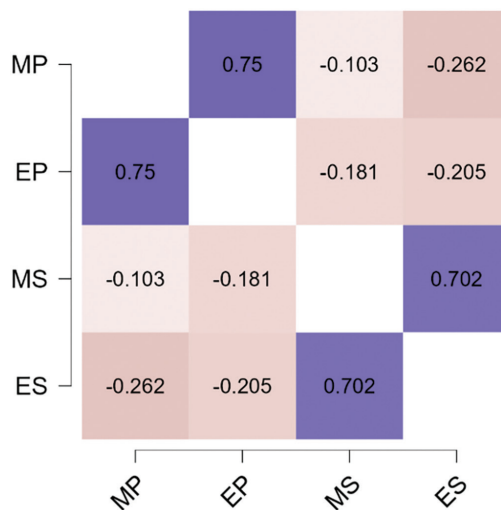


Figura 2. Diferencias entre tipos de carreras

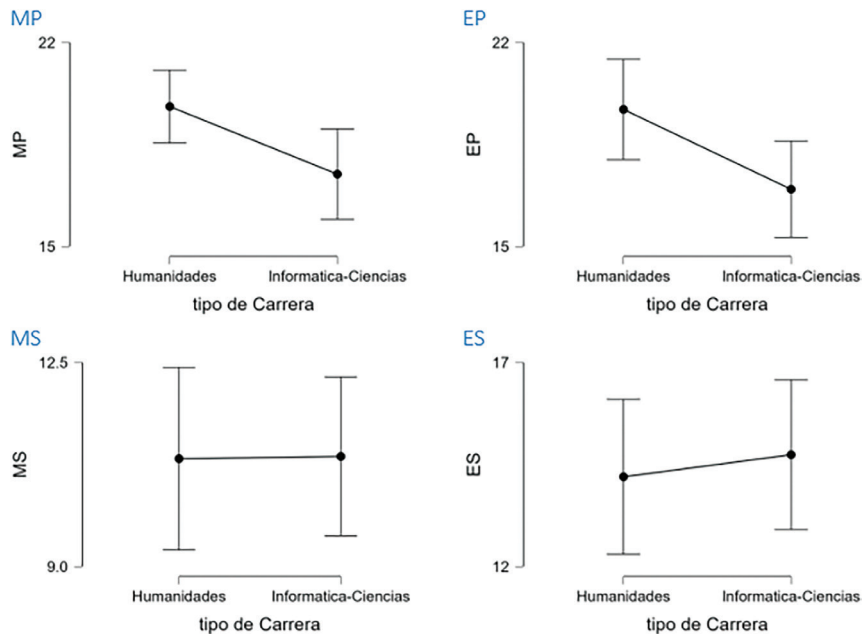


TABLA 3. Kaiser-Meyer-Olkin y Test de Bartlett	
	MSA
Overall MSA	0.559
1MP	0.613
2EP	0.470
3MS	0.687
4ES	0.699
5MP	0.392
6EP	0.444
7MS	0.474
8ES	0.316
9MP	0.435
10 EP	0.647
11MS	0.336
12ES	0.529
13MP	0.744
14EP	0.894
15MS	0.505
16ES	0.784
17MP	0.655
18EP	0.490
19MS	0.639
20ES	0.660

El análisis identificó dos factores que explican el 34.8 % de la varianza total (ver Tabla 4). El primer factor, relacionado principalmente con las subescalas de enfoque profundo, explicó el 21.6 % de la varianza, mientras que el segundo factor, asociado principalmente con el enfoque superficial, explicó el 13.1 %.

TABLA 4. Carga factorial de los ítems principales (rotación promax)			
	Factor 1	Factor 2	Unicidad
13MP	0.774		0.375
14EP	0.726		0.394
10 EP	0.681		0.555
6EP	0.663		0.570
18EP	0.633		0.616
9MP	0.544		0.674
17MP	0.489		0.687
1MP	0.479		0.767
2EP	0.411		0.765
16ES		0.648	0.453
20ES		0.633	0.605
15MS		0.619	0.619
12ES		0.610	0.622
19MS		0.593	0.556
3MS		0.530	0.724
11MS		0.508	0.711
4ES		0.463	0.743
8ES		0.437	0.818
5MP			0.852
7MS			0.944

Nota: Método de rotación promax.

4. Discusión

El objetivo del presente trabajo fue explorar el tipo de motivación y estrategia que adoptan estudiantes de educación superior pertenecientes al espectro. Los resultados revelaron una predominancia de la motivación y estrategia profunda

en la población examinada, teniendo la Motivación Profunda una media de 18.47 (DT = 3.6) y la Estrategia Profunda, una media de 18.13 (DT = 4.2), contrastando con una media de 10.87 (DT = 3.4) en Motivación Superficial y 14.51 (DT = 4.4) en Estrategia Superficial. Lo que indica que los estudiantes pertenecientes al espectro abordan su proceso con una alta motivación y utilizando estrategias que propenden a aprendizajes significativos. El AFE mostró una estructura que difiere parcialmente de la propuesta original, sugiriendo la necesidad de ajustes para su aplicación en población neurodivergente.

Estos hallazgos sugieren que los estudiantes con TEA tienden a estar altamente motivados por el aprendizaje académico, mostrando interés genuino en los temas que estudian, lo que se traduce en un esfuerzo constante en sus estudios. La correlación positiva y significativa entre las subescalas de Motivación Profunda y Estrategia Profunda refuerza la consistencia de estos resultados, destacando que los estudiantes que se sienten motivados por el aprendizaje tienden a adoptar estrategias coherentes que reflejan este interés.

En cuanto a las diferencias por tipo de carrera, se encontraron diferencias significativas en motivación y estrategia profunda, teniendo valores más altos en estudiantes de carreras humanistas que en aquellos de carreras informático-científicas. Sin embargo, no se encontraron diferencias en motivación y estrategia superficial entre ambos grupos.

Considerando que la motivación y la estrategia profunda constituyen el denominado enfoque de aprendizaje profundo, estos resultados son consistentes con estudios previos en los que se ha observado que los estudiantes de áreas como la salud tienden a cambiar su enfoque de superficial a profundo conforme avanzan en su formación académica (Bernal García *et al.*, 2019; Khong y Tanner, 2024; Pires *et al.*, 2020). También coinciden con investigaciones que indican que otros factores como la edad y el género no parecen influir significativamente en los enfoques de aprendizaje (Obadeji *et al.*, 2023).

Un estudio realizado en Chile dentro del área de la salud encontró que los estudiantes que adoptan una motivación profunda emplean estrategias profundas, lo cual es coherente con los hallazgos de este estudio (Cardona *et al.*, 2024). Sin embargo, la presencia de una motivación profunda sin una estrategia adecuada puede derivar en la adopción de un enfoque superficial, lo que subraya la importancia de que tanto la motivación como las estrategias estén alineadas para lograr un enfoque efectivo de aprendizaje.

4.1. Limitaciones del estudio

En cuanto a las limitaciones, cabe destacar que la muestra se centró únicamente en estudiantes con TEA de ciertas disciplinas, lo que podría limitar la generalización de los hallazgos a otros contextos académicos o grupos de estudiantes. Además, el diseño transversal de la investigación no permite hacer inferencias sobre la evolución de los enfoques de aprendizaje a lo largo del tiempo, por lo que futuros estudios longitudinales podrían aportar una visión más completa.

4.2. *Implicaciones del estudio*

En cuanto a las implicancias prácticas, los resultados de este estudio ofrecen orientaciones valiosas para docentes que atienden a estudiantes con TEA en educación superior. La predominancia de motivación y estrategia profunda sugiere que los estudiantes pertenecientes al espectro autista pueden beneficiarse significativamente de prácticas pedagógicas que vaya en línea con estas características, por ejemplo, que promuevan la comprensión significativa, la autonomía y la conexión del contenido dirigido hacia sus intereses particulares. En este sentido, es recomendable que los equipos docentes diseñen estrategias de enseñanza diferenciadas que consideren el perfil cognitivo y motivacional del estudiantado, por ejemplo, mediante tareas abiertas, flexibles y con énfasis en el análisis crítico o la integración conceptual, especialmente en contextos curriculares donde dichas habilidades suelen ser menos estimuladas, como en carreras científicas o tecnológicas. Asimismo, los hallazgos refuerzan la importancia de fortalecer la formación docente incorporando herramientas para reconocer y apoyar los distintos enfoques de aprendizaje.

Los resultados sugieren que es necesario seguir investigando cómo los contextos académicos influyen en los enfoques de aprendizaje de estudiantes con TEA, especialmente en lo que respecta a la elección de estrategias efectivas. A nivel práctico, los resultados destacan la importancia de diseñar entornos educativos que fomenten tanto la motivación como las estrategias profundas, con especial atención a las diferencias que pueden surgir según el tipo de carrera.

El análisis de la estructura del cuestionario sugiere la necesidad de adaptar los instrumentos de recogida de información de enfoques de aprendizaje contextualizada para personas pertenecientes al espectro autista, promoviendo prácticas educativas más inclusivas. Por ello, es importante que en futuras investigaciones se amplíe el tamaño muestral y se aborden una mayor diversidad de disciplinas, permitiendo validar estos hallazgos en contextos educativos heterogéneos.

5. **Conclusión**

Este estudio constituye una contribución inicial al conocimiento acerca de la motivación y las estrategias adoptadas por estudiantes universitarios con trastorno del espectro autista en el contexto chileno, en el marco de los enfoques de aprendizaje, visibilizando formas de aproximación al conocimiento que desafían estereotipos tradicionales sobre esta población. La tendencia predominante hacia la motivación y la estrategia profunda no solo refleja un compromiso significativo con el aprendizaje, sino que también invita a repensar las nociones de agencia y autonomía en estos estudiantes.

Las diferencias observadas según el tipo de carrera sugieren que el entorno disciplinar actúa como un mediador en las formas de aprender, lo que plantea desafíos y oportunidades para el diseño de prácticas pedagógicas diferenciadas e inclusivas. A su vez, el cuestionamiento a la estructura factorial del instrumento aplicado resalta

la necesidad de adaptar los instrumentos de evaluación a las características específicas de este colectivo.

Además, estos hallazgos aportan nuevas comprensiones sobre los vínculos entre estudiantes TEA, motivación y aprendizaje en la educación superior, invitando a continuar explorando desde enfoques metodológicos y teóricos diversos y crear entornos que reconozcan y potencien los modos singulares de aprender. La investigación futura deberá ampliar el espectro disciplinar y poblacional abordado, avanzando hacia una comprensión más completa y equitativa del aprendizaje universitario en contextos de diversidad.

6. Financiamiento

Este trabajo fue financiado por el Proyecto DIUMCE “Enfoques de Aprendizaje en Estudiantes de Educación Superior que Pertenecen al Espectro Autista” n.º 16-2023-EFA, con fondos de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Chile.

7. Referencias

- AGUILAR PARRA, J. M. (2018). Programas de intervención educativa con alumnos con síndrome de Asperger. En M. J. LEÓN GUERRERO y T. SOLA MARTÍNEZ (Eds.), *Liderando investigación y prácticas inclusivas* (pp. 1411-1418). Editorial Universidad de Granada. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6370123>
- AMADOR FIERROS, G., CLOUDER, L., KARAKUS, M., URIBE ALVARADO, I., CINOTTI, A., FERREYRA, M. V. y ROJO, P. (2021). Neurodiversidad en la Educación Superior: la experiencia de los estudiantes. *Revista de la Educación Superior*, 50(200), Article 200. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1893>
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5-TR)* (5.ª ed.). American Psychiatric Publishing. American Psychiatric Publishing
- ANDERSON, A. (2020). From mutual awareness to collaboration: Academic libraries and autism support programs. *Journal of Librarianship and Information Science*, 53(1), 103-115. <https://doi.org/10.1177/0961000620918628>
- ANDERSON, A. H., STEPHENSON, J. y CARTER, M. (2017). A systematic literature review of the experiences and supports of students with autism spectrum disorder in post-secondary education. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 39, 33-53. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.04.002>
- ANDERSON, A. H., STEPHENSON, J., CARTER, M. y CARLON, S. (2019). A systematic literature review of empirical research on postsecondary students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(4), 1531-1558. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3840-2>
- BAETEN, M., KYNDT, E., STRUYVEN, K. y DOCHY, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging

- their effectiveness. *Educational Research Review*, 5(3), 243-260. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.06.001>
- BERNAL GARCÍA, M. I., LAMOS DUARTE, A. F., VARGAS RIVERA, O. I., CAMARGO VILLALBA, G. E. y SÁNCHEZ CAPACHO, N. (2019). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y factores relacionados en estudiantes que cursan último año de los programas de la Facultad de Ciencias de la Salud. *Educación Médica*, 20(2), 10-17. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.11.008>
- BIGGS, J., KEMBER, D. y LEUNG, D. Y. P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 133-149. <https://doi.org/10.1348/000709901158433>
- CARDONA, M., HENRÍQUEZ-MELGAREJO, A., CIFUENTES MUÑOZ, T., LUENGO, C. y ROCO-VIDELA, Á. (2024). Learning approaches in students of the areas of Health Sciences belonging to a regional university in Chile. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 4, 1317. <https://doi.org/10.56294/salud-cyt2024.1317>
- CHEN, L. y DHILLON, J. K. (2012). Deep approaches to learning in improving reading skills: A case study from Yunnan Agricultural University. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(8), 1603-1613. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.8.1603-1613>
- CHILE. (2023). *Ley n.º 21.545, establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación* (n.º 21.545). <https://bcn.cl/3c7ek>
- CHO, J. (2018). Building bridges: Librarians and autism spectrum disorder. *Reference Services Review*, 46(3), 325-339. <https://doi.org/10.1108/RSR-04-2018-0045>
- CLINTON, V. (2014). The relationship between students' preferred approaches to learning and behaviors during learning: An examination of the process stage of the 3P model. *Instructional Science*, 42(5), 817-837. <https://doi.org/10.1007/s11251-013-9308-z>
- CLOUSER, L., KARAKUS, M., CINOTTI, A., FERREYRA, M. V., FIERROS, G. A. y ROJO, P. (2020). Neurodiversity in higher education: A narrative synthesis. *Higher Education*, 80(4), 757-778. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00513-6>
- COERTJENS, L., VANTHOURNOUT, G., LINDBLOM-YLÄNNE, S. y POSTAREFF, L. (2016). Understanding individual differences in approaches to learning across courses: A mixed method approach. *Learning and Individual Differences*, 51, 69-80. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.07.003>
- COROMINAS ROVIRA, E., TESAURIO CID, M. y TEIXIDÓ SABALLS, J. (2006). Vinculación de los enfoques de aprendizaje con los intereses profesionales y los rasgos de personalidad. Aportaciones a la innovación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 443-473.
- CUEVAS ARELLANO, E. y ANGUIANO SUÁREZ, M. E. (2020). El joven con condición de autismo ante la educación superior y la elección profesional. En G. A. ENRÍQUEZ GUTIÉRREZ, I. T. LAY ARELLANO y L. PÉREZ ÁLVAREZ (Eds.), *Tiempo, espacios y lugares sobre la discapacidad. Ensayos, testimonios e investigaciones* (pp. 77-100). Universidad Autónoma del Estado de Morelos: Ediciones de la Noche.
- DAVIS, M. T., WATTS, G. W. y LÓPEZ, E. J. (2021). A systematic review of firsthand experiences and supports for students with autism spectrum disorder in higher education. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 84, 101769. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101769>
- EMILIA, O., BLOOMFIELD, L. y ROTEM, A. (2012). Measuring students' approaches to learning in different clinical rotations. *BMC Medical Education*, 12(1), 114. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-12-114>
- FERNÁNDEZ-MENÉNDEZ, E., PIQUERAS, J. A. y SOTO-SANZ, V. (2022). Intervenciones cognitivo-conductuales para reducir conductas autolesivas en niños y jóvenes con TEA: una

- revisión sistemática. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 9(3), 84-91. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2022.09.3.8>
- FIRST, J., CHEAK-ZAMORA, N. C. y TETI, M. (2016). A qualitative study of stress and coping when transitioning to adulthood with autism spectrum disorder. *Journal of Family Social Work*, 19(3), 220-236. <https://doi.org/10.1080/10522158.2016.1185074>
- GARCÍA, R. (2024). Trastornos del espectro autista. En J. P. JIMÉNEZ, J. ACUÑA y A. BOTTO (Eds.), *Salud mental y psiquiatría en la práctica de Atención Primaria* (pp. 461-485). Editorial Catalonia Ltda.
- GAUTIER, P. A. y KLAUW, B. VAN DER. (2012). Selection in a field experiment with voluntary participation. *Journal of Applied Econometrics*, 27(1), 63-84. <https://doi.org/10.1002/jae.1184>
- GELBAR, N. W., SMITH, I. y REICHOW, B. (2014). Systematic review of articles describing experience and supports of individuals with autism enrolled in college and university programs. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(10), 2593-2601. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2135-5>
- GONZÁLEZ, C. (2015). Perspectivas y desafíos de la docencia en la Educación Superior chilena. En A. BERNASCONI, *La Educación Superior en Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. Ediciones UC. <https://www.perlego.com/book/1927454/la-educacin-superior-de-chile-transformacin-desarrollo-y-crisis-pdf>
- JARAMILLO-ARIAS, P., SAMPEDRO-TOBÓN, M. E. y SÁNCHEZ-ACOSTA, D. (2022). Perspectiva histórica del trastorno del espectro del autismo. *Acta Neurológica Colombiana*, 38(2), 91-97. <https://doi.org/10.22379/24224022405>
- KHONG, M. L. y TANNER, J. A. (2024). Surface and deep learning: A blended learning approach in preclinical years of medical school. *BMC Medical Education*, 24, 1029. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05963-5>
- LAIRD, T. F. N., SEIFERT, T. A., PASCARELLA, E. T., MAYHEW, M. J. y BLAICH, C. F. (2014). Deeply affecting first-year students' thinking: Deep approaches to learning and three dimensions of cognitive development. *The Journal of Higher Education*, 85(3), 402-432. <https://doi.org/10.1353/jhe.2014.0017>
- LASTUSAARI, M. (2018). *Persistence in major in relation to learning approaches. Development of a questionnaire of university chemistry students* [Doctoral Thesis, University of Turku]. <https://www.utupub.fi/handle/10024/146129>
- LEE, S. W. Y. (2013). Investigating students' learning approaches, perceptions of online discussions, and students' online and academic performance. *Computers and Education*, 68, 345-352. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.05.019>
- LIANG, J. C., CHEN, Y. Y., HSU, H. Y., CHU, T. S. y TSAI, C. C. (2018). The relationships between the medical learners' motivations and strategies to learning medicine and learning outcomes. *Medical Education Online*, 23(1), 1497373. <https://doi.org/10.1080/10872981.2018.1497373>
- LÓPEZ AGUADO, M. y LÓPEZ ALONSO, A. I. (2013). Los enfoques de aprendizaje. Revisión conceptual y de investigación. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 131-154. <https://doi.org/10.17227/01203916.64rce131.153>
- LUCAS, R. y JAMES, A. I. (2018). An evaluation of specialist mentoring for university students with autism spectrum disorders and mental health conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 694-707. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3303-1>

- MOGRE, V. y AMALBA, A. (2014). Assessing the reliability and validity of the Revised Two Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ2F) in Ghanaian medical students. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 11, 19. <https://doi.org/10.3352/jeehp.2014.11.19>
- MUÑOZ SAN ROQUE, I., PRIETO NAVARRO, L. y TORRE PUENTE, J. C. (2012). Enfoques de aprendizaje, autorregulación, autoeficacia, competencias y evaluación: un estudio descriptivo de estudiantes de Educación Infantil y Primaria. En J. C. TORRE PUENTE, *Educación y nuevas sociedades: la formación inicial del profesorado de infantil y primaria* (pp. 237-266). Universidad Pontificia de Comillas. <https://www.torrossa.com/it/resources/an/4235404>
- OBADAJI, A., OLUWOLE, L. O. y ADEYEMO, D. A. (2023). Exploring learning approaches of undergraduate medical students and their association with gender, resilience, and psychological distress. *Health Professions Education*, 9(3). <https://doi.org/10.55890/2452-3011.1048>
- OMAIR, A. (2015). Selecting the appropriate study design for your research: Descriptive study designs. *Journal of Health Specialties*, 3(3), 153-156. <https://doi.org/10.4103/1658-600X.159892>
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS). (2023). *Trastornos del espectro autista*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- PIRES, I. M., HUSSAIN, F., GARCIA, N. M., LAMESKI, P. y ZDRAVEVSKI, E. (2020). Homogeneous data normalization and deep learning: A case study in human activity classification. *Future Internet*, 12(11), 194. <https://doi.org/10.3390/fi12110194>
- RAMSDEN, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education* (2.^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203507711>
- SERVICIO NACIONAL DE LA DISCAPACIDAD (SENADIS). (2022). *III Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile*. Ministerio de Desarrollo Social y Familia. https://www.senadis.gob.cl/pag/693/2004/iii_estudio_nacional_de_la_discapacidad
- SHAIK, S. A., ALMARZUQI, A., ALMOGHEER, R., ALHARBI, O., JALAL, A. y ALORAINY, M. (2017). Assessing Saudi medical students learning approach using the revised two-factor study process questionnaire. *Int J Med Educ*, 8, 292-296. <https://doi.org/10.5116/ijme.5974.7a06>
- SHEA, G. y DERRY, S. (2022). A survey of library services for autistic college students. *The Journal of Academic Librarianship*, 48(6), 102591. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2022.102591>
- STES, A., MAEYER, S. D. y PETEGEM, P. V. (2013). Examining the cross-cultural sensitivity of the Revised Two-Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) and validation of a Dutch version. *PLOS ONE*, 8(1), e54099. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0054099>
- TAHER, A. M. y JIN, C. (2011). Assessing learning approaches of Chinese local MBA students: An investigation using the Revised Two-factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F). *Educational Research and Reviews*, 6(19), 974-978. <https://doi.org/10.5897/ERR11.152>
- TOPS, W., VAN DEN BERGH, A., NOENS, I. y BAHEYNS, D. (2017). A multi-method assessment of study strategies in higher education students with an autism spectrum disorder. *Learning and Individual Differences*, 59, 141-148. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.09.003>
- VON BELOW, R., SPAETH, E. y HORLIN, C. (2024). Autism in Higher Education: Dissonance between educators' perceived knowledge and reported teaching behaviour. *International Journal of Inclusive Education*, 28(6), 940-957. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1988159>
- YÁÑEZ, C., MAIRA, P., ELGUETA, C., BRITO, M., CROCKETT, M. A., TRONCOSO, L., LÓPEZ, C. y TRONCOSO, M. (2021). Estimación de la prevalencia de trastorno del Espectro Autista en población urbana chilena. *Andes Pediatrica*, 92(4), 519-525. <https://doi.org/10.32641/andespediatr.v92i4.2503>

- YON GUZMÁN, S. E., CASTILLO ORTEGA, S. E., HERNÁNDEZ MARÍN, G. del J., ACOCER CASTILLO, M. G. y RAMÍREZ GÓMEZ, K. R. (2018). La inclusión de un estudiante con trastorno del espectro autista en educación superior. *Revista Boletín Redipe*, 7(2), 64-85.
- YURDUGÜL, H. y MENZI ÇETİN, N. (2015). Investigation of the relationship between learning process and learning outcomes in e-Learning environments. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15(59), 57-74.
- ZAKARIYA, Y. F., BJØRKESTØL, K., NILSEN, H. K., GOODCHILD, S. y LORÅS, M. (2020). University students' learning approaches: An adaptation of the revised two-factor study process questionnaire to Norwegian. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100816. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100816>
- ZUKERMAN, G., YAHAV, G. y BEN-ITZCHAK, E. (2022). Adaptive behavior and psychiatric symptoms in university students with ASD: One-year longitudinal study. *Psychiatry Research*, 315, 114701. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2022.114701>

PREOCUPACIONES DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR: ANÁLISIS DE MENSAJES PUBLICADOS EN FOROS INFORMALES

Concerns of Students with Disabilities in Higher Education: Analysis of Messages Posted on Informal Forums

Camino FERREIRA¹

Universidad de León. Facultad de Educación. Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía. España

camino.ferreira@unileon.es

<https://orcid.org/0000-0001-8131-0825>

María ÁLVAREZ-GODOS

Universidad de León. Facultad de Educación. Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía. España

malvag@unileon.es

<https://orcid.org/0000-0002-3222-0433>

Ainhoa MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ

Universidad de León. Facultad de Educación. Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía. España

amartr@unileon.es

<https://orcid.org/0000-0001-8864-3163>

Recepción: 19 de julio de 2025

Aceptación: 17 de noviembre de 2025

¹ Autor de correspondencia.

RESUMEN: La inclusión de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior continúa siendo un desafío, especialmente en lo relativo a la orientación, el acceso a recursos y el acompañamiento emocional. Este estudio analiza los mensajes publicados en foros informales por estudiantes universitarios, con el objetivo de identificar sus preocupaciones en torno a la discapacidad. A través del ChatGPT y el software MAXQDA se elaboró un etiquetado de los mensajes con revisión externa. Los resultados revelan que las principales inquietudes se concentran en el acceso a la universidad, el rendimiento académico, la relación con el profesorado, la gestión administrativa y el impacto emocional en el entorno universitario. Destaca la presencia de mensajes con elevada carga emocional, asociados a sentimientos de ansiedad, desmotivación e incluso problemas psicológicos. Asimismo, se identifican diferencias en las preocupaciones según ramas de conocimiento y tipo de discapacidad, como por ejemplo el TDAH y el TEA. Estos hallazgos evidencian la necesidad de reforzar los servicios universitarios de orientación, adaptaciones personalizadas y apoyo psicosocial, promoviendo una atención integral y continua. El análisis de mensajes de los estudiantes en foros informales aporta una perspectiva complementaria y valiosa sobre las barreras vividas, informando del diseño de políticas inclusivas más empáticas y eficaces.

PALABRAS CLAVE: Discapacidad; preocupaciones; educación superior; inteligencia artificial; foros informales.

ABSTRACT: The inclusion of students with disabilities in higher education continues to be a challenge, especially in terms of guidance, access to resources and emotional support. This study analyses 63 messages posted in informal forums by university students in order to identify their concerns about disability. Using ChatGPT and MAXQDA software, the messages were labelled with external review. The results reveal that the main concerns are focused on access to university, academic performance, the relationship with the teaching staff, administrative management and the emotional impact on the university environment. The presence of messages with a high emotional charge, associated with feelings of anxiety, demotivation and even psychological issues, stands out. Likewise, differences in concerns are identified according to branches of knowledge and type of disability, such as ADHD and ASD. These findings highlight the need to reinforce university counselling services, personalised adaptations and psychosocial support, promoting comprehensive and continuous care. Analysis of student messages in informal forums provides a complementary and valuable perspective on the barriers experienced, informing the design of more empathetic and effective inclusive policies.

KEYWORDS: Disability; concerns; higher education; artificial intelligence; informal forums.

1. Introducción

La orientación educativa en el ámbito universitario desempeña un papel clave en la formación integral de los estudiantes, ya que facilita su adaptación, permanencia y éxito académico (González-Ruda *et al.*, 2024). Según Vital-Carrillo (2024),

este proceso no solo se enfoca en el aprendizaje, sino también en el desarrollo de la autonomía personal como estrategia para la educación a lo largo de la vida. Sin embargo, se ha constatado que la falta de colaboración entre los centros de educación secundaria y las universidades dificulta la transición del alumnado, lo que hace necesario optimizar las estrategias de orientación (López-Bastías *et al.*, 2020). En este sentido, la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU), en su artículo 43, exige la existencia de unidades de diversidad en las universidades, encargadas de coordinar políticas transversales de inclusión y antidiscriminación.

A pesar de su importancia, la orientación educativa sigue siendo una función poco desarrollada en la enseñanza superior, ya que la falta de bases metodológicas claras limita su implementación en el currículo (González-Ruda *et al.*, 2024). Además, los programas de intervención resultan insuficientes debido a la falta de recursos, y aunque el profesorado acude a los servicios de orientación con inquietudes sobre el estudiantado con necesidades específicas de apoyo educativo, su formación en este ámbito sigue siendo deficiente (Álvarez-Godos *et al.*, 2025). En un estudio más reciente, se advierte que, pese a los avances normativos, los servicios de apoyo universitarios siguen mostrando limitaciones en cuanto a personal, coordinación y seguimiento de casos, lo que repercute directamente en la calidad de la atención ofrecida al estudiantado con discapacidad (Álvarez-Godos *et al.*, en prensa). Esta situación se agrava si se consideran los factores emocionales que afectan al alumnado universitario, ya que las emociones influyen de manera significativa en el rendimiento, la motivación y el bienestar general (Maldonado-Cañizares *et al.*, 2023).

Las emociones positivas, como la alegría, favorecen el aprendizaje y la concentración, mientras que las emociones negativas, como la ansiedad o la frustración, pueden interferir directamente en el progreso académico (Maldonado-Cañizares *et al.*, 2023). Los estudiantes universitarios identifican con mayor facilidad emociones complejas como la envidia o los celos, lo que pone de relieve la importancia de desarrollar competencias emocionales adecuadas en contextos educativos (Iglesias-Cortizas *et al.*, 2018). Esta carencia también impacta en la inclusión, pues se requieren programas específicos para el desarrollo de la inteligencia emocional, ya que estas habilidades han demostrado ser clave para el éxito académico y profesional del estudiantado universitario (Martínez-Rodríguez y Ferreira, 2023).

Este déficit formativo incide directamente en las actitudes del profesorado hacia la inclusión, como advierten Solís-García y Arroyo-Resino (2022), quienes evidencian que los docentes con formación previa en discapacidad tienden a mostrar posturas más positivas y comprometidas con el desarrollo de una educación inclusiva.

La orientación educativa no solo proporciona apoyo en el ámbito académico, sino que también contribuye al desarrollo de competencias emocionales y habilidades sociales, favoreciendo la cooperación y el respeto por la diversidad (Vital-Carrillo, 2024). En esta línea, la LOSU, en su artículo 37, enfatiza la necesidad de garantizar un entorno educativo accesible e inclusivo. Se ha demostrado que el desarrollo de habilidades emocionales y no cognitivas incrementa la motivación y

el aprendizaje en estudiantes universitarios (Martínez-Rodríguez y Ferreira, 2023), lo que resalta la importancia de su incorporación en los programas de orientación.

En los últimos años, la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior ha avanzado, pero todavía enfrenta desafíos significativos. En respuesta a esta realidad, la LOSU, en su artículo 32, establece que las universidades deben reservar al menos un 5 % de las plazas en títulos oficiales de Grado, Máster y Doctorado para estudiantes con discapacidad, facilitando así su acceso y su permanencia. Sin embargo, aún persisten barreras estructurales y sociales, particularmente para personas con discapacidad intelectual, quienes han tenido menos oportunidades para ingresar a la universidad debido a la percepción errónea de que no forman parte del colectivo universitario (Ramírez-Salazar *et al.*, 2021). Paz-Maldonado (2020) recuerda que muchas universidades aún no combinan accesibilidad física con acompañamiento institucional real.

Para fortalecer la inclusión, es fundamental implementar estrategias como la atención individualizada desde el ingreso hasta la graduación, el asesoramiento al profesorado y la integración de la orientación en las políticas universitarias de inclusión, que garanticen coherencia institucional (Álvarez-Godos *et al.*, 2025). Una transición bien planificada desde la educación secundaria, articulada a través de una colaboración efectiva entre etapas educativas, favorece la permanencia y el éxito académico del estudiantado con discapacidad (López-Bastías *et al.*, 2020). No obstante, estas medidas deben estar respaldadas por políticas estructurales que garanticen su continuidad y coherencia institucional (Gallego y Ferreira, 2024). En este sentido, se ha evidenciado que la forma en que el estudiantado percibe la discapacidad está influida por creencias previas, experiencias personales y emociones básicas como el miedo, la tristeza, la alegría o la sorpresa, las cuales configuran actitudes que pueden favorecer o dificultar la inclusión (Baçalan-Iz, 2024).

Para garantizar una inclusión efectiva en la Educación Superior, se han desarrollado servicios de apoyo dirigidos a estudiantes con discapacidad. Las universidades españolas han demostrado su compromiso con la educación inclusiva ofreciendo atención personalizada y promoviendo la sensibilización de la comunidad educativa (Álvarez-Godos *et al.*, en prensa), pero aún existen limitaciones en cuanto a personal, coordinación y financiación (Porto-Castro y Gerpe-Pérez, 2020). Por lo tanto, es esencial implementar modelos de atención integral e interdisciplinar que acompañen a los estudiantes en su desarrollo académico, social y laboral (Ramírez-Salazar *et al.*, 2021), superando los enfoques asistencialistas y evitando que la inclusión dependa de la buena voluntad de profesionales concretos (Sánchez-Díaz y Morgado-Camacho, 2021). En este contexto, dichos modelos deben incluir también el desarrollo de competencias emocionales y no cognitivas, esenciales para la permanencia y el bienestar del alumnado (Martínez-Rodríguez y Ferreira, 2025). En este marco, los servicios de apoyo deben adoptar un enfoque multidisciplinar, centrado en la evaluación y la provisión de adaptaciones personalizadas, el asesoramiento académico y social y el desarrollo de políticas de accesibilidad y participación (Álvarez-Godos *et al.*, en prensa).

Entre las principales medidas que facilitan la inclusión universitaria destacan los planes de accesibilidad y ajustes, que incluyen la provisión de materiales en formatos accesibles, metodologías adaptadas y sistemas de evaluación flexibles (González-Ruda *et al.*, 2024). Estos planes buscan garantizar la igualdad de oportunidades eliminando barreras y promoviendo adaptaciones curriculares (Álvarez-Godos *et al.*, en prensa).

A pesar de los avances, los estudiantes con discapacidad continúan enfrentando retos significativos en su trayectoria universitaria. Uno de los principales desafíos es la transición desde la educación secundaria, ya que muchos estudiantes experimentan dificultades para adaptarse a las exigencias académicas y al nuevo entorno (López-Bastías *et al.*, 2020). Además, persisten deficiencias en las políticas de inclusión universitaria, lo que hace necesaria una mayor formación del profesorado en discapacidad, un aumento en la financiación de los servicios de apoyo y una sensibilización más profunda sobre el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Álvarez-Godos *et al.*, 2025). En este sentido, la LOSU, en su artículo 33, enfatiza la importancia de fortalecer los programas de orientación para facilitar esta transición y acompañar a los estudiantes en la planificación de su formación y su futura inserción laboral.

Los servicios de atención al estudiante con discapacidad deben adoptar un enfoque multidisciplinar que fortalezca su función orientadora y promueva un modelo de investigación-acción, impulsando la mejora continua y la innovación educativa (López-Bastías *et al.*, 2020). Además, es fundamental que estos servicios adquieran un carácter transversal dentro de la comunidad educativa, superando su papel meramente informativo y limitado a intervenciones puntuales. Se ha evidenciado que un modelo de educación planificada y con apoyos sistemáticos desde la educación básica hasta la universidad es clave para garantizar la inclusión y mejorar la calidad de vida del estudiantado con discapacidad (Ramírez-Salazar *et al.*, 2021).

Las universidades españolas han demostrado un compromiso creciente con la educación inclusiva, pero aún deben fortalecer su personal y mejorar la coordinación estratégica de sus servicios (Álvarez-Godos *et al.*, en prensa). Para seguir avanzando, es necesario consolidar un profesorado capacitado en discapacidad y didácticas inclusivas, además de diseñar estrategias de orientación educativa efectivas que acompañen a los estudiantes en su proceso formativo (López-Bastías *et al.*, 2020). Por ello, en este proceso el papel del profesorado es decisivo. Las actitudes docentes hacia la discapacidad tienen un impacto directo en la experiencia del estudiantado. Aquellos docentes que comparten una visión social de la discapacidad y adoptan una docencia empática y flexible generan entornos más accesibles y favorecedores (Sánchez-Díaz y Morgado-Camacho, 2021). La promoción de redes de apoyo psicosocial, tanto institucionales como entre iguales, se presenta como una vía eficaz para acompañar estas trayectorias (Delgado-Catalán *et al.*, 2022).

En conclusión, la orientación educativa es clave para lograr la inclusión del estudiantado con discapacidad en la Educación Superior. La LOSU refuerza este compromiso a través de sus artículos 32, 33, 37 y 43, donde se promueve una educación inclusiva y se aseguran los derechos de este colectivo. No obstante, para garantizar

su éxito académico, es fundamental seguir construyendo modelos de orientación inclusivos que no solo faciliten su acceso, sino que aseguren su permanencia y bienestar universitario (López-Bastías *et al.*, 2020).

En este contexto, el presente estudio se propone explorar las dudas y las preocupaciones que manifiestan los estudiantes de Educación Superior en foros informales en torno a la discapacidad, comprendida desde un enfoque de derechos y referida, de forma deliberada, mediante la expresión “persona con discapacidad”, tal y como recomiendan el CERMI y la teoría de la construcción social de la realidad. El análisis de estos mensajes espontáneos permite visibilizar las barreras informativas, académicas, institucionales y emocionales que enfrentan quienes viven esta realidad en el ámbito universitario. El objetivo general del estudio es analizar los mensajes identificados en foros informales que abordan la discapacidad, con el fin de detectar las dudas expresadas por los estudiantes. Para ello, se plantean tres objetivos específicos: a) analizar la evolución temporal de estos mensajes por anualidad y mensualidad; b) examinar su distribución por ramas de conocimiento; y c) categorizar las temáticas predominantes en las consultas relativas a la discapacidad. A partir de este análisis, se pretende aportar evidencias que orienten el diseño y la mejora de los servicios universitarios de información, orientación y apoyo emocional dirigidos a este colectivo.

2. Método

Este estudio emplea un enfoque mixto para el análisis de contenido de mensajes publicados en foros informales por estudiantes de Educación Superior en relación con la discapacidad. El procedimiento se ha desarrollado siguiendo el procedimiento para el análisis de contenido en respuestas abiertas utilizando métodos mixtos y modelos de lenguaje (LLM) del proyecto Aplicación de la IA en el análisis de redes informales sociales para la orientación en Educación superior (AiRISES) (PID2021-125405NB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por la Unión Europea “NextGenerationEU”/PRTR), combinando técnicas de procesamiento automatizado mediante inteligencia artificial con revisión experta.

2.1. Preparación y preselección de datos

Inicialmente se identificaron 11.184 mensajes a través del análisis automatizado con el modelo ChatGPT en los foros Mediavida (<https://www.mediavida.com/foro/estudios-trabajo>); y YaQ (<https://yaq.es/forum/active>). Se utilizó un *prompt* de etiquetado temático que permitía clasificar cada mensaje en función de categorías predefinidas vinculadas al tránsito educativo, como acceso a la universidad, elección de estudios, dificultades académicas o necesidades educativas. A partir de este primer cribado, se procedió a una revisión manual por parte de dos evaluadores expertos para garantizar la relevancia, la consistencia y la adecuación de

los mensajes incluidos. En este momento se eliminaron duplicados, fragmentos irrelevantes y menciones genéricas que no hacían referencia directa a situaciones personales relacionadas con el tema de estudio: la discapacidad.

En la identificación de estos mensajes se ha utilizado el siguiente *prompt*:

Lo siguiente es una lista de etiquetas: #[elección de bachillerato o modalidad de bachillerato] #[prácticas] #[prueba de acceso universidad, acceso, ingreso, selectividad, EBAU, EVAU, nota de corte, preinscripción, subir nota, nota de bachillerato] #[elección de titulación universitaria, buscar titulación universitaria, estudios universitarios, elección de universidad, elegir universidad] #[Elección o acceso a FP, CFGS, CFGM, Ciclo formativo, Formación profesional, grado superior de formación profesional, grado medio de formación profesional, técnico superior de formación profesional] #[asignaturas, TFG, trabajo fin de grado, exámenes] #[movilidad de estudiantes ERASMUS, SÉNECA, SICUE] #[cambio de carrera o de titulación, cambiar de universidad, convalidar, traslado] #[Elección de master, máster, TFM, trabajo fin de master, especializarme] #[doctorado, tesis, doctor, FPI, FPU] #[profesor, profesorado] #[oposición, opositor, opositar, opos, oposiciones] #[problemas económicos de estudiantes, pagar estudios, becas, dinero, ayuda económica, recursos económicos] #[problemas económicos de trabajadores] #[alojamiento, residencia, piso, alquiler] #[empleo, trabajo, curro, salida laboral, sueldo, salario, jornada, pagas, negocio, vacaciones, autónomo, cuenta propia, laboral] #[contrato en prácticas, prácticas en empresa, CV, currículum, entrevista, graduado, licenciado] #[aprendizaje informal, cursos online, cursos on line, cursos empresa] #[fracaso escolar] #[hábitos de estudio, horas de estudios, técnicas de estudio] #[aprendizaje de idiomas] #[no identifico la etiqueta] Etiqueta este mensaje con una de las etiquetas de la anterior lista:

2.2. Desarrollo del lexicón y extracción específica

Con base en la revisión anterior y en la literatura especializada, se construyó un lexicón temático orientado a identificar expresiones relacionadas con diferentes formas de discapacidad. Este diccionario fue implementado en el software MAXQDA a través de su extensión MAXDictio, para realizar búsquedas sistemáticas por categorías. El diccionario utilizado ha sido el siguiente (se indica PE en aquellas que se ha marcado como *Palabra Exacta* en el diccionario para su búsqueda en los mensajes):

- Discapacidad: discapaci*, vulnerab*, trastorno*, diversidad funcional (PE), necesidades especiales educativas (PE), necesidades educativas (PE), necesidades específicas de apoyo educativo (PE).
- Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) (PE en todas): TDAH, déficit de atención, TDA, hiperactividad, TDA-H, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, déficit de atención, trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

- Trastorno del espectro autista (TEA) (PE en todas): TEA, autismo, Asperger, trastorno del espectro autista, espectro autista.
- Altas capacidades: altas capacidades (PE), superdota*.
- Dificultades de aprendizaje: dislexia (PE), disgraf*, dificultad* de aprendizaje, dificultad* específica* de aprendizaje, discalculia (PE), retraso* del lenguaje.
- Adaptaciones: adaptación* curricular*, adaptación* metodológica*, adaptación* metodológica.
- Lengua de signos: lengua* de signos, intérprete*.

Como resultado, se identificaron 120 segmentos en 63 mensajes con referencias explícitas a discapacidad. Estos se distribuyen en 96 segmentos en la categoría de discapacidad general, 8 segmentos en la categoría TDAH (en 4 mensajes) y 8 en la categoría TEA (en 6 mensajes). Se excluyeron aquellos fragmentos referidos a dificultades de aprendizaje (4 segmentos de 2 mensajes) o lengua de signos (4 segmentos de 2 mensajes) cuando no hacían mención directa a situaciones de estudiantes con estas condiciones, sino que aparecían como parte del contenido curricular o desde la perspectiva docente. No se identificaron mensajes en las categorías ni de altas capacidades ni de adaptaciones.

2.3. *Análisis de datos*

Tras la identificación temática, se aplicó una estrategia de codificación combinada. Por un lado, se procedió a la codificación manual de los segmentos, generando matrices categoriales en función de los objetivos específicos del estudio (temporalidad, rama de conocimiento y tipo de preocupación). Por otro lado, se validaron estas codificaciones a través de una revisión cruzada entre los dos evaluadores. Ante discrepancias, se aplicó una regla de consenso y revisión argumentada. Este procedimiento garantiza la fiabilidad interna del análisis y permite replicabilidad metodológica.

El análisis se estructuró en dos niveles: cuantitativo y cualitativo. En la dimensión cuantitativa, se realizó un análisis de frecuencias por año, mes y rama de conocimiento, así como por categorías temáticas (ej.: acceso, salud mental, evaluación). En la dimensión cualitativa, se analizaron los mensajes mediante codificación abierta, destacando ejemplos significativos y construyendo categorías emergentes a partir del contenido narrativo. Esta triangulación de métodos permite interpretar los resultados desde una perspectiva integral y contextualizada.

3. Resultados

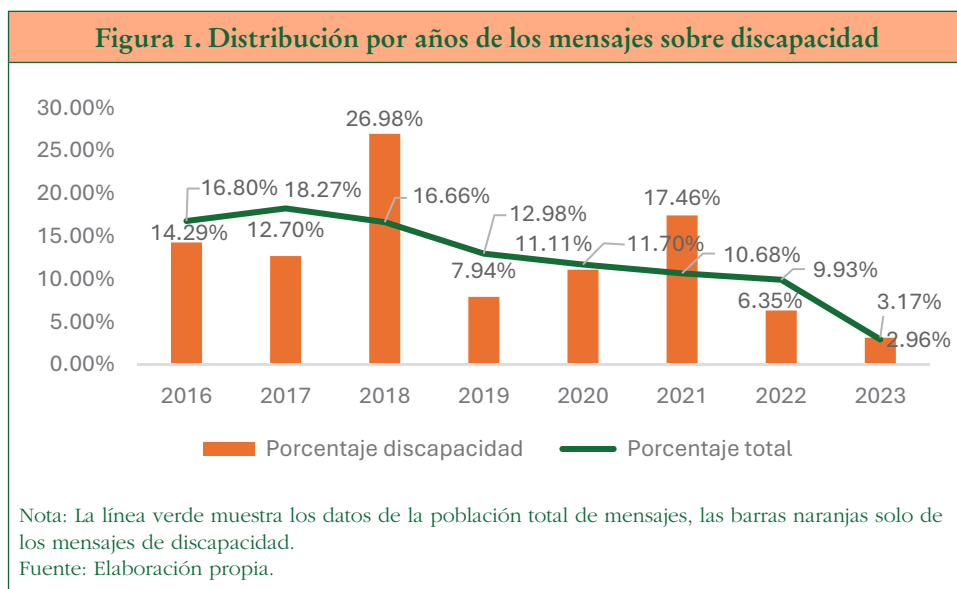
Los resultados que se muestran en este apartado se exponen de acuerdo con los objetivos específicos del estudio. Así, en primer lugar, se muestra la evolución de los mensajes de estudiantes universitarios en foros informales por anualidad y

mensualidad sobre discapacidad. Posteriormente, se analiza la relación de estos mensajes por ramas de conocimiento. Por último, se presentan los resultados del análisis de los mensajes de los estudiantes en Educación Superior sobre discapacidad por temáticas.

3.1. Evolución y ramas de conocimiento

En la Figura 1 se muestra la evolución anual de la cantidad de mensajes en los foros analizados relacionados con la discapacidad desde el 2016 al 2023, en comparación con los mensajes totales de los foros analizados. Como se observa, en el año 2018 se registran más de un cuarto de los mensajes (26.98 %). Esto podría deberse a un auge del debate sobre inclusión educativa y accesibilidad, impulsado por iniciativas legislativas y una mayor visibilización del tema en la sociedad. Durante ese periodo, los estudiantes mostraron mayor interés en conocer sus derechos y posibilidades dentro del sistema universitario.

En los años siguientes, 2019 (7.94 %) y 2020 (11.11 %), el número de mensajes disminuye considerablemente, lo cual podría explicarse por la estabilización de la información disponible y la mejora en los recursos de apoyo institucionales, reduciendo la necesidad de recurrir a foros informales. No obstante, la pandemia de la COVID-19 en 2020-2021 pudo haber desplazado las preocupaciones hacia la adaptación de la enseñanza remota y la reorganización académica, impactando el volumen de interacciones en estos espacios.

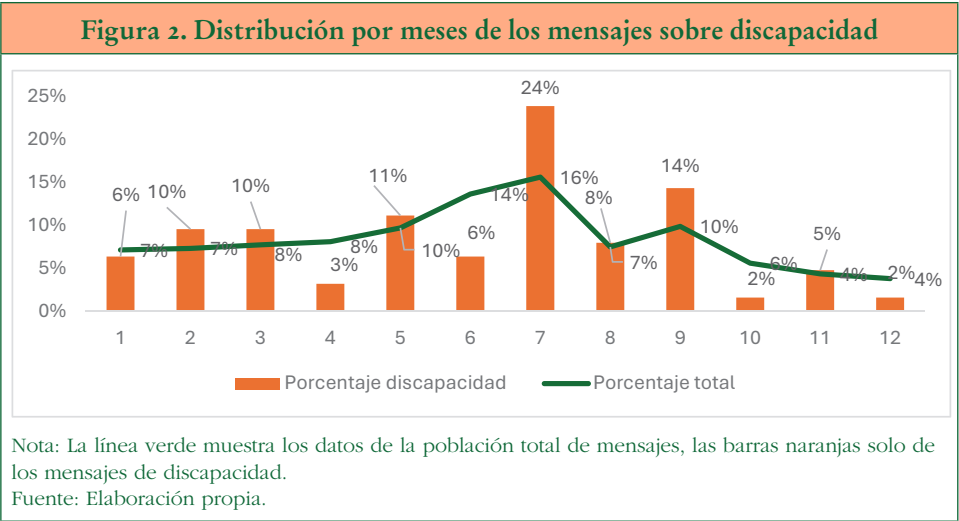


Los dos últimos años analizados son los que menos mensajes mencionan el tema de la discapacidad, 2022 (6.35 %) y 2023 (3.17 %). Esta tendencia descendente podría estar relacionada con la consolidación de servicios de accesibilidad dentro de las universidades y la diversificación de canales de comunicación más directos, como redes sociales o plataformas institucionales, disminuyendo la actividad en foros informales tradicionales.

En la Figura 2 se muestra la distribución mensual de los mensajes analizados específicos del tema de discapacidad en comparativa con los mensajes totales de los foros analizados. Se observa que el mes de julio concentra el mayor volumen de consultas (24 %), coincidiendo con el periodo de finalización de evaluaciones y cierre del curso académico. Este aumento en la actividad puede deberse a la necesidad de los estudiantes de resolver dudas sobre su situación académica, la gestión de trámites administrativos y la planificación del curso siguiente.

El segundo pico de consultas ocurre en septiembre (14 %), coincidiendo con el inicio del nuevo curso. En este periodo, los estudiantes con discapacidad pueden enfrentarse a nuevos desafíos relacionados con el acceso a la universidad, la adaptación a sus estudios y la organización de apoyos específicos. Este incremento en la actividad durante estos meses refleja una mayor incertidumbre sobre la continuidad de los estudios y los ajustes requeridos para el nuevo año académico.

A partir de octubre, el número de mensajes comienza a disminuir progresivamente. Entre octubre y diciembre, se registra la menor actividad en los foros, lo que sugiere que los estudiantes han logrado resolver en gran medida sus preocupaciones iniciales o han encontrado canales alternativos para obtener apoyo. Este descenso estaría relacionado con la estabilización del curso académico y con la preferencia por otras vías de comunicación, como las unidades o servicios de atención a la discapacidad dentro de las universidades.



3.2. *Evolución y ramas de conocimiento*

En los mensajes publicados por estudiantes universitarios sobre la discapacidad en los foros informales, clasificados según ramas de conocimiento, se observa que la mayoría de ellos están relacionados con las Ciencias Sociales y Jurídicas (34.57 %), así como con las Ciencias de la Salud (27.13 %). Estos mensajes reflejan inquietudes relacionadas con el acceso a la universidad, la adaptación curricular y la carga académica. Se mencionan dificultades en la organización del aprendizaje y la falta de información clara sobre recursos disponibles.

En concreto, en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, se incluyen mensajes sobre adaptaciones en los estudios de derecho y educación, así como preocupaciones sobre el acceso y la progresión en estas carreras. En el caso de Ciencias de la Salud, destacan preocupaciones relacionadas con las exigencias prácticas en titulaciones como Medicina y Enfermería, donde los estudiantes con discapacidad expresan dudas sobre la viabilidad de completar ciertas actividades formativas.

En los mensajes correspondientes a las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas (34.57 %), Ciencias de la Salud (27.13 %) e Ingeniería y Arquitectura (26.06 %), algunos estudiantes mencionan barreras en la metodología de enseñanza y en el desarrollo de habilidades prácticas requeridas en sus estudios. Por su parte, en Artes y Humanidades (5.85 %) se registran menos consultas, pero se identifican preocupaciones sobre la accesibilidad en las aulas y el acceso a recursos bibliográficos. Finalmente, en la rama de Ciencias (6.38 %) se centran en las dificultades para afrontar asignaturas técnicas y en la necesidad de apoyos en prácticas de laboratorios o tareas de experimentación.

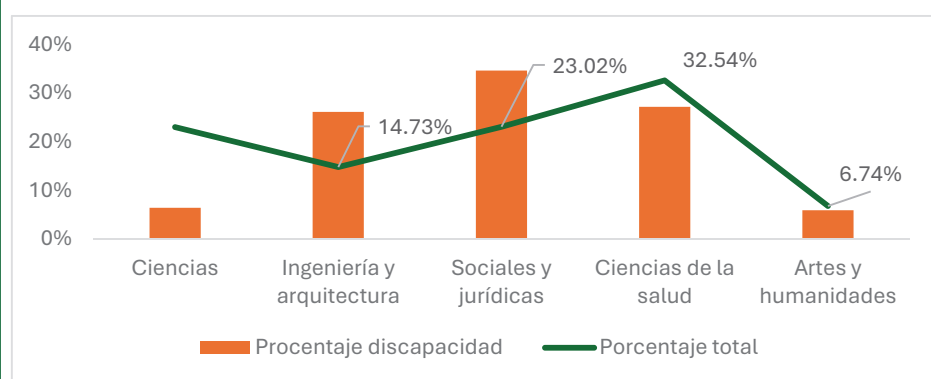
Estos datos, en comparación con los totales de mensajes analizados, varían, ya que, mientras que la rama de conocimiento más destacada en los mensajes de discapacidad era Ciencias Sociales y Jurídicas, las dudas en la población total se centra en Ciencias de la Salud (32.54 %); siendo Ciencias Sociales y Jurídicas (23.02 %) la rama que se encuentra en segundo lugar, seguida de Ciencias (22.96 %) y, en menor medida, Artes y Humanidades (6.74 %) y Ciencias (6.38 %) (Figura 3).

3.3. *Descripción de las dudas*

En el análisis de las preocupaciones de los estudiantes sobre la universidad también se observa un perfil de aquellos que tienen discapacidad o necesidades educativas. Siguiendo el *prompt* utilizado en el ChatGPT, estas preocupaciones están relacionadas con temas como (Figura 4): EBAU (Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad) (n = 35); Trabajo (n = 27); Acceso/admisión (n = 13); Asignaturas (n = 19); FP (n = 19); Educación Secundaria/Bachillerato (n = 14); Profesor (n = 14); Gestión (n = 13); Universidad (n = 12); Idiomas (n = 10).

En comparación con las preocupaciones generales del total de mensajes que componen la población de mensajes de los foros analizados, los temas principales son: Universidad (n = 2880); EBAU (n = 2183); Trabajo (n = 1924) y Bachillerato (n = 1812).

Figura 3. Relación entre el código discapacidad y ramas de conocimiento



Nota: La línea verde muestra los datos de la población total de mensajes, las barras naranjas solo de los mensajes de discapacidad.

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de los mensajes en foros informales revela un conjunto de preocupaciones recurrentes entre los estudiantes con discapacidad en la Educación Superior. Estas inquietudes se han categorizado en distintos ámbitos para comprender mejor sus necesidades y dificultades.

3.4. Acceso a la universidad

Uno de los principales temas de discusión entre los estudiantes con discapacidad en el acceso a la universidad es la existencia de cupos especiales para personas con discapacidad, ya que genera numerosas dudas sobre su funcionamiento, los criterios de selección y las diferencias entre comunidades autónomas. En los foros analizados, los estudiantes preguntan con frecuencia sobre la nota de corte específica para su colectivo y sobre la posibilidad de mejorar sus opciones de admisión a través de la fase voluntaria de la EBAU: “Hola, ¿alguien podría explicarme cómo funciona la nota de corte para discapacitados en Medicina? He visto que cambia por comunidad autónoma y no sé si podría entrar con mi nota”. También se identifican mensajes que reflejan inquietudes sobre la adecuación de los procedimientos de admisión a sus necesidades específicas, como las adaptaciones para realizar los exámenes de acceso.

3.5. Dificultades en el rendimiento académico

La categoría de aprobar o suspender asignaturas (n = 11) engloba mensajes de estudiantes que manifiestan dificultades para superar las exigencias académicas debido a sus necesidades educativas especiales. Muchos de ellos expresan frustración

Figura 4. Matriz de relaciones de código

Sistema de códigos	Discapacidad
Temas	
> Vivienda	4
> Trabajo	27
> Gestión	13
> EBAU	35
> FP	19
TFG	1
TFM	
Secundaria	2
Bachillerato	12
Acceso	10
Oposición	8
Movilidad	1
Prácticas	7
Becas	1
Doctorado	2
Universidad	12
COVID-19	1
Máster	6
Lista de espera	2
Idiomas	10
Temario	3
Apuntes	1
Fracaso	2
Abandono	
Reputación	1
Especializar	5
Profesor	14
Hábitos de estudio	
Problemas económicos	
Instalaciones	2
Cambio de titulación	1
Asignaturas	19
Grado universitario	1
Adjudicación de plaza	
Modalidad	5
Facilidad-dificultad	
Convocatoria	2
Créditos	2
Nota media	
Cambio de universidad	
Evaluación	6
Continuar estudios	2
Aprobar/supender	11
Segunda carrera	
Primer año	4
Admisión	3
Próximo año	
Instituto	2
Privado	2
Público	8
Σ SUMA	269

Fuente: Elaboración propia.

ante la falta de adaptaciones en la evaluación, indicando que el sistema universitario no siempre tiene en cuenta sus circunstancias: “Siempre me cuesta sacar ciertas asignaturas por mi TDAH, pero en la última convocatoria hice una reclamación porque sentí que no valoraban mi esfuerzo”. En varios casos, los estudiantes mencionan la dificultad de compatibilizar su carga de estudio con tratamientos médicos o con las particularidades de su condición, como la dislexia, el TDAH o el TEA.

3.6. *Carga académica y gestión de asignaturas*

La elección y la gestión de asignaturas es otro aspecto que preocupa a los estudiantes con discapacidad. Los mensajes analizados muestran que algunos estudiantes han optado por reducir su carga académica o incluso abandonar temporalmente la carrera debido a la falta de apoyos específicos: “Opté por dejar la carrera este año porque no podía con la carga de asignaturas y mi condición. ¿Alguien ha pasado por lo mismo?”. Otros mencionan que encuentran barreras en la estructura de los planes de estudio, especialmente cuando ciertas asignaturas obligatorias presentan dificultades añadidas para ellos. La falta de flexibilidad en la organización de los estudios aparece como una problemática recurrente, así como la necesidad de contar con una orientación académica especializada.

3.7. *La EBAU y su impacto en las oportunidades educativas*

Los estudiantes con discapacidad también expresan incertidumbre respecto a la EBAU, especialmente en lo que respecta a la posibilidad de acceder a estudios competitivos como Medicina. La mayoría de los mensajes en esta categoría plantean dudas sobre la posibilidad de mejorar la calificación mediante la fase voluntaria y sobre las condiciones específicas de los cupos de discapacidad: “¿Si tengo un 40 % de discapacidad puedo acceder a medicina con menos nota? ¿O tengo que presentarme a la fase voluntaria para subir?”. En algunos casos, se percibe una sensación de desigualdad en comparación con otros estudiantes, debido a la falta de información accesible sobre los procedimientos y los criterios de evaluación diferenciados.

3.8. *Impacto emocional de la vida universitaria*

El análisis de los mensajes relacionados con la salud mental evidencia un elevado nivel de ansiedad, estrés y, en algunos casos, depresión entre los estudiantes universitarios con discapacidad: “Cada vez que intento estudiar siento que es en vano. Me frustra mucho porque quiero hacerlo bien, pero simplemente no puedo”. Las dificultades académicas, la falta de comprensión por parte de algunos docentes y la sensación de aislamiento en el entorno universitario contribuyen a generar sentimientos de frustración y desmotivación. Algunos mensajes contienen referencias

explícitas a autoagresiones y a pensamientos negativos, lo que indica la importancia de contar con un mayor apoyo psicológico dentro del sistema universitario.

3.9. Dificultades en la gestión administrativa

Los mensajes en la categoría de gestión reflejan la confusión que sienten muchos estudiantes con discapacidad al enfrentarse a trámites administrativos. Entre las dudas más frecuentes se encuentran las relacionadas con la convalidación de asignaturas, los cambios de titulación y la solicitud de adaptaciones: “No sé si puedo cambiarme de carrera y que me convaliden asignaturas si entro por el cupo de discapacidad”. En general, los estudiantes perciben que las universidades no ofrecen información clara ni procedimientos ágiles para facilitar estos procesos, lo que añade una carga de estrés adicional.

3.10. Relación con el profesorado

Algunos mensajes destacan la falta de formación o sensibilidad del profesorado ($n = 14$) en relación con las necesidades de los estudiantes con discapacidad. En varias ocasiones, los estudiantes relatan experiencias en las que han sentido que sus dificultades no han sido comprendidas o que sus solicitudes de adaptación han sido minimizadas: “Mi profesor no entiende que tengo dislexia y me cuesta leer en voz alta. ¿Dónde puedo quejarme sobre esto?” También hay mensajes que hacen referencia a la necesidad de contar con docentes especializados o con mediadores que puedan intervenir en casos de conflicto.

3.11. Especificidades según tipo de discapacidad

Además de las preocupaciones generales expresadas por los estudiantes con discapacidad, se identifican mensajes que reflejan situaciones particulares vinculadas a determinados tipos de discapacidad, como el TDAH y el TEA, en ocasiones con comorbilidades asociadas.

En el caso del TDAH, las preocupaciones giran en torno a las dificultades para superar determinadas asignaturas, especialmente en contextos de evaluación. Varios mensajes hacen referencia a reclamaciones por sentirse injustamente evaluados, así como al deseo de que se valore el esfuerzo realizado, más allá del rendimiento objetivo.

Por su parte, en los casos de los estudiantes con un diagnóstico TEA, los mensajes se centran en dudas sobre el acceso a titulaciones exigentes, como Medicina, y en la percepción social de la idoneidad de estos estudiantes para ciertas profesiones. Surgen cuestiones relativas al reconocimiento de las discapacidades psíquicas en los procesos de admisión y a la existencia de adaptaciones específicas: “Hoy he

leído nota de cupo por discapacidad y me pregunto si hay algún médico con discapacidad que sea psíquica, ya que creo que todos son por temas físicos”.

También se observa inquietud respecto a las condiciones de acceso a la universidad, en particular sobre los cupos reservados y la posibilidad de presentarse a la fase voluntaria de la EBAU para mejorar la nota de admisión.

Asimismo, algunos mensajes reflejan con crudeza las consecuencias emocionales que atraviesan ciertos estudiantes, incluyendo ansiedad, depresión, abandono de clases e incluso pensamientos autolesivos: “Aviso de que esto va a estar cargado de pesimismo y negatividad”; “Se me olvidan las cosas o directamente no se me quedan... Me siento una inútil y lo único por lo que tengo motivación ahora mismo es por morirme”.

Estas expresiones permiten evidenciar no solo las dificultades académicas o administrativas, sino también el impacto psicológico que puede tener la experiencia universitaria en estudiantes con discapacidad. La inclusión plena exige, por tanto, respuestas institucionales que aborden de forma integral tanto las adaptaciones curriculares como el acompañamiento emocional.

4. Discusión

Los resultados de este estudio ponen de relieve la existencia de una serie de preocupaciones frecuentes entre los estudiantes universitarios con discapacidad, expresadas en espacios informales como foros y comunidades digitales. Esta elección de canal revela, en sí misma, una cuestión significativa: la preferencia o la necesidad de acudir a entornos no institucionales para compartir dudas, emociones y experiencias relacionadas con la vida universitaria. Lejos de los cauces formales, como las Unidades o Servicios de Atención a la Discapacidad que ofrecen las propias instituciones universitarias, los estudiantes parecen encontrar en estos foros un espacio de confianza donde pueden expresarse libremente, evidenciando carencias en los mecanismos formales de acompañamiento o su falta de accesibilidad, difusión o respuesta empática.

Una de las principales conclusiones del estudio es la concentración de mensajes en el año 2018 y, en particular, en el mes de julio. Esta estacionalidad sugiere que el cierre del curso académico y la planificación del siguiente generan un pico de incertidumbre que impulsa la búsqueda de orientación. Las instituciones universitarias podrían aprovechar estos periodos críticos para reforzar sus canales de información, establecer campañas de comunicación específicas y ofrecer orientación personalizada a través de medios digitales accesibles.

Asimismo, se ha constatado que las principales áreas de conocimiento vinculadas a estos mensajes son las Ciencias Sociales y Jurídicas y las Ciencias de la Salud, lo cual podría estar asociado tanto a la mayor presencia de estudiantes con discapacidad en estas ramas como a sus particularidades metodológicas. Si bien no se pueden generalizar conclusiones sobre la distribución de barreras por campos académicos, sí se observan diferencias relevantes en cuanto a las inquietudes: mientras

en Ciencias Sociales predominan las dudas sobre adaptaciones y requisitos académicos, en Ciencias de la Salud destacan las preocupaciones sobre la compatibilidad de la discapacidad con la práctica profesional.

Desde el punto de vista temático, las preocupaciones más recurrentes giran en torno al acceso a la universidad, la superación de asignaturas y la inserción laboral futura. También se identifican inquietudes sobre otras etapas del itinerario educativo, como la Formación Profesional o el Bachillerato, y sobre cuestiones institucionales o administrativas (gestión de trámites, relación con el profesorado, tipo de centro). La recurrencia de mensajes en torno al acceso, las adaptaciones curriculares, el acompañamiento emocional o la relación con el profesorado revela la existencia de barreras institucionales persistentes. Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas que también denuncian obstáculos estructurales y dificultades sistemáticas para el estudiantado con discapacidad (Paz-Maldonado, 2020).

Destaca especialmente la presencia de mensajes relacionados con el impacto emocional de la vida académica, incluyendo ansiedad, desmotivación, sentimientos de inadecuación o incluso expresiones de sufrimiento psicológico severo. Este resultado coincide con lo señalado por Maldonado-Cañizares *et al.* (2023), quienes documentan el papel que juegan las emociones negativas en el entorno universitario. Además, Iaia *et al.* (2024) advierten que los estudiantes universitarios con trastornos específicos del aprendizaje presentan mayores niveles de ansiedad y depresión, así como menores índices de resiliencia, lo cual puede afectar negativamente a su bienestar y continuidad en los estudios superiores. Estas emociones también afectan especialmente a estudiantes con TDAH y TEA, que enfrentan mayores barreras de comprensión y adaptación (Álvarez-Godos y Ferreira, 2022; Álvarez-Godos *et al.*, en prensa). Además, estos resultados refuerzan la necesidad de abordar la salud mental del estudiantado con discapacidad como una dimensión prioritaria de la inclusión universitaria.

También se ha evidenciado la demanda de reconocimiento del esfuerzo personal en contextos de evaluación y el temor a no poder ejercer profesionalmente la titulación deseada debido a su condición. Asimismo, es importante recordar que, para muchos estudiantes con discapacidad, el paso por la universidad representa también una oportunidad única para adquirir habilidades que favorezcan su inclusión sociolaboral, más allá del rendimiento académico (Moreno y Belmonte, 2022). Estas preocupaciones, en ocasiones ligadas a discapacidades específicas, ponen de manifiesto la importancia de implementar políticas de orientación vocacional realistas y empáticas, así como de garantizar la equidad en el acceso y la práctica profesional.

Diversos estudios subrayan el papel clave del profesorado en la permanencia del estudiantado con discapacidad, especialmente cuando sus actitudes inclusivas se traducen en adaptaciones metodológicas y comunicación empática (Sánchez-Díaz y Morgado-Camacho, 2021). El análisis de foros informales ha permitido acceder a voces habitualmente silenciadas por los canales oficiales. Tal como señala Moríña (2019), estos contextos espontáneos permiten identificar vivencias emocionales que no afloran en espacios institucionales, lo que refuerza su valor para el desarrollo de

programas formativos más empáticos. En este sentido, incorporar estas voces contribuye a avanzar hacia modelos más democráticos de inclusión (Delgado-Catalán *et al.*, 2022). Las políticas inclusivas deben construirse desde un enfoque realista, atendiendo a las vivencias del estudiantado y evitando aplicar modelos externos desconectados del contexto universitario (Paz-Maldonado, 2020). Además, el compromiso institucional con la diversidad debe ser transversal: los servicios de apoyo deben ir más allá de la intervención puntual, generando sinergias entre estudiantes, docentes y personal técnico para favorecer la inclusión educativa en todas las etapas del itinerario universitario (Porto-Castro y Gerpe-Pérez, 2020).

Además, las universidades deben garantizar el acceso equitativo al aprendizaje a través del uso de recursos educativos adaptados y estrategias pedagógicas inclusivas que atiendan a la diversidad del alumnado. En esta línea, Solís-García y Arroyo-Resino (2022) destacan que una planificación curricular sensible a la diversidad mejora la percepción de justicia académica y el sentido de pertenencia del estudiantado con discapacidad. Asimismo, Vilaseca *et al.* (2017) subrayan que los apoyos deben acompañar las distintas transiciones vitales y educativas, adaptándose a las necesidades tanto del alumnado como de sus familias para favorecer trayectorias inclusivas y continuadas. Las propuestas aisladas o dependientes de la buena voluntad de los docentes no son suficientes (Sánchez-Díaz y Morgado-Camacho, 2021). Para lograr un cambio estructural se requiere formación docente específica, coordinación institucional y financiación adecuada (Porto-Castro y Gerpe-Pérez, 2020).

5. Conclusiones

En definitiva, promover el bienestar emocional del alumnado con discapacidad debe considerarse un eje transversal de las políticas inclusivas. Martínez-Rodríguez y Ferreira (2023) insisten en que las competencias emocionales no solo facilitan el rendimiento académico, sino también la permanencia y la participación activa en la vida universitaria. Y como subrayan Acuña-Rodríguez *et al.* (2021), dichas competencias se vuelven especialmente necesarias ante situaciones de alta incertidumbre y vulnerabilidad.

En conjunto, estos hallazgos permiten avanzar en la comprensión del tipo de barreras, visibles y ocultas, que enfrentan los estudiantes con discapacidad en la universidad. El análisis revela no solo un conjunto de obstáculos académicos o burocráticos, sino también una dimensión emocional, relacional y simbólica que exige ser tenida en cuenta. Por ello, es urgente consolidar un modelo integral que combine políticas de orientación, accesibilidad, acompañamiento psicosocial y cultura inclusiva, promoviendo medidas estructurales junto a una atención personalizada.

En esta línea, se ha advertido que la efectividad de las propuestas inclusivas requiere planes sostenibles institucionalmente, y no dependientes de voluntades particulares ni proyectos temporales (Moreno y Belmonte, 2022). Este modelo debe contemplar tanto los momentos clave del calendario académico como la diversidad de trayectorias, necesidades y contextos personales del estudiantado. Esto implica

no solo atender necesidades individuales del estudiantado, sino también promover un cambio estructural en la concepción institucional de la diversidad, consolidando una universidad verdaderamente inclusiva.

No obstante, este estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, el análisis se ha centrado en mensajes publicados en foros informales, lo que limita la generalización de los resultados, ya que quienes participan en estos espacios podrían tener perfiles específicos (mayor preocupación, aislamiento o necesidad de expresión) no representativos del conjunto del estudiantado con discapacidad. En segundo lugar, aunque se identificaron tipologías como TDAH y TEA, no fue posible realizar un análisis comparativo amplio por tipo de discapacidad debido a la escasez de mensajes en algunas categorías. Además, a pesar del uso de una estrategia rigurosa de clasificación y validación con herramientas de inteligencia artificial y revisión experta, el análisis cualitativo de mensajes espontáneos siempre implica cierta carga interpretativa.

A partir de estos resultados, se proponen futuras líneas de investigación: ampliar la muestra a otros entornos digitales (redes sociales, grupos cerrados, plataformas institucionales), emplear metodologías mixtas (entrevistas, cuestionarios, grupos focales), explorar las percepciones del profesorado y del personal de atención, realizar estudios longitudinales que analicen la evolución de estas preocupaciones a lo largo del tiempo académico, e investigar buenas prácticas institucionales en orientación inclusiva que puedan servir de modelo a otras universidades.

6. Fuentes de financiación de la investigación

Este estudio es parte del proyecto PID2021-125405NB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por la Unión Europea “NextGenerationEU”/PRTR.

Esta investigación ha sido financiada por la comunidad de Castilla y León, con las Ayudas para financiar la contratación predoctoral de personal investigador (PRE-DOC), cofinanciadas por el Fondo Social Europeo Plus (FSE+) (2023).

7. Referencias

- ACUÑA-RODRÍGUEZ, M. P., GÓMEZ-LÓPEZ, U. M., IBÁÑEZ, S. F., RAMÍREZ-ORDÓÑEZ, M. J. y ACUÑA-RODRÍGUEZ, J. D. C. (2021). Manejo de emociones en estudiantes universitarios en tiempos de confinamiento: una propuesta de intervención desde un proyecto de aula. *Boletín de Innovación, Logística y Operaciones*, 3(1), 1-9. <https://doi.org/10.17981/bilo.3.1.2021.09>
- ÁLVAREZ-GODOS, M. y FERREIRA, C. (2022). El impacto socioeducativo y socioemocional del TDAH: historias de vida de estudiantes universitarios. *Siglo Cero*, 53(1), 137-157. <https://doi.org/10.14201/scero2022531137157>
- ÁLVAREZ-GODOS, M., VIEIRA, M. J. y FERREIRA, C. (2025). Atención a estudiantes con TDAH en universidades españolas: actuaciones y buenas prácticas. *Revista de Investigación Educativa*, 43, 1-20. <https://doi.org/10.6018/rie.586791>

- ÁLVAREZ-GODOS, M., VIERA, M. J. y FERREIRA, C. (en prensa). La atención a la discapacidad en las universidades españolas: servicios y políticas institucionales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*.
- BAÇALAN-IZ, F. (2024). Students' attitudes towards disabled people: Mediator's role of emotion and behavior. *Current Psychology*, 43, 6149-6157. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04810-y>
- DELGADO-CATALÁN, S., ARIAS-ASTRAY, A. y SOTOMAYOR-MORALES, E. (2022). Jóvenes con discapacidad intelectual en la universidad: entre la sobreprotección y la autodeterminación. *Siglo Cero*, 53(2), 145-165. <https://doi.org/10.14201/scero2022532145165>
- GALLEGO, A. G. y FERREIRA, C. (2024). Conocimiento y uso de los recursos dirigidos a los familiares de personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 55(1), 97-117. <https://doi.org/10.14201/scero.31501>
- GONZÁLEZ-RUDA, N., ALFONSO-PÉREZ, I. y BERMÚDEZ-MORRIS, R. (2024). La orientación educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación superior: fundamentos y reflexiones. *Visión Antataura*, 8(1), 152-169. <https://doi.org/10.48204/j.vian.v8n1.a5235>
- IAIA, M., VIZZI, F., CARLINO, M. D., TURI, M., MARINELLI, C. V. y ANGELELLI, P. (2024). Specific learning disabilities and associated emotional-motivational profiles: A study in Italian university students. *Frontiers in Psychology*, 15, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1365980>
- IGLESIAS-CORTIZAS, M. J., RÍOS-DEDEUS, M. P. y RODICIO-GARCÍA, M. L. (2018). Instrumento para identificar la percepción de los estudiantes universitarios sobre emociones que los perturbaban. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 5(2), 133-141. <https://doi.org/10.17979/reipe.2018.5.2.3598>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 70 (2023). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>
- LÓPEZ-BASTÍAS, J. L., MORENO-RODRÍGUEZ, R. y ESPADA-CHAVARRÍA, R. (2020). El acceso a la universidad en estudiantes con discapacidad: la influencia de la orientación educativa en la elección de estudios de grado. *Psychology, Society and Education*, 12(2), 1-17. <https://doi.org/10.25115/psye.v12i2.2085>
- MALDONADO-CAÑIZARES, P. R., RIVADENEIRA-INTRIAGO, M., CAMPOVERDE-LAJE, R. E., MUÑOZ-CORRALES, A. y MUÑOZ-CORRALES, M. (2023). Las emociones y su afectación en el sistema educativo universitario. *Revista de Ciencias Sociales y Económicas*, 7(2), 77-87. <https://doi.org/10.18779/csye.v7i2.672>
- MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, A. y FERREIRA, C. (2023). Relación entre rendimiento académico e inteligencia emocional en universitarios de Grado y Máster de la Universidad de León. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 795-807. <https://doi.org/10.5209/rced.80128>
- MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, A. y FERREIRA, C. (2025). Factors influencing the development of emotional intelligence in university students. *European Journal of Psychology of Education*, 40(60), 1-33. <https://doi.org/10.1007/s10212-025-00956-4>
- MORENO, I. y BELMONTE, M. L. (2022). Orientación laboral para estudiantes con discapacidad intelectual de la Universidad de Murcia. *Diálogos Pedagógicos*, 20(39), 51-70. [https://doi.org/10.22529/dp.2022.20\(39\)04](https://doi.org/10.22529/dp.2022.20(39)04)
- MORIÑA, A. (2019). The keys to learning for university students with disabilities: Motivation, emotion and faculty-student relationships. *PLOS ONE*, 14(5), 1-15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0215249>
- PAZ-MALDONADO, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 123-146. <https://doi.org/10.14201/teri.20266>

- PORTO-CASTRO, A. M. y GERPE-PÉREZ, E. M. (2020). Servicios universitarios de atención al alumnado con discapacidad en España. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 149-169. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29266>
- RAMÍREZ-SALAZAR, D. A., SOTO-OSSA, P. A., RUGELES-LÓPEZ, M. T., LUGO-AGUDELO, L. H., QUINTERO-VALENCIA, C. A. y OCAMPO-AGUDELO, M. C. (2021). Propuesta didáctica con enfoque ecológico e interdisciplinar: una apuesta por la educación superior inclusiva. *Siglo Cero*, 52(3), 163-184. <https://doi.org/10.14201/scero2021523163184>
- SÁNCHEZ-DÍAZ, M. N. y MORGADO-CAMACHO, B. (2021). Docentes universitarios inclusivos: qué les caracteriza y cómo conciben la discapacidad. *Siglo Cero*, 52(1), 27-43. <https://doi.org/10.14201/scero20215212743>
- SOLÍS-GARCÍA, P. y ARROYO-RESINO, D. (2022). Actitudes docentes hacia alumnos con discapacidad, punto de partida para la educación inclusiva: una perspectiva de género, edad y experiencia previa. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 15(30), 72-81. <https://doi.org/10.25115/ecp.v15i30.4537>
- VILASECA, R., GRÀCIA, M., BELTRAN, F. S., DALMAU, M., ALOMAR, E., ADAM-ALCOCER, A. L. y SIMÓ-PINATELLA, D. (2017). Needs and supports of people with intellectual disability and their families in Catalonia. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(1), 33-46. <https://doi.org/10.1111/jar.12215>
- VITAL-CARRILLO, M. (2024). La orientación educativa en el nivel medio superior. *Vida Científica. Boletín Científico de la Escuela Preparatoria*, 12(23), 19-22. <https://doi.org/10.29057/prepa4.v12i23.11921>

PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO ESCOLARIZADO EN AULAS ABIERTAS ESPECIALIZADAS EN CENTROS ORDINARIOS SOBRE SU AULA ESPECIALIZADA

Perception of Students Enrolled in Specialized open Classrooms in Mainstream Schools about their Specialized Classroom

Carmen María CABALLERO-GARCÍA

Universidad de Murcia

cmcg@um.es

<https://orcid.org/0000-0003-3966-1546>

Recepción: 25 de marzo de 2025

Aceptación: 2 de septiembre de 2025

RESUMEN: En la Región de Murcia se desarrolla la medida específica de las aulas abiertas especializadas (AAE), destinada a la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) que requieren de una atención muy específica en centros ordinarios. Hasta el momento, no se han realizado estudios que analicen la voz/opinión del alumnado hacia estas unidades de educación especial en los centros regulares. El objetivo general de esta investigación es examinar la percepción del alumnado de las aulas abiertas sobre su aula especializada y sobre los distintos elementos que la integran. Los participantes han sido 347 alumnos escolarizados en las 108 AAE de centros ordinarios de la Región de Murcia. Se sigue un diseño descriptivo, mixto y secuencial (Cuan-Cual), empleando un cuestionario para la fase cuantitativa y la técnica el *Mural de las situaciones* para la cualitativa. El análisis cuantitativo se ha realizado a través de estadística descriptiva e inferencial no paramétrica y el cualitativo a través de un análisis de contenido deductivo. Los resultados señalan una valoración positiva del alumnado hacia las AAE en las que están escolarizados y hacia el profesorado, los recursos y los compañeros. Además, se discuten las implicaciones de investigación del presente trabajo, así como las líneas futuras de investigación.

PALABRAS CLAVE: Aulas abiertas; voz del alumnado; medida específica; centros ordinarios.

ABSTRACT: In the Region of Murcia, a specific measure known as Specialized Open Classrooms (SOC) is implemented to support the education of students with special educational needs (SEN) who require highly specialized educational support within mainstream schools. So far, no studies have analyzed the voice/opinion of students regarding these special education units in mainstream schools. The general objective of this research is to examine the perception of students in open classrooms about their specialized classroom and the different elements that comprise it. The participants consisted of 347 students enrolled in the 108 SOC in mainstream schools in the Region of Murcia. A descriptive, mixed, and sequential (Quan-Qual) design was followed, using a questionnaire for the quantitative phase and the "Situations Mural" technique for the qualitative phase. Quantitative analysis was conducted through descriptive and non-parametric inferential statistics, while qualitative analysis was performed through deductive content analysis. The results indicate a positive evaluation from students toward the SOC in which they are enrolled, as well as toward the teachers, resources, and their peers. Furthermore, the research implications of the present work, as well as future lines of research, are discussed.

KEYWORDS: Open classrooms; student voice; specific measure; mainstream schools.

1. Introducción

Han sido muchos y significativos los avances conseguidos en educación durante las últimas décadas, destacando la consideración de la educación como un derecho universal para todo el alumnado (Cole, 2023). Precisamente, el derecho a una educación inclusiva y de calidad para todos en contextos regulares se ha ratificado en el 4.º Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) establecido por la Asamblea General de Naciones Unidas para el año 2030 (Unesco, 2016). Desde este punto de vista, la educación inclusiva estaría vinculada a la consecución de un sistema educativo capaz de brindar un aprendizaje de calidad, así como la presencia y la participación de todo el alumnado en el seno de las aulas ordinarias en contextos educativos inclusivos (Ainscow, 2020; Arnaiz, 2019; Graham, 2024). Igualmente, la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (ONU, 2006) establece, en su artículo 24, que la educación inclusiva debe orientarse a lograr el máximo potencial humano, lo que supone el pleno desarrollo de las personalidades, los talentos y las aptitudes de todo el alumnado, sin excepción posible.

Aunque en muchos sistemas educativos ha habido una gran evolución en la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), que ha permitido el paso de la desescolarización y de la segregación del alumnado en situación de discapacidad a un modelo basado en la plena normalización, no siempre esta es una realidad imperante.

En el contexto internacional, estudios como los De Bruin (2019), Richter y Hoffmann (2017) ponen de relieve que el alumnado relegado a estudiar en entornos educativos segregados, como es el caso de aquellos en situación de discapacidad severa, a menudo enfrenta procesos de exclusión tanto en el ámbito educativo como en el social. Por ello, las modalidades de escolarización que se establecen en los sistemas educativos no son ajenas al nivel de inclusión o exclusión de los estudiantes dentro y fuera del entorno escolar. Al igual que no lo son los apoyos que reciben o las adecuaciones en el currículum que precisan para participar y alcanzar éxito académico en las aulas comunes (Vetoniemi y Kärnä, 2019; Yngve *et al.*, 2019).

Son diversos los estudios que refieren que los estudiantes con NEE escolarizados en aulas específicas muestran su agrado por estar escolarizados en las mismas. Por ejemplo, Riitaoja *et al.* (2019) exponen que los estudiantes escolarizados en aulas específicas prefieren permanecer y aprender en ellas, en lugar de en aulas ordinarias, debido al buen trato y a la óptima atención que reciben en las mismas. Esta es la causa de que las familias acepten esta modalidad de escolarización y autoricen que sus hijos/as pasen del aula ordinaria a la especializada, dada la mayor seguridad y protección en este contexto (Holt *et al.*, 2012), la existencia de más recursos materiales y tecnológicos adaptados y la presencia de profesionales especialistas en NEE (Nes *et al.*, 2017).

Desde el paradigma de la inclusión educativa y social esto genera contradicción y críticas puesto que este defiende que todos los alumnos/as deberían estar escolarizados junto a sus iguales en las aulas ordinarias y recibir en ellas una educación inclusiva, equitativa y de calidad (Arnaiz y Caballero, 2020; Sharma y Zbacnik, 2019; Varghese *et al.*, 2023). Sin embargo, ante la ausencia de estas situaciones se siguen creando aulas especializadas y segregando en ellas al alumnado en pro de una mejor escolarización. Como indica Waitoller (2020, p. 20), “este modelo crea una paradoja para la educación inclusiva, ya que se incluye y se excluye [...]. Son arreglos cosméticos que no permiten el cambio transformacional que se necesita para que el aula regular sea el aula de todos y no solo de algunos”.

En el contexto español existen modalidades de escolarización distintas de las aulas ordinarias destinadas a la intervención específica de estudiantes con NEE, que requieren apoyos extensos y generalizados y adaptaciones curriculares significativas en la mayoría de las áreas del currículo (LOMLOE, 2020). Esto supone su escolarización en entornos específicos y diferenciados a los del resto de estudiantes de su misma edad, como son los centros de educación especial y las aulas especializadas en los centros ordinarios (Núñez-Mayán, 2019). Por tanto, en nuestro país, la creación de diferentes modalidades de escolarización, plasmadas en la legislación vigente, no está contribuyendo de manera determinante a la creación de sistemas inclusivos de enseñanza, como cabría esperar (Alcaraz y Arnaiz, 2020; Negrín-Medina y Galván, 2018).

En este sentido, las justificaciones que explicitan la existencia de modalidades y aulas específicas están estrechamente relacionadas con la continuidad de políticas educativas que validan dichas modalidades de escolarización. A dicha razón, se suma una disponibilidad insuficiente de recursos y percepciones que consideran a

ciertos alumnos como no cualificados para participar de manera plena en los entornos escolares ordinarios (Amor *et al.*, 2025). En cuanto al perfil de los estudiantes que habitualmente permanecen escolarizados en entornos especializados, se trata de aquellos con NEE asociadas a discapacidad intelectual severa o profunda, con necesidades de apoyo altamente específicas y limitaciones significativas en sus funciones cognitivas y adaptativas.

En la Región de Murcia existen, desde hace más de 25 años, aulas específicas para el alumnado mencionado anteriormente, las cuales se denominan aulas abiertas especializadas (AAE) (Consejería de Educación Región de Murcia, 2022). Están atendidas por profesorado especialista en atención a la diversidad (profesorado de Pedagogía Terapéutica –PT– y de Audición y Lenguaje –AL–), cuentan con ratios reducidas y disponen de ayudas técnicas y tecnológicas específicas, adaptadas a las necesidades de aprendizaje del alumnado.

Se trata de aulas especiales establecidas en los centros ordinarios, tanto de Educación Primaria (EP) como de Educación Secundaria (ES), donde los alumnos viven bastante aislados, bastante alejados de lo que acontece en las otras aulas del centro, las ordinarias, pero acogidos y cómodos. Así, Berchiatti *et al.* (2022) y Marini *et al.* (2023) exponen que los estudiantes con NEE escolarizados en aulas especializadas tienen mayor probabilidad de sufrir situaciones de marginación o acoso, cuando se encuentran en entornos educativos convencionales, debido a sus características personales. Como consecuencia de ello, Moriña (2010) comprobó que la mayoría del alumnado que presenta NEE y que requiere de apoyos muy extensos prefiere estar escolarizado en aulas especializadas dentro del centro ordinario y no en aulas regulares. En la misma línea, la investigación de Artiles (2014) sobre las aulas de educación especial en centros regulares en la comunidad canaria evidenció los valores de cooperación, respeto y afinidad que se daban entre sus integrantes, prefiriéndolas a las aulas ordinarias.

Otros estudios han evaluado la organización y el funcionamiento de las aulas especializadas desde la perspectiva de los profesionales educativos y de las familias del alumnado (Arnaiz *et al.*, 2021; De Haro *et al.*, 2020; González *et al.*, 2023). Estos exponen que en dichas aulas se realiza una enseñanza bien organizada y estructurada (rincones y con control exhaustivo de los tiempos), un aprendizaje vivencial a través del contacto con el entorno próximo (salidas fuera del centro y realización de talleres) y uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Lasala y Etxebarria, 2020; Murillo y Krichesky, 2015).

Ante los resultados mostrados sobre aulas especializadas, surge la pregunta de si no es posible convertir las aulas ordinarias en contextos inclusivos donde se establezcan las dinámicas de aprendizaje mencionadas, con el fin de que todos los alumnos, sean cuales fueren sus características, puedan aprender juntos en las aulas ordinarias y no suceda esta separación. Por ello, el presente estudio pone énfasis en conocer la percepción del alumnado de aulas especializadas con el fin de dirigirnos hacia dicho propósito. Además, esta transformación tendría un impacto positivo en etapas educativas más avanzadas (como Educación Secundaria), pues Villegas y Sánchez (2014), en el estudio que realizaron con alumnado con trastornos

del espectro autista (TEA), constataron que, conforme aumentaba su edad y los desfases o dificultades de adaptación eran mayores, este alumnado pasaba del aula ordinaria al aula específica y, a veces, a centros específicos (lo que evidencia una mayor dificultad de las aulas ordinarias para apoyar las necesidades educativas de este alumnado conforme aumenta en edad).

Frente a estas evidencias, y dada la falta de investigaciones donde el propio alumnado escolarizado en las AAE sea el protagonista y dé su opinión acerca de esta modalidad específica de escolarización, llevamos a cabo el presente estudio. El análisis de las diferentes modalidades de escolarización, así como de las medidas disponibles para la atención del alumnado con NEE, que no tiene la oportunidad de estar junto al resto de sus iguales en las aulas ordinarias, lo consideramos fundamental para la investigación educativa, al igual que otros autores (Lindner *et al.*, 2023; Messiou, 2018).

Por ello, en el presente trabajo se pretende poner de relieve las percepciones y opiniones de los propios estudiantes escolarizados en las AAE existentes en los centros ordinarios de la Región de Murcia, siendo su objetivo general: examinar la percepción del alumnado de las aulas abiertas de EP y ES hacia su aula especializada y los distintos elementos que la integran. Para dar respuesta a este objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar la opinión del alumnado de AAE de EP y ES sobre su aula especializada y sobre sus profesores y compañeros.
2. Estudiar la valoración del alumnado de AAE de EP y ES hacia los materiales y las dinámicas educativas que se llevan a cabo en el aula especializada.

2. Metodología

2.1. Diseño

El enfoque metodológico de esta investigación ha sido mixto secuencial y descriptivo (Cuan-Cual). Así, se han utilizado métodos cualitativos y cuantitativos para recopilar y analizar datos, a fin de proporcionar una visión más completa del tema estudiado (Molina *et al.*, 2024).

2.2. Participantes

En la fase cuantitativa, los participantes inicialmente invitados fueron el total de alumnos escolarizados en las 108 AAE existentes en los centros ordinarios de la Región de Murcia: 688 alumnos. Finalmente, los participantes fueron 347 alumnos, lo que supone una representatividad al 99 % de confianza ($Z = 2.576$) y un margen de error inferior al 5 %. De estos alumnos, 242 (69.7 %) son de género masculino y 105 (30.3 %) de género femenino. En relación con la etapa educativa, 206 (59.4 %) se

encuentran en la etapa de EP y 141 (40.6 %) en la ES; 211 (60.8 %) se encuentran escolarizados en centros de titularidad pública y 136 (39.2 %) en centros concertados.

La fase cualitativa del estudio se llevó a cabo en un curso posterior, y en ella participaron 16 estudiantes de tres AAE, seleccionados de la fase anterior por un criterio opinático. De ellos, siete (43.8 %) son de Primaria y nueve (56.2 %) de Secundaria, nueve (56.2 %) de género masculino y siete (43.8 %) de género femenino, 15 de centro concertado (93.7 %) y 1 de centro público (6.3 %).

En cuanto a la representatividad de esta fase del estudio, cabe destacar que en el diseño cualitativo el número de participantes no depende de fórmulas estadísticas ni de unos criterios previamente fijados o establecidos, configurándose en función de las necesidades de información de la investigación que se realiza. Uno de los principios que determina el muestreo en la investigación cualitativa es la saturación de los datos (Marín-Crespo y Salamanca, 2007), por lo que se siguió lo que Ruiz-Olabuénaga (1999) define como modalidad de muestreo intencional. Los criterios elegidos para la elección intencional de los participantes fueron: a) centros que brindasen la posibilidad organizativa y temporal para hacer la intervención, b) que fuera un centro de titularidad pública y otro centro de titularidad concertada, c) que contasen con AAE genéricas (en las que estuvieran escolarizados estudiantes con NEE graves pero variadas (alumnos con TEA, trastornos graves de la comunicación o pluridiscapacidad) y d) que estos supusieran la participación de estudiantes tanto de la etapa de EP como de ES.

2.3. Instrumento y técnica de recogida de información

Para la recogida de la información cuantitativa se ha utilizado como instrumento el cuestionario *EVABIMUR: Cuestionario para valorar las Aulas Abiertas de la Región de Murcia desde la perspectiva de su alumnado* (Mirete et al., 2019). Se trata de un cuestionario válido y adaptado a las NEE específicas y permanentes del alumnado escolarizado en las AAE. En su diseño, este alcanzó un Coeficiente W de Kendall con nivel estadístico de $p < 0.001$ (sig. < 0.05), lo que determina una alta consistencia interna tras la realización de un juicio por parte de 5 expertos en la temática. El instrumento está conformado por tres dimensiones: valoración hacia el aula abierta; valoración hacia el aula de referencia y participación/relación social. En este artículo se emplea la primera de ellas (ocho ítems con escala dicotómica SÍ/NO y con clave de puntuación 1-2), a fin de conocer la *valoración del alumnado hacia su aula abierta*. El instrumento presenta una letra adaptada a la lectura de los estudiantes a los que va destinado y pictogramas de uso común, con colores que facilitan su comprensión (“Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa”, ARASAAC). A continuación, se muestra un ejemplo de ítem (ver Figura 1).

Para la recogida de información cualitativa se utilizó la técnica *El Mural de las situaciones*. Esta brinda la posibilidad de recoger información en un mural, a través de distintos medios (oraciones, dibujos, fotografías, pictogramas, imágenes, etc.) (Caballero y Arnaiz, 2020). Se divide en cuatro fases: contacto con el centro educativo y

Figura 1. Ejemplo de ítem del cuestionario EVABIMUR utilizado en la investigación

1.- ME GUSTA MI AULA		NO	SI
	Insertar fotografía del aula del alumno		

con el alumnado participante, gran coloquio para la ambientación con todo el grupo (con el objeto de captar la atención de los alumnos, fomentar su participación y contextualizar su desarrollo), elaboración del mural y exposición del mural.

2.4. Procedimiento

El desarrollo de este estudio se llevó a cabo en diferentes fases:

- 1.^a fase. Contacto con los centros educativos y con los participantes: se remitió un correo electrónico a los centros educativos que contaban con AAE, incluyendo una carta de invitación a los posibles participantes en el estudio (alumnado de AAE) y a sus representantes legales, a través de la dirección de email de la CARM. En dicho correo, se incluyó información referida a la responsable de la investigación, al procedimiento, al objetivo general y a las cuestiones éticas. Además, se incluyó un consentimiento informado dirigido a los representantes legales del alumnado de AAE y un asentimiento informado para el propio alumnado, los cuales debían ser firmados como verificación de su disposición a participar. Se dio un mes a los centros para que respondieran sobre su interés de participación y para que pudieran firmar los modelos de consentimiento y asentimiento informado.
- 2.^a fase. Cumplimentación de cuestionarios y análisis de datos cuantitativos: se repartieron los cuestionarios impresos por los centros educativos y se llevaron a cabo sesiones informativas presenciales sobre cómo realizar su cumplimentación con aquellos docentes de AAE que solicitaron formación al respecto (pues fueron los docentes los que apoyaron la cumplimentación de los cuestionarios en las aulas). Posteriormente, los alumnos de AAE que consintieron su participación en el estudio cumplimentaron el cuestionario EVABIMUR. Una vez recabados los cuestionarios en papel, se realizó el procesamiento y el análisis de la información cuantitativa. La cumplimentación y la recogida de los cuestionarios se prolongaron durante seis meses y el análisis de datos, un mes.

- 3.^a fase. Desarrollo de técnicas cualitativas y análisis de información: siguiendo el diseño secuencial del estudio, después de recoger información cuantitativa, se desarrollaron las técnicas cualitativas para completar y profundizar en los datos cuantitativos recabados. Posteriormente, se procesó y analizó la información recabada mediante la aplicación de las técnicas cualitativas. El desarrollo de técnicas cualitativas se realizó en dos meses y el análisis de la información, en un mes.
- 4.^a fase. Triangulación de la información: se compararon, contrastaron e integraron los resultados cuantitativos y cualitativos para confirmar hallazgos comunes, detectar contradicciones y obtener un visión más rica y completa del fenómeno estudiado. La triangulación de la información se realizó durante un mes.
- 5.^a fase. Exposición de resultados y discusión: esta fase implicó presentar e interpretar los hallazgos obtenidos a partir de los instrumentos y las técnicas aplicados. De este modo, se dio sentido a los datos, relacionándolos con los objetivos de investigación y con los referentes previamente expuestos en el marco teórico.
- 6.^a fase. Difusión y transferencia de la información: esta fase se destinó a la devolución de los resultados a los centros educativos participantes con el objetivo de que pudieran reflexionar y aplicar mejoras concretas en las AAE a partir de la investigación. Para ello, se elaboró un informe técnico con los principales hallazgos del estudio, el cual quedó a disposición de los responsables educativos.

La presente investigación cuenta con la aprobación de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia, habiendo obtenido informe favorable con la referencia ID: 4312/2023. Se ha respetado estrictamente la normativa vigente en materia de protección de datos tanto a nivel europeo (Reglamento General de Protección de Datos, RGPD) como español (Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales), garantizando la confidencialidad de la información recogida. Se facilitó un consentimiento informado a los representantes legales de los menores participantes, así como un asentimiento informado a los propios estudiantes, asegurando su comprensión y aceptación voluntaria. Además, se garantizó en todo momento la posibilidad de desistir de la participación en el estudio sin consecuencias. Los datos fueron almacenados en soportes electrónicos protegidos mediante sistemas de acceso restringido, con el fin de salvaguardar su seguridad.

2.5. *Análisis de datos*

Para el análisis de la información cuantitativa recabada en los cuestionarios se utilizaron estadísticos descriptivos (medias, medianas, modas, desviaciones típicas y porcentajes). Además, se ha aplicado estadística inferencial no paramétrica, mediante

la prueba chi-cuadrado de Pearson, para la comparación entre los grupos de estudiantes según la variable de género (mujer u hombre), la etapa (EP o ES) y la titularidad del centro (pública o concertada). Teniendo en cuenta el contraste empleado, en el caso de hallar diferencias significativas en alguna variable, se aplicará la prueba V de Cramer para calcular el tamaño efecto y la fuerza de dicha asociación. No se efectuó una comparación entre la variable en función del tipo de NEE dado que la totalidad de los participantes presentaba un diagnóstico de discapacidad intelectual severa o profunda, condición que constituye el criterio de escolarización principal en la modalidad de AAE.

Para el tratamiento de los datos cualitativos, se ha realizado un análisis de contenido a través de un proceso deductivo. Como señala Díaz (2018), en el análisis de tipo deductivo la información cualitativa se clasifica en categorías previamente establecidas. En el presente estudio, las categorías y los códigos surgieron de las dimensiones establecidas en los cuestionarios empleados en la fase cuantitativa, con el fin de explicar y relacionar las distintas informaciones. A continuación, se expone el libro de categorías y códigos utilizado en el análisis de la información (ver Tabla 1).

TABLA 1. Libro de categorías y códigos empleados para el análisis de la información cualitativa	
Categoría 1: Valoración del alumnado hacia su AAE, los compañeros y los profesores	
Códigos	1.1. Los alumnos del aula abierta se llevan bien entre sí
	1.2. Existen conflictos entre el alumnado del aula abierta
	1.3. El alumnado del aula abierta valora positivamente al profesorado de su aula
Categoría 2: Valoración del alumnado hacia las dinámicas y los materiales del AAE	
Códigos	2.1. El alumnado valora positivamente la realización de las asambleas en el aula abierta
	2.2. El alumnado valora positivamente las salidas al entorno
	2.3. El alumnado del aula abierta desea realizar más salidas al entorno
	2.4. El alumnado valora positivamente los talleres realizados en el aula abierta
	2.5. El alumnado del aula abierta desea realizar más talleres
	2.6. Al alumnado le gusta trabajar con las nuevas tecnologías y con materiales manipulativos y sensoriales

3. Resultados

3.1. Resultados objetivo 1. *Analizar la opinión del alumnado de AAE de EP y ES sobre su aula especializada y sobre sus profesores y compañeros*

Los ítems cuantitativos del cuestionario analizados en este primer objetivo han sido tres: 1. Me gusta mi aula abierta, 2. Me gusta estar con los compañeros del aula abierta y 3. Me gustan los profesores del aula abierta.

Todos los ítems cuantitativos han obtenido una puntuación positiva y próxima al valor máximo 2. El ítem que ha obtenido la puntuación media más alta ha sido el 3. ($M = 1.98$, D.T. = 0.150) con un total de 97.7 % de votos positivos. A continuación, el ítem 1. ($M = 1.97$, D.T. = 0.176), obteniendo un 96.8 % de valoraciones afirmativas. Por último, el ítem 2. ($M = 1.94$, D.T. = 0.246) ha recibido un 93.9 % de votos positivos (ver Tabla 2).

No se han encontrado diferencias significativas ($p < 0.05$) entre el alumnado de AAE de Primaria y de Secundaria ni en las variables de titularidad del centro o género (ver Tabla 3).

Seguidamente, haciendo referencia a los resultados cualitativos respecto a la valoración del alumnado hacia su aula especializada, sus compañeros y profesorado (y que se relacionan directamente con los ítems anteriores), cabe destacar que estos se han clasificado en tres códigos de análisis: 1.1. Los alumnos del AAE se llevan bien entre sí; 1.2. Existen conflictos entre el alumnado del AAE; 1.3. El alumnado del AAE valora positivamente al profesorado de su aula (ver Figura 2).

La distribución de las nueve citas gráficas (expresadas en frecuencias y porcentajes), referidas a la valoración del alumnado de las AAE hacia esta aula, sus compañeros y los profesores es la siguiente (ver Tabla 4).

Desde un punto de vista cualitativo, son tres (33.4 %) las citas del alumnado de las AAE que aluden a una buena relación entre todos los compañeros de esta aula, tanto en Primaria como en Secundaria, manifestando llevarse bien. Destacan las siguientes citas gráficas aparecidas en el *Mural de las situaciones* (ver Figuras 3, 4 y 5).

No obstante, se ha hallado alguna cita gráfica ($N = 2$, 22.2 %) que alude a la existencia de conflictos en el caso del alumnado de AAE de Secundaria. Resaltan las dos siguientes (ver Figuras 6 y 7).

La información cualitativa recabada sobre el profesorado del aula especializada muestra una valoración positiva ($N = 4$, 44.4 %), como muestran las siguientes citas gráficas (ver Figuras 8 y 9).

3.2. Resultados objetivo 2. *Estudiar la valoración del alumnado de AAE de EP y ES hacia los materiales y las dinámicas educativas que se llevan a cabo en el aula especializada*

Los ítems cuantitativos del cuestionario para este segundo objetivo han sido cinco: 4. Me gusta el trabajo en clase; 5. Me gusta la asamblea en mi aula; 6. Me gustan las salidas al entorno; 7. Me gustan los talleres; 8. Me gustan las tecnologías.

TABLA 2. Estadísticos descriptivos de los ítems cuantitativos que aluden a la opinión del alumnado de aula abierta hacia su aula especializada, los profesores y los compañeros de esta							
ÍTEMS		ETAPA EDUCATIVA			MEDIA (M)	MEDIANA (Me)	DES. TÍPI. (D.T.)
		PRIMARIA	SECUNDARIA	GLOBAL			
1. Me gusta mi aula abierta	NO (1)	8 (3.9 %)	3 (2.1 %)	11 (3.2 %)	1.97	2	0.176
	SÍ (2)	197 (96.1 %)	138 (97.9 %)	335 (96.8 %)			
	TOTAL	205 (100 %)	141 (100 %)	346 (100 %)			
2. Me gusta estar con los compañeros del aula abierta	NO (1)	16 (7.8 %)	5 (3.5 %)	21 (6.1 %)	1.94	2	0.246
	SÍ (2)	188 (92.2 %)	136 (96.5 %)	324 (93.9 %)			
	TOTAL	204 (100 %)	141 (100 %)	345 (100 %)			
3. Me gustan los profesores del aula abierta	NO (1)	6 (2.9 %)	2 (1.4 %)	8 (2.3 %)	1.98	2	0.150
	SÍ (2)	200 (97.1 %)	139 (98.6 %)	339 (97.7 %)			
	TOTAL	206 (100 %)	141 (100 %)	347 (100 %)			

TABLA 3. Prueba chi-cuadrado de los ítems que aluden a la opinión del alumnado de aula abierta hacia su aula especializada y hacia los profesores y compañeros de esta						
ÍTEM	Alumnos de Primaria y Secundaria		Alumnos de Público y Concertado		Alumnos Género Mujer y Hombre	
	Chi cuadrado de Pearson	Media	Chi cuadrado de Pearson	Media	Chi cuadrado de Pearson	Media
1. Me gusta mi aula abierta	0.355	Pr = 1.96 Se = 1.98	0.195	Públ = 1.96 Con = 1.99	0.172	M = 1.95 H = 1.97
2. Me gusta estar con los compañeros del aula abierta	0.101	Pr = 1.92 Se = 1.96	0.294	Públ = 1.93 Con = 1.96	0.348	M = 1.94 H = 2.06
3. Me gustan los profesores del aula abierta	0.362	Pr = 1.97 Se = 1.99	0.405	Públ = 1.97 Con = 1.99	0.475	M = 1.98 H = 1.98

Pr = Primaria; Se = Secundaria; Públ = Público; Con = Concertado; M = Mujer, H = Hombre.



TABLA 4. Frecuencias y porcentajes de las citas cualitativas sobre la valoración hacia el AAE, los compañeros y los profesores						
Códigos cualitativos asociados a la categoría “1. Valoración hacia el aula abierta, los compañeros y los profesores”	N.º de citas	Porcentaje sobre el total de citas	N.º de citas	Porcentaje sobre el total de citas	N.º de citas	Porcentaje sobre el total de citas
	PRIMARIA		SECUNDARIA		TOTAL	
1.1. Los alumnos del aula abierta se llevan bien entre sí	1	11.1 %	2	22.2 %	3	33.4 %
1.2. Existen conflictos entre el alumnado del aula abierta	0	0.0 %	2	22.2 %	2	22.2 %
1.3. El alumnado del aula abierta valora positivamente al profesorado de su aula	1	11.1 %	3	33.4 %	4	44.4 %
TOTAL	2	22.2 %	7	77.8 %	9	100%

Figura 3. Cita gráfica. Alumnado de AEE, Primaria



Figura 4. Cita gráfica. Alumnado de AEE, Secundaria

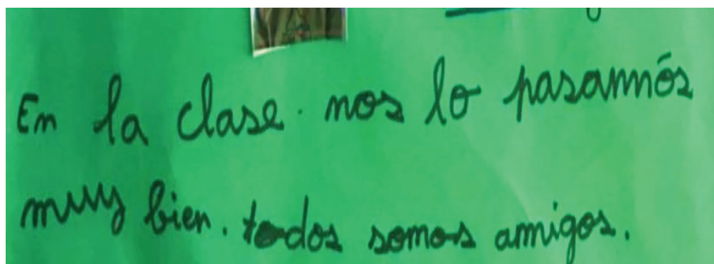
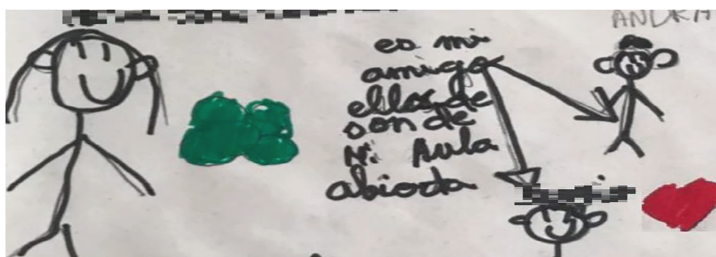
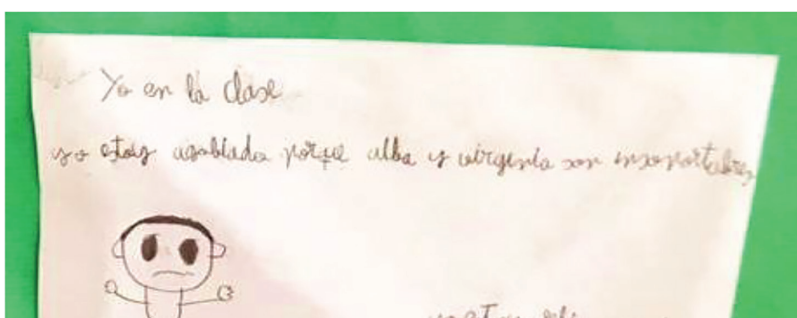


Figura 5. Cita gráfica. Alumnado de AEE, Secundaria



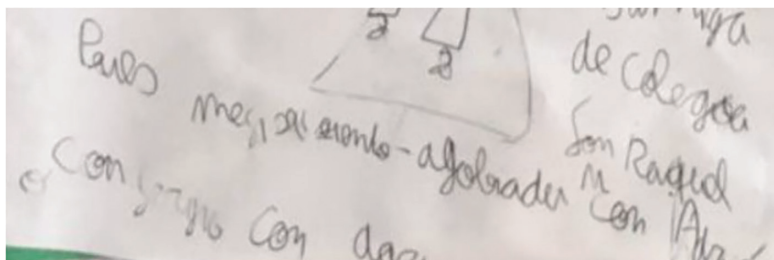
Nota: En esta cita gráfica, una alumna del aula abierta de Secundaria afirma que tiene distintos amigos en el aula abierta. Los dibuja y señala con una flecha, diciendo que “es mi amigo, ellos son de mi aula abierta”.

Figura 6. Cita gráfica. Alumnado de AEE, Secundaria



Nota: En esta cita gráfica, un alumno de Secundaria señala la presencia de conflictos, lo que le provoca un malestar. En este sentido, señala: “Yo en la clase estoy agobiado porque dos compañeras (se obvia el nombre propio) son insoportables”.

Figura 7. Cita gráfica. Alumnado de AEE, Secundaria



Nota: En esta cita gráfica, otra alumna de Secundaria también señala la presencia de conflictos, lo que le provoca malestar. En este sentido, señala: “Yo me siento agobiada con el compañero (se obvia nombre propio)”.

Figura 8. Cita gráfica. Alumnado de AEE, Primaria

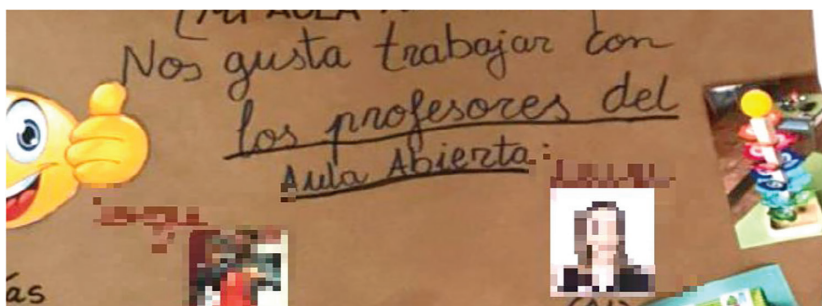
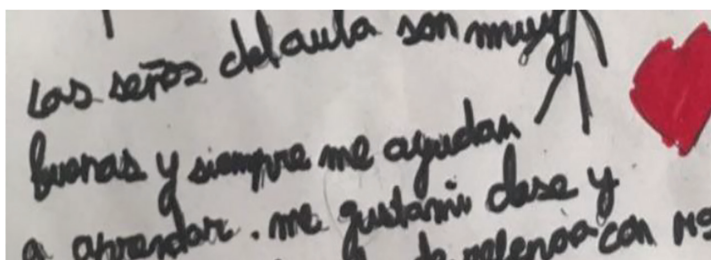


Figura 9. Cita gráfica. Alumnado de AEE, Secundaria



Nota: En esta cita gráfica un alumno de Secundaria afirma que “las señas (profesoras) del aula son muy buenas y siempre me ayudan a aprender”.

En relación con este objetivo específico, todos los ítems cuantitativos cumplimentados por el alumnado de las AAE han obtenido una puntuación positiva y próxima al valor máximo 2. El ítem que ha obtenido la puntuación media más alta ha sido el 8. ($M = 1.97$, $D.T. = 0.168$) con un total de 97.1% de valoraciones positivas. El segundo ítem con la puntuación más alta ha sido el 6. ($M = 1.96$, $D.T. = 0.191$), habiendo obtenido un 96.2 % de votos afirmativos. El ítem con la puntuación media más baja ha sido el 4. ($M = 1.85$, $D.T. = 0.362$) con un 84.6 % de valoraciones positivas (ver Tabla 5).

No se encontraron diferencias significativas ($p < 0.05$) entre el alumnado de AAE de la etapa de Primaria y de Secundaria para estos ítems ni en la variable titularidad del centro al que pertenece el alumnado. En relación con la variable género, se identificaron diferencias estadísticamente significativas en dos ítems: el correspondiente a la asamblea y a los talleres. No obstante, el tamaño del efecto, medido con la prueba V de Cramer (VC), indica una asociación débil en ambos casos (ver Tabla 6).

Seguidamente, haciendo alusión a los resultados cualitativos, respecto a los materiales y las dinámicas pedagógicas del AAE (y que se relacionan directamente con los ítems anteriores), cabe indicar que estos se han clasificado en seis códigos de análisis: 2.1. El alumnado valora positivamente la realización de las asambleas en el AAE; 2.2. El alumnado valora positivamente las salidas al entorno; 2.3. El alumnado del AAE desea realizar más salidas al entorno; 2.4. El alumnado valora positivamente los talleres realizados en el AAE; 2.5. El alumnado del AAE desea realizar más talleres; 2.6. Al alumnado le gusta trabajar con las nuevas tecnologías y con materiales manipulativos y sensoriales (ver Figura 10).

La distribución de las 13 citas gráficas (expresadas en frecuencias y porcentajes) de la valoración del alumnado de las AAE hacia los materiales y las dinámicas desarrolladas en su aula fue la siguiente (ver Tabla 7).

Una cita gráfica ($N = 1$, 7.7 %) del alumnado del AAE de Secundaria muestra una valoración positiva hacia la realización de las asambleas en el aula especializada, ya que afirman que les ayuda a comenzar el día contentos (ver Figura 11).

De igual forma, el alumnado, tanto de Primaria como de Secundaria, valora de forma positiva la realización de salidas al entorno y el trabajo en el exterior puesto que les ayuda a aprender en entornos reales ($N = 3$, 23.1 %) (ver Figuras 12 y 13).

Se ha obtenido información que se vincula con el deseo del alumnado del AAE, tanto de Primaria como de Secundaria, de realizar más salidas al entorno ($N = 2$, 15.4 %). Al respecto, se exponen las siguientes citas gráficas (ver Figuras 14 y 15).

También se obtuvo información favorable del alumnado de las AAE hacia la realización de talleres en el aula especializada, al considerar que se lo pasan bien en ellos (Primaria), les permiten trabajar en el exterior y son beneficiosos para la adquisición de habilidades básicas (Secundaria) ($N = 4$, 30.8 %). Se señalan las siguientes citas gráficas (ver Figuras 16, 17 y 18).

El alumnado de AAE de Primaria muestra su deseo de realizar más talleres como, por ejemplo, el taller de cocina ($N = 1$, 7.7 %) como aparece en la siguiente cita gráfica (ver Figura 19).

TABLA 5. Estadísticos descriptivos de los ítems cuantitativos que aluden a la opinión del alumnado de AAE hacia los materiales y las dinámicas educativas que se llevan a cabo en el aula especializada							
ÍTEMS	ETAPA EDUCATIVA			GLOBAL	MEDIA (M)	MEDIANA (Me)	DES. TÍPL. (D.T.)
	PRIMARIA	SECUNDARIA					
4. Me gusta el trabajo en clase	NO (1)	37 (18.2 %)	16 (11.3 %)	53 (15.4 %)	1.85	2	0.362
	SÍ (2)	166 (81.8 %)	125 (88.7 %)	291 (84.6 %)			
	TOTAL	203 (100 %)	141 (100 %)	344 (100 %)			
5. Me gusta la asamblea en mi aula	NO (1)	17 (8.3 %)	9 (6.4 %)	26 (7.5 %)	1.92	2	0.264
	SÍ (2)	189 (91.7 %)	131 (93.6 %)	320 (92.5 %)			
	TOTAL	206 (100 %)	140 (100 %)	346 (100 %)			
6. Me gustan las salidas al entorno	NO (1)	5 (2.5 %)	8 (5.7 %)	13 (3.8 %)	1.96	2	0.191
	SÍ (2)	197 (97.5 %)	133 (94.3 %)	330 (96.2 %)			
	TOTAL	202 (100 %)	141 (100 %)	343 (100 %)			

(continuada)

TABLA 5. Estadísticos descriptivos de los ítems cuantitativos que aluden a la opinión del alumnado de AAE hacia los materiales y las dinámicas educativas que se llevan a cabo en el aula especializada (<i>continuada</i>)							
ÍTEMS		ETAPA EDUCATIVA		GLOBAL	MEDIA (M)	MEDIANA (Me)	DES. TÍPL. (D.T.)
		PRIMARIA	SECUNDARIA				
7. Me gustan los talleres	NO (1)	15 (8.2 %)	6 (4.6 %)	21 (6.7 %)	1.93	2	0.250
	SÍ (2)	169 (91.8 %)	125 (95.4 %)	294 (93.3 %)			
	TOTAL	184 (100 %)	131 (100 %)	315 (100 %)			
8. Me gustan las tecnologías	NO (1)	6 (2.9 %)	4 (2.9 %)	10 (2.9 %)	1.97	2	0.168
	SÍ (2)	199 (97.1 %)	136 (97.1 %)	335 (97.1 %)			
	TOTAL	205 (100 %)	140 (100 %)	345 (100 %)			

TABLA 6. Prueba chi-cuadrado de los ítems que aluden a la opinión del alumnado de AAE hacia los materiales y las dinámicas educativas que se llevan a cabo en su aula especializada

ÍTEM	Alumnos Primaria y Secundaria		Alumnos Público y Concertado		Alumnos Mujer y Hombre	
	Chi cuadrado de Pearson	Media	Chi cuadrado de Pearson	Media	Chi cuadrado de Pearson	Media
4. Me gusta el trabajo en clase	0.082	Pr = 1.82 Se = 1.89	0.352	Públ = 1.86 Con = 1.82	0.260	M = 1.86 H = 1.83
5. Me gusta la asamblea en mi aula	0.528	Pr = 1.92 Se = 1.94	0.952	Públ = 1.92 Con = 1.93	0.006 VC= 0.118	M = 2.28 H = 1.94
6. Me gustan las salidas al entorno	0.127	Pr = 1.98 Se = 1.94	0.068	Públ = 1.95 Con = 1.99	0.529	M = 1.97 H = 1.96
7. Me gustan los talleres	0.210	Pr = 1.92 Se = 1.95	0.970	Públ = 1.91 Con = 1.96	0.005 VC= 0.114	M = 2.30 H = 1.94
8. Me gustan las tecnologías	0.970	Pr = 1.97 Se = 1.97	0.405	Públ = 1.97 Con = 1.97	0.759	M = 1.97 H = 2.08

Pr = Primaria; Se = Secundaria; Públ = Público; Con = Concertado; M = Mujer, H = Hombre.

Figura 10. Códigos de análisis cualitativos, categoría “Valoración del alumnado de las AAE hacia los materiales y las dinámicas de su aula especializada”

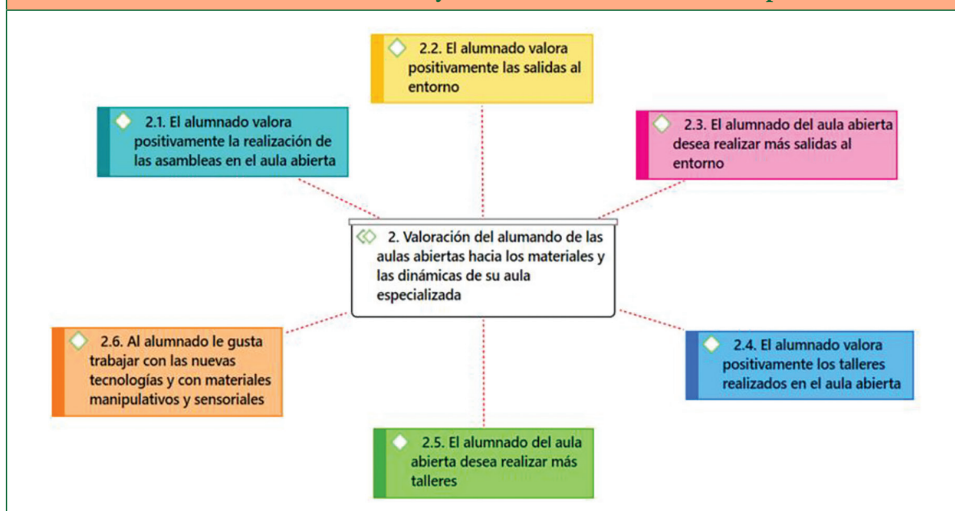


TABLA 7. Frecuencias y porcentajes de las citas cualitativas sobre la valoración del alumnado del AAE hacia las dinámicas y los materiales de su aula especializada						
Códigos cualitativos asociados a la categoría “2. Valoración hacia las dinámicas y los materiales de su aula especializada”	N.º de citas	Porcentaje sobre el total de citas	N.º de citas	Porcentaje sobre el total de citas	N.º de citas	Porcentaje sobre el total de citas
	PRIMARIA		SECUNDARIA		TOTAL	
2.1. El alumnado valora positivamente la realización de las asambleas en el aula abierta	0	0.0 %	1	7.7 %	1	7.7 %
2.2. El alumnado valora positivamente las salidas al entorno	1	7.7 %	2	15.4%	3	23.1 %
2.3. El alumnado del aula abierta desea realizar más salidas al entorno	1	7.7 %	1	7.7 %	2	15.4 %
2.4. El alumnado valora positivamente los talleres realizados en el aula abierta	2	15.4 %	2	15.4 %	4	30.8 %
2.5. El alumnado del aula abierta desea realizar más talleres	1	7.7 %	0	0.0 %	1	7.7 %
2.6. Al alumnado le gusta trabajar con las nuevas tecnologías y con materiales manipulativos y sensoriales	1	7.7 %	1	7.7 %	2	15.4 %
TOTAL	6	46.1 %	7	53.9 %	13	100 %

Figura 11. Cita gráfica. Alumnado de AEE, Secundaria

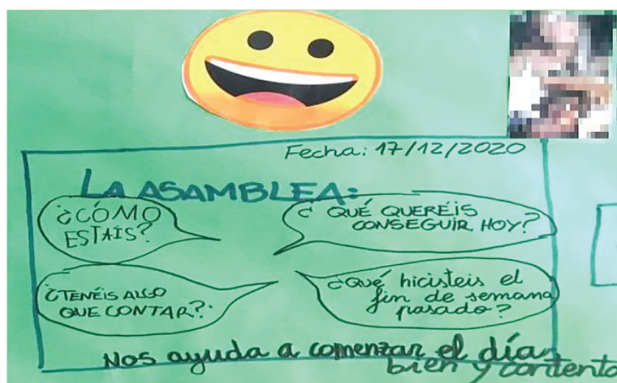


Figura 12. Cita gráfica. Alumnado de AEE, Primaria

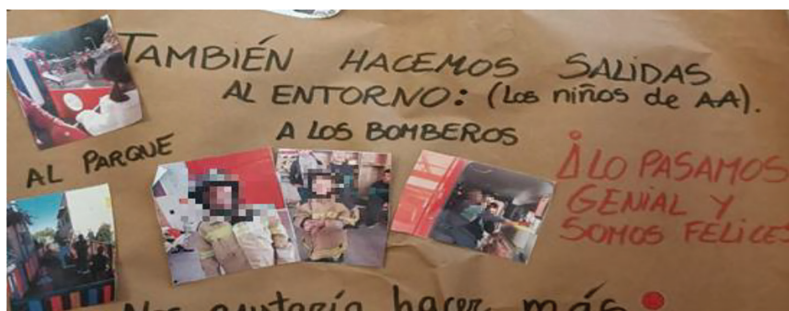


Figura 13. Cita gráfica. Alumnado de AEE, Secundaria



Figura 14. Cita gráfica. Alumnado de AEE, Primaria

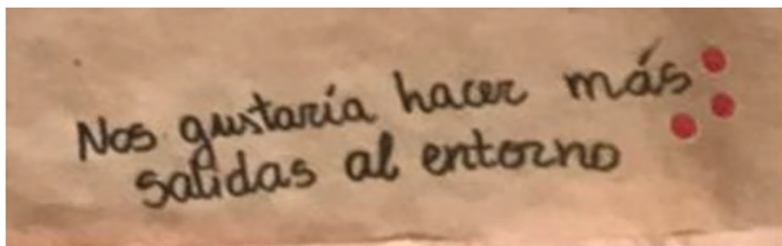


Figura 15. Cita gráfica. Alumnado de AEE, Secundaria

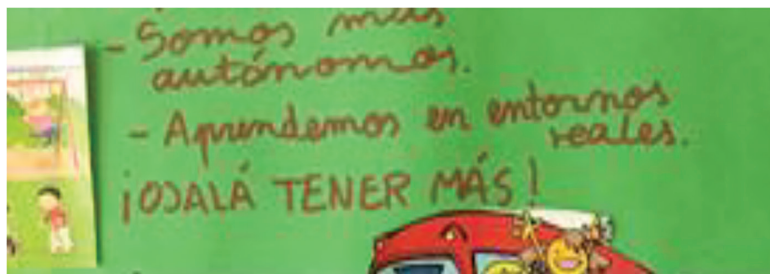


Figura 16. Cita gráfica. Alumnado de AEE, Primaria



Figura 17. Cita gráfica. Alumnado de AEE, Primaria

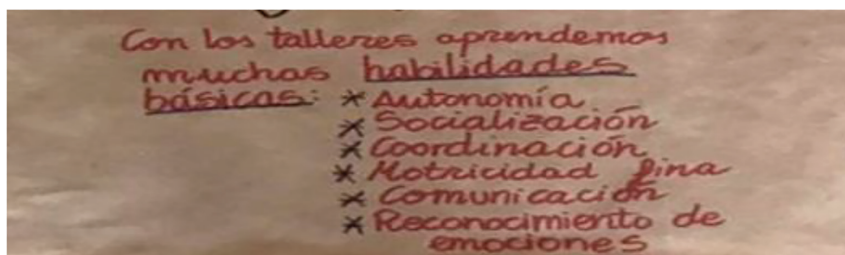


Figura 18. Cita gráfica. Alumnado de AEE, Secundaria

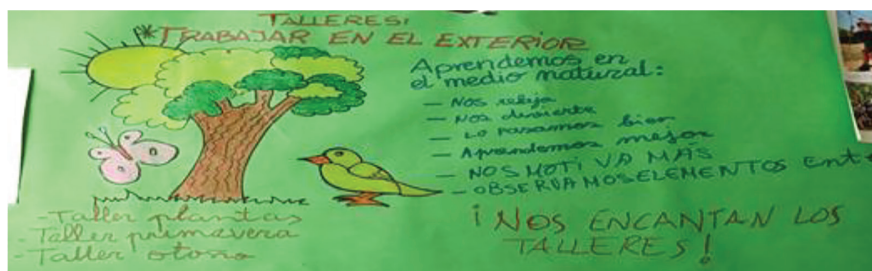
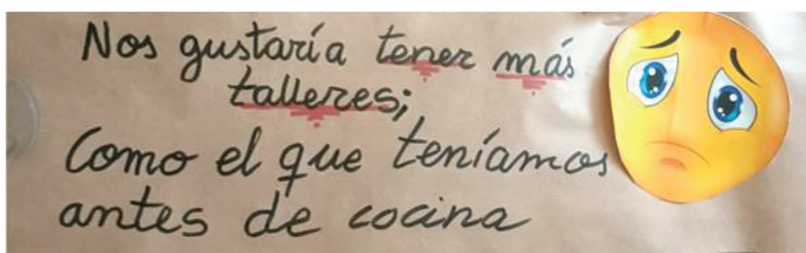


Figura 19. Cita gráfica. Alumnado de AEE, Primaria



Para finalizar, hay que indicar que el alumnado de las AAE de Primaria y de Secundaria manifestaron resultados positivos ($N = 2$, 15.4 %) sobre el uso de las TIC y hacia el desarrollo de actividades con materiales manipulativos y multisensoriales. Se exponen en las siguientes citas gráficas (ver Figuras 20 y 21).

Figura 20. Cita gráfica. Alumnado de AEE, Primaria



Figura 21. Cita gráfica. Alumnado de AEE, Secundaria



4. Discusión y conclusiones

El primer objetivo específico de este trabajo ha sido analizar la opinión del alumnado de AAE de EP y ES sobre su aula especializada y sobre sus profesores y sus compañeros. Con relación al mismo, los resultados obtenidos en este estudio indican que casi la totalidad de los estudiantes presentan una valoración positiva hacia el AAE y hacia los iguales que están escolarizados en las mismas. Esta preferencia parece que no se debe tanto a que las aulas especializadas garanticen la inclusión, sino a que se convierten en entornos seguros y acogedores para los discentes con mayores dificultades, evitándoles, así, situaciones de marginación en los entornos ordinarios, como comprobó el estudio de Moriña (2010). Las AAE provocan sentimientos de seguridad y de bienestar en el alumnado y sus familias, lo que no sucede en las aulas ordinarias. Esta valoración positiva sobre las AAE debe plantear a la comunidad educativa el reto de transformar las aulas ordinarias, de modo que se extiendan estos mismos sentimientos de seguridad y bienestar a su interior, pues solo así se avanzará hacia una modalidad educativa común e inclusiva para todo el

alumnado (Núñez-Mayan, 2019; Villegas y Sánchez, 2014). Esta opinión se ve reforzada si se tiene en cuenta que los estudiantes con NEE, en muchas ocasiones, no reciben las suficientes adaptaciones y apoyos para participar y aprender en las aulas comunes (Yngve *et al.*, 2019); o perciben emociones negativas y falta de aceptación a la hora de participar o interactuar con el resto de los compañeros sin su condición (Mañas-Olmo *et al.*, 2020; Vetoniemi y Kärnä, 2019).

Además, siguiendo a Holt *et al.* (2012), las AAE tienen una organización muy estructurada y planificada y poseen recursos materiales y tecnológicos específicos (González *et al.*, 2023; Lasala y Etxebarria, 2020), cuentan con un amplio equipo de profesionales especialistas en atención a la diversidad (como especialista en PT, en AL o Auxiliar Técnico Educativo –ATE–) y presentan ratios de alumnos muy reducidas (Nes *et al.*, 2017). Esta riqueza de recursos personales y materiales permite una atención educativa específica e individualizada que es muy positiva para el alumnado y agrada a sus familias, lo que no se produce en las aulas ordinarias comúnmente. No obstante, Berchiatti *et al.* (2022) y Marini *et al.* (2023) ponen de relieve que los estudiantes con NEE, si son escolarizados en aulas especializadas, corren mayor riesgo de ser excluidos o intimidados debido a sus diferencias personales dentro de los contextos educativos ordinarios.

De igual forma, el alumnado de las AAE presenta una opinión favorable tanto hacia el profesorado del AAE, ya que percibe que le ayuda en todo lo que necesita, como hacia sus compañeros, con los que afirma llevarse muy bien y ser buenos amigos. Hemos verificado que las situaciones de conflicto entre el alumnado de las AAE son escasas y no significativas, lo que facilita el proceso de enseñanza y el progreso en su aprendizaje. Con relación a esto, Artiles (2014) también observó la existencia de una gran cohesión social entre los alumnos que integran las aulas especializadas. Desde una perspectiva inclusiva, el objetivo último sería trasladar este nivel de cohesión y respeto mutuo a las aulas comunes, promoviendo la convivencia y el aprendizaje entre todos los estudiantes, sin importar sus condiciones individuales (Messiou, 2018; Sharma y Zbacnik, 2019; Varghese *et al.*, 2023; Unesco, 2016).

Cabe indicar que no se han hallado diferencias entre las valoraciones realizadas por el alumnado de AAE de la etapa de EP y de ES sobre su aula especializada, sus profesores y los compañeros que componen la misma. Tampoco entre las valoraciones de los discentes de los centros de titularidad pública y concertada o entre la variable de género.

El segundo objetivo específico de este trabajo ha sido estudiar la valoración del alumnado de AAE, de EP y ES, hacia los materiales y las dinámicas educativas que se llevan a cabo en el aula especializada. Al respecto, la percepción del alumnado de las AAE sobre los materiales y las dinámicas de AAE (trabajo en clase, realización de la asamblea, talleres y uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación) ha sido positiva, lo que coincide con los estudios de Lasala y Etxebarria (2020) o Riitaoja *et al.* (2019).

Los estudiantes han expresado su gusto por la realización de salidas al entorno y por el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en el ámbito exterior. En

concreto, los alumnos de AAE de la etapa de Primaria afirman que les gustan mucho las salidas al entorno del centro (jardín, mercado, parque de bomberos u otras intermediaciones de su entorno). A los estudiantes de Secundaria también les gustan las salidas porque les sirven para adquirir diversos aprendizajes tales como el fomento de su autonomía, la mejora de sus competencias para el desplazamiento, el contacto con personas distintas a ellos, el manejo del dinero y el descubrimiento de nuevos lugares. Estas experiencias favorecen el desarrollo de su autonomía y reducen la exclusión educativa y social que a veces sufre este alumnado, como indican De Bruin (2019) y Richter y Hoffmann (2017). Además, en línea con el artículo 24 de la CDPD (ONU, 2006), que reconoce el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva orientada al desarrollo pleno del potencial humano, se considera que las salidas al entorno constituyen un elemento clave para que los estudiantes con NEE de AAE alcancen dicho desarrollo en contextos significativos y reales.

De esta forma, los estudiantes con NEE de las AAE que han participado en este estudio muestran su deseo de realizar más salidas al entorno próximo. Este hecho denota su satisfacción, su agrado y su motivación hacia la realización de este tipo de dinámicas, lo que se entiende como una gran oportunidad para las escuelas y para sus profesionales a la hora de desarrollar aprendizajes básicos. También valoran muy bien la realización de talleres con los profesores y los compañeros de su aula especializada. El alumnado de Primaria afirma que le encanta la realización de los talleres, ya que en ellos mejora su autonomía, su socialización, su adquisición de habilidades motrices (coordinación y motricidad fina), comunicativas y de reconocimiento de emociones. Estos estudiantes exponen su deseo de realizar más talleres. El alumnado de la etapa de educación Secundaria también manifiesta su gusto por la realización de talleres, afirmando que estos les permiten aprender muchas cosas y trabajar en el exterior, lo que les motiva para su aprendizaje.

Seguindo las aportaciones de Murillo y Krichesky (2015), los talleres se consideran un recurso metodológico óptimo para desarrollar dinámicas que permitan aprender con toda la comunidad. Como expresan los autores, se trataría de desarrollar dinámicas en las que los padres, los docentes y los alumnos aprendan conjuntamente sobre una temática específica. Por consiguiente, los profesionales de las AAE encuentran en los talleres una magnífica oportunidad para fomentar la interacción entre todos los miembros que componen el AEE, garantizar la creación de vínculos positivos entre ellos y la aparición de un sentimiento comunitario de pertenencia.

Los alumnos de las AAE de Secundaria mostraron opiniones favorables hacia el uso de las TIC en su aula. Tal y como señalan Lasala y Etxebarria (2020), las TIC suponen una de las estrategias innovadoras que posibilitan una participación de todos los actores educativos (incluido el alumnado con NEE) dentro de las escuelas. Si a esto se le añade la motivación que sienten los alumnos de las AAE hacia su utilización, estas pueden servir como un recurso muy significativo para la expresión de sus voces y, por consiguiente, para el reconocimiento de sus intereses, sus opiniones y sus puntos de vista. En cambio, los alumnos de las AAE de Primaria sienten mayor motivación por el uso de materiales manipulativos y multisensoriales que por la utilización de las TIC.

No obstante, es importante señalar que, aunque los estudiantes con NEE escolarizados en las AAE valoran positivamente estas aulas, la mera existencia de estas unidades, separadas de las aulas regulares, evidencia que el sistema educativo español aún no logra asegurar una inclusión completa de todos los alumnos en espacios comunes (Alcaraz y Arnaiz, 2020; Negrín-Medina y Galván, 2018). El problema es que todas estas dinámicas no las puedan llevar a cabo estando escolarizados en las aulas ordinarias y que se beneficien de ello todos los estudiantes. La realidad es que el alumnado de las AAE vive un poco ajeno hacia esta posibilidad y a lo que acontece en el centro, prefiriendo por ello el AAE.

Por último, hay que indicar que no se han encontrado diferencias entre el alumnado de EP y de ES de AAE respecto a su valoración de las dinámicas que se desarrollan dentro de su aula especializada (asambleas, talleres, salidas al entorno y uso de las nuevas tecnologías). Tampoco entre los estudiantes de centros de titularidad pública y concertada. Sí se han hallado diferencias significativas en dos ítems según la variable de género, pero dichas diferencias no son resaltables al presentar una relación débil según los estadísticos que indican el tamaño del efecto.

Con relación a las limitaciones del presente estudio, cabe resaltar el carácter localizado de los datos analizados, los cuales corresponden a las opiniones y las perspectivas de los estudiantes escolarizados en una medida específica del contexto de la Región de Murcia. Por ello, estos no se pueden generalizar puesto que en cada territorio o comunidad las medidas presentan un funcionamiento o una organización diferenciada. Otra limitación del estudio es que se ha estudiado solo la perspectiva del alumnado escolarizado en las AAE. Por ello, con la participación de más actores educativos involucrados en esta medida de atención a la diversidad, se podrían obtener resultados más ricos (familias, equipos directivos, docentes y otros profesionales). Una de las principales fortalezas de este estudio radica en haber incorporado, mediante el uso de diversos instrumentos y técnicas, la voz de estudiantes con NEE de carácter grave y permanente, quienes habitualmente no son considerados en los procesos de investigación. Asimismo, los resultados obtenidos constituyen un valioso antecedente para futuras investigaciones que aborden realidades y modalidades de escolarización similares en contextos de educación ordinaria.

Todo ello nos abre camino, como futura línea de trabajo e investigación, para seguir indagando sobre esta medida específica de escolarización, con el fin de que las condiciones que se dan en la actualidad en las AAE se den también en todas las aulas ordinarias, de manera que todos los alumnos puedan asistir a las mismas y recibir una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Así, como implicaciones educativas, planteamos el reto de trasladar las características de las aulas específicas (organización y estructuración, formación del profesorado, clima de respeto entre los estudiantes, materiales y dinámicas, etc.) hacia el interior de las aulas ordinarias, con la finalidad de que estas también se conviertan en entornos acogedores e inclusivos para los estudiantes con NEE que actualmente se encuentran segregados en AAE. Esto pone de manifiesto la necesidad de una profunda transformación y el desafío pendiente por parte del sistema educativo: garantizar el derecho de todos los estudiantes, con o sin discapacidad, a una educación

verdaderamente inclusiva, permitiéndoles desarrollarse y participar en entornos de aprendizaje compartidos. A fin de cuentas, todavía persiste la realidad de que ciertos alumnos con NEE carecen de los ajustes y el apoyo necesarios para una participación efectiva y un rendimiento académico satisfactorio en las aulas ordinarias, junto al resto de pares de su edad.

Como conclusión, cabe destacar que el alumnado escolarizado en las AEE en centros ordinarios de la Región de Murcia, tanto de EP como de ES, valora positivamente su aula especializada y a los compañeros y profesores que la integran. Además, se concluye que la aparición de conflictos entre el alumnado de las AAE es casi inexistente. Igualmente, son muy favorables las opiniones del alumnado de las AAE hacia las dinámicas y las actividades pedagógicas que se llevan a cabo en el interior de las AAE, tales como salidas al entorno, talleres y asambleas. Los estudiantes de las AAE evidencian su deseo de realizar más talleres y más salidas al entorno, pues corroboran que en este tipo de actividades se producen aprendizajes muy significativos para ellos (mejora de la autonomía, adquisición de competencias comunicativas, aprendizaje de habilidades básicas para la socialización, etc.). De igual modo, se han hallado valoraciones óptimas hacia el uso de materiales manipulativos, multisensoriales y nuevas tecnologías dentro del aula especializada, siendo estas últimas resaltadas por el alumnado de Educación Secundaria, que prefiere el uso de las TIC.

5. Financiación

Este artículo pertenece al proyecto I+D+i PID2022-138349NB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa.

6. Referencias

- 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>
- ALCARAZ, S. y ARNAIZ, P. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 299-320. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>
- AMOR, A. M., SÁNCHEZ-GÓMEZ, V., VERDUGO, M. Á., AZA, A. y WOLOWIEC, Z. (2025). A new quality of life index to enhance the inclusion of primary education students with intellectual and developmental disabilities in Spain: A preliminary study. *Research in Developmental Disabilities*, 161, 104975. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2025.104975>
- ARNAIZ, P. (2019). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación Educativa*, 6(9), 30-51. <https://doi.org/10.4438/1886-5097-PE>
- ARNAIZ, P. y 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(1), 191-210. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.009>

- ARNAIZ, P., CABALLERO, C. M., ESCARBAJAL, A. y PORTO, M. (2021). Estudio cualitativo sobre las Aulas Abiertas Especializadas: aportaciones al centro, al profesorado y al alumnado. *Revista Prisma Social*, 33, 137-161.
- ARTILES, J. (2014). *Aulas de educación especial en centros de secundaria: un estudio de casos múltiples*. (2014). [Tesis doctoral. Universidad de las Palmas de Gran Canaria].
- BERCHIATTI, M., FERRER, A., GALIANA, L., BADENES-RIBERA, L. y LONGOBARDI, C. (2022). Bullying in students with special education needs and learning difficulties: The role of the student-teacher relationship quality and students' social status in the peer group. *Child and Youth Care Forum*, 51(3), 515-537. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09640-2>
- CABALLERO, C. M. y ARNAIZ, P. (2020). Participación del alumnado en situación de (dis)capacidad en procesos de investigación: una experiencia compartida. En P. ARNAIZ y A. ESCARBAJAL (Coords.), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp. 153-170). Dykinson.
- COLE, M. (Ed.). (2023). *Education, equality and human rights*. Routledge.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN REGIÓN DE MURCIA. (2022). *Resolución de 18 de febrero de 2022, de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación, por la que se dictan instrucciones en relación a los criterios para la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, en la modalidad aula abierta, para las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Región de Murcia.
- DE BRUIN, K. (2019). The impact of inclusive education reforms on students with disability: An international comparison. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 811-826. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623327>
- DE HARO, R., MARTÍNEZ, R. y MALDONADO, R. M. (2020). Las voces de las familias: la lucha incesante por la inclusión. En P. ARNAIZ y A. ESCARBAJAL (Coords.), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp.171-185). Dykinson.
- DÍAZ, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de Revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- GONZÁLEZ, E., ALCARAZ, S. y ARNAIZ, P. (2023). Análisis de los recursos educativos que utilizan los tutores/as de las Aulas Abiertas Especializadas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 11-29. <https://doi.org/10.15366/rie2023.16.1.001>
- GRAHAM, L. J. (Ed.). (2024). *Inclusive education for the 21st Century. Theory, policy and practice*. Routledge.
- HOLT, L., LEA, J. y BOWLBY, S. (2012). Special units for young people on the autistic spectrum in mainstream schools: Sites of normalisation, abnormalisation, inclusion and exclusion. *Environment and Planning*, 44, 2191-2206. <https://doi.org/10.1068/a44456>
- LASALA, I. y ETXEBARRIA, I. (2020). Participación en la escuela: una utopía no tan lejana. Una propuesta enmarcada en el sistema educativo español. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.12>
- LINDNER, K. T., SCHWAB, S., EMARA, M. y AVRAMIDIS, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 766-787. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>
- MAÑAS-OLMO, M., GONZÁLEZ-ALBA, B. y CORTÉS GONZÁLEZ, P. (2020). Historias de vida de personas con discapacidad intelectual. Entre el acoso y exclusión en la escuela como moduladores de la identidad. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(1), 60-84. <https://doi.org/10.15366/rep2020.5.1.003>

- MARÍN-CRESPO, C. y SALAMANCA, A. B. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *NURE Investigación: Revista Científica de Enfermería*, 27, 10-13.
- MARINI, M., DI FILIPPO, G., BONUOMO, M., TORREGIANI, G. y LIVI, S. (2023). Perceiving oneself to be integrated into the peer group: A protective factor against victimization in children with learning disabilities. *Brain Sciences*, 13(2), 263. <https://doi.org/10.3390/brainsci13020263>
- MESSIOU, K. (2018). Using primary school children's voices to promote inclusive education. *Voces de la Educación*, núm. extra, 11-27.
- LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Ministerio de Educación, Gobierno de España.
- MIRETE, A. B., ALCARAZ, S., CABALLERO, C. M. y ARNAIZ, P. (2019). Diseño y validación de un instrumento para escuchar la voz del alumnado de las aulas abiertas especializadas. *Publicaciones*, 49(3), 79-117. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11405>
- MOLINA, J. F., FABREGUES, S. y ESCALANTE E. L. (2024). *Métodos mixtos de investigación*. Pirámide.
- MORIÑA, A. (2010). School memories of young people with disabilities: An analysis of barriers and aids to inclusion. *Disability and Society*, 25(2), 163-175. <https://doi.org/10.1080/09687590903534346>
- MURILLO, F. J. y KRICHESKY, G. (2015). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102. <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.1.005>
- NEGRÍN-MEDINA, M. A. y GALVÁN, J. J. (2018). Evolución en la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en el sistema educativo español: conceptualización, síntesis histórica y papel de la Inspección Educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, 29, 1-34. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i29.596>
- NES, K., DEMO, H. e IANES, D. (2017). Inclusion at risk? Pushand pullout phenomena in inclusive school systems: The Italian and Norwegian experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 22, 111-129. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362045>
- NÚÑEZ-MAYÁN, M. T. (2019). El estancamiento de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad: revisión de su escolarización entre 1985 y 2015. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 67-96.
- ONU. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- RICHTER, D. y HOFFMANN, H. (2017). Social exclusion of people with severe mental illness in Switzerland: Results from the Swiss Health Survey. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 28(4), 427-435. <https://doi.org/10.1017/S2045796017000786>
- RIITAOJA, A., HELAKORPI, J. y HOLM, G. (2019). Students negotiating the borders between general and special education classes: An ethnographic and participatory research study. *European Journal of Special Needs Education*, 34, 586-600. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1572093>
- RUIZ-OLABUÉNGA, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto.
- SHARMA, M. y ZBACNIK, A. (2019). *A case study approach to equity inclusion in education*. Rowman and Utlefield Publisher.
- UNESCO. (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Unesco.
- VARGHESE, N. V., MANGALAGIRI, A. y MATHEW, A. (Eds.). (2023). *Quality and inclusion in education. The persisting challenges*. Routledge.

PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO ESCOLARIZADO EN AULAS ABIERTAS ESPECIALIZADAS
EN CENTROS ORDINARIOS SOBRE SU AULA ESPECIALIZADA
C. M. CABALLERO-GARCÍA

- VETONIEMI, J. y KÄRNÄ, E. (2019). Being included experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 25(10), 1190-1204. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1603329>
- VILLEGAS, F. y SÁNCHEZ, A. (2014). Autism spectrum disorders: Typology, prevalence and schooling in the province of Almería (Spain). *European Journal of Child development, Education and Psychopathology*, 2(2), 51-67. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v2i2.15>
- WAITOLLER, F. (2020). La paradoja de la inclusión selectiva: el caso de Estados Unidos. En P. ARNAIZ y A. ESCARBAJAL (Coords.), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp. 19-34). Dykinson.
- YNGVE, M., HILL, T., LEVLIN, M. y ELWÉR, Å. (2019). Which students need accommodations the most, and to what extent are their needs met by regular upper secondary school? *European Journal of Special Needs Education*, 34(2), 262-277. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1501966>

¿HA DESAPARECIDO EL MODELO DEL DÉFICIT EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL ACTUAL?

Has the Deficit Model Disappeared in Current Special Education?

María-Teresa GÓMEZ-DEL-CASTILLO¹

Universidad de Sevilla. España

mgomezdelcastillo@us.es

<https://orcid.org/0000-0002-1320-6644>

Antonio AGUILERA-JIMÉNEZ

Universidad de Sevilla. España

aguijim@us.es

<https://orcid.org/0000-0001-5329-4872>

Recepción: 31 de octubre de 2024

Aceptación: 3 de septiembre de 2025

RESUMEN: A pesar de la evolución de la educación especial desde modelos segregadores de orientación clínica centrados en los déficits diagnosticados hacia modelos inclusivos de orientación educativa centrados en la respuesta a las necesidades educativas detectadas, la legislación española, así como muchas de las prácticas habituales en las actuaciones de sus comunidades autónomas, parecen seguir respondiendo al modelo centrado en el déficit, supuestamente superado, aunque revestido de un lenguaje más actualizado, el de las necesidades educativas. En este trabajo se pretende argumentar esta afirmación y contribuir al análisis entre los profesionales y los legisladores implicados en la atención a la diversidad de necesidades educativas. Se propone dividir el trabajo de los orientadores que trabajan para los centros educativos; que existan por zonas geográficas los “equipos de orientación para el diagnóstico” y que se creen “equipos de orientación para la inclusión” en cada uno de los centros de Infantil, Primaria y Secundaria que trabajen para responder a las necesidades de la comunidad educativa (alumnado, docentes y familias), actuando a partir de evidencias científicas

¹ Autor de correspondencia.

para mejorar el aprendizaje de todos los alumnos de un centro. Se trata de dos perfiles profesionales distintos que precisan de una formación diferente.

PALABRAS CLAVE: Educación especial; déficit educativo; integración escolar; necesidades educativas especiales; educación inclusiva.

ABSTRACT: Despite the evolution of Special Education from segregative, clinically-oriented models focused on diagnosed deficits toward inclusive, educationally-oriented models centered on responding to identified educational needs, Spanish legislation –as well as many of the usual practices carried out by its autonomous communities– still appears to respond to the deficit-centered model, which is supposedly outdated, albeit now framed in more modern language: that of educational needs. This paper aims to argue this claim and contribute to the analysis among professionals and policymakers involved in addressing the diversity of educational needs. It proposes dividing the work of guidance counselors who work in educational centers. Specifically, it suggests the creation of geographically based “Diagnostic Guidance Teams,” alongside the establishment of “Inclusion Guidance Teams” within each early childhood, primary, and secondary school. These inclusion teams would work to address the needs of the educational community (students, teachers, and families) by acting on the basis of scientific evidence to improve learning for all students in a school. These are two distinct professional profiles that require different training.

KEYWORDS: Special education; educational deficit; school integration; special educational needs; inclusive education.

1. Introducción y objetivo

En un sugerente artículo de Florian (2014), la autora se pregunta si ha llegado el fin de la Educación Especial con la inclusión educativa, respondiendo que lo que se necesita es un nuevo comienzo basado en lo que llama pedagogía inclusiva (Florian y Kershner, 2009; Florian y Black-Hawkins, 2011; Florian y Beaton, 2022), que define como “un enfoque que trasciende los conceptos de educación especial y educación regular, pues se basa en el proceso de proporcionar apoyo a todos, teniendo en cuenta las diversas características y necesidades de aprendizaje de cada uno” (p. 27). Más recientemente, Ortiz-González (2023) insiste en esta misma línea al señalar la necesidad de “hacerse una visión retrospectiva sobre la situación de la educación especial, con el fin de ir cerrando algunas puertas e ir abriendo algunas ventanas que renueven el aire en el que vayamos a respirar desde la teoría y desde la práctica en el ámbito de la diversidad” (p. 11).

En efecto, en unos momentos en los que las propuestas inclusivas parecen estar máximamente vigentes (hasta la antigua *Revista de Educación Especial* se llama ahora *Revista de Educación Inclusiva*), es necesario plantearse el futuro que aguarda a la educación especial y reflexionar acerca de “algunas puertas que deben

cerrarse y de algunas ventanas que deben abrirse”, y para eso es importante conocer la situación actual de la que se parte (Ortiz-González, 2023).

En este trabajo presentamos algunas reflexiones con el propósito de argumentar que, a pesar de los cambios terminológicos experimentados en los últimos años y, en particular, la aparición del concepto de “necesidades educativas especiales” (muy relacionado con el de escuela inclusiva), la legislación y la práctica profesional no han asumido muchas de las propuestas del denominado “modelo inclusivo centrado en las necesidades educativas”, sino que siguen respondiendo al denominado “modelo clínico centrado en el déficit” en mayor medida de lo que cabría esperar y de lo que sería deseable (Gallego Echeverri, 2023). Pensamos que lo original de esta aportación es contribuir a la toma de conciencia de la situación actual de la atención a las necesidades educativas específicas en España desde la que puedan abordarse las transformaciones sugeridas por otros autores como Ainscow (1999), Florian (2014) y Ortiz-González (2023), entre otros.

2. Un poco de historia: del modelo centrado en el déficit al modelo centrado en las necesidades educativas

Es sabido que los primeros profesionales que se ocuparon del estudio de las discapacidades fueron médicos de distintas especialidades (Aguilera-Jiménez y Moreno, 2004). De esas raíces proceden términos que aún se siguen usando como “diagnóstico”, “tratamiento” y “pedagogía terapéutica”, entre otros. De esos orígenes procede también el hecho de buscar causas orgánicas como explicación de tales trastornos. Incluso, cuando en los años sesenta del siglo pasado los psicólogos estadounidenses proponen una nueva categoría diagnóstica que añadir a la lista de discapacidades (nos referimos al concepto de “dificultades específicas del aprendizaje”) (Aguilera-Jiménez y García, 2004a), uno de sus criterios de definición es la denominada “cláusula etiológica” según la cual, para diagnosticar a alguien con esa etiqueta, una de las condiciones que se debe cumplir es que fuera consecuencia de una causa orgánica, ya sea estructural o funcional, ya sea real o inferida.

Estos argumentos, cuando se trasladan al ámbito educativo (de la educación especial), dan lugar a propuestas de actuación que se centran en el déficit (sensorial, intelectual, motor, etc.) que el escolar presenta, incrementándose la relación de posibles déficits conforme van siendo identificados, unos más consensuados entre los investigadores y otros menos, como es el caso del trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH) (León-Sanromá, 2008). Así, se fue consolidando un modo de proceder que acabó denominándose “modelo del déficit” o “modelo centrado en el déficit”.

Según este modelo, el déficit o la discapacidad se caracteriza por dos aspectos clave: 1) es innato o, al menos, aparece en los primeros momentos del desarrollo y 2) es estable, inmodificable a lo largo del tiempo (Marchesi, 1999).

Desde estos supuestos, las propuestas de evaluación van dirigidas a “diagnosticar”, con la mayor precisión posible, el tipo, subtipo y subsubtipo de la discapacidad que el alumno presenta, apareciendo diversos tests y pruebas diagnósticas, criterios de diagnóstico diferencial, definiciones y clasificaciones de los distintos trastornos. Por otra parte, una vez realizado ese diagnóstico clínico preciso, la intervención consiste en agrupar a los que han sido etiquetados de igual manera en centros o aulas específicas, formadas por un alumnado lo más homogéneo posible, en donde reciben ayudas asistenciales o propuestas educativas “adaptadas” a sus supuestas posibilidades. Se asume que aquellos que no están capacitados para seguir una vía educativa ordinaria necesitan una vía educativa alternativa, especial, diferente a la ordinaria. Esta orientación clínica es la dominante en una educación especial segregadora, destinada a escolares con algún tipo de discapacidad, que asume el modelo de actuación centrado en el déficit.

Más tarde entran en escena profesionales del mundo de la educación que comienzan a desarrollar con éxito experiencias de integración del alumnado con discapacidad en las aulas y centros ordinarios (Marchesi, 1999; Ortiz-González, 2023). Estas experiencias, junto con el cambio de mentalidad basado en el respeto a los derechos humanos, hacen que aparezcan propuestas basadas en los principios de normalización, sectorización, individualización e integración (Verdugo, 2004). Se inician así procesos de integración del alumnado con dificultades en las aulas ordinarias pensadas para alumnado sin problemas de aprendizaje. Más tarde, las propuestas integradoras resultan insuficientes y se acaba planteando la necesidad no solo de que las aulas ordinarias acojan a escolares con discapacidad, sino de que las escuelas y las aulas se transformen para que esa acogida pueda ser exitosa, pasándose de hablar de “integración” a “inclusión” (Marchesi, 1999; Marín, 2019; Ortiz-González, 2023).

Este proceso de transformación desde modelos clínicos (como es el modelo centrado en el déficit) a otros modelos educativos (como es el modelo centrado en las necesidades educativas) experimenta un momento de cambio cualitativo cuando Mary Warnock (1978) publica en el Reino Unido el informe encargado por la Comisión de Educación Británica, en el que propone el término de “Necesidades Educativas Especiales”, señalando que el elemento clave que ha de determinar la intervención educativa no es el diagnóstico de la discapacidad o el déficit, sino la identificación de lo que cada escolar necesita para tener éxito en su aprendizaje; de hecho, se evita asignar esa denominación a determinados grupos de alumnos, sino que se afirma que cualquiera, en cualquier momento, puede tener necesidad de una actuación educativa especial. Así, se pasa del “modelo centrado en el déficit” al “modelo centrado en las necesidades educativas”.

No se niega la posibilidad de que un escolar tenga problemas médicos, psicológicos o sociales de los que deban ocuparse los servicios sociales o sanitarios y sus profesionales (médicos, psicólogos, asistentes sociales...), sino que desde este nuevo modelo se señala que es responsabilidad del sistema educativo y de sus profesionales (docentes) el abordaje de sus problemas “educativos”, de sus dificultades para aprender, para eliminarlas o, al menos, reducirlas todo lo que sea posible. En

consecuencia, el objetivo de la evaluación educativa no es determinar la etiqueta diagnóstica que describe el déficit “que el alumno tiene”, sino descubrir qué es “lo que el alumno necesita” para optimizar su proceso de aprendizaje escolar. Por otra parte, el objetivo de la intervención no es segregar al alumnado a centros o aulas específicas donde se le proporcione una educación adaptada (a lo que ya sabe hacer, podría añadirse), sino poner a su disposición los apoyos, los recursos, las estrategias y las medidas que satisfagan las necesidades educativas detectadas a fin de que pueda llegar a alcanzar los estándares de aprendizaje propuestos. Y esto, no solo para los alumnos con discapacidad, sino para todos (Olmos y Lastres, 2022).

Todos los niños y las niñas tienen necesidades educativas y por eso existen las escuelas. Mientras que unos aprendizajes, los llamados “biológicamente primarios”, se producen de manera espontánea por medio de la mera exposición, sin que nadie nos lo enseñe explícitamente (como, por ejemplo, andar o el lenguaje oral), otros son “biológicamente secundarios” y exclusivamente culturales y, por tanto, solo pueden aprenderse mediante la enseñanza (como, por ejemplo, la lectoescritura) (Geary, 2007). Para adquirirlos, especialmente estos últimos, los niños tienen “necesidad de una actuación educativa” explícita; lo que sucede es que esas necesidades pueden ser diferentes para cada niño, de modo que se puede establecer un gradiente de necesidades desde las más habituales y ordinarias a las más extraordinarias. Cerca de este segundo polo es donde se sitúan las denominadas necesidades educativas “especiales” (Warnock, 1978).

Estas “necesidades educativas especiales” pueden derivarse de condiciones personales del individuo (como sus mayores o menores capacidades, su salud, su grado de desarrollo en las distintas dimensiones evolutivas...) o de sus circunstancias sociales, económicas o culturales (inmigrante, privación sociocultural, familias desestructuradas...). Es bueno conocer unas y otras porque pueden darnos pistas para saber qué es lo que necesitan para que su aprendizaje sea exitoso y en su escolarización reciba los apoyos que necesita. Pero el hecho de que den pistas para que los docentes podamos saber qué intervención educativa necesitan no significa que tales necesidades se deriven directamente del diagnóstico médico o social. Así, por ejemplo, dos personas con diagnósticos diferentes (pongamos por caso, trastorno del espectro autista y parálisis cerebral) pueden tener una misma necesidad educativa (por ejemplo, un sistema alternativo de comunicación) y dos personas con el mismo diagnóstico (pongamos por caso, discapacidad auditiva) pueden tener necesidades diferentes (p. e., enseñanza de lengua de signos o un entrenamiento en lectura labial).

En resumen, desde el modelo centrado en las necesidades educativas se asume que no es suficiente conocer la etiqueta con que el déficit es diagnosticado para saber qué actuación educativa hace falta en cada caso concreto, sino que lo esencial es saber cuáles son las necesidades educativas de cada escolar concreto y cómo podemos satisfacerlas con los recursos que tengamos a nuestra disposición o que podamos y debamos conseguir. De esta manera, desde organismos internacionales (Unesco, 1994), se abre paso una escuela abierta a todos y una educación inclusiva (Ainscow, 1995, 1999). En consecuencia, la educación especial se aleja de aquel

itinerario educativo “alternativo” al ordinario presente en las propuestas segregadoras, incluso al itinerario “complementario” de propuestas integradoras, ambas destinadas a un tipo de alumnado, para fundirse en una propuesta educativa “extraordinaria” que dé respuesta a las necesidades educativas de todos desde una escuela que incluya toda la diversidad de necesidades educativas, con independencia de cuáles sean las razones que las provocan (Arnáiz, 1996); lo que se ha dado en denominar “pedagogía inclusiva” (Florian y Kershner, 2009; Florian y Black-Hawkins, 2011; Florian y Beaton, 2022). Una clarificadora visión de la evolución desde una educación especial segregadora a otra inclusiva, así como una certera descripción de lo que es e implica esta última, puede verse en Ortiz-González (2023).

3. ¿Ha desaparecido totalmente el modelo centrado en el déficit de las prácticas actuales en educación especial?

Aunque el término “necesidades educativas especiales” surge en el Reino Unido casi al mismo tiempo que en España se introducían los principios de normalización e integración (Ortiz-González, 2023), esta expresión sigue siendo clave (más aún si cabe) en las más actuales propuestas de atención a la diversidad en una escuela inclusiva.

Desde que se difundió y popularizó, hace casi cincuenta años, el Informe Warnock (1978), el término “necesidades educativas especiales” aparece en todo tipo de documentos sobre educación españoles, desde textos legales de las administraciones estatal y autonómicas hasta los proyectos curriculares de los centros y las programaciones didácticas de cualquier aula. Pero ¿significa esto que se ha asumido realmente en la práctica cotidiana el “modelo centrado en las necesidades educativas” como sería necesario para avanzar hacia la inclusión?

Merece la pena recordar que en los diseños curriculares base que precedieron a la publicación de la LOGSE (MEC, 1989a, 1989b, 1989c) se hablaba de necesidades educativas especiales no para referirse a actuaciones o recursos que los escolares puedan necesitar, pero, al menos, no se identificaban con condiciones del alumnado (discapacidades, dificultades de aprendizaje, altas capacidades...) o circunstancias de su contexto, sino que se identificaban con los problemas de aprendizaje más frecuentes en cada etapa educativa (ver Tabla 1).

En leyes educativas posteriores empieza a aparecer un término nuevo, el de “necesidades específicas de apoyo educativo”, con el que se pretende incluir, bajo esa denominación, cualquier circunstancia o condición que pueda hacer que un estudiante requiera apoyos educativos. De este modo la denominación de “alumno con necesidades educativas especiales” queda reservada a aquellos que presenten alguna discapacidad cognitiva, sensorial, física, etc., pero no al alumnado con otro tipo de trastornos. Así, en el artículo 71 de las últimas leyes educativas podemos ver, además, que, cuando se habla de “necesidad específica de apoyo educativo”, lo que se presenta es una clasificación de discapacidades y trastornos más propia del modelo de evaluación e intervención centrado en el déficit y no una relación de

TABLA 1. Necesidades educativas especiales más frecuentes en Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria en los Diseños Curriculares Base (1989)

En Educación infantil (MEC, 1989a)	En la percepción del entorno físico y social.		• Retrasos o deficiencias en el desarrollo perceptivo y perceptivo-motor.
	En lo emocional, social y afectivo.		• Problemas de conducta, aislamiento o miedos. • Problemas de autoestima. • Problemas de motivación para el esfuerzo.
	En el lenguaje y la comunicación.		• Retraso en algunas funciones del lenguaje. • Pobreza del lenguaje. • Problemas de lenguaje asociados a otras deficiencias.
	En la interacción social.		• Rechazo al contacto social. • Ser rechazado por otros.
	En hábitos.		• Aseo. • Vestido. • Alimentación. • Etc.
En Educación Primaria (MEC, 1989b)	En lenguaje oral.	Problemas asociados a trastornos de personalidad.	• Bajos niveles de comunicación. • Desinterés por la comunicación. • Rechazo a la comunicación.
		Problemas asociados a privación sociocultural.	• Pobreza de vocabulario. • Escaso uso de algunos tiempos verbales. • Dificultades para descontextualizar mensajes. • Uso limitado del lenguaje. • Baja comprensión y expresión oral. • Código lingüístico restringido.
		Problemas de articulación.	• Dislalias. • Disfemia. • Por timidez o inseguridad.

TABLA 1. Necesidades educativas especiales más frecuentes en Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria en los Diseños Curriculares Base (1989)

		Problemas graves y específicos.	• Asociados a sordera. • Disartrias. • Disfasias. • Afasias. • Disglosias.	
	En la lectura y escritura.	En la lectura.	• En mecánica lectora. • En comprensión lectora.	
		En la escritura.	Según tipo de escritura.	• En escritura espontánea. • Dictado (ortografía convencional). • Copiado.
			Según el tipo de problema.	• De transcripción fonema/grafema (ortografía natural). • Morfosintáctico.
		Otros.	• Problemas motores graves que afectan a la lectura y escritura.	
	En lengua extranjera.		• Problemas derivados de su novedad. • Por insuficiente dominio de la lengua materna. • Por discapacidad auditiva.	
	En matemáticas.		• Por estudio prematuro de ciertos contenidos. • Por enseñanza inadecuada. • Por falta de conocimientos y/o habilidades previas.	
	En conocimiento del medio.		• Dificultades en la identificación con los grupos sociales de pertenencia y referencia. • Dificultades en los hábitos de higiene, alimentación, cuidado personal, etc. • Dificultades con conceptos, procedimientos y actitudes propias del área.	

TABLA 1. Necesidades educativas especiales más frecuentes en Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria en los Diseños Curriculares Base (1989)

	En el área de expresión artística y educación física.	• Problemas perceptivos y/o motores. • Problemas con vivencias y sentimientos negativos.
En Educación Secundaria Obligatoria (MEC, 1989c)	En el desarrollo personal y social (adolescencia y...).	• ... autoconcepto. • ... identidad. • ... autoestima. • ... rendimiento.
	En el desarrollo intelectual.	• Retraso en el acceso a las operaciones formales. • Dificultades en habilidades metacognitivas. • Problemas de motivación para el esfuerzo.
	En la interacción con iguales.	• Falta de destreza para las relaciones sociales. • Rechazo de los compañeros.
	Absentismo y abandono.	• Falta habitual de asistencia. • Abandono de la escolarización
	En relación con las condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje.	

Fuente: Elaboración propia.

“necesidades” que orienten la actuación profesional a la identificación y satisfacción de las mismas (ver Tabla 2).

Esos mismos planteamientos se siguen en legislaciones autonómicas. Así, en el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía, encontramos que en el anexo II de las *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* (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2017), vigente en la actualidad, cuando se habla de “necesidades educativas especiales” se vuelven a identificar con las distintas discapacidades (ver Tabla 3), siendo este un subgrupo de personas con “necesidades específicas de apoyo educativo”, de modo que todos los escolares con necesidades educativas especiales tienen necesidades específicas de apoyo educativo, pero no todos los que tienen necesidades específicas de apoyo educativo presentan necesidades educativas especiales.

TABLA 2. Las necesidades específicas de apoyo educativo en la LOE (2006), LOMCE (2013) y LOMLOE (2020)		
LOE (2006)	LOMCE (2013)	LOMLOE (2020)
Necesidades educativas especiales.	Necesidades educativas especiales.	Necesidades educativas especiales.
		Retraso madurativo.
		Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación.
Dificultades específicas de aprendizaje	Dificultades específicas del aprendizaje.	Trastornos de atención o de aprendizaje.
	TDAH.	
		Desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje.
		Situación de vulnerabilidad socioeducativa.
Altas capacidades intelectuales.	Altas capacidades intelectuales.	Altas capacidades intelectuales.
Incorporación tardía al sistema educativo.	Incorporación tardía al sistema educativo.	Incorporación tardía al sistema educativo.
Condiciones personales o de historia escolar.	Condiciones personales o historia escolar.	Condiciones personales o de historia escolar.

Fuente: Jaén (2021).

TABLA 3. Categorías del censo para la asignación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	
ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO (NEAE)	
1. Alumnado con necesidades educativas especiales (NEE)	
Trastornos graves del desarrollo.	Retrasos evolutivos graves o profundos. Trastornos graves de desarrollo del lenguaje. Trastornos graves del desarrollo psicomotor.

TABLA 3. Categorías del censo para la asignación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (<i>continuada</i>)	
ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO (NEAE)	
Discapacidad visual.	Baja visión. Ceguera.
Discapacidad intelectual.	Discapacidad intelectual leve. Discapacidad intelectual moderada. Discapacidad intelectual grave. Discapacidad intelectual profunda.
Discapacidad auditiva.	Hipoacusia. Sordera.
Trastornos de la comunicación.	Afasia. Trastornos específicos del lenguaje: expresivos, mixtos y semántico-pragmáticos. Trastornos del habla: disartrias, disglosias y disfe-mias.
Discapacidad física.	Lesiones de origen cerebral. Lesiones de origen medular. Trastornos neuromusculares. Lesiones del sistema osteoarticular.
Trastornos del espectro autista.	Autismo. Síndrome de Asperger. Síndrome de Rett. Trastorno desintegrativo infantil. Trastorno generalizado del desarrollo no especificado.
Trastornos graves de conducta.	Trastorno disocial. Trastorno negativista desafiante. Trastorno de comportamiento perturbador no espe-cificado
Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad.	TDAH: Predominio del déficit de atención. TDAH: Predominio de la impulsividad-hiperactividad. TDAH: Tipo combinado.
Otros trastornos mentales.	
Enfermedades raras y crónicas.	

TABLA 3. Categorías del censo para la asignación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	
ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO (NEAE)	
2. Alumnado con dificultades de aprendizaje	
Dificultad específica de aprendizaje.	Dificultad específica de aprendizaje de la lectura o dislexia. Dificultad específica de aprendizaje de la escritura - disgrafía. Dificultad específica de aprendizaje de la escritura - disortografía. Dificultad específica de aprendizaje del cálculo o discalculia.
Dificultad de aprendizaje por retraso en el lenguaje.	
Dificultad de aprendizaje por capacidad intelectual límite.	
Dificultades del aprendizaje derivadas de trastornos por déficit de atención con o sin hiperactividad.	
3. Alumnado con altas capacidades intelectuales	
Sobredotación intelectual.	
Talento simple.	
Talento complejo.	
4. Alumnado que precisa de acciones de carácter compensatorio	

Fuente: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2017, pp. 151-152).

¿Cuál es, entonces, el panorama con el que nos encontramos y cuáles son los desafíos de cara al futuro?

En un artículo ya citado se plantean algunas cuestiones a las que la educación inclusiva debe dar respuesta como ¿cuál debe ser el currículo de una escuela inclusiva? y ¿cómo se puede adaptar el currículo a las necesidades?, entre otras (Ortiz-González, 2023, p. 19) y destaca el documento *Acción para la Inclusión* como una guía a seguir para avanzar en la construcción de una escuela inclusiva (O'Brian *et al.*, 1989). Pero la cuestión es ¿podremos conseguirlo si bajo las mismas palabras se esconden conceptos diferentes? Porque lo que se observa es que en las normativas legislativas citadas (y en la cotidianidad de muchos docentes) se usan términos y expresiones nuevas (necesidades educativas especiales o necesidades educativas específicas) para

referirnos a realidades antiguas (trastornos, discapacidades...) que etiquetan las diferentes problemáticas. Dicho de otro modo, lo que encontramos es que, en la práctica, sigue vigente el antiguo modelo clínico, centrado en el déficit, maquillado con un vocabulario propio del modelo centrado en las necesidades educativas que sería necesario en una escuela inclusiva que atienda a la diversidad de necesidades con independencia de cuál sea la causa de las mismas. Y, como veremos más adelante, este uso de un nuevo lenguaje para referirse a etiquetas menos nuevas es paralelo al mantenimiento de prácticas más propias del modelo de actuación centrado en el déficit (García-Barrera, 2023); las palabras son diferentes, pero las políticas, la cultura y las prácticas de las que hablan Booth *et al.* (2002) no han cambiado suficientemente. Así, existe un desfase entre el discurso legal y profesional y las actuaciones que se llevan a cabo (etiquetaje del alumnado con diagnósticos clínicos; bajas expectativas hacia el alumnado con necesidades educativas especiales; confusión de las necesidades “educativas” del alumnado con otras de tipo médico, social o psicológico a las que los docentes no pueden responder; segregación escolar y curricular, entre otras).

Es posible que sea la resistencia a desaparecer de las prácticas arraigadas en el modelo centrado en el déficit las que hayan tenido como consecuencia el uso de un lenguaje políticamente correcto, pero alejado de su significación real (Huerta-Solano *et al.*, 2023), pero también es cierto que el uso de nuevas expresiones (como “necesidades educativas especiales”) para referirse a etiquetas diagnósticas clínicas (como “discapacidad”) no ayuda a la transformación hacia centros y aulas más inclusivos (Ponce y Riveros, 2021).

Detallaremos a continuación algunas de estas actuaciones que pueden apreciarse en diversos agentes presentes en los centros educativos.

3.1. *Las actuaciones de los departamentos y equipos de orientación*

Como consecuencia de lo anterior, con sistemas de clasificaciones y subclasificaciones de categorías diagnósticas como las señaladas en la Tabla 3, los procedimientos de evaluación que desarrollan los equipos y los departamentos de orientación lo que buscan es identificar el diagnóstico más preciso con el que etiquetar a los alumnos.

Por otra parte, como consecuencia de ese modo de evaluar, las propuestas de intervención educativa suelen ser estereotipadas (la misma para todos los que tienen el mismo diagnóstico) al hacerse en función de la etiqueta diagnóstica y no en función de la “necesidad” educativa, corriéndose el riesgo de articularse en torno a medidas segregadoras basadas en adaptaciones del currículo a las posibilidades actuales del alumno o, en los casos más extremos, en programas de desarrollo individual llevados a cabo en centros o aulas específicas (Eurydice, 2024).

3.2. *Las actuaciones de los docentes*

Por su parte, muchos docentes usan la etiqueta diagnóstica (cuya utilidad es describir un trastorno), dándole una función explicativa que no tiene, es decir, señalándola como causa del problema (“Tiene problemas de lectura porque tiene dislexia”).

Como señalan Montoya-Rodríguez y Molina Cobos (2017), “con los diagnósticos descriptivos se corre el peligro de que lleguen a convertirse en una explicación tautológica que confunde la concreción del trastorno con el concepto explicativo” (p. 48). A continuación, la reacción es decir que qué pueden hacer ellos si el problema es algo del que son responsables problemas orgánicos del propio escolar (discapacidad sensorial, intelectual, dislexia, TDAH o lo que sea) o su entorno (familia, origen sociocultural...) (Montoya-Rodríguez y Molina Cobos, 2017; Álamo y Llorent, 2024). De esta manera, y teniendo en cuenta que los discursos condicionan las expectativas docentes (Rist, 1999; Candela *et al.*, 2021), se conforman con mantenerlo en el aula con tareas “adaptadas” o derivarlo al médico, al psicólogo, al asistente social o a los especialistas de audición y lenguaje o pedagogía terapéutica, para que sean ellos los que intervengan ante su problema médico, psicológico o social, pues ellos no son especialistas en esos ámbitos (Culque-Núñez *et al.*, 2024).

Y, efectivamente, no lo son. Ante esos problemas médicos, psicológicos o sociales nada pueden hacer y actúan bien al derivar a los chicos a los profesionales adecuados si detectan problemas de esa naturaleza. Pero ante los problemas educativos sí que pueden y deben actuar; ante los problemas y dificultades de aprendizaje sí son los docentes los profesionales adecuados ante los que deben actuar identificando cuáles son las “necesidades educativas” del alumnado (no las necesidades médicas, psicológicas o sociales de las que deben ocuparse otros, quizá en paralelo) para proporcionar los apoyos, los recursos y las actuaciones que den satisfacción a esas necesidades a fin de que puedan alcanzar los objetivos y las competencias curriculares (o los más aproximados a ellos que sea posible) que corresponden a su etapa educativa y que son comunes a todo el alumnado, y todo ello en el marco de una escuela y un aula inclusiva. Los procedimientos de evaluación dinámica (Navarro *et al.*, 2014) y los experimentos de enseñanza (Dockrell y McShane, 1997) son estrategias que permiten identificar tales necesidades y pueden ser empleadas por cualquier docente (Álam y Llorent, 2024). Y, además, en una escuela inclusiva, esa es responsabilidad no solo del profesor especialista en pedagogía terapéutica (que, dicho sea de paso, debería llamarse de “pedagogía inclusiva”), sino también de los docentes no especialistas trabajando todos de manera colaborativa. Como señala Ortiz-González (2023), “el modelo de aula inclusiva sería aquella en la que tanto la enseñanza como el aprendizaje se realiza en equipo, todos juntos, colaborando los estudiantes e integrando al personal de apoyo en el aula inclusiva” (p. 19).

Una propuesta de actuación ante casos de necesidades educativas específicas al alcance del profesorado puede encontrarse en Aguilera-Jiménez y García (2004b).

3.3. *Las actuaciones de la Administración educativa*

Pero ¿qué pueden hacer orientadores y docentes si la legislación vigente, como hemos visto más arriba, orienta hacia un modo de proceder centrado en el déficit? Pues, si es necesario, saltarse esas orientaciones y actuar con base en evidencias científicas y no en normativas legales, aunque a veces basta con saber leer ya que, por ejemplo, en el anexo II de las Instrucciones de la Junta de Andalucía, al cuadro

citado anteriormente en el que aparece la clasificación de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, antecede el siguiente párrafo (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2017, p. 153):

Modificación de 8 de marzo de 2017 del Anexo I de la Circular de 10 de septiembre de 2012 de la Dirección General de Participación y Equidad por la que se establecen criterios y orientaciones *para el registro y actualización de datos en el censo* del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el sistema de información “Séneca”. Esta modificación actualiza y sustituye la realizada el 22 de junio de 2015. (La cursiva es nuestra)

Es decir, la clasificación propuesta está pensada para “registrar y actualizar un censo de alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo”, que a su vez está directamente relacionado con los recursos otorgados al centro, pero no se dice que sea para diseñar la intervención educativa que se necesita en cada caso. El problema es que si ese instrumento es la base del trabajo de los servicios de orientación para realizar los informes que entregan a los docentes y equipos directivos para incluir los diagnósticos en los programas previstos (programa Séneca en el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía), a fin de que la Administración envíe al centro los recursos necesarios, entonces resulta que un instrumento creado para una cosa se usa para otra distinta para lo que no es adecuado. Si, además, las medidas previstas en cada caso son las que la legislación propone (Eurydice, 2024), entonces la consecuencia no es otra que una actuación centrada en el déficit y no en las necesidades educativas entendidas como aquello que el escolar en cuestión necesita.

Hacer un censo de las distintas NEAE es un objetivo legítimo de la Administración educativa, que necesita saber la prevalencia de cada trastorno en su ámbito de actuación a fin de distribuir los recursos presupuestarios entre todos ellos. Pero si los departamentos y equipos de orientación se limitan a hacer ese trabajo, ¿a quienes sirven?, ¿a las necesidades de la Administración o a las de los escolares, de sus familias y de sus profesores?

Tampoco parece razonable pedir a los departamentos y los equipos de orientación que hagan un trabajo doble con los recursos que cuentan: 1) diagnosticar de la manera más precisa posible, según los sistemas clasificatorios y parámetros del modelo centrado en el déficit, para hacer el censo que necesita la Administración educativa y 2) identificar las actuaciones educativas que cada alumno precisa en función de sus necesidades, según los parámetros del modelo centrado en las necesidades educativas.

4. Conclusiones y recomendaciones

Como consecuencia de lo expuesto, es necesaria una reflexión compartida por la Administración educativa, los servicios de orientación, los docentes y la sociedad en general acerca de qué significan las palabras que usamos al referirnos a la educación especial y a la atención a la diversidad en aulas inclusivas. Y, sobre

todo, analizar qué modelos de actuación (de evaluación e intervención) subyacen al uso que hacemos de las palabras. De lo contrario, corremos el riesgo (como está sucediendo) de interpretar de manera incorrecta o considerar imposibles de llevar a cabo propuestas inclusivas como, por ejemplo, las de O'Brian *et al.* (1989), Booth *et al.* (2002), Florian y Beaton (2022) u Ortiz-González (2023), entre otras muchas.

En segundo lugar, se necesita articular modelos de actuación educativa orientados a la detección y la respuesta a las necesidades educativas que sustituyan a los modelos clínicos orientados al diagnóstico. Y, sobre todo, difundirlos entre orientadores y docentes, tanto en su formación inicial como permanente, a fin de que estén más presentes en las actuaciones educativas habituales en los centros (Aguilera-Jiménez y García, 2004b).

En tercer lugar, manteniendo la necesidad de una formación especializada, la formación inicial y permanente de todo el profesorado (no solo de los denominados especialistas en pedagogía terapéutica) también debe incluir los conocimientos, los procedimientos y las actitudes (competencias) necesarias para atender a la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado desde modelos educativos y no clínicos.

Por último, dada su enorme influencia en las actuaciones que se llevan a cabo en las aulas, las Administraciones educativas deberían, por una parte, ser más cuidadosas en el vocabulario que usan y más precisas en los conceptos que manejan a fin de no inducir a confusiones en los profesionales de la educación. Y, por otra, deberían dotar a los centros de los recursos necesarios para que la atención a la diversidad de necesidades educativas sea posible en centros inclusivos; por ejemplo, creando servicios de orientación educativa en cada centro (y no solo en los institutos de Educación Secundaria) a fin de que puedan responder de manera adecuada a las necesidades de la Administración y a las de las escuelas. O quizá sea el momento de plantearse dividir el trabajo: que los equipos de orientación de zona sigan haciendo diagnósticos para la Administración siguiendo la normativa legal que se establezca en cada momento ("Equipos de Orientación para el Diagnóstico") y que se creen "Equipos de Orientación para la Inclusión" en cada uno de los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria que trabajen para responder a las necesidades de la comunidad educativa (alumnado, docentes y familias), actuando a partir de evidencias científicas para mejorar la calidad de la educación de su centro.

Se trata de dos perfiles profesionales distintos que precisan de una formación diferente, con una orientación clínica en un caso y con una orientación educativa en otro. Las facultades de Psicología y de Ciencias de la Educación deberían plantearse esta cuestión, pues si la formación inicial que imparten se orienta hacia la clínica y el déficit, cuando lleguen a la escuela llevarán ese modelo y no el educativo que se necesita. En ese caso, aunque se establezcan los dos perfiles profesionales anteriormente indicados, si quienes llegan a ellos no tienen la formación que se requiere, distinta para cada uno de ellos, no habremos adelantado nada.

Como consecuencia de este análisis podemos señalar algunas consideraciones y sugerencias que susciten el diálogo que creemos necesario para avanzar en una educación especial inclusiva:

1. Todos los alumnos tienen necesidades educativas y por eso existen los centros escolares. Algunos tienen necesidades educativas diferentes a las de la mayoría, bien por causas orgánicas (p. e., discapacidad) o ambientales (p. e., privación sociocultural). En estos casos hablamos de necesidades educativas “especiales” o “específicas”.
2. No debería usarse la expresión “necesidades educativas especiales” como sinónimo de “discapacidad”, sino para referirse a las actuaciones, apoyos y/o recursos que algunos estudiantes precisan para alcanzar el mayor grado de aprendizaje posible desde una actitud de altas expectativas y en el marco de un currículo del éxito. Dichos recursos, apoyos y/o actuaciones deben dispensarse en el entorno menos restrictivo posible.
3. El proceso de evaluación de un alumno con dificultades para aprender debe tener por objetivo identificar cuáles son las actuaciones que necesita para superar tales dificultades y no buscar con la mayor precisión posible la etiqueta diagnóstica que describa el trastorno que el alumno tiene.
4. Con independencia de cuál sea el diagnóstico, la actuación “educativa” debe estar dirigida a satisfacer las necesidades particulares del alumno que las presenta. Debe ser, por tanto, una actuación: a) educativa (que pueda ser realizada por profesionales de la educación en contextos educativos), b) asequible (que pueda llevarse a cabo con los recursos disponibles en el centro en cada momento), c) personalizada (en función de las necesidades educativas detectadas) y no estereotipada (en función de la categoría diagnóstica asignada), d) sistemática (que siga un protocolo de actuación adecuado y no sea una secuencia de ocurrencias o acciones descoordinadas) y e) interaccionista (que tenga en cuenta tanto variables del escolar como de su contexto).
5. El hecho de que haya que responder a las necesidades “educativas” con actuaciones “educativas” no significa que en algunos casos sean necesarios otros tipos de actuaciones (médicas, psicológicas, sociales...) y, cuando así sea, los educadores deberían derivar el caso a los profesionales adecuados, sin que ello sea razón para omitir la intervención educativa necesaria.
6. Es necesario que existan profesionales capaces de desarrollar los procesos de evaluación dirigidos a identificar las necesidades educativas y proponer las actuaciones que sean respuesta adecuada a ellas. Si los actuales servicios de orientación deben continuar haciendo diagnósticos a fin de hacer un censo de los diferentes trastornos, otros profesionales deberían asumir esa responsabilidad. Los docentes especialistas en educación especial podrían ser esos profesionales, aun contando con la colaboración de otros especialistas en equipos multidisciplinares.
7. La formación inicial de los docentes (en particular de los especialistas en educación especial) y orientadores debería dotarles de las competencias profesionales (conocimientos, procedimientos y actitudes) necesarias para desempeñar ese perfil profesional.
8. La legislación educativa debería facilitar el desarrollo de los puntos anteriores y contribuir a evitar la confusión que se origina cuando hay discrepancias entre

los modelos inclusivos que se proponen y las intervenciones segregadoras que se derivan en la práctica del uso de modelos centrados en el déficit, aunque se envuelvan en un lenguaje supuestamente centrado en las necesidades educativas.

Esta es una problemática que debe ser debatida entre quienes se dedican a la investigación y la formación de orientadores y docentes, el profesorado de las distintas etapas educativas no universitarias, especialmente los dedicados a la Educación Especial, y los que tienen que adoptar decisiones de política educativa. Sea esta reflexión una aportación más al debate.

5. Financiación

Este trabajo ha recibido financiación del proyecto de I+D+I: *Impacto de las Actuaciones Educativas, de la Red Andaluza de Escuelas Comunitarias de Aprendizaje, sobre el Rendimiento y la Convivencia Escolar* (PID2021-122302N), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (Referencia: PID2021-122302NA-100).

6. Referencias

- AGUILERA-JIMÉNEZ, A. y GARCÍA, I. (2004a). El concepto de dificultades del aprendizaje. En A. AGUILERA-JIMÉNEZ (Coord.), *Introducción a las dificultades del aprendizaje* (pp. 39-82). McGraw-Hill.
- AGUILERA-JIMÉNEZ, A. y GARCÍA, I. (2004b). Evaluar interviniendo, intervenir evaluando. Un modelo de actuación ante casos de dificultades de aprendizaje. *Apuntes de Psicología*, 22(3), 309-322. <https://doi.org/10.55414/bkb69d93>
- AGUILERA-JIMÉNEZ, A. y MORENO, F. J. (2004). La historia de las dificultades del aprendizaje. En A. AGUILERA-JIMÉNEZ (Coord.), *Introducción a las dificultades del aprendizaje* (pp. 1-38). McGraw-Hill.
- AINSCOW, M. (1995). *Necesidades educativas en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Narcea.
- AINSCOW, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades. *Siglo Cero*, 30(1), 37-49.
- ÁLAMO, M. y LLORENT, V. J. (2024). Formación de la identidad del profesorado en prácticas. Relaciones con la formación y actitudes hacia la diversidad cultural. *Revista Internacional de Psicología Educativa*, 1(1), 1-15. <https://doi.org/10.17583/ijep.12542>
- ARNAIZ, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 16, 25-34. https://skat.ihmc.us/rid=1Q2CYP7YD-205V3KL-35RT/Escuelas_Para_Todos.pdf
- BOOTH, T., AINSCOW, M., BLACK-HAWKINS, K., VAUGHAN, M. y SHAW, L. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*, 2. Centre for Studies on Inclusive Education. <https://www.sipimpact.org/documents/Why-Inclusion/Index-English.pdf>
- CANDELA, P., JIMÉNEZ, E. M. y BLANCO, M. (2021). Del estigma a la colaboración docente: la transformación de una 'escuela extraordinaria'. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.1), 227-244. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.82488>

- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. (2017). Anexo II. En *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*. (pp. 153-162). Dirección General de Participación y Equidad de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- CULQUE-NÚÑEZ, C. A., GONZABAY-MEDINA, N. y RENTERÍA-CÁRDENAS, A. G. (2024). Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva y el alumnado con necesidades de educación especial (NEE). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 81-95. <https://doi.org/10.6018/reifop.606231>
- DOCKRELL, J. y McSHANE, J. (1997). *Dificultades de aprendizaje en la infancia. Un enfoque cognitivo*. Paidós.
- EURYDICE. (2024). *Atención a las necesidades educativas del alumnado en centros ordinarios de educación infantil, primaria y secundaria*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/spain/atencion-las-necesidades-educativas-del-alumnado-en-centros>
- FLORIAN, L. (2014). La educación especial en la era de la inclusión: ¿el fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 27-36. https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/7_2_003
- FLORIAN, L. y BEATON, M. (2022). Inclusive pedagogy in action: Educating all children in the 21st century. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 384-398. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2037427>
- FLORIAN, L. y BLACK-HAWKINS, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- FLORIAN, L. y KERSHNER, R. (2009). Inclusive pedagogy. En H. DANIELS, H. LAUDER y J. PORTER (Eds.), *Knowledge, values and educational policy: A critical perspective* (pp. 173-183). Routledge.
- GALLEGU ECHEVERRI, M. (2023). Formación docente para la educación inclusiva en instituciones públicas del Quindío. *Siglo Cero*, 54(4), 11-27. <https://doi.org/10.14201/scero.31473>
- GARCÍA-BARRERA, A. (2023). El 'sesgo inclusivo' del enfoque capacitista en la educación inclusiva. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 175-190. <https://doi.org/10.14201/teri.29595>
- GEARY, D. C. (2007). Educating the evolved mind: Conceptual foundations for an evolutionary educational psychology. En J. CARLSON y J. R. LEVIN (Eds.), *Educating the evolved mind: Conceptual foundations for an evolutionary educational psychology* (pp. 1-99). Information Age Publishing.
- HUERTA-SOLANO, C. I., GUTIÉRREZ-CRUZ, S, DÍAZ-LARA, K. A., LÓPEZ-CUÉLLAR, J. B., FIGUEROA-GONZÁLEZ, J. A. y CHÁVEZ-GÓMEZ, P. (2023). La necesidad de un lenguaje técnico en el estudio de la educación inclusiva. *Revista de Educación y Desarrollo*, 65, 99-108.
- JAÉN, A. (2021). *El alumnado NEAE en la nueva norma educativa. Nueva clasificación en la LOMLOE*. Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo-AFOE. <https://www.afoe.org/alumnado-neae-lomloe/>
- LEÓN-SANROMÁ, M. (2008). Controversias en torno al diagnóstico y tratamiento del trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Atención Primaria*, 40(8), 426-427. <https://doi.org/10.1157/13125411>
- LOE. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

- LOMCE. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE*, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>
- LOMLOE. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- MARCHESI, A. (1999). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En A. MARCHESI, C. COLL y J. PALACIOS, *Desarrollo psicológico y educación. Vol. III: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 21-43). Alianza Editorial.
- MARÍN, C. (2019). Enfoques educativos de la concepción de integración e inclusión. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(1), 115-124. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4599>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (MEC). (1989a). Necesidades educativas especiales más frecuentes. En *Diseño Curricular Base. Educación Infantil* (pp. 105-111). MEC. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/disenio-curricular-base-educacion-infantil_167594/
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (MEC). (1989b). Necesidades Educativas Especiales en la Educación Primaria. En *Diseño Curricular Base. Educación Primaria* (pp. 426-435). MEC. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/disenio-curricular-base-educacion-primaria_167958/
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (MEC). (1989c). Las Necesidades Educativas Especiales en la Educación Secundaria. En *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria* (pp. 656-663). MEC. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/disenio-curricular-base-educacion-secundaria-obligatoria-tomos-i-y-ii_167590
- MONTOYA RODRÍGUEZ, M. y MOLINA COBOS, F. J. (2017). Efectos estigmatizantes del diagnóstico psicológico en niños. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 7(1), 47-58. <https://doi.org/10.1989/eyJhpe.v7i1.194>
- NAVARRO, J. J., MORA, J., LAMA, H. y MOLINA, A. (2014). Evaluación dinámica y desarrollo potencial de aprendizaje. En J. J. NAVARRO, J. MORA, H. LAMA, y A. MOLINA, *Evaluación dinámica de procesos lectores* (pp. 15-42). EOS.
- O'BRIAN, J., FOREST, M., SNOW, J. y PEARPOINT, J. (1989). *Action for Inclusion. How to improve schools by welcoming children with special needs into regular classrooms*. The Frontier College Press.
- OLMOS, A. y LASTRES, N. (2022). Analyzing educational integration: Experiences of policies to attend migrant pupils in Spain. *Social and Education History*, 11(3), 201-227. <https://doi.org/10.17583/hse.10272>
- ORTIZ GONZÁLEZ, M. C. (2023). Hacia una educación inclusiva. La Educación Especial ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero*, 54(1), 11-24. <https://doi.org/10.14201/scero202354125096>
- PONCE, N. y RIVEROS, N. (2021). Construyendo inclusión a través del lenguaje: el valor de la palabra en los espacios educativos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 345-357. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043ponce18>
- RIST, R. C. (1999). Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportes de la teoría del etiquetado. En M. FERNÁNDEZ ENGUITA (Ed.), *Sociología de la educación* (pp. 615-629). Ariel.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca*. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Unesco/MEC. <https://www.riadis.org/wp-content/uploads/2020/10/Declaracion-de-Salamanca-UNESCO.pdf>

- VERDUGO, M. Á. (2004). De la segregación a la inclusión escolar. *Revista Virtual, Fundación Iberoamericana Down21*. <https://www.down21.org/revista-virtual/1579-revista-virtual-2004/revista-virtual-enero-2004/2137-de-la-segregacion-a-la-inclusion-escolar.html>
- WARNOCK, M. H. (1978). *Special Educational Needs, report of the Committee of Inquiry into Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationary Office.

LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN COMUNICACIÓN AUMENTATIVA EN ESPAÑA. IMPLICACIONES EN EL EJERCICIO DEL DERECHO A LA COMUNICACIÓN DE LOS USUARIOS

University Training in Augmentative Communication in Spain. Implications for Users' Exercise of the Right to Communication

Ángela SEGURA-PÉREZ¹

Universitat de València. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. España

angela.segura@uv.es

<https://orcid.org/0000-0003-3488-3852>

Claudia Tatiana ESCORCIA-MORA

*Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. Departamento de Educación Inclusiva,
Desarrollo Sociocomunitario y Ciencias de la Ocupación. España*

claudia.escorcia@ucv.es

<https://orcid.org/0000-0002-8230-5742>

Raúl TÁRRAGA-MÍNGUEZ

Universitat de València. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. España

raul.tarraga@uv.es

<https://orcid.org/0000-0002-4458-5763>

Pilar SANZ-CERVERA

Universitat de València. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. España

pilar.sanz-cervera@uv.es

<https://orcid.org/0000-0001-6919-6150>

Recepción: 14 de marzo de 2025

Aceptación: 1 de diciembre de 2025

¹ Autor de correspondencia.

RESUMEN: La comunicación es un derecho fundamental del ser humano y pieza clave para su desarrollo socioemocional. Garantizar este derecho implica asegurar que todas las personas, independientemente de las dificultades que puedan presentar en el uso del lenguaje oral, tengan acceso a medios efectivos para expresarse e interactuar. Para quienes enfrentan retos en la comunicación, la comunicación aumentativa (CA) ofrece alternativas que les permiten participar activamente en los intercambios comunicativos, promoviendo así su inclusión y bienestar. El objetivo principal del estudio es analizar las estrategias que emplean los docentes universitarios para favorecer la concienciación sobre la relevancia del derecho a la comunicación en usuarios de CA. En el estudio participaron 126 docentes universitarios que completaron un cuestionario sobre la preparación de los futuros profesionales en este ámbito. Adicionalmente, 13 docentes expertos en CA participaron en dos grupos de discusión. Los resultados sugieren que la formación que se proporciona a los futuros profesionales, que deberán promover e implementar sistemas de CA, es insuficiente y existen escasas oportunidades para tratar de concienciar a los futuros profesionales de las implicaciones que supone el derecho a la comunicación en el día a día de los usuarios de CA.

PALABRAS CLAVE: Comunicación aumentativa; derecho a la comunicación; formación universitaria; necesidades complejas de comunicación; sensibilización; sistemas aumentativos de comunicación.

ABSTRACT: Communication is a fundamental human right and a key element for socioemotional development. Guaranteeing this right implies ensuring that all people, regardless of the difficulties they may have in the use of oral language, have access to effective means to express themselves and interact. For those who face communication challenges, augmentative communication (AC) offers alternatives that allow them to actively participate in communicative exchanges, thus promoting their inclusion and well-being. The main objective of the study is to analyze the strategies used by university teachers to raise awareness of the importance of the right to communication among AC users. The study involved 126 university teachers who completed a questionnaire on the preparation of future professionals in this field. Additionally, 13 experts in AC participated in two focus groups. The results suggest that the training provided to future professionals who will be responsible for promoting and implementing AC systems is insufficient, and there are limited opportunities to raise awareness among these future professionals about the implications of the right to communication in the daily lives of AC users.

KEYWORDS: Augmentative communication; right to communication; higher education; complex communication needs; awareness; augmentative communication systems.

1. Introducción

La comunicación es una característica esencial de todo ser humano (McLeod y McLeod, 2023) considerada por la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) como un derecho fundamental, entendiéndolo como el

reconocimiento de que toda persona tiene la libertad y la capacidad de expresarse, acceder a información, participar en el intercambio de ideas y ser escuchado en la sociedad. Este derecho es esencial para garantizar la libertad de expresión y el acceso a la información, y se vincula con otros derechos humanos esenciales (Navas, 2002). A partir de este hito en la década de los 40, el derecho a la comunicación ha ido adquiriendo, poco a poco, un mayor peso y reconocimiento explícito, siendo incluido en numerosas declaraciones reconocidas internacionalmente como la Declaración Universal de Diversidad Cultural (Unesco, 2001) o, más actualmente, dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Escorcía Mora, 2021). Además, autores como Mitchell (2021) consideran al derecho a la comunicación como facilitador de la consecución de otros derechos. Por todo esto, se debe prestar especial atención a que existan los medios necesarios para que todas las personas puedan ejercerlo con las suficientes garantías.

Los seres humanos precisamos de la comunicación para el desarrollo individual y social, siendo esta capacidad uno de los logros humanos fundamentales, que nos abre la puerta a la participación social (Simeonsson *et al.*, 2012). La comunicación, por tanto, supone un pilar fundamental en el desarrollo socioemocional de todas las personas, imprescindible para asegurar el bienestar y favorecer aspectos de la calidad de vida como la inclusión social, el bienestar emocional o las relaciones interpersonales. Todo esto deja entrever la gran relevancia que adquiere la comunicación en nuestras vidas.

Por todo lo expuesto, es importante que el derecho a la comunicación se cumpla desde edades tempranas, ya que resulta básico para maximizar las oportunidades a lo largo del ciclo vital (Rodríguez, 2024). Para favorecer y facilitar la comunicación en la infancia, uno de los aspectos clave será la existencia de una educación de calidad (McLeod y Marshall, 2023). Actualmente, bajo el paradigma de la educación inclusiva se persigue un modelo educativo de éxito para todo el alumnado, en el que se identifiquen y reduzcan las barreras para la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes (incluidos aquellos que presentan dificultades en la comunicación y el lenguaje), un colectivo heterogéneo entre el que encontramos una amplia representación de estudiantes con discapacidad intelectual y otros trastornos del neurodesarrollo. Las barreras derivadas de estas dificultades de comunicación en personas con discapacidad intelectual pueden ser identificadas y reducidas a través de intervenciones que emplean los principios del diseño universal para el aprendizaje (AlRawi y AlKahtan, 2021), entre las que se encuentran los sistemas de comunicación aumentativa que tratarán de asegurar el derecho a la comunicación de personas con retos en el lenguaje oral (Simeonsson *et al.*, 2012). El término comunicación aumentativa (CA) hace referencia al empleo de los sistemas aumentativos de comunicación (SAC), los cuales constituyen conjuntos de recursos integrados con el objetivo de mejorar la comprensión y expresión de las personas con dificultades en el habla (Gómez-Taibo, 2020).

Las dificultades en comunicación y lenguaje pueden suponer un obstáculo significativo para las personas que las presentan, vinculándose con el aislamiento social y afectando a múltiples aspectos de su día a día (McLeod y Marshall, 2023; Mitchell,

2021) e influyendo negativamente en el ejercicio de su derecho a la comunicación. Estas dificultades, además, forman parte de lo que habitualmente se conoce como discapacidades invisibles u ocultas (Rodríguez, 2024); ello supone un menor riesgo de estigmatización a la vez que un incremento en la posibilidad de vulneración de derechos al reducirse el apoyo recibido (McLeod y McLeod, 2023).

Para llevar a cabo con éxito la implementación de la CA desde edades tempranas en personas con retos en el lenguaje oral, resulta necesaria la formación de los profesionales encargados. Esta preparación resulta especialmente relevante en el caso de docentes (Tristani y Bassett-Gunter, 2020), logopedas, psicólogos y terapeutas ocupacionales ya que son los expertos que trabajan más frecuentemente junto a potenciales usuarios de CA (según Simeonsson *et al.*, 2012), razón por la que estos serán los perfiles que se aborden en la presente investigación.

1.1. *El derecho a la comunicación y la comunicación aumentativa: la formación de los profesionales*

Por todo lo expuesto, parece claro que la formación en CA es clave para garantizar el derecho a la comunicación de personas con retos en el lenguaje oral. En este ámbito, el trabajo colaborativo también es esencial. Para implementar con éxito un SAC es necesaria la coordinación de diferentes agentes (Leatherman y Wegner, 2022). Por ello, al hablar de formación, es crucial incluir a los profesionales que intervienen directa o indirectamente con personas con dificultades en el lenguaje y la comunicación. Este estudio ha considerado los perfiles de docentes, psicólogos, logopedas y terapeutas ocupacionales (TO). Según la revisión sistemática de Costigan y Light (2010), los logopedas son los profesionales mejor formados en CA. Investigaciones como la de De Jarnette y Wegner (2020) sugieren que más del 90 % de los logopedas egresados han recibido formación en CA durante su formación universitaria. Sin embargo, esta formación se considera todavía insuficiente para responder adecuadamente a los usuarios (Gohman y Johnson, 2023).

En el ámbito educativo también resulta de gran importancia esta formación ya que se correlaciona con una mejor intervención en la implementación de SAC (Loi *et al.*, 2023). No obstante, la inclusión de formación al respecto en los planes formativos de futuros docentes es mucho menos frecuente de lo que sería necesario, tal y como ponen de relieve estudios como el desarrollado por Leonet y Orcasitas-Vicandi (2020), en el que encontraron que, pese a que casi la mitad de los 153 docentes participantes en su estudio tenía en sus aulas alumnado usuario de SAC, apenas el 10 % había recibido formación universitaria al respecto.

En relación al ámbito de la psicología o el de la terapia ocupacional (TO), los resultados son todavía menos alentadores. La bibliografía existente en estas áreas respecto a la CA es notablemente menor. Por ejemplo, en el caso de la TO, estudios como el llevado a cabo por Alves-Teodoro *et al.* (2023) en Brasil evidencian que únicamente en la mitad de los programas formativos de terapeutas ocupacionales se incluye formación en CA, a pesar de la relevancia de esta figura en la implementación de estos sistemas (McMahon *et al.*, 2024). En relación a los egresados en

Psicología, estos profesionales forman parte de los equipos multidisciplinares que atienden a las personas con retos en la comunicación desde edades tempranas, por lo que su preparación repercutirá en el afianzamiento de su derecho a la comunicación (Noyes y Wilkinson, 2022).

A pesar de estas dificultades, en innumerables ocasiones, la CA representa una herramienta gracias a la cual las personas que presentan desafíos en el lenguaje oral ven aumentadas exponencialmente sus oportunidades para ejercer su derecho a la comunicación.

1.2. *La comunicación aumentativa como mecanismo para asegurar el derecho a la comunicación*

Según Beukelman y Light (2020), alrededor de 97 millones de personas en el mundo podrían beneficiarse de la CA para mejorar su participación en la sociedad. Este dato deja clara la relevancia de la CA para poder garantizar el derecho a la comunicación de toda la población.

A pesar de ello, existen barreras significativas para su implementación, principalmente, las barreras de oportunidad, que incluyen actitudes, conocimientos, políticas y prácticas (Beukelman y Light, 2020). Estas barreras se evidencian en la escasez de estudios que incluyan a los usuarios de CA. Un ejemplo es la reciente revisión sistemática de Bani-Odeh y Lach (2024) sobre barreras y facilitadores educativos en personas con discapacidad, en la que se analizaron 54 estudios, de los cuales solo 3 involucraron a usuarios de SAC. Esta falta de conciencia sobre el derecho a la comunicación genera situaciones donde este derecho se vulnera, afectando diversos ámbitos de la vida cotidiana, como el acceso a servicios psicológicos (Noyes y Wilkinson, 2022), establecimientos de restauración (Robinson y Lund, 2025), actividades de ocio (Dattilo *et al.*, 2008) o el acceso a la justicia (Teira y Sotillo, 2024).

Sin embargo, cuando se analizan de manera rigurosa estas barreras y se implementan medidas bien planificadas, los resultados pueden llegar a ser muy positivos. El desconocimiento sobre la CA es una de las barreras de participación más relevantes (Aldabas, 2021). Investigaciones recientes muestran que la formación adecuada mejora las prácticas y asegura el derecho a la comunicación. Un ejemplo es el estudio de Walker *et al.* (2021), en el que se formó a 3 educadores estadounidenses, mejorando significativamente las oportunidades de comunicación para el alumnado usuario de SAC. Hetzroni y Ne'eman (2023) también demostraron cómo la formación en CA mejoró las habilidades de 136 profesionales israelíes. En España, Garzón *et al.* (2020) combinaron los principios de la CA con la planificación centrada en la persona (PCP), mejorando las relaciones interpersonales de 14 usuarios de SAC. Estas investigaciones destacan el impacto de la formación para reducir las barreras que enfrentan las personas con dificultades en la comunicación. En esta línea también son relevantes investigaciones como las revisiones sistemáticas desarrolladas por Allen *et al.* (2017) o Wandin *et al.* (2023), en las que se enfatiza la relevancia de que el entorno sea conocedor del sistema de comunicación empleado por cada usuario para poder hacer uso de él al desarrollar diferentes actos comunicativos.

Dado el papel crucial de la formación en CA para facilitar la participación de las personas con retos en el lenguaje oral y garantizar su derecho a la comunicación, este estudio se enfoca en analizar la formación ofrecida en el ámbito universitario.

El objetivo general del presente estudio es analizar las estrategias que emplean los docentes universitarios para favorecer la concienciación sobre la relevancia del derecho a la comunicación en usuarios de CA en la futura práctica profesional de los estudiantes de logopedia, magisterio (generalistas y especialistas en educación inclusiva), psicología y terapia ocupacional.

Para dar respuesta a este objetivo, se parte de dos preguntas de investigación:

- 1) ¿Qué peso consideran los docentes que imparten formación en CA que tiene esta disciplina dentro de los grados de Logopedia, Magisterio, Psicología y Terapia Ocupacional?
- 2) ¿Qué estrategias emplean estos profesionales para promover la sensibilización y la enseñanza de la CA y el derecho a la comunicación de los usuarios de esta?

Estas cuestiones dieron lugar a los siguientes objetivos específicos: a) describir el peso de la formación (obligatoria y/o optativa) en CA ofertada en los diferentes grados a partir de la percepción de los docentes responsables; y b) analizar qué acciones llevan a cabo los docentes universitarios para promover la enseñanza sobre la CA y su sensibilización sobre el derecho a la comunicación en los usuarios de esta.

2. Método

La presente investigación emplea una metodología mixta, combinando la recogida de datos cuantitativos (a través de un cuestionario) y cualitativos (mediante el desarrollo de dos grupos de discusión). De esta manera, se buscó conocer la percepción de los docentes universitarios acerca de la formación en CA desde una doble óptica: la cuantitativa del cuestionario, que pretendía conocer aspectos como cantidad y tipo de formación ofertada en cada universidad (siempre a través de la percepción de los propios docentes); y la cualitativa de los grupos de discusión, que permitió extraer conclusiones a partir del debate y la interacción conjunta que propician este tipo de encuentros (Barbour, 2013).

La participación en el estudio fue voluntaria y sin compensación de ningún tipo. Los datos fueron analizados de forma anónima y agregada para garantizar la confidencialidad. El procedimiento del estudio siguió las recomendaciones éticas de la Declaración de Helsinki y contó con la aprobación del Comité Ético de Investigación en Humanos de la Universidad de Valencia (UV-INV_ETICA-3176607).

2.1. Participantes

El cuestionario fue cumplimentado por 126 docentes de universidades españolas, entre los que hubo representación de 16 de las 17 CC. AA., siendo las que

registraron un mayor grado de participación la Comunidad Valenciana (23.02 %), Castilla y León (17.46 %) y la Comunidad de Madrid (12.7 %). Todos los participantes imparten formación relacionada con CA en uno o más de los grados sobre los que se desarrolla el presente estudio (Maestro/a en Educación Infantil, Maestro/a en Educación Primaria, Terapia Ocupacional, Logopedia y Psicología). De los participantes en el estudio, más de la mitad (un 58.7 %) cuentan con más de 10 años de experiencia en la docencia, el 20.6 % tiene entre 6 y 10 años de experiencia y otro 20.6 % se encuentra en el rango de 0 a 5 años de experiencia. En cuanto a los grados y menciones en los que imparten clases, el 66.7 % lo hace en el Grado de Educación Primaria, en menciones no relacionadas con la atención a la diversidad. Por otro lado, el 34.1 % enseña en la mención de Pedagogía Terapéutica y el 27.8 % en la mención de Audición y Lenguaje. Además, un 58.7 % imparte docencia en el Grado de Educación Infantil, un 33.3 % en Psicología, un 29.4 % en Logopedia y un 7.1 % en Terapia Ocupacional. Los porcentajes mencionados se refieren al total de la muestra, ya que un mismo docente puede impartir clases en varios grados, tal y como sucede en el 66,67 % de los casos. La combinación de docencia más frecuente suele ser la del Grado de Maestro en Educación Primaria y sus diferentes menciones o con el Grado de Educación Infantil. En menor medida se encuentran combinaciones entre estos grados y los de logopedia o psicología.

En cuanto a los grupos de discusión, participaron 13 docentes universitarios expertos en CA con edades comprendidas entre los 30 y 70 años ($M = 48.3$ años) y una experiencia docente de entre 2 y 46 años ($M = 16.6$ años). La mayoría de los expertos (53.8 %) imparte docencia en el Grado de Logopedia, mientras que un 46.2 % lo hace en Psicología. Un 23.1 % de los expertos enseña en el Grado de Educación Infantil y en el Grado de Educación Primaria, un 38.5 % lo hace en la mención de Audición y Lenguaje, un 23.1 % en Pedagogía Terapéutica y un 7.7 % en menciones no relacionadas con la atención a la diversidad.

2.2. Instrumentos

El cuestionario se diseñó a partir del utilizado por Pennington *et al.* (2021) para investigar la formación en CA. Consta de cuatro secciones: información sociodemográfica, atribución de responsabilidades en evaluación e intervención, percepciones sobre la preparación en CA tras la formación y características de la enseñanza en los distintos grados. Este artículo se centra en el análisis de parte de los ítems de la última sección.

Para asegurar la validez de contenido del instrumento, se solicitó a 11 expertos (4 en CA, 4 en intervención con SAC y 3 docentes universitarios) que evaluaran la claridad, la coherencia, la relevancia y la suficiencia de los ítems. A partir de estas valoraciones se calculó el índice de validez de contenido de Lawshe (1975), cuyo resultado fue en todos los ítems superior a .59, lo que supone valores que garantizan una validez adecuada para los propósitos del estudio.

En cuanto a los grupos de discusión, se elaboró un guion con temáticas y preguntas sobre la formación en CA en los grados universitarios. Este guion fue

revisado por tres investigadores externos, quienes aportaron sugerencias para su mejora. Tras las modificaciones, se obtuvo una versión final, que ha sido publicada en acceso abierto (Segura-Pérez *et al.*, 2025).

2.3. Procedimiento

Para identificar la población potencial candidata a cumplimentar el cuestionario, se consultaron planes de estudio de todas las universidades españolas de las titulaciones analizadas (Educación Infantil, Educación Primaria, Logopedia, Psicología y Terapia Ocupacional), identificando asignaturas susceptibles de estar relacionadas con la CA y obteniendo, de esta forma, el contacto con el profesorado responsable. Para la selección de la muestra de docentes participantes en el cuestionario se emplearon los siguientes criterios de inclusión: a) ser profesor/a universitario de una universidad española; b) impartir docencia en alguno de los siguientes grados (Educación Infantil, Educación Primaria, Logopedia, Psicología y/o Terapia Ocupacional); y c) que parte de la carga docente esté relacionada con el ámbito de la comunicación aumentativa. No se establecieron criterios de exclusión explícitos, aunque en el correo de contacto enviado se especificaba que la persona que recibía el correo había sido identificada debido a que su nombre aparecía como persona responsable de una guía docente en la que se incluían contenidos relacionados con CA, y se indicaba que únicamente debían contestarlo aquellos docentes que tuvieran experiencia en formación universitaria en CA (de manera que implícitamente se solicitaba que se autoexcluyera el profesorado que, pese a figurar en las guías docentes identificadas, no tuviera experiencia en formación en CA). A estos docentes se les informó sobre la investigación y se les envió el enlace al cuestionario mediante LimeSurvey.

Para los grupos de discusión, se seleccionaron docentes, partiendo de la muestra inicial de participantes en el cuestionario, teniendo en cuenta los siguientes criterios de inclusión: a) impartir docencia durante diferentes cursos relacionada con la CA; y b) poseer experiencia investigadora y/o práctica en el área de la CA. Por su parte, los criterios de exclusión de participantes para los grupos de discusión fueron: a) no contar con una trayectoria docente superior a dos años en relación a asignaturas donde se imparten contenidos relacionados con la CA; b) carecer de investigaciones y/o experiencias aplicadas en el área de análisis; y c) poseer especialización en una única tipología de sistemas aumentativos de comunicación.

Tras aplicar estos criterios, se seleccionaron 20 expertos de entre el total de 126 participantes que cumplimentaron el cuestionario para participar en los grupos de discusión. De ellos, 13 aceptaron participar en el estudio de forma voluntaria sin recibir compensación por su colaboración. Los profesionales provenían de 8 comunidades autónomas, no formaban parte de grupos de investigación conjuntos ni tenían trayectoria conjunta de publicaciones. Las sesiones tuvieron una duración de 99 y 104 minutos, contaron con la participación de 6 y 7 expertos/as respectivamente y se realizaron en el segundo cuatrimestre del curso 2023/2024, con una diferencia de dos días entre ambas. La dinámica consistió en una breve presentación inicial,

seguida de preguntas moderadas según el guion preestablecido, dando paso a la intervención de los participantes. Ambos grupos de discusión fueron moderados por uno de los autores de la investigación y se realizaron a través de la plataforma Teams. Todos los participantes dieron su consentimiento para la grabación de los encuentros y posterior análisis de los datos obtenidos. La custodia de los archivos de vídeo se realizó mediante un disco duro externo con contraseña y, tras la revisión de las transcripciones por dos miembros del equipo, fueron eliminados.

2.4. *Análisis de datos*

Para el análisis de los datos cuantitativos se empleó el software SPSS v.26, mientras que para el análisis cualitativo se empleó el software MAXQDA versión 2022. La transcripción de los grupos de discusión se realizó mediante Teams. Tras la revisión de las transcripciones, dos de los autores del estudio llevaron a cabo el análisis de redes temáticas de manera independiente empleando las fases propuestas por Braun y Clarke (2006). Para el desarrollo de este proceso, se asignaron diferentes códigos a los expertos (E1, E2, E3...) a partir de su orden de intervención; por tanto, los primeros 7 participantes fueron parte del primer encuentro y los 6 restantes del segundo. Una vez concluido el análisis independiente por parte de los dos investigadores, se pusieron en común los resultados, generando la versión final del análisis de redes temáticas.

3. Resultados

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en relación a los dos objetivos específicos del estudio.

3.1. *Describir el peso de la formación (obligatoria y/o optativa) en CA ofertada en los diferentes grados a partir de la percepción de los docentes responsables*

Para el abordaje de este primer objetivo específico se hizo uso de una metodología mixta, incorporando datos de corte cuantitativo y cualitativo.

En cuanto a los datos cuantitativos, se consultó a los expertos si los grados en que impartían docencia incluían contenidos relacionados con la CA y, en caso afirmativo, si la formación se impartía en una asignatura completa o en sesiones específicas. Los resultados sugieren que la formación tiende a tener un carácter principalmente obligatorio (son menos frecuentes las asignaturas optativas) y que es más habitual encontrar sesiones específicas dentro de asignaturas más genéricas que asignaturas vinculadas exclusivamente a la comunicación aumentativa. No obstante, de acuerdo a lo informado por los participantes, la escasez de formación es evidente, tal y como se muestra en las Tablas 1 y 2. Por ejemplo, en los grados de Educación Infantil y en menciones de Educación Primaria no relacionadas directamente con la atención

TABLA 1. Tipo de formación sobre CA en asignaturas obligatorias

Categoría	LOG (n = 58)	AL (n = 66)	PT (n = 67)	PRIM (n = 75)	INF (n = 73)	TO (n = 28)	PSI (n = 52)
Una asignatura	33 (56.90 %)	29 (43.94 %)	15 (22.39 %)	15 (20 %)	14 (19.18 %)	3 (10.71 %)	6 (11.54 %)
Sesiones específicas	14 (24.14 %)	27 (40.90 %)	34 (50.75 %)	39 (52 %)	34 (46.58 %)	10 (35.71 %)	18 (34.61 %)
No se ofrece	11 (18.97 %)	10 (15.15 %)	18 (26.87 %)	21 (28 %)	25 (34.25 %)	15 (53.57 %)	28 (53.85 %)

LOG: Logopedia, AL: Audición y lenguaje (o menciones análogas), PT: Pedagogía Terapéutica (o menciones análogas), PRIM: Educación Primaria (menciones no especializadas en atención a la diversidad), INF: Educación Infantil, TO: Terapia Ocupacional, PSI: Psicología.

TABLA 2. Tipo de formación sobre CA en asignaturas optativas

Categoría	LOG (n = 45)	AL (n = 59)	PT (n = 59)	PRIM (n = 65)	INF (n = 85)	TO (n = 26)	PSI (n = 44)
Una asignatura	15 (33.33 %)	19 (32.20 %)	12 (20.34 %)	8 (12.31 %)	7 (8.24 %)	3 (11.54 %)	3 (6.82 %)
Sesiones específicas	9 (20 %)	16 (27.12 %)	19 (32.20 %)	23 (35.38 %)	20 (23.53 %)	3 (11.54 %)	12 (27.27 %)
No se ofrece	21 (46.67 %)	24 (40.68 %)	28 (47.46 %)	34 (52.31 %)	58 (68.23 %)	20 (76.92 %)	29 (65.91 %)

LOG: Logopedia, AL: Audición y lenguaje (o menciones análogas), PT: Pedagogía Terapéutica (o menciones análogas), PRIM: Educación Primaria (menciones no especializadas en atención a la diversidad), INF: Educación Infantil, TO: Terapia Ocupacional, PSI: Psicología.

a la diversidad, la oferta formativa obligatoria apenas se incluye en la mitad de titulaciones, mientras que la optativa solo se ofrece en dos tercios de las titulaciones donde imparten los participantes. Dos excepciones a esta tendencia son el grado en Logopedia y la mención de AL del grado de Maestro/a en Educación Primaria; estudios en los que, según los participantes, es más frecuente encontrar una asignatura completa referente a la CA y SAC.

El análisis de la cantidad de formación ofertada también fue un tema que emergió en los grupos de discusión. A este respecto, los participantes coincidían en que

el campo de la CA es un ámbito relativamente pequeño en el que se trabaja de manera atomizada, sin conocimiento de qué se hace en cada sitio: “Creo que no hay mucha gente en España que trabaje en la temática de sistemas alternativos, ni en docencia, ni en investigación, ni en la aplicación; y nos conocemos poco” (E12). Redundando en esta idea, otra de las expertas indicaba que “Es una disciplina minoritaria. Actualmente, soy la única que imparte la asignatura en mi universidad. Te pones mala y nadie puede sustituirte” (E13).

El escaso número de profesionales que se dedican de manera específica a la formación de profesionales en CA está estrechamente relacionado con el reducido peso que tiene este ámbito en los planes académicos de los diferentes grados analizados. En algunos casos, la ausencia de contenidos relacionados con CA en las guías docentes se ve compensada por el convencimiento de los propios docentes de la necesidad de una formación en este ámbito. Uno de los participantes lo indicaba de manera clara:

Yo lo doy por militancia, pero en el programa no está, es decir, lo doy porque digo los alumnos que pasen por aquí tienen que saber de esto, tienen que verlo, tienen que saber que existe, tiene que ver un bimodal y tienen que saber que existen los pictogramas, pero no está en el programa, no forma parte de la obligación curricular. (E2)

3.2. Analizar qué acciones llevan a cabo los docentes universitarios para promover la enseñanza sobre la CA y su sensibilización sobre el derecho a la comunicación en los usuarios de esta

Como segundo objetivo específico del estudio, se analizaron las acciones que los docentes comentaron que ponían en marcha para promover la sensibilización respecto al derecho a la comunicación en usuarios de CA, intentando, así, paliar los efectos del escaso contenido ofrecido al respecto en los diferentes planes de estudio.

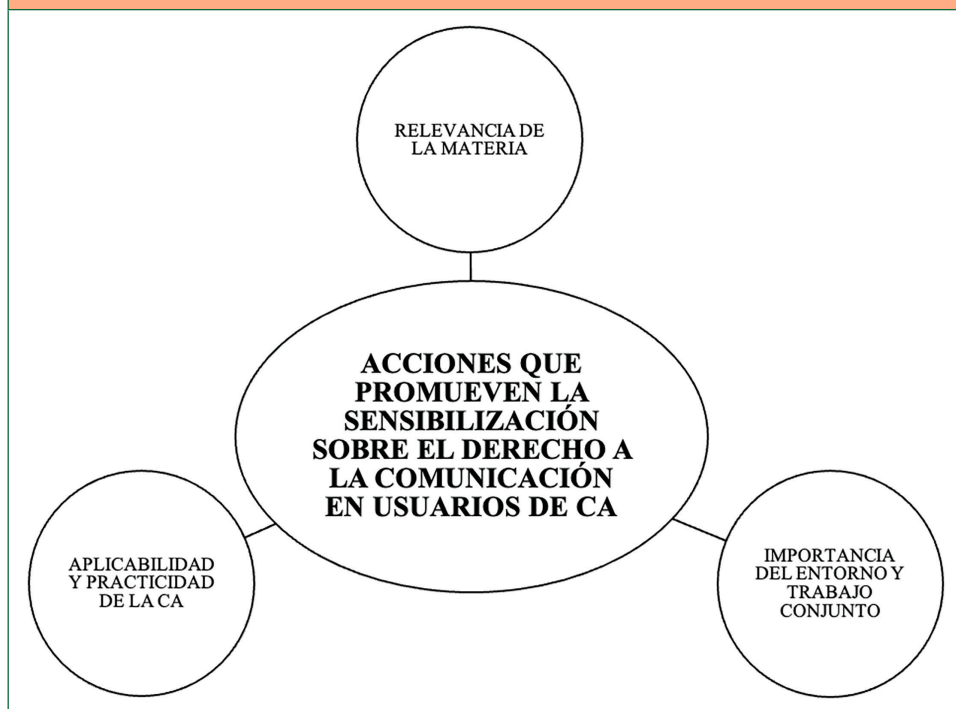
Para realizar el análisis de redes temáticas se generó una estructura de códigos y subcódigos (mediante el software MAXQDA) que dio como resultado el diagrama reflejado en la Figura 1.

Como puede comprobarse, tras el análisis realizado, las acciones concretas llevadas a cabo por los profesionales fueron clasificadas en torno a 3 características que se abordan a continuación.

3.2.1. Acciones relacionadas con la transmisión de pasión docente por el área: la CA como materia relevante para asegurar la consecución del derecho a la comunicación

Los docentes destacan que transmitir pasión y entusiasmo por la materia es fundamental para inspirar al estudiantado y generar interés en la CA: “La figura del docente es absolutamente fundamental para motivar, para enganchar, para demostrar que eso puede ser interesante y para despertar ese interés” (E6).

Figura 1. Diagrama de temas y subtemas surgido a partir del análisis de redes temáticas



Por ello, a pesar de las limitaciones curriculares, los docentes se convierten en modelos que buscan conectar emocionalmente con los alumnos para fomentar sensibilidad y compromiso: “Hay que ser modelo. Es fundamental el papel que tenemos los profesores de tocar, de sensibilizar, de saber acercarlos a la realidad” (E3). Destacan que esta pasión es clave en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Este entusiasmo actúa como catalizador, permitiendo a los estudiantes experimentar un cambio en su perspectiva, particularmente en áreas complejas como la CA, que requiere tanto compromiso como empatía.

A pesar de la dificultad intrínseca que supone promover un cambio de mirada hacia la discapacidad desde un espacio formativo tan reducido, los participantes muestran cierto optimismo al respecto: “Apuesto y creo en las nuevas generaciones. Voy a clase para ir dejando una semillita, diciendo que esto de la inclusión no es una utopía, sino que puede ser una realidad” (E9). La idea, a priori, parece sencilla, aunque en la práctica se convierta en un verdadero desafío: “El reto con los estudiantes es que sepan que comunicar es un derecho y que dispongan de información al respecto” (E2).

3.2.2. Acciones relacionadas con la promoción de un enfoque basado en la practicidad y aplicabilidad de la materia

Los participantes del grupo de discusión coinciden en que la conexión entre los contenidos teóricos y su aplicación práctica es una estrategia utilizada para captar la atención de los estudiantes y reforzar el impacto de la formación. El énfasis en la aplicabilidad genera confianza en los estudiantes, al permitirles conectar los contenidos académicos con escenarios profesionales concretos. Tal y como indica una de las participantes: “Lo que más les gusta de la asignatura es eso, el poder ver que lo que están estudiando va a servir para ayudar a estas personas a comunicarse” (E9). Esta estrategia no solo aumenta la motivación, sino que también contribuye al desarrollo de competencias necesarias para abordar desafíos reales en el futuro, puesto que, en palabras de una de las expertas: “Todos incidimos en la necesidad de aplicar lo que se aprende y de la actitud de quererlo aplicar, y de tener esa visión propositiva, propedéutica, de ayuda, de transformación social” (E13).

3.2.3. Acciones relacionadas con la necesidad de dotar de importancia al entorno y el trabajo interdisciplinar

En relación con la importancia de la interdisciplinariedad y del entorno contextual, los docentes expresan que la formación en CA requiere un enfoque holístico donde, en palabras de una de las participantes: “Darle importancia al entorno y al contexto, y a que todos los profesionales vayamos a una es fundamental” (E10). Además, los participantes en los grupos de discusión hicieron hincapié en la relevancia del trabajo colaborativo, desde diferentes áreas y teniendo una perspectiva amplia.

Los participantes consideran el entorno familiar como prioritario e inciden en el trabajo conjunto y alineado, ya que “es importante escuchar a las familias y ajustarnos a sus necesidades. Si ellos no están convencidos, no lo van a usar (el SAC)” (E1).

Los profesionales, no obstante, no olvidan que el entorno social en el que se desarrollan las personas usuarias de CA, a menudo, carece de la sensibilidad necesaria para garantizar una comunicación efectiva y respetuosa. Uno de los ejemplos que surgió en los grupos de discusión fue el del ámbito sanitario. Al respecto, una de las expertas indicó: “No puede ser que tú llegues al médico y que no te puedas comunicar con él. Los médicos no están habituados a tratar con personas con discapacidad” (E9).

La exclusión comunicativa en contextos cotidianos, como el sanitario o el educativo, pone de manifiesto la necesidad de un cambio cultural amplio, que fomente la aceptación y la inclusión de las personas con discapacidad. Para lograr visibilidad, una de las participantes de los grupos de discusión lanzó una propuesta: “Un aspecto a mejorar por parte de los profesionales que nos dedicamos a la CA es tener más conexión entre nosotros, más colaboración, y darnos a conocer” (E12).

Como se puede observar a través del análisis de todas estas medidas, a pesar de que las acciones desarrolladas por el profesorado universitario en el ámbito de la CA han mostrado un impacto positivo en la sensibilización y formación de los

estudiantes, estas se ven restringidas por barreras estructurales y sociales profundamente arraigadas. Los docentes participantes concluyeron afirmando que, aunque se realizan esfuerzos importantes para formar a futuros profesionales en el ámbito de la CA, es necesario abordar todas las barreras que impiden una implementación eficaz y que no solo afectan a la formación universitaria, sino que reflejan desafíos más amplios relacionados con un compromiso real hacia la inclusión. Esto requerirá de un cambio sistémico y colaborativo que debe ir desde la formación de profesionales comprometidos hasta la implementación de políticas públicas y que resultará esencial para superar estas limitaciones.

4. Discusión

El presente estudio tenía como finalidad analizar las estrategias utilizadas por los docentes universitarios para concienciar sobre el derecho a la comunicación en usuarios de comunicación aumentativa. Para ello, se plantearon dos objetivos específicos: describir el peso de la formación (obligatoria y/o optativa) en CA ofertada en los diferentes grados a partir de la percepción de los docentes responsables; y analizar qué acciones llevan a cabo los docentes universitarios para promover la enseñanza sobre la CA y su sensibilización sobre el derecho a la comunicación en los usuarios de esta.

En lo que respecta al primer objetivo específico, los resultados muestran, de forma muy clara, el bajo peso de esta materia en los diferentes planes de estudio analizados. Como se puede observar en los resultados recogidos mediante el cuestionario (Tablas 1 y 2), incluso en los grados en logopedia y la mención de Audición y Lenguaje del grado de Maestro/a en Educación Primaria existen casos en que esta formación está ausente en todo el plan de estudios de una universidad. Estos resultados se evidencian como alarmantes, ya que logopedas y docentes de Audición y Lenguaje son, según estudios como los de Leatherman y Wegner (2022) o el de Peckham-Hardin *et al.* (2018), los principales encargados de llevar a cabo la implementación de la comunicación aumentativa (CA).

Además, en el caso de los grados de Maestro/a, los resultados indican que la falta de formación en CA es más pronunciada en los docentes generalistas. Aproximadamente un tercio de los grados en Educación Infantil y Primaria, en menciones no relacionadas con la atención a la diversidad, no cuentan con formación obligatoria en este ámbito y más de la mitad tampoco ofrecen asignaturas optativas sobre CA. Este hallazgo coincide con investigaciones previas (Leonet y Orcasitas-Vicandi, 2020; Pennington *et al.*, 2021) que también han encontrado importantes limitaciones en la formación inicial sobre CA. La falta de formación en CA entre los docentes generalistas puede ser una barrera significativa para la inclusión de los estudiantes usuarios de SAC. Dado que los docentes generalistas desempeñan funciones tutoriales y disponen de muchas horas lectivas con el alumnado usuario, es crucial que tengan conocimientos sobre estos sistemas para evitar delegar estas funciones a los especialistas, lo que podría generar barreras adicionales para la participación

y el aprendizaje en la escolarización ordinaria (Suhr *et al.*, 2024). En los grados de Psicología y Terapia Ocupacional, los resultados, alineados con estudios previos como el de Alves-Teodoro *et al.* (2023), tampoco son alentadores. Dado que los profesionales de estas áreas deben atender a usuarios de CA (McMahon *et al.*, 2024; Noyes y Wilkinson, 2022), sorprende el elevado porcentaje de grados que no incluyen formación en este ámbito.

Vistos estos resultados, adquiere gran relevancia el análisis del segundo objetivo específico de la presente investigación, referente a la promoción de acciones concretas que faciliten la sensibilización de los estudiantes sobre el derecho a la comunicación en usuarios de CA.

Uno de estos conjuntos de acciones parte de la relevancia de que los docentes transmitan el valor que esta área tiene. La utilidad de la comunicación aumentativa va mucho más allá de la de un mero contenido en el currículum, ya que resulta básica para dotar a las personas con necesidades complejas de comunicación de un medio para expresarse y comprender la realidad que les rodea (Beukelman y Light, 2020). La limitada inclusión de contenidos relacionados con la CA en los programas formativos universitarios supone un desafío significativo para la preparación de futuros profesionales. Este déficit curricular afecta a la comprensión y aplicación de estrategias clave que son esenciales para atender a personas con necesidades complejas de comunicación. A este respecto, en el estudio presentado por Thistle *et al.* (2023) se describieron las perspectivas de los logopedas de centros educativos con respecto a su formación de postgrado, su experiencia práctica y sus necesidades de desarrollo profesional continuo en relación con la CA. Los resultados mostraron la necesidad que tienen los logopedas ya en activo de tener un marco base para la toma de decisiones en relación con la CA, la importancia de la formación interprofesional y las dificultades para mantenerse al día con las nuevas tecnologías, lo que pone en evidencia las dificultades formativas anteriormente comentadas.

Por otra parte, formarse en CA repercutirá de forma muy positiva en la mejora de la participación y las relaciones interpersonales de las personas usuarias (Garzón *et al.*, 2020; Hetzroni y Ne'eman, 2023; Walker *et al.*, 2021) reduciendo, por tanto, dificultades derivadas del posible aislamiento social (McLeod y Marshall, 2023). Por ello, los docentes encargados de introducir contenidos referentes a la CA deben actuar como modelo y facilitar diferentes experiencias a los estudiantes.

Este conjunto de acciones se centra en la aplicabilidad de la CA, una herramienta clave para mejorar la calidad de vida de sus usuarios, siempre que se implemente adecuadamente. Su impacto abarca el bienestar emocional, las relaciones interpersonales y la inclusión social, ya que la comunicación es esencial para el desarrollo socioemocional y el bienestar humano. Es crucial dar voz a los usuarios y considerar sus necesidades para eliminar barreras de oportunidad (Beukelman y Light, 2020), aún limitantes en la actualidad (Noyes y Wilkinson, 2022; Robinson y Lund, 2024). Lograrlo requiere un trabajo colaborativo en los distintos entornos cotidianos, lo que enlaza con el siguiente bloque de acciones destacadas: la importancia del entorno y el trabajo conjunto. Y es que para que los usuarios de CA vean cumplido su derecho a la comunicación resulta necesario un trabajo coordinado

de diferentes agentes (Leatherman y Wegner, 2022). De este modo, poniendo en el centro al usuario de comunicación aumentativa, se logrará dotarle de las habilidades comunicativo-lingüísticas que pueda requerir en cualquier escenario de su vida diaria (Beukelman y Light, 2020). Para asegurar el éxito de esta coordinación, los profesionales deben contar con la formación necesaria en el ámbito, pues la falta de conocimientos relacionados con la CA se constata como barrera para la participación de las personas usuarias de CA (Leatherman y Wegner, 2022). Añadido a esto, es imprescindible el trabajo conjunto con familias y redes de apoyo de los usuarios (Cepa Reyes *et al.*, 2023; Garzón *et al.*, 2020), ya que son agentes clave en el día a día de estos usuarios y de su empoderamiento en el ámbito dependerá gran parte del éxito de implementación de estos sistemas.

Estos tres bloques de acciones actuarán como mecanismo para tratar de paliar los efectos de la baja presencia de la comunicación aumentativa en los diferentes planes de estudio analizados. Será necesario, por tanto, tener presentes estas medidas a la hora de planificar la formación respecto a la CA de los futuros profesionales.

Todo ello tendrá repercusión directa en la vida diaria de las personas con discapacidad. La sensibilización de los futuros profesionales mediante estrategias como las que se han ido describiendo en el presente estudio pueden llegar a ser un elemento clave para posibilitar que todas las personas con discapacidad ejerzan de manera efectiva su derecho a la comunicación.

4.1. *Limitaciones y futuras líneas*

Este estudio presenta algunas limitaciones que deben considerarse al valorar los resultados. En primer lugar, el análisis se ha centrado exclusivamente en la perspectiva de docentes universitarios, lo que implica una muestra limitada a este colectivo. Dado que la formación en CA es minoritaria, el número de participantes ha sido relativamente reducido. Además, el estudio se ha circunscrito a universidades españolas, lo que restringe la generalización de los hallazgos a otros contextos.

Como futuras líneas de investigación, sería relevante ampliar el análisis incorporando la perspectiva de otros agentes clave, como estudiantes, profesionales en ejercicio, familias y usuarios de CA. Esto permitiría obtener una visión más completa y enriquecedora sobre la situación actual del derecho a la comunicación en este ámbito. Asimismo, la investigación se podría complementar con el análisis de guías docentes de las asignaturas que abordan la temática en diferentes grados universitarios conociendo, así, la carga real de esta área en los planes docentes.

5. Conclusiones

A pesar de las medidas llevadas a cabo por los docentes universitarios en relación a la CA, se observa que esta sigue siendo una disciplina minoritaria. Al no recibir formación suficiente en esta área, los estudiantes carecen de las herramientas

teórico-prácticas necesarias para abordar de manera eficaz los retos que surgen en contextos educativos, clínicos o sociales relacionados con la CA.

El bajo peso que tiene el área en los diferentes grados analizados según la percepción de los docentes que imparten la formación debe llevar a la necesaria reflexión conjunta sobre el papel de la comunicación en el desarrollo integral de todo ser humano y la importancia de dar una respuesta de calidad a las necesidades comunicativo-lingüísticas de las personas con necesidades complejas de comunicación (Rodríguez, 2024).

Visto el limitado espacio destinado a la CA que poseen los docentes que imparten esta formación resulta necesario dar visibilidad a todas las acciones desarrolladas por estos profesionales para mejorar la preparación de sus estudiantes. Asimismo, será necesario seguir trabajando para incrementar las posibilidades formativas de los futuros egresados. Todo ello resultará clave para asegurar la correcta atención de las personas con necesidades complejas de comunicación que precisen de un sistema aumentativo de comunicación resultando, por ende, básica para garantizar su derecho a la comunicación.

6. Financiación

El presente estudio contó con financiación de la Conselleria de Educación, Cultura, Universidades y Empleo de la Generalitat Valenciana (CIAICO/2023/011) y del MCIU /AEI /10.13039/501100011033 / FEDER, UE (PREP2023-001698).

7. Referencias

- ALDABAS, R. (2021). Barriers and facilitators of using augmentative and alternative communication with students with multiple disabilities in inclusive education: Special education teachers' perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1010-1026. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597185>
- ALLEN, A. A., SCHLOSSER, R. W., BROCK, K. L. y SHANE, H. C. (2017). The effectiveness of aided augmented input techniques for persons with developmental disabilities: A systematic review. *Augmentative and Alternative Communication*, 33(3), 149-159. <https://doi.org/10.1080/07434618.2017.1338752>
- ALRAWI, J. M. y ALKAHTANI, M. A. (2021). Universal design for learning for educating students with intellectual disabilities: A systematic review. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(6), 800-808. <https://doi.org/10.1080/20473869.2021.1900505>
- ALVES-TEODORO, M., TAVARES-RODRIGUES, A. C. y RAMOS-BALEOTTI, L. (2023). Teaching assistive technology in undergraduate courses in occupational therapy in the State of São Paulo. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 31, e3424. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO262434242>
- BANI-ODEH, K. y LACH, L. M. (2024). Barriers to, and facilitators of, education for children with disabilities worldwide: A descriptive review. *Frontiers in Public Health*, 11, 1294849. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1294849>

- BARBOUR, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- BEUKELMAN, D. R. y LIGHT, J. (2020). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs* (5.^a ed.). Brookes.
- BRAUN, V. y CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- CERPA REYES, C., JORQUERA ARELLANO, L. y TORO LISBOA, J. (2023). Comunicación aumentativa alternativa para una educación inclusiva: experiencias y desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 95-110. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782023000100095>
- COSTIGAN, F. A. y LIGHT, J. (2010). A review of preservice training in augmentative and alternative communication for speech-language pathologists, special education teachers, and occupational therapists. *Assistive Technology*, 22(4), 200-212. <https://doi.org/10.1080/10400435.2010.492774>
- DATTILO, J., ESTRELLA, G., ESTRELLA, L. J., LIGHT, J., McNAUGHTON, D. y SEABURY, M. (2008). "I have chosen to live life abundantly": Perceptions of leisure by adults who use augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 24(1), 16-28. <https://doi.org/10.1080/07434610701390558>
- DEJARNETTE, K. M. y WEGNER, J. R. (2020). Preservice education in augmentative and alternative communication: An update. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 5(5), 1243-1261. https://doi.org/10.1044/2020_PERSP-19-00154
- ESCORCIA MORA, C. T. (2021). Logopedia, universidad e inclusión. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 41(3), 105-106. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2021.06.001>
- GARZÓN, I., GEROLIN, M., HERRERO, M. J., MENA, M., CANTO, A. y VIDORRETA, I. (2020). Abordaje de las dificultades de comunicación en personas con discapacidad intelectual: la importancia del contexto. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 8(1), 103-127. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.08.01.06>
- GOHSMAN, M. K. y JOHNSON, R. K. (2023). Reported barriers to augmentative and alternative communication service delivery and learning preferences among speech-language pathologists. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 32(4), 1595-1609. https://doi.org/10.1044/2023_AJSLP-22-00036
- GÓMEZ-TAIBO, M. L. (2020). *Comunicación simbólica: comunicación aumentativa y alternativa*. Ediciones Pirámide.
- HETZRONI, O. E. y NE'EMAN, A. (2023). Augmentative and alternative communication continuing education programs for multidisciplinary teams—Does it make a difference? *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 20(4), 359-370. <https://doi.org/10.1111/jppi.12467>
- LAWSHE, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- LEATHERMAN, E. M. y WEGNER, J. (2022). Augmentative and alternative communication in the classroom: Teacher practices and experiences. *American Speech-Language-Hearing Association*, 53(3), 874-893. https://doi.org/10.1044/2022_LSHSS-21-00125
- LEONET, O. y ORCASITAS-VICANDI, M. (2020). The use of augmentative and alternative communication in educational settings in the Basque Autonomous Community (Spain). *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 642-656. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1779981>
- LOI, S. W., RASHID, S. M. M. y TORAN, H. (2023). Teacher training's content and delivery method related to augmentative and alternative communication (AAC): A systematic literature review (SLR). *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(10), 152-173. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.10.9>

- MCLEOD, S. y MARSHALL, J. (2023). Communication for all and the Sustainable Development Goals. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 25(1), 1-8. <https://doi.org/10.1080/17549507.2022.2160494>
- MCLEOD, S. y MCLEOD, J. (2023). Communication rights moderated through hierarchies of disability and childhood. En S. MEYERS, M. McCLOSKEY y G. PETRI (Eds.), *The routledge international handbook of disability human rights hierarchies* (pp. 362-381). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003410089>
- MCMAHON, L. F., SHANE, H. C. y SCHLOSSER, R. W. (2024). Using occupational therapy principles and practice to support independent message generation by individuals using AAC instead of facilitated communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 40(1), 12-18. <https://doi.org/10.1080/07434618.2023.2258398>
- MITCHELL, B. (2021). Communication and human rights within speech pathology. *Griffith Law Review*, 30(1), 196-209. <https://doi.org/10.1080/10383441.2021.1932646>
- NAVAS, M. (2002). *Derechos fundamentales de la comunicación: una visión ciudadana* (vol. 20). Universidad Andina Simón Bolívar. <https://hdl.handle.net/10644/176>
- NOYES, A. M. y WILKINSON, K. M. (2022). Supporting access to mental health services for patients who use augmentative and alternative communication: A proposed framework and suggestions for future directions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 31(5), 2268-2282. https://doi.org/10.1044/2022_AJSLP-22-00089
- ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (ONU). (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- PECKHAM-HARDIN, K. D., HANREDDY, A. y OGLETREE, B. T. (2018). *Preparing teachers to facilitate communication skills in students with severe disabilities*. University of Florida, Collaboration for Effective Educator Development, Accountability, and Reform Center. <https://cedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2018/09/Preparing-Teachers-to-Facilitate-Communication-Skills-in-Students-With-Severe-Disabilities.pdf>
- PENNINGTON, R. C., WALKER, V. L. y TAPP, M. C. (2021). Teacher preparation in communication instruction for students with extensive support needs. *Teacher Education and Special Education*, 44(3), 239-254. <https://doi.org/10.1177/0888406420978606>
- ROBINSON, K. y LUND, S. (2025). Perspectives from individuals who use augmentative and alternative communication on communication access in restaurant settings. *Augmentative and Alternative Communication*, 41(4), 345-354. <https://doi.org/10.1080/07434618.2024.2367975>
- RODRÍGUEZ, L. (2024). La dimensión social de la logopedia: una nueva identidad en la investigación y la práctica. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 44(2), 100491. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2024.100491>
- SEGURA-PÉREZ, A., SANZ-CERVERA, P., TÁRRAGA-MÍNGUEZ, R. y ESCORCIA-MORA, C. T. (2025). *Guión grupo discusión y análisis de Redes Temáticas para el estudio "La formación universitaria en comunicación aumentativa en España. Implicaciones en el ejercicio del derecho a la comunicación de los usuarios"*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15546906>
- SIMEONSSON, R. J., BJÖRCK-ÅKESSÖN, E. y LOLLAR, D. J. (2012). Communication, disability, and the ICF-CY. *Augmentative and Alternative Communication*, 28(1), 3-10. <https://doi.org/10.3109/07434618.2011.653829>
- SUHR, M., BEAN, A., ROLNIAK, J., PADEN CARGILL, L. y LYLE, S. (2024). The influence of classroom context on AAC device use for nonspeaking school-aged autistic children. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 26(3) 434-444. <https://doi.org/10.1080/17549507.2023.2220992>

- TEIRA, C. y SOTILLO, M. (2024). La figura de facilitación de acceso a la justicia. Comparación internacional de un reto formativo. *Siglo Cero*, 55(1), 11-27. <https://doi.org/10.14201/scero.31685>
- THISTLE, J. J., THIESSEN, A. y HART, J. (2023). "I don't think you can really understand it until you put it to action": School-based SLPs' reflections on graduate and continuing education in AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 39(4), 270-281. <https://doi.org/10.1080/07434618.2023.2220794>
- TRISTANI, L. y BASSETT-GUNTER, R. (2020). Making the grade: Teacher training for inclusive education: A systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(3), 246-264. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12483>
- UNESCO. (2001). *Declaración universal sobre la diversidad cultural*. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/diversity.pdf>
- WALKER, V. L., CARPENTER, M. E., LYON, K. J., GARCIA, M. y JOHNSON, H. (2021). Coaching paraeducators to implement functional communication training involving augmentative and alternative communication for students with autism spectrum disorder. *Augmentative and Alternative Communication*, 37(2), 129-140. <https://doi.org/10.1080/07434618.2021.1909650>
- WANDIN, H., TEGLER, H., SVEDBERG, L. y JOHNELS, L. (2023). A scoping review of aided AAC modeling for individuals with developmental disabilities and emergent communication. *Current Developmental Disorders Reports*, 10(2), 123-131. <https://doi.org/10.1007/s40474-023-00275-7>

COMPRENSIÓN DE ESTRUCTURAS GRAMATICALES EN JÓVENES CON SÍNDROME DE DOWN

Understanding Grammatical Structures in Young People with Down Syndrome

Elena LÓPEZ-RIOBÓO MORENO¹

*Fundación Síndrome de Down de Madrid y Universidad Nacional de Educación a Distancia.
España*

elena.lopezrioboo@downmadrid.org

<https://orcid.org/0000-0002-4075-075X>

Joanne MAMPASO DESBROW

Universidad Camilo José Cela. España

jmampaso@ucjc.edu

<https://orcid.org/0000-0002-7689-574X>

Álvaro MORALEDA RUANO

Universidad Camilo José Cela. España

amoraleda@ucjc.edu

<https://orcid.org/0000-0002-3638-8436>

Diana Belén RUIZ VICENTE

*Universidad Politécnica de Madrid. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.
Departamento de Ciencias Sociales de la Actividad Física, del Deporte y del Ocio. España*

diana.ruiz@upm.es

<https://orcid.org/0000-0001-7358-6856>

Recepción: 3 de febrero de 2025

Aceptación: 18 de noviembre de 2025

RESUMEN: El desarrollo de la sintaxis es un área de especial dificultad en personas con síndrome de Down. Estudios previos se centran en la producción sintáctica se-

¹ Autor de correspondencia.

ñalando un patrón específico donde la morfología es el área de mayor dificultad; sin embargo, los estudios no atienden a la comprensión de las estructuras gramaticales. La presente investigación, de tipo cuantitativo, tiene como objetivo analizar de forma comparada las diferencias en la comprensión de las estructuras gramaticales entre los participantes con síndrome de Down y aquellos con otras discapacidades intelectuales. Para ello, se administra la prueba CEG a 64 jóvenes con discapacidad intelectual (43 de ellos con síndrome de Down) con edades comprendidas entre los 12 y los 28 años. Los resultados muestran diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales en los jóvenes participantes con otras discapacidades intelectuales frente a los estudiantes con síndrome de Down. A raíz de los resultados se puede afirmar que los participantes con síndrome de Down comprenden estructuras complejas, pero se aprecian dificultades en la comprensión de oraciones de relativo, los pronombres, oraciones coordinadas adversativas, estructuras con complementos circunstanciales de lugar o estructuras pasivas.

PALABRAS CLAVE: Comprensión de estructuras gramaticales; discapacidad intelectual; lenguaje; jóvenes; síndrome de Down.

ABSTRACT: The development of syntax is an area of particular difficulty for people with Down syndrome. Previous studies focus on syntactic production, indicating a specific pattern where morphology is the area of greatest difficulty; however, the studies do not address the comprehension of grammatical structures. This quantitative research aims to comparatively analyze the differences in the comprehension of grammatical structures between participants with Down syndrome and those with other intellectual disabilities. For this purpose, the CEG test is administered to 64 young people with intellectual disabilities (43 of them with Down syndrome) aged between 12 and 28 years. The results show differences in the comprehension of grammatical structures in young participants with other intellectual disabilities compared to students with Down syndrome. Based on the results, it can be stated that participants with Down syndrome understand complex structures but show difficulties in understanding relative clauses, pronouns, adversative coordinated sentences, structures with circumstantial complements of place, or passive structures.

KEYWORDS: Comprehension of grammatical structures; intellectual disability; language; young people; Down syndrome.

1. Introducción

El síndrome de Down (en adelante, SD), es un trastorno genético causado por la presencia de un cromosoma extra en el par 21, que se caracteriza por mostrar tanto un fenotipo orgánico que lo identifica como un fenotipo cognitivo-conductual que determina un patrón característico de anomalías motoras, cognitivas y lingüísticas que lo diferencia de otros síndromes (Abedutto *et al.*, 2007). Con relación a su desarrollo lingüístico, los problemas de habla y lenguaje son rasgos característicos del fenotipo de las personas con SD, estimándose que el

95 % tienen dificultades complejas con el lenguaje (Castañeda Díaz *et al.*, 2021), especialmente en las áreas de fonología y morfosintaxis, mientras que semántica y pragmática se consideran como una fortaleza (Martín *et al.*, 2013).

Las dificultades específicas en su perfil gramatical están bien documentadas, aunque no se ha conseguido un consenso sobre el alcance de su deterioro (Abedutto *et al.*, 2007). Si bien es cierto que la mayoría de los trabajos han versado sobre el estudio de las dificultades gramaticales en la lengua inglesa, la sintaxis parece también presentarse como un reto lingüístico en otros idiomas –como el español o el griego chipriota (Christodoulou y Wexler, 2016; Díez-Itza *et al.*, 2019; Martín *et al.*, 2013)–, que poseen una mayor flexibilidad gramatical que hace que la información lingüística no sea tan dependiente del orden de las palabras.

Niños y adolescentes SD producen enunciados cortos y de menor complejidad (Chapman *et al.*, 2002; Thordardottir *et al.*, 2002), apreciándose una adquisición tardía y menor frecuencia de uso de pronombres, verbos, adverbios y adjetivos (Abedutto *et al.*, 2007). Se observa una tendencia a omitir palabras de función gramatical como conjunciones y preposiciones y dificultades específicas en el procesamiento de la morfología derivativa y en la producción flexiva, especialmente en la generación de plurales (Díez-Itza *et al.*, 2019; Martín *et al.*, 2013).

Los estudios revelan que, con una correcta intervención, el desarrollo morfosintáctico puede continuar en la adolescencia y la edad adulta (Chapman *et al.*, 2002; Martín-Urda Rodríguez *et al.*, 2019; Thordardottir *et al.*, 2002). A pesar de que la mayoría de los estudios se basan en la producción oral de los participantes, las dificultades morfosintácticas no solo aparecen en la producción, sino también en la comprensión (Abedutto *et al.*, 2007).

La comprensión sintáctica de las personas con SD ha mostrado ser inferior a lo esperado conforme a su capacidad cognitiva no verbal, lo que se ha estudiado en distintas edades (niños, adolescentes y adultos). Los jóvenes SD presentan dificultades en la comprensión de pronombres reflexivos, las estructuras complejas y la voz pasiva (Frizelle *et al.*, 2019) y, según estudios previos, la comprensión continúa mejorando durante la infancia y la adolescencia, pero disminuye a medida que aumenta la edad, a partir de 40 años (Ghezzi *et al.*, 2014).

La comprensión del lenguaje no es un tema menor pues juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje, en el acceso a la información y el establecimiento de vínculos sociales. Schalock y Verdugo (2002) señalan el desarrollo personal, la inclusión social y las relaciones interpersonales como dimensiones cruciales a la hora de determinar la calidad de vida de una persona con discapacidad intelectual (DI).

Hasta el momento, los estudios sobre las capacidades receptivas de estructuras gramaticales en población española con SD se han centrado casi exclusivamente en niños. Ampliar el análisis a adultos resulta fundamental para comprender la evolución de estas habilidades a lo largo del desarrollo y para identificar qué características son universales y cuáles dependen de factores lingüísticos y contextuales. En este sentido, el objetivo del presente trabajo es determinar la capacidad de comprensión de construcciones gramaticales complejas en adultos con SD e identificar

cómo y cuánto difieren de otros perfiles de discapacidad intelectual. Los objetivos específicos y cada una de las hipótesis de este estudio se centraron en la comparación de dos grupos de adolescentes con SD y DI de etiología no especificada para:

- (i) Conocer si la comprensión de las personas con SD difiere de la comprensión de personas con otro origen de DI. Ello, con base en los hallazgos de Abbledo *et al.* (2007), donde se observa que las dificultades morfosintácticas no solo aparecen en la producción, sino también en la comprensión. A raíz de estos resultados se plantea la hipótesis de que las personas con SD se desempeñarían de manera menos eficiente que las personas con una DI de origen desconocido.
- (ii) Identificar si la edad o el género son variables determinantes en el desarrollo de la comprensión de estas estructuras en la muestra analizada. La hipótesis que se establece con respecto la edad es que existe un desarrollo continuo de las habilidades lingüísticas hasta la edad adulta (Witecy y Penke, 2017) tanto en la producción del lenguaje como en la comprensión por lo que se espera que no haya un declive en la comprensión de las estructuras. Por otro lado, atendiendo a los resultados de otras investigaciones sobre desarrollo lingüístico temprano, en las que se han observado diferencias a favor del género femenino, particularmente en el vocabulario y en la fluidez verbal, se podría entender que las mujeres tuvieran un rendimiento mejor que los hombres.
- (iii) Determinar en qué tipos específicos de estructuras gramaticales se presentan mayores dificultades. Se prevé que, al igual que sucede en la producción, la comprensión se incremente en la complejidad de los enunciados (Thordardottir *et al.*, 2002), aunque con dificultad en la voz pasiva y los pronombres reflexivos (Frizelle *et al.*, 2019).

2. Método

En este estudio se ha desarrollado un diseño de investigación *ex post facto*, el tipo de investigación que se aplica al buscar las causas y la toma de conciencia de un fenómeno que no puede ocurrir porque ya ha ocurrido (Campbell y Stanley, 1963). Se trata de un diseño metodológico cuantitativo, observacional, descriptivo y transversal.

2.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 64 alumnos cuyas edades estaban comprendidas entre los 12 y los 28 años (edad media 18.31 años y desviación estándar 3.11 años), con una distribución por género del 48.44 % hombres y 51.56 % mujeres. Los criterios de inclusión fueron: a) para los participantes con SD, tener confirma-

da la trisomía 21 sin mosaicismo; b) para los participantes con DI, esta de origen desconocido; y c) una edad cronológica (EC) no mayor a 30 años. Participaron estudiantes de un centro de educación especial, que escolariza alumnos de 12 a 21 años, y también estudiantes de un centro educativo privado (que escolariza desde los 18 años). En total fueron 41 participantes con SD y 23 con otra DI.

El proceso de recolección de datos se desarrolló durante el periodo escolar, en tres promociones educativas. Se informó sobre los objetivos de la investigación a los participantes y a sus tutores responsables. Se recogieron y trataron los datos de forma anónima, respetando la confidencialidad de estos.

Para la selección de los participantes se utilizó un muestreo no probabilístico intencional, basado en la participación voluntaria.

2.2. Instrumentos y procedimiento

Para la realización de este estudio se utilizó como instrumento el Test CEG: Comprensión de Estructuras Gramaticales (Mendoza *et al.*, 2005), diseñado para conocer el desarrollo de las habilidades de comprensión de construcciones gramaticales complejas. La prueba se compone de 80 elementos incluidos en 20 bloques (véase Tabla 1). Cada bloque analiza una estructura gramatical utilizada en la lengua española. Las oraciones sintácticamente simples se presentan primero, seguidas de las que son más complejas. El tipo de respuesta demandada al participante es en formato de elección múltiple (un dibujo entre cuatro, de los que uno de ellos es el objetivo y los tres restantes son distractores). La prueba fue administrada de forma individual por personal cualificado, con conocimiento previo de los participantes y con quienes mantenían una relación cercana. La aplicación se realizó en los centros educativos. Se siguieron estrictamente los tiempos establecidos por el manual, sin

TABLA 1. Distribución de bloques del CEG		
Letra	Subescala	Tipo de estrategia
A	Ensayo	Cognitiva
B	Elaboración	Cognitiva
C	Organización	Cognitiva
D	Comprensión	Cognitiva
E	Planificación	Metacognitiva

TABLA 1. Distribución de bloques del CEG		
Letra	Subescala	Tipo de estrategia
F	Regulación	Metacognitiva
G	Evaluación	Metacognitiva
H	Motivación intrínseca	Motivacional
I	Motivación extrínseca	Motivacional
J	Ansiedad	Motivacional (negativa)
K	Control del contexto	Gestión de recursos
L	Control del esfuerzo	Gestión de recursos
M	Uso de recursos didácticos	Gestión de recursos
N	Uso de biblioteca e internet	Gestión de recursos
O	Interacción con compañeros	Gestión de recursos
P	Interacción con el profesorado	Gestión de recursos
Q	Preparación de exámenes	Cognitiva/Gestión de recursos
R	Preparación de trabajos	Cognitiva/Gestión de recursos
S	Hábitos de estudio	Gestión de recursos
T	Uso del aula virtual	

que fueran necesarias adaptaciones. La corrección fue llevada a cabo por el mismo personal que realizó la aplicación.

2.3. *Análisis de datos*

Antes de la exploración de datos, el supuesto de normalidad fue verificado por la prueba de Shapiro-Wilk (adecuado para tamaños muestrales inferiores a 50), cuyos resultados se recogen en la Tabla 2. Cuando las puntuaciones directas presentaron distribución normal, se emplearon pruebas paramétricas: concretamente, la prueba *t* de Student para la comparación de medias, acompañada del cálculo del tamaño del efecto mediante la *d* de Cohen. En cambio, para las variables que no cumplieran el supuesto de normalidad, las relativas al número de

bloques por categoría, se utilizaron pruebas no paramétricas, concretamente la prueba U de Mann-Whitney, junto con la correlación biserial de rango (r_{bis}) como estimador del tamaño del efecto. Además, se utilizó la prueba chi-cuadrado de Pearson (χ^2) para analizar diferencias entre variables categóricas. Por último, se calcularon correlaciones: se usó el coeficiente de Pearson (r) cuando las variables presentaban distribución normal y el coeficiente de Spearman (r_s) en caso contrario. Como análisis complementario, se representaron líneas de tendencia polinómica de tercer grado para describir la evolución del rendimiento promedio a lo largo de los bloques y se reportó el coeficiente de determinación (R^2) como estimador del ajuste del modelo. Todos los análisis se realizaron con el software SPSS, versión 26.0.

TABLA 2. Pruebas de normalidad							
		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
CEG_PD	Otra DI	0.129	23	.200	0.961	23	.480
	SD	0.075	41	.200	0.964	41	.224
CEG_NBloques_ correctos	Otra DI	0.168	23	.091	0.925	23	.087
	SD	0.164	41	.007	0.875	41	< .001***

Nota. *** $p < .001$.

3. Resultados

Con el propósito de responder al objetivo de esta investigación, se presentan a continuación los resultados (Tabla 3). En primer lugar, se analizan las puntuaciones directas (PD) obtenidas en el test CEG según el tipo de discapacidad. En segundo lugar, se exponen los resultados considerando las variables de edad y género, tras dividir la muestra entre sujetos con SD y participantes con otras DI. Finalmente, se describe el nivel de desempeño alcanzado en cada bloque por el grupo de participantes con SD en comparación con aquellos con otra DI.

TABLA 3. Análisis estadísticos descriptivos de las variables a analizar: PD en CEG			
	N	M	SD
Otra DI	23	50.783	13.767
Con SD	41	42.829	11.918
Total	64	45.688	13.083

3.1. Resultados del CEG, en función del tipo de discapacidad

En cuanto a las posibles diferencias tras la aplicación de la prueba CEG en función del tipo de DI, los resultados se muestran en la Tabla 4. La prueba t de Student muestra que existen valores estadísticamente superiores ($t = -2.422$, $p = .018$), con un tamaño del efecto considerable ($d = 0.618$), según interpretaciones de Cohen (1988), en los participantes con otras DI ($M = 50.783$, $SD = 13.767$) frente a los participantes con SD ($M = 42.829$, $SD = 11.918$).

TABLA 4. Resultados de prueba t de Student para muestras independientes. Comparativa de PD en CEG por tipo de DI										
	Levene F	Sig.	<i>t</i>	gl	Sig. (bil.)	Dif. de medias	Dif. de error est.	95 % IC dif.		<i>d</i>
								Inferior	Superior	
PD	1.401	.241	-2.422	62	.018	-7.953	3.284	-14.518	-1.389	0.618

De la misma forma, se consideró valorar por la importancia que suponen las diferentes estructuras gramaticales en cuanto al número total de bloques que completan satisfactoriamente (n.º bloques). En concreto, tras la prueba de análisis de rangos con signo de Mann-Whitney, se observa que no existen diferencias ($U = 353.000$, $p > .050$, $r_{bis} = .207$) en el número de bloques contestados de forma satisfactoria (Tabla 5).

TABLA 5. Resultados de prueba de rangos con signo de Mann Whitney. Comparativa n.º bloques en CEG por tipo de DI							
		N	Media de rangos	Suma de rangos	U	p	r_{bis}
N.º bloques	Otra DI	23	37.653	866.000	353.000	.095	.207
	SD	41	29.612	1214.000			

3.2. Resultados de las comparativa de los bloques en CEG por tipo de DI

No obstante, ahondando en cada uno de los bloques, los análisis de la prueba χ^2 , tal como se muestra en las Tablas 6 y 7, se evidencia que sí hay valores, estadísticamente más altos, cuando se analizan los resultados obtenidos por participantes con otras DI en los bloques A ($\chi^2 = 4.348$, $p = .037$), H ($\chi^2 = 5.659$, $p = .017$), K ($\chi^2 = 5.266$, $p = .022$) y R ($\chi^2 = 6.060$, $p = .014$) frente a los participantes con SD.

TABLA 6. Resultados de prueba χ^2 . Comparativa de los bloques A-J en CEG por tipo de DI								
		Recuento	No	Sí	total	χ^2	df	p valor
Bloque A	Otra DI	Observado	2	21	23	4.348	1	.037*
		Esperado	5.4	17.6				
	SD	Observado	13	28	41			
		Esperado	9.6	31.4				
Bloque B	Otra DI	Observado	8	15	23	0.447	1	.504
		Esperado	6.8	16.2				
	SD	Observado	11	30	41			
		Esperado	12.2	28.8				
Bloque C	Otra DI	Observado	7	16	23	0.010	1	.922
		Esperado	6.8	16.2				
	SD	Observado	12	29	41			
		Esperado	12.2	28.8				
Bloque D	Otra DI	Observado	16	7	23	0.980	1	.322
		Esperado	17.6	5.4				
	SD	Observado	33	8	41			
		Esperado	31.4	9.6				
Bloque E	Otra DI	Observado	12	11	23	0.092	1	.762
		Esperado	12.6	10.4				
	SD	Observado	23	18	41			
		Esperado	22.4	18.6				
Bloque F	Otra DI	Observado	17	6	23	0.004	1	.949
		Esperado	16.9	6.1				

TABLA 6. Resultados de prueba χ^2 . Comparativa de los bloques A-J en CEG por tipo de DI								
		Recuento	No	Sí	total	χ^2	df	p valor
	SD	Observado	30	11	41			
		Esperado	30.1	10.9				
Bloque G	Otra DI	Observado	18	5	23	0.211	1	.646
		Esperado	18.7	4.3				
	SD	Observado	34	7	41			
		Esperado	33.3	7.7				
Bloque H	Otra DI	Observado	12	11	23	5.659	1	.017*
		Esperado	16.2	6.8				
	SD	Observado	33	8	41			
		Esperado	28.8	12.2				
Bloque I	Otra DI	Observado	17	6	23	2.981	1	.084
		Esperado	19.4	3.6				
	SD	Observado	37	4	41			
		Esperado	34.6	6.4				
Bloque J	Otra DI	Observado	20	3	23	0.163	1	.686
		Esperado	20.5	2.5				
	SD	Observado	37	4	41			
		Esperado	36.5	4.5				

Nota. * $p < .05$.

TABLA 7. Resultados de prueba χ^2 . Comparativa de los bloques K-T en CEG por tipo de DI

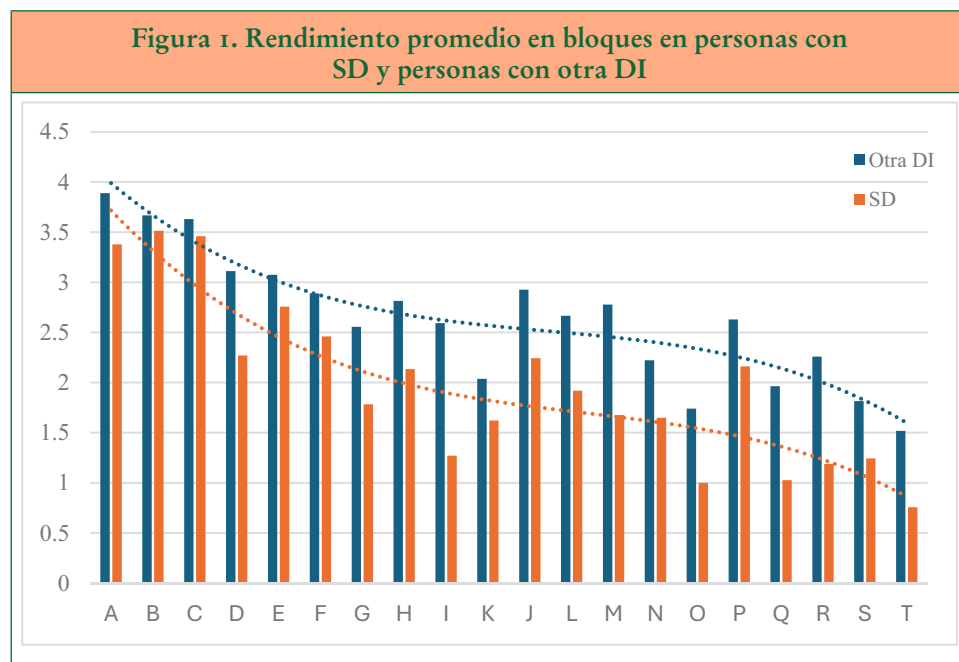
		Recuento	No	Sí	total	χ^2	df	p valor
Bloque K	Otra DI	Observado	13	10	23	5.266	1	.022*
		Esperado	16.9	6.1				
	SD	Observado	34	7	41			
		Esperado	30.1	10.9				
Bloque L	Otra DI	Observado	16	7	23	3.218	1	.073
		Esperado	18.7	4.3				
	SD	Observado	36	5	41			
		Esperado	33.3	7.7				
Bloque M	Otra DI	Observado	19	4	23	0.785	1	.376
		Esperado	20.1	2.9				
	SD	Observado	37	4	41			
		Esperado	35.9	5.1				
Bloque N	Otra DI	Observado	20	3	23	1.364	1	.243
		Esperado	21.2	1.8				
	SD	Observado	39	2	41			
		Esperado	37.8	3.2				
Bloque O	Otra DI	Observado	21	2	23	0.366	1	.545
		Esperado	21.6	1.4				
	SD	Observado	39	2	41			
		Esperado	38.4	2.6				

TABLA 7. Resultados de prueba χ^2 . Comparativa de los bloques K-T en CEG por tipo de DI

		Recuento	No	Sí	total	χ^2	df	p valor
Bloque P	Otra DI	Observado	17	6	23	1.269	1	.260
		Esperado	18.7	4.3				
	SD	Observado	35	6	41			
		Esperado	33.3	7.7				
Bloque Q	Otra DI	Observado	21	2	23	1.291	1	.256
		Esperado	21.9	1.1				
	SD	Observado	40	1	41			
		Esperado	39.1	1.9				
Bloque R	Otra DI	Observado	17	6	23	6.060	1	.014*
		Esperado	20.1	2.9				
	SD	Observado	39	2	41			
		Esperado	35.9	5.1				
Bloque S	Otra DI	Observado	23	0	23	0.570	1	.450
		Esperado	22.6	0.4				
	SD	Observado	40	1	41			
		Esperado	40.4	0.6				
Bloque T	Otra DI	Observado	22	1	23	1.811	1	.178
		Esperado	22.6	0.4				
	SD	Observado	41	0	41			
		Esperado	40.4	0.6				

Nota. * $p < .05$.

Como complemento a los análisis anteriores, la Figura 1 examina el rendimiento promedio en bloques completados satisfactoriamente por individuos con otra DI en comparación con aquellos con SD. Las líneas de tendencia polinómica de tercer grado muestran un valor R^2 superior a 0.8, indicando un ajuste significativo y sugiriendo variaciones en la destreza a lo largo de los bloques. Ambas poblaciones muestran una tendencia general a la disminución del promedio de bloques correctos de A a T, siendo este descenso más pronunciado en los participantes con SD. En comparación, los participantes con otra DI presentan niveles más elevados en todas las puntuaciones, destacando diferencias en el rendimiento a medida que ganan complejidad.



3.3. Resultados de las comparativa de los bloques en CEG en función de edad y género

Se analizaron los resultados en función de la edad y el género. En cuanto la variable género, véanse Tablas 8, 9 y 10, pese a que en la muestra general y los participantes con otras DI no se encontraron diferencias, sí se encontraron diferencias en los participantes con SD, con valores superiores a las mujeres frente a los hombres, en la PD ($t = -11.550$, $p = .001$) con un tamaño del efecto grande ($d > 0.8$), según interpretaciones de Cohen (1988), como en n.º bloques ($U = 112.000$, $p = .010$, $r_{\text{bis}} = .412$) con un tamaño del efecto moderado ($r_{\text{bis}} > .300$), según interpretaciones de Volker (2006).

TABLA 8. Análisis estadísticos descriptivos por género.
Variables a analizar: PD en CEG

Tipo	Sexo	N	M	SD
Total	Hombre	33	44.15	14.511
	Mujer	31	47.32	11.379
Otra DI	Hombre	14	54.36	14.521
	Mujer	9	45.22	11.020
SD	Hombre	19	36.63	9.020
	Mujer	22	48.18	11.665

TABLA 9. Resultados de prueba t de Student para muestras independientes.
Comparativa de PD en CEG por género y tipo de DI

	Levene F	Sig.	t	gl	Sig. (bil.)	Dif. de medias	Dif. de error est.	Inferior	Superior	d
PD - todos	3.740	.058	-.969	62	.337	-3.171	3.274	-9.716	3.374	0.242
PD - Otra DI	.327	.574	1.608	21	.123	9.135	5.681	-2.679	20.949	-0.687
PD - SD	.421	.520	-3.503	39	.001	-11.550	3.297	-18.219	-4.882	1.097

TABLA 10. Resultados de prueba de rangos con signo de Mann Whitney.
Comparativa n.º bloques en CEG por sexo y tipo de DI

		N	Media de rangos	Suma de rangos	U	p	r _{bis}
N.º bloques - Todos	Hombre	33	31.03	1024.00	463.000	.512	.069
	Mujer	31	34.06	34.06			

TABLA 10. Resultados de prueba de rangos con signo de Mann Whitney. Comparativa n.º bloques en CEG por sexo y tipo de DI (continuada)

		N	Media de rangos	Suma de rangos	U	p	r _{bis}
N.º bloques - Otras DI	Hombre	14	13.89	194.50	36.500	.093	.313
	Mujer	9	9.06	81.50			
N.º bloques - SD	Hombre	19	15.89	302.00	112.000	.010*	.412
	Mujer	22	25.41	559.00			

Nota: * $p < .05$.

3.4. Resultados de la correlación de la edad con el CEG

Por último, en cuanto a la edad (Tabla 11), los resultados de la correlación entre la edad y la PD del test CEG fueron significativos, con un valor de $r = .532$, $p < .001$, para el total de los sujetos, y separando la muestra por participantes con otro tipo de DI con valores de $r = .604$, $p = .002$; $r = .488$, $p = .001$ para los sujetos con otra DI y SD respectivamente. Ocurrió lo mismo en cuanto al n.º de bloques, con correlaciones significativas con la edad, con un valor de $r_s = .444$, $p < .001$, para el total de los sujetos, y separando la muestra por participantes con otro tipo de DI con valores de $r_s = .589$, $p = .003$; $r_s = .310$, $p = .048$, para los sujetos con otro tipo de DI y SD, respectivamente.

TABLA 11. Coeficientes de correlación Pearson y Spearman. Comparativa de PD y n.º bloques en CEG por edad y tipo de DI

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
(1) edad - Todos (n = 64)	Coeficiente	--	.532	.444						
	p	--	<.001***	<.001***						
(2) PD - Todos (n = 64)	Coeficiente		--							
	p		--							

TABLA II. Coeficientes de correlación Pearson y Spearman. Comparativa de PD y n.º bloques en CEG por edad y tipo de DI										
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
(3) N.º bloques - Todos (n = 64)	Coeficiente			--						
	<i>p</i>			--						
(4) edad - Otra DI (n = 23)	Coeficiente				--	.604	.589			
	<i>p</i>				--	.002**	.003**			
(5) PD - Otra DI (n = 23)	Coeficiente					--				
	<i>p</i>					--				
(6) N.º bloques - Otra DI (n = 23)	Coeficiente						--			
	<i>p</i>						--			
(7) Edad - SD (n = 41)	Coeficiente							--	.488	.310
	<i>p</i>							--	.001**	.048*
(8) PD - SD (n = 41)	Coeficiente								--	
	<i>p</i>								--	
(9) N.º bloques - SD (n = 41)	Coeficiente									--
	<i>p</i>									--

Nota: r para edad-PD y rs para edad-n.º bloques. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados son coherentes con los datos obtenidos en otras investigaciones, ya que el nivel general de desarrollo del lenguaje en niños y adolescentes con SD

muestra un menor desarrollo de la sintaxis (Thordardottir *et al.*, 2002; Witcey y Penke, 2017).

A partir de los resultados obtenidos se confirma nuestro primer objetivo, pues se puede afirmar que se encuentran diferencias a favor de los participantes con otras DI en la comprensión de estructuras gramaticales. La comprensión en niños, adolescentes y adultos jóvenes con SD está menos desarrollada en comparación con las habilidades cognitivas no verbales (Abbeduto *et al.*, 2007). La comprensión, al igual que la producción del lenguaje, estaría más afectada que lo que se esperaría en función de la DI (Martin *et al.*, 2013).

Al analizar los resultados del grupo con SD y la correlación entre la edad y las PD del test CEG, encontramos que los datos confirman nuestra segunda hipótesis al demostrar que los jóvenes con SD mejoran en tareas de comprensión del lenguaje (Thordardottir *et al.*, 2002). Estos hallazgos contradicen la teoría de que la comprensión del lenguaje podría estar restringida, al menos en lo que respecta a la gramática receptiva (Chapman *et al.*, 2002), y cuestionan la existencia de un techo de desarrollo sintáctico.

En lo que respecta a las diferencias en la variable género, señalar que, al igual que García *et al.* (2021), se aprecian algunas diferencias de género a favor de las niñas; de la misma manera, no se apreciaron diferencias entre la variable género y la madurez sintáctica en adolescentes. Los resultados de esta investigación muestran diferencias, estadísticamente significativas, en los participantes con SD a favor de las mujeres, no así en los participantes con otras DI. Se deben tomar estos resultados con cautela pues se ha mostrado que la ventaja de género es transitoria y menos importante conforme avanza el desarrollo del lenguaje.

Por último, para determinar cuáles son las estructuras gramaticales donde se observa un peor rendimiento se sigue el procedimiento de evaluación descrito en el manual del CEG. Se observó en un primer análisis cuantitativo el número de bloques de estructuras gramaticales correctos. Según lo previsto en la hipótesis del trabajo, no se aprecian diferencias entre el grupo SD en comparación al grupo de participantes con otras DI en el número de bloques contestados.

Este resultado sugiere que la comprensión gramatical está preservada en el grupo con SD, contradiciendo estudios previos que señalan que la comprensión sintáctica podría alcanzar un punto máximo al final de la adolescencia o disminuir con la edad, comenzando en adolescentes mayores o adultos jóvenes, mientras que las capacidades de lenguaje expresivo parecen continuar desarrollándose durante la adolescencia e incluso hasta la adultez (Chapman *et al.*, 2002).

El análisis cuantitativo también revela que los participantes con otras discapacidades intelectuales (DI) obtuvieron un mayor número de bloques acertados en algunos bloques específicos (A, H, K, R) que corresponden a oraciones predicativas de tipo SVO, oraciones con complemento de lugar SVCC, oraciones de SVO con sujeto escindido y oraciones pasivas. Sin embargo, los estudiantes con SD también demostraron comprensión de estructuras gramaticales complejas, lo que indica que su capacidad no se limita exclusivamente a la sintaxis simple.

Para responder al objetivo del estudio y obtener una perspectiva más detallada de las capacidades de comprensión de estructuras gramaticales en niños y jóvenes con SD, se llevó a cabo un análisis cualitativo de los resultados. Con respecto al desempeño en oraciones simples encontramos que, a medida que aumenta el número de constituyentes o la complejidad gramatical, la comprensión se vuelve más difícil. Resultados similares fueron observados por Witecy y Penke (2017) al analizar la comprensión gramatical y la memoria de trabajo fonológica en 58 participantes alemanes con SD con edades comprendidas entre los 4 y los 40 años de edad. En el estudio de Thordardottir *et al.* (2002) también señalaban que, aunque el desarrollo sintáctico en el SD no se detiene al final de la adolescencia y no se limita a la sintaxis simple, la producción de oraciones complejas es menor en comparación con un grupo control de misma edad mental.

En cuanto a la comprensión de la morfología flexiva, no se observan diferencias con el grupo de otras discapacidades intelectuales en la comprensión de la morfología del sustantivo plural. Esto es consistente con los resultados de Joffe y Varlokosta (2007), quienes evaluaron la comprensión de plurales y tiempos pasados con tareas de selección de imágenes de niños con SD de habla inglesa que obtuvieron mejores resultados en plural que en tiempo pasado.

A pesar de que en la comparación entre los grupos no se observan diferencias en la comprensión de las oraciones que contienen pronombres, hay que destacar que el grupo con SD presenta bajo rendimiento en las oraciones con objeto pronominalizado (ej., La niña a la que mira la mujer lleva gafas). Este hallazgo está en línea con otros estudios que encontraron problemas con la comprensión de pronombres, especialmente los reflexivos (Frizelle *et al.*, 2019).

En cuanto al tipo de estructuras, en este estudio se aprecian dificultades de comprensión de la subordinación y la coordinación. Las mayores dificultades se encuentran en las oraciones de relativo y de comprensión de la voz pasiva. En las oraciones de relativo, las dificultades se encuentran especialmente en función de sujeto (SS: ej., El niño que mira a la niña está comiendo), cuando un objeto se relaciona con un sujeto a través de una propiedad o característica (OS: ej., El círculo dentro del que hay un cuadrado es azul) o cuando aparece una relación de tipo sujeto-objeto (SO: ej., El perro persigue al gato que es pequeño). Curiosamente, los datos coinciden con el estudio realizado en lengua griega por Stathopoulou (2007), cuyos resultados revelaron un desempeño significativamente menor en el grupo SD que en el de los controles con edad mental en todos los tipos de cláusulas relativas. Polišenská *et al.* (2018) observaron que los participantes eslovacos SD presentaban un rendimiento similar, con oraciones activas simples sujeto-verbo-objeto (SVO), mientras que la comprensión de cláusulas relativas resultó ser la más difícil.

La comprensión de oraciones con voz pasiva es significativamente peor que en el grupo con otras discapacidades intelectuales, pareciendo que la voz pasiva es una estructura desafiante. Este resultado es acorde a investigaciones previas (Thordardottir *et al.*, 2002; Joffe y Varlokosta, 2007).

Aunque la comprensión mejora en los participantes de mayor edad, se aprecian dificultades en la comprensión de oraciones de relativo, con los pronombres,

oraciones coordinadas adversativas, estructuras con complementos circunstanciales de lugar o estructuras pasivas. Así, se afirma que la sintaxis constituye un desafío lingüístico pues, a pesar de la variabilidad individual, de las pruebas administradas o del idioma utilizado, los estudios examinados revelan que las características lingüísticas de los jóvenes SD siguen un perfil común.

Conocer la comprensión sintáctica de las personas con SD tiene implicaciones prácticas concretas en diversos ámbitos: a) permite el diseño de intervenciones lingüísticas más controladas y sistematizadas a lo largo también de la vida adulta (Martín-Urda Rodríguez *et al.*, 2019); b) facilita la adaptación curricular en el ámbito educativo y formativo, ya que se pueden simplificar instrucciones y contenido académico según la capacidad sintáctica de los estudiantes; c) permite una mejor comunicación social y previene las dificultades de conducta, ya que las conductas disruptivas derivan de problemas de comprensión verbal (Navas *et al.*, 2015); y d) facilita la evaluación del progreso pues, con una línea base clara de comprensión sintáctica, es posible evaluar si las intervenciones están teniendo efecto o si es necesario modificar estrategias.

Como limitaciones del presente estudio cabe mencionar que el tamaño de la muestra no permite generalizar los resultados obtenidos, aunque supone un avance por la representación en distintas franjas de edad y número de participantes incluidos. Además, es preciso considerar el tipo de investigación con análisis no paramétricos ante incumplimiento de supuesto de normalidad. El pobre control de variables supone obstáculos añadidos en este tipo de estudios, es otra limitación: no se controlaron el cociente intelectual, las sesiones de logopedia previas o en curso en el momento de la aplicación del instrumento, así como otras variables que hubiesen sido decisivas para poder realizar comparaciones posteriores como la edad de desarrollo o el resultado de otras pruebas de análisis de la competencia lingüística.

La investigación de estructuras gramaticales en jóvenes con SD requiere de mayor evidencia científica que permita el diseño de intervenciones más concretas, sistemáticas y eficientes.

5. Agradecimientos y financiación

Nuestro agradecimiento a todos los participantes por su contribución y al Vicerrectorado de Investigación, Ciencia y Estudios de Doctorado de la Universidad Camilo José Cela (Madrid) por la financiación. Este artículo está vinculado al proyecto competitivo y financiado “ID_2021_02_Calidad de Vida en la Discapacidad Intelectual”.

6. Referencias

ABBEDUTO, L., WARREN, S. F. y CONNERS, F. A. (2007). Language development in Down syndrome: From the prelinguistic period to the acquisition of literacy. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(3), 247-261 <https://doi.org/10.1002/mrdd.20158>

- CAMPBELL, D. T. y STANLEY, J. C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. En N. L. GAGE (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 171-246). Rand McNally.
- CASTANEDA DÍAZ, M. I., CUADRA ESPINOZA, M. y RODRÍGUEZ GUÍÑEZ, M. J. (2021). Perfil comunicativo en niños con síndrome de Down mínimamente verbales de 8 a 15 años de edad en la Región Metropolitana el año 2020. *Revista Confluencia*, 4(1), 61-65. <https://doi.org/10.52611/confluencia.num1.2021.554>
- CHAPMAN, R. S., HESKETH, L. J. y KISTLER, D. J. (2002). Predicting longitudinal change in language production and comprehension in individuals with Down syndrome: Hierarchical linear modeling. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research- JSLHR*, 45(5), 902-915. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/073\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/073))
- CHRISTODOULOU, C. y WEXLER, K. (2016). El desarrollo morfosintáctico del caso en el síndrome de Down. *Lingua*, 184, 25-52. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2016.05.011>
- COHEN, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- DÍEZ-ITZA, E., MIRANDA, M., PÉREZ, V. y MARTÍNEZ, V. (2019). Profiles of grammatical morphology in Spanish-speaking adolescents with Williams syndrome and Down syndrome. En E. AGUILAR-MEDIAVILLA, L. BUIL-LEGAS, R. LÓPEZ-PENADÉS, V. A. SÁNCHEZ-AZANZA y D. ADROVER ROIG (Eds.), *Atypical language development in Romance languages* (pp. 219-234). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.223.13die>
- FRIZELLE, P., THOMPSON, P. A., DUTA, M. y BISHOP, D. V. M. (2019). The understanding of complex syntax in children with Down syndrome. *Wellcome Open Research*, 3, 140. <https://doi.org/10.12688/wellcomeopenres.14861.2>
- GARCÍA, I., EZEIZABARRENA, M. J. y MURCIANO, A. (2021). Gestos y palabras antes de los 2 años: efecto de la edad y el género. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(2), e70879. <https://doi.org/10.5209/rlog.70879>
- GHEZZO, A., SALVIOLI, S., SOLIMANDO, M. C., PALMIERI, A., CHIOSTERGI, C., SCURTI, M., LOMARTIRE, L., BEDETTI, F., COCCHI, G., FOLLO, D., PIPITONE, E., ROVATTI, P., ZAMBERLETTI, J., GOMIERO, T., CASTELLANI, G. y FRANCESCHI, C. (2014). Age-related changes of adaptive and neuropsychological features in persons with Down Syndrome. *PloS One*, 9(11), e113111. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0113111>
- JOFFE, V. y VARLOKOSTA, S. (2007). Patterns of syntactic development in children with Williams syndrome and Down's syndrome: Evidence from passives and wh-questions. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 21(9), 705-727. <https://doi.org/10.1080/02699200701541375>
- MARTIN, G. E., LOSH, M., ESTIGARRIBIA, B., SIDERIS, J. y ROBERTS, J. (2013). Longitudinal profiles of expressive vocabulary, syntax and pragmatic language in boys with fragile X syndrome or Down syndrome. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 48(4), 432-443. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12019>
- MARTÍN-URDA RODRÍGUEZ, L., CARCHENILLA MARTÍN, T. y MORALEDA SEPÚLVEDA, E. (2019). Eficacia de la intervención lingüística en adolescentes con síndrome de Down. *Siglo Cero*, 50(1), 43-52. <https://doi.org/10.14201/scero20195014352>
- MENDOZA, E., CARBALLO, G., MUÑOZ, J. y FRESNEDA, M. D. (2005). *CEG. Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales*. TEA Ediciones.
- NAVAS, P., UHLMAN, S. y BERÁSTEGUI, A. (2015). *Envejecimiento activo en discapacidad intelectual*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

- POLIŠENSKÁ, K., KAPALKOVÁ, S. y NOVOTKOVÁ, M. (2018). Receptive language skills in Slovak-speaking children with intellectual disability: Understanding words, sentences, and stories. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 61(7), 1731-1742. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-17-0029
- SCHALOCK, R. L. y VERDUGO M. Á. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. American Association on Mental Retardation.
- STATHOPOULOU, N. (2007). Producing relative clauses in greek: Evidence from Down syndrome. *Essex Graduate Student Papers in Language and Linguistics*, 9, 104-125. <https://doi.org/10.36505/ExLing-2022/13/0006/000548>
- THORDARDOTTIR, E. T., CHAPMAN, R. S. y WAGNER, L. (2002). Complex sentence production by adolescents with Down syndrome. *Applied Psycholinguistics*, 23(2), 163-183. <https://doi.org/10.1017/S0142716402002011>
- VOLKER, M. A. (2006). Reporting effect size estimates in school psychology research. *Psychology in the Schools*, 43(6), 653-672. <https://doi.org/10.1002/pits.20176>
- WITECY, B. y PENKE, M. (2017). Language comprehension in children, adolescents, and adults with Down syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 62, 184-196. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.01.014>

PERSPECTIVAS DEL CUIDADO EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL QUE ENVEJECEN: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Care Perspectives in Aging People with Intellectual Disabilities: A Systematic Review

Félix GONZÁLEZ-CARRASCO¹

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Millennium Institute for Care Research (MICARE). Chile

felix.gonzalez@pucv.cl

<https://orcid.org/0000-0001-7487-0154>

Izaskun ÁLVAREZ-AGUADO

Universidad de las Américas y Millennium Institute for Care Research (MICARE). Chile

ialvareza@udla.cl

<https://orcid.org/0000-0002-8021-525X>

Vanessa VEGA-CÓRDOVA

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Millennium Institute for Care Research (MICARE). Chile

vanessa.vega@pucv.cl

<https://orcid.org/0000-0003-3333-4798>

Recepción: 17 de febrero de 2025

Aceptación: 16 de junio de 2025

RESUMEN: Las personas con discapacidad intelectual están envejeciendo y alcanzando edades que superan registros de otras épocas. Las prácticas de cuidado marcan esta trayectoria y su comprensión sigue siendo limitada. Este artículo presenta una revisión sistemática de alcance sobre perspectivas del cuidado en el envejecimiento de personas con discapacidad intelectual, analizando 96 artículos de un total de 1.445. Se realizó

¹ Autor de correspondencia.

un análisis temático y de correspondencias múltiples que favoreció la organización de la información y la descripción de resultados. Los resultados se organizaron con base en cuatro temáticas: Programas y servicios de apoyo, Salud y morbilidad, Familia y hogares y Percepción del envejecimiento. Los análisis describen los elementos más relevantes identificados, además de destacar brechas y temas urgentes relacionados con el cuidado de personas con discapacidad intelectual que envejecen. Esta revisión identificó diversas brechas respecto a cómo se está conceptualizando e investigando el cuidado con personas con discapacidad intelectual que envejecen. Se sostiene la necesidad de ampliar la perspectiva de las investigaciones con relación al cuidado, que represente necesidades y derechos legítimos del envejecimiento de personas con discapacidad intelectual.

PALABRAS CLAVE: Envejecimiento; cuidados; discapacidad intelectual; conceptualización del cuidado.

ABSTRACT: People with intellectual disabilities are living longer than ever before, reaching ages previously unrecorded in this population. Care practices play a central role in shaping this aging process; however, their conceptualization and understanding remain limited. This article presents a scoping review that explores perspectives on care in the context of aging with intellectual disability, based on the analysis of 96 articles selected from an initial pool of 1,445. A thematic analysis, complemented by a multiple correspondence analysis, was conducted to organize and interpret the findings. The results were grouped into four thematic areas: Support programs and services, Health and morbidity, Family and households, and Perceptions of aging. These analyses highlight key elements and recurrent patterns across studies, while also revealing critical gaps and emerging challenges in the field. The review underscores the need to expand current research perspectives on care, ensuring that they reflect the lived experiences, needs, and rights of people with intellectual disabilities as they grow older.

KEYWORDS: Aging; care; intellectual disability; conceptualization of care.

1. Introducción

El envejecimiento es un proceso multidimensional que afecta la salud física, social y emocional de las personas, estando influenciado por valoraciones culturales y contextos históricos y políticos (Piña Morán *et al.*, 2022). A nivel global, la esperanza de vida supera los 60 años, y se proyecta que el número de personas mayores de 80 se triplicará hasta alcanzar 426 millones en 2050 (Organización Mundial de la Salud, 2022). Sin embargo, las personas con discapacidad intelectual presentan una esperanza de vida menor que la población general, con diferencias que pueden llegar a 20 años en el caso de las mujeres (Heslop *et al.*, 2014, 2022); esto repercute de manera decisiva en la calidad de su cuidado y pone de manifiesto una vulnerabilidad frente a causas de muerte que podrían prevenirse (Heslop y Hoghton, 2019; Tyrer *et al.*, 2021).

Estas disparidades trascienden el impedimento biológico, pues la discapacidad se configura también como un fenómeno social que impone barreras y restringe la vida (Oliver, 1998; Shakespeare, 2016; Union of Physically Impaired Against Segregation [UPIAS], 1981). En este sentido, la conceptualización de la discapacidad intelectual destaca las limitaciones en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa en los ámbitos conceptual, social y práctico (American Psychiatric Association, 2013; Schalock *et al.*, 2021). Este enfoque facilita la formulación de diagnósticos, la identificación de riesgos y la generación de apoyos y servicios ad-hoc para resguardar los derechos de las personas con discapacidad (Gómez *et al.*, 2021; Schalock *et al.*, 2021).

Diversos estudios han identificado características comunes en el envejecimiento de esta población, como problemas cardiovasculares, endocrinos, pérdida de audición, diabetes, obesidad y afecciones respiratorias (Hahn, 2012; Hahn y Aronow, 2005), así como una alta prevalencia de demencia, depresión y ansiedad (Lin *et al.*, 2016; Lougheed, 2019). A pesar de los avances en servicios de cuidado, programas sociales y transformaciones culturales que han contribuido a mayores longevidades (Roll y Kurtzahn, 2024), el envejecimiento en este grupo suele estar marcado por trayectorias de fragilidad vinculadas a la pobreza, problemas de salud, estilos de vida poco saludables y exclusiones en ámbitos económicos, educativos y sociales (Adam *et al.*, 2020; Bigby *et al.*, 2014).

Las desigualdades persistentes evidencian la necesidad de repensar el cuidado de forma integral. Aunque el cuidado es un componente esencial de la vida (Tronto, 2024), en el ámbito de la discapacidad los enfoques tradicionales limitan la toma de decisiones, la independencia y la autonomía, posicionando a las personas con discapacidad intelectual como sujetos políticos marginados en una sociedad de cuidados en crisis (Lluch, 2018; Revuelta, 2019; Revuelta y Hernández, 2021). Frente a este escenario, las perspectivas de interdependencia invitan a replantear la ética del cuidado, ampliando la comprensión de las necesidades y apoyos para vivir en igualdad y sin discriminación (González-Carrasco *et al.*, 2025; Pié Balaguer, 2018; Riu, 2012).

En el marco de la discapacidad intelectual, el cuidado se conceptualiza a partir de la provisión de apoyos que buscan reducir brechas, promover la participación y salvaguardar los derechos (Naciones Unidas, 2006; Schalock, 2009; Schalock *et al.*, 2021). Las acciones de cuidado se entienden como parte integral de la conducta adaptativa, considerando tanto el contexto social y conceptual como las expectativas del entorno (Schalock *et al.*, 2021; Tassé *et al.*, 2012).

Las revisiones sistemáticas en este campo han evidenciado una alta prevalencia de demencia, especialmente en servicios psiquiátricos, así como problemas de polifarmacia y sobrecarga en los cuidadores, lo que subraya la necesidad de fortalecer los servicios de salud para un envejecimiento saludable (Lin y Lin, 2021; Lougheed, 2019). En el ámbito del cuidado familiar, la falta de apoyos adecuados y la delegación de responsabilidades sin el respaldo necesario generan desafíos que requieren una planificación efectiva (Brennan *et al.*, 2020; Ryan *et al.*, 2014). Algunos estudios destacan cómo el modelo diádico de cuidados informales normaliza la sobrecarga

familiar y desvía la atención de los servicios especializados, lo que resalta la importancia de fomentar la vida independiente con apoyo (Garnham *et al.*, 2019).

Una revisión más amplia identifica desafíos estructurales en la provisión de servicios, la planificación y la intervención comunitaria, además de señalar la escasez de estudios que aborden de forma integral el cuidado de las personas con discapacidad intelectual al envejecer (Innes *et al.*, 2012). Pese a estos aportes, la literatura sigue presentando importantes vacíos y una fragmentación conceptual en torno al cuidado en la vejez, lo que dificulta una comprensión integral del fenómeno y de sus implicaciones en el envejecimiento de esta población. En este contexto, el objetivo de este artículo es presentar una revisión sistemática de alcance, siguiendo el modelo PRISMA (Tricco *et al.*, 2018), que permita comprender cómo se aborda el cuidado en el envejecimiento de las personas con discapacidad intelectual e identificar prioridades y brechas en la investigación actual.

2. Metodología

Esta revisión sistemática de alcance se realizó siguiendo el modelo PRISMA-ScR (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews), que permite identificar conceptos clave, teorías y vacíos de conocimiento, y cuenta con criterios de verificación para difundir hallazgos y fomentar una comprensión actualizada que aporte al desarrollo de políticas públicas, investigación e iniciativas colectivas (Tricco *et al.*, 2018).

Para la sistematización de la información se adoptaron las recomendaciones de Arksey y O'Malley (2005) y Levac *et al.* (2010), que incluyen identificar la pregunta de investigación, buscar y seleccionar estudios, organizar los datos y construir la temática. Esta revisión se orientó en torno a dos preguntas de investigación: ¿cuáles son los enfoques desde los que se estudia el cuidado en personas con discapacidad intelectual que envejecen? y ¿qué desafíos plantean los hallazgos y conclusiones respecto a su cuidado?

La búsqueda se realizó en las bases de datos Web of Science, Scopus, Pubmed, Scielo, Eric, Erih-Plus y Science Direct en abril de 2024. Se emplearon palabras clave basadas (Tabla 1) en los conceptos de la pregunta de investigación para guiar la búsqueda, sin considerar fechas de corte.

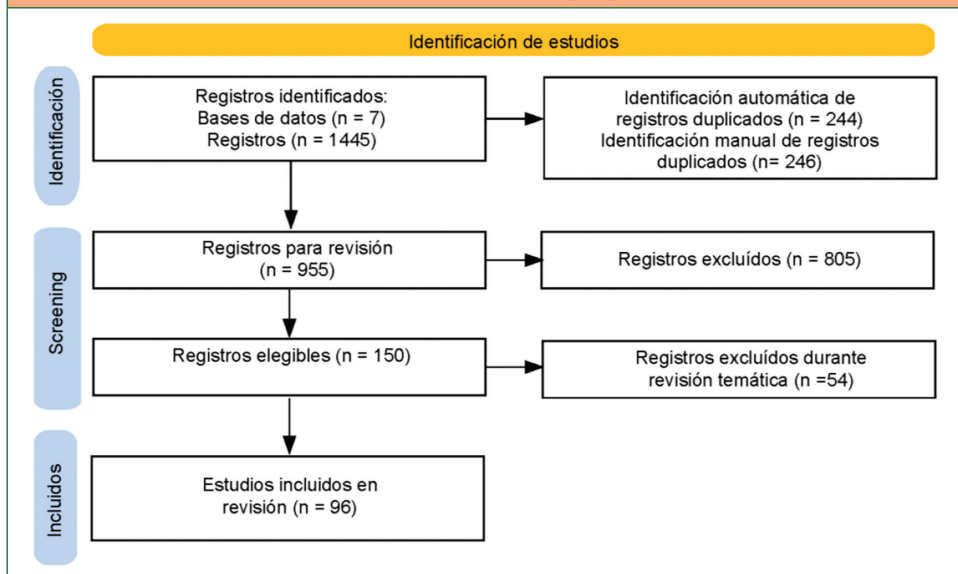
Se utilizaron los softwares Rayyan y Zotero para gestionar el *screening*, incluyendo 96 artículos en el análisis final, como se muestra en la Figura 1. Como criterio de fiabilidad, se empleó un procedimiento de validación interjueces aplicado a títulos y resúmenes seleccionados aleatoriamente. En una primera ronda de codificación se obtuvo un coeficiente alfa de Krippendorff de 0.567, valor que se considera insuficiente para asegurar la consistencia del proceso. A partir de este resultado, se realizaron ajustes en los criterios de selección, alcanzándose en una segunda ronda un alfa de 0.717, lo cual se considera un nivel satisfactorio de acuerdo (Marzi *et al.*, 2024).

TABLA 1. Registros identificados a través de búsquedas en bases de datos

Descriptores de búsqueda	Base de datos	Registros
<i>Salud:</i> aging AND "intellectual disabilit*" AND health AND care. <i>Apoyos:</i> aging AND "intellectual disabilit*" AND support AND care <i>Independencia y derechos:</i> aging AND "intellectual disabilit*" AND independence AND care; aging AND "intellectual disabilit*" AND rights AND care. <i>Otras perspectivas del cuidado:</i> aging AND "intellectual disabilit*" AND care; aging AND "intellectual disabilit*" AND care AND well-being.	WEB OF SCIENCE	180
	SCOPUS	573
	PUBMED	149
	SCIELO	6
	ERIC	134
	ERIH-PLUS	99
	SCIENCE DIRECT	304
	TOTAL (incluye duplicados)	1445
	TOTAL (excluye duplicados)	955
	Excluidos	490

Fuente: Elaboración propia.

Figura 1. Diagrama del proceso de selección y revisión de artículos
Fuente: Elaboración propia.



La revisión incluyó publicaciones sobre el cuidado y el envejecimiento en discapacidad intelectual. Se excluyeron artículos sin acceso en inglés o español, *conference proceedings*, libros, tesis, *preprints*, revisiones generales y sistemáticas, así como aquellos que no abordaran la discapacidad intelectual. Se consideró el periodo 1990 al 2024. El análisis comenzó con una codificación deductiva y agrupación de 96 artículos, utilizando categorías basadas en Innes *et al.* (2012), que permitieron conformar 4 grupos principales de códigos, descritos a continuación (Tabla 2).

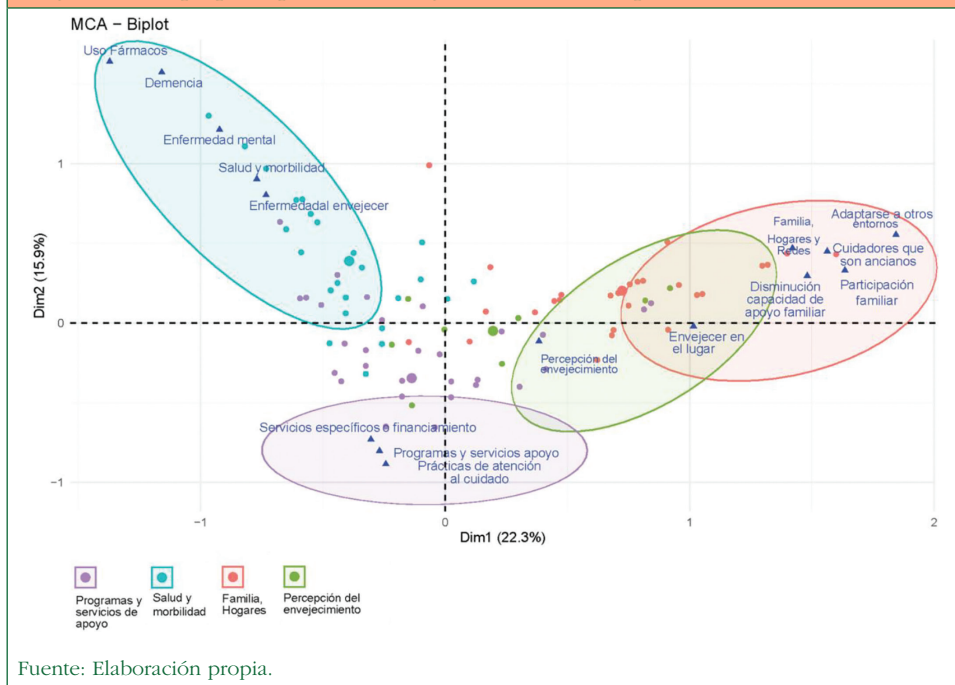
Esta primera codificación permitió la elaboración de un análisis temático organizado en subtemas (n = 9) y hallazgos (n = 16). El análisis de la literatura se realizó con base en un análisis temático para sintetizar los datos, con apoyo del software atlasti. Con el propósito de organizar la descripción de resultados y facilitar la interpretación de los temas de esta revisión, se elaboró un análisis de correspondencias múltiples (ACM) con base en la subcategorización de subtemas y hallazgos. El análisis de correspondencia múltiple (ACM) es una herramienta estadística que permite explorar y representar visualmente la relación entre distintas categorías de variables. Esta técnica ayuda a resumir y organizar la información en un gráfico bidimensional, facilitando la interpretación de patrones y asociaciones (Greenacre, 2017). Para este estudio, el análisis se llevó a cabo utilizando el paquete FactoMineR en el software RStudio (Lê *et al.*, 2008).

La interpretación del gráfico resultante (Figura 2), también conocido como mapa perceptual, se realizó observando la posición y la proximidad de las categorías den-

TABLA 2. Codificación principal de temas	
Código	Descripción del tipo de investigación
Programas y servicios de apoyo	Experiencias de servicios, programas sociales y/o entidades que generan prácticas de apoyo en el cuidado. Las prácticas tienen relación con experiencias de profesionales y equipos especializados en entregar cuidados a personas que envejecen, así como análisis de programas o servicios.
Salud y morbilidad	Condiciones de bienestar, prevalencia, condiciones crónicas, así como el impacto de una enfermedad, en el cuidado de una persona con discapacidad intelectual que envejece.
Familia y hogares	Roles, funciones, modos de vivir o convivir, así como los vínculos que generan las personas y su vínculo con el cuidado al envejecer.
Percepción del envejecimiento	Perspectiva biográfica, narrativa y/o subjetiva, con un énfasis analítico en el sujeto y sus implicancias en la vida y el cuidado que supone al envejecer.

Fuente: Elaboración propia.

Figura 2. Mapa perceptual de categorías relevantes para análisis de la revisión



tro del espacio gráfico. Este mapa organiza la información en dos dimensiones principales (Dim 1 y Dim 2), las cuales permiten identificar agrupaciones de categorías con características similares. Para facilitar la lectura del gráfico, se aplicó una técnica llamada *habillage*, que permite agrupar visualmente categorías que comparten perfiles parecidos. A diferencia de otros análisis más conocidos, como el de correspondencia simple, el ACM no explica una gran proporción de la variabilidad total del conjunto de datos (en este caso, Dim 1 explica un 22.3 % y Dim 2 un 15.9 %). Sin embargo, es muy útil para identificar perfiles o patrones comunes que luego pueden ser descritos e interpretados con mayor profundidad (Díaz Monroy *et al.*, 2018).

3. Resultados

Las investigaciones incluidas fueron publicadas entre los años 1990 y 2024, evidenciando un aumento gradual en la producción científica de un 16.7 % ($n = 16$) entre 1990-2006, un 36.4 % ($n = 35$) entre 2008-2015 y un 46.9 % ($n = 45$) entre 2016-2024. En cuanto al diseño metodológico, el 58.9 % ($n = 56$) corresponde a estudios cualitativos, el 32.3 % ($n = 31$) a cuantitativos y un 9.5 % ($n = 9$) a investigaciones de tipo mixto. Las temáticas abordadas se distribuyen de la siguiente manera: Pro-

gramas y servicios de apoyo (39.6 %, n = 38), Salud y morbilidad (24 %, n = 23), Familia y hogares (26 %, n = 25) y Percepción del envejecimiento (10.4 %, n = 10). A continuación, se presenta la Tabla 3, que describe la organización de los estudios que contempla la revisión.

TABLA 3. Organización de los artículos según temática general	
Temática	Autores
Salud y morbilidad	Axmon <i>et al.</i> , 2019; Carmeli y Merrick, 2010; Carmeli <i>et al.</i> , 2003; de Winter <i>et al.</i> , 2013; Hahn, 2014; Hahn <i>et al.</i> , 2005; Hussain <i>et al.</i> , 2021; Iacono <i>et al.</i> , 2014; Kandel <i>et al.</i> , 2009; Kim <i>et al.</i> , 2022; Lin <i>et al.</i> , 2011; Matos <i>et al.</i> , 2015; Merrick <i>et al.</i> , 2006; Millán-Calenti <i>et al.</i> , 2003; Millán-Calenti <i>et al.</i> , 2006; Oppewal <i>et al.</i> , 2015; Pendl <i>et al.</i> , 2024; Salomon <i>et al.</i> , 2019; Shooshtari <i>et al.</i> , 2017; Thalen <i>et al.</i> , 2021; Webber <i>et al.</i> , 2016; Wicki y Riese, 2016; Wiese <i>et al.</i> , 2013
Programas y servicios de apoyo	Ahlström <i>et al.</i> , 2022; Alftberg <i>et al.</i> , 2021; Araten-Bergman <i>et al.</i> , 2024; Bauer <i>et al.</i> , 2017; Bigby <i>et al.</i> , 2008; Coyle <i>et al.</i> , 2016; Doo- dy <i>et al.</i> , 2011; Dusart, 2018; Eley <i>et al.</i> , 2009; Forrester-Jones <i>et al.</i> , 2017; Gething, 2000; Gibson <i>et al.</i> , 1992; Hand, 1994; Hawkins y Eklund, 1990; Hsu <i>et al.</i> , 2012; Hussain <i>et al.</i> , 2019; Iacono <i>et al.</i> , 2013; Janicki <i>et al.</i> , 2010; Johansson <i>et al.</i> , 2017; Kruse y Ding-Grei- ner, 2003; McCausland <i>et al.</i> , 2021; Northway <i>et al.</i> , 2017; Oppewal <i>et al.</i> , 2016; Read y Cartlidge, 2012; Sandberg <i>et al.</i> , 2016; Schiet- tecat <i>et al.</i> , 2023; Strydom <i>et al.</i> , 2005; Thalen <i>et al.</i> , 2023; Voss <i>et al.</i> , 2023; Wark <i>et al.</i> , 2013; Wark 2014a; Wark <i>et al.</i> , 2014b; Wark, 2015b; Wark <i>et al.</i> , 2017; Webber <i>et al.</i> , 2010; Wiese <i>et al.</i> , 2012; Willis <i>et al.</i> , 2010
Familias y hogares	Anderson-Kittow <i>et al.</i> , 2023; Bigby <i>et al.</i> , 2011; Brennan <i>et al.</i> , 2018; Bryant <i>et al.</i> , 2017; Byram, 2018; Carling-Jenkins <i>et al.</i> , 2012; Chou <i>et al.</i> , 2022; Coyle <i>et al.</i> , 2014; Engwall, 2017; Lin <i>et al.</i> , 2014; Low <i>et al.</i> , 2017; Marsack-Topolewski <i>et al.</i> , 2023; McCausland <i>et al.</i> , 2019; Niedbalski, 2023; Patti <i>et al.</i> , 2010; Reilly y Conliffe, 2002; Roll y Kurtzahn, 2024; Shaw <i>et al.</i> , 2011; Shrestha y Weber, 2002; Spassiani <i>et al.</i> , 2019; Stehlik, 2000; Taggart <i>et al.</i> , 2012; Takebayas- hi <i>et al.</i> , 2019; Trip <i>et al.</i> , 2019; Wark <i>et al.</i> , 2023
Percepción del enveje- cimiento	Anderson-Kittow <i>et al.</i> , 2024; Brown <i>et al.</i> , 2009; Buys <i>et al.</i> , 2008; Dew <i>et al.</i> , 2006; Dusart, 2011; Ellison <i>et al.</i> , 2011; Hutchings <i>et al.</i> , 2017; Millán-Calenti <i>et al.</i> , 2003; Wark <i>et al.</i> , 2015a

Fuente: Elaboración propia.

3.1. *Programas y servicios de apoyo al cuidado*

Este apartado explora los desafíos y las estrategias en la prestación de servicios de apoyo para el cuidado de personas con discapacidad intelectual que envejecen, abarcando desde la adecuación de los servicios y la formación profesional hasta la atención en residencial paliativa.

Las investigaciones coinciden en que los servicios sociales y de salud deben adecuarse a las necesidades específicas de esta población, garantizando no solo el lugar donde se envejece, sino también la importancia de mantener su calidad de vida, identidad y derechos (Schietecat *et al.*, 2023). Un aspecto transversal en la literatura es la necesidad de mejorar la formación de los profesionales, particularmente en el reconocimiento de los signos del envejecimiento y el abordaje de problemáticas médicas y de salud mental (Alftberg *et al.*, 2021; Hussain *et al.*, 2019; Wark *et al.*, 2014b).

En el plano organizativo-comunitario, diversos estudios destacan limitaciones estructurales y operativas que afectan la prestación de apoyos, como la falta de financiamiento, la sobrecarga laboral, las dificultades de acceso en contextos rurales (Wark *et al.*, 2013, 2014a), así como la sobrecarga laboral y una burocracia excesiva que obstaculiza la coordinación adecuada de cuidados (Wark *et al.*, 2014b, 2015). Estas barreras impactan tanto en la calidad de la atención como en el bienestar del personal y de los cuidadores.

En el ámbito residencial, la comprensión del proceso de envejecimiento suele ser limitada y enfocarse en la medicalización, dejando en evidencia la necesidad de una mayor preparación institucional para apoyar procesos de envejecimiento activos y centrados en la persona (Araten-Bergman y Bigby, 2024; McCausland *et al.*, 2021; Northway *et al.*, 2017). A esto se suma la complejidad de los cuidados paliativos, donde se enfatiza la necesidad de preparar y acompañar a las personas y sus cuidadores para enfrentar el proceso de morir, garantizando la autonomía y el respeto de los derechos hasta el final de la vida (Read y Cartlidge, 2012; Wiese *et al.*, 2012).

En conjunto, estos estudios resaltan la urgencia de implementar estrategias organizativas y herramientas formativas para promover un modelo de envejecimiento activo que respalde la autodeterminación y la toma de decisiones autónomas (Johansson *et al.*, 2017).

3.2. *Salud y morbilidad*

Este apartado se centra en los desafíos de salud y morbilidad que enfrentan las personas con discapacidad intelectual al envejecer, haciendo hincapié en los trastornos, la medicación y la evaluación del deterioro cognitivo. Las investigaciones indican que, aunque el proceso de envejecimiento en esta población presenta similitudes con el de la población general, existen particularidades como una mayor incidencia de trastornos psiquiátricos avanzados y una fuerte asociación entre eventos adversos, problemas de salud mental y comorbilidades físicas, lo que resal-

ta la necesidad de un apoyo profesional para mitigar estos riesgos (Hussain *et al.*, 2021). Con relación al uso de medicamentos, estudios muestran que el grado de discapacidad, los problemas de conducta y la residencia institucional se asocian a la prescripción de antipsicóticos sedantes sin diagnósticos psiquiátricos exhaustivos (Axmon *et al.*, 2019). Además, se ha vinculado el riesgo de demencia a prácticas de sobremedicación, lo que demanda pautas claras y mejores estrategias en el tratamiento (Wicki y Riese, 2016).

En este sentido, la detección y el seguimiento del deterioro cognitivo constituyen un aspecto clave, ya que la demencia en personas con discapacidad intelectual triplica la prevalencia de la población general, y más de un tercio vive en residencias de largo plazo, planteando desafíos de atención, dado que muchos servicios siguen orientados a personas mayores de 65 años, sin contemplar la especificidad de este grupo (Shoostari *et al.*, 2017). Para abordar este desafío, se ha propuesto el uso de la escala DLD (Dementia Questionnaire for People with Learning Disabilities), un instrumento que posibilita una evaluación adaptada a las características de la población, constituyéndose en una opción relevante para discriminar la demencia en este grupo (Wallace *et al.*, 2021).

3.3. Familia y hogares

Esta categoría aborda el papel fundamental del entorno familiar y los hogares en el cuidado de personas con discapacidad intelectual que envejecen, destacando tanto desafíos como oportunidades para asegurar un envejecimiento digno. El cuidado familiar sigue siendo esencial, pero las investigaciones muestran un deterioro progresivo en la capacidad de los familiares, especialmente los padres o los familiares que cumplen dicho rol, para brindar apoyo a medida que envejecen. Esta situación revela la necesidad de sistemas complementarios, como servicios domiciliarios o viviendas adaptadas, que permitan a las personas permanecer en su hogar con los apoyos necesarios en caso de fallecimiento de sus cuidadores principales (Niedbalski, 2023; Shaw *et al.*, 2011).

Uno de los temas recurrentes en la literatura es la incertidumbre respecto al cuidado postparental. La escasez de servicios formales adecuados obliga, con frecuencia, a recurrir a redes de apoyo informales (Bryant y Garnham, 2017; Byram, 2018; Low *et al.*, 2017), problemática que se intensifica en contextos culturales vulnerables, donde la escasez de apoyos institucionales obliga a las familias a asumir un rol central (Brennan *et al.*, 2018; Shrestha y Weber, 2002). Esta situación evidencia la necesidad urgente de una planificación adecuada y sostenida en el tiempo para responder a las demandas de esta población.

Cuando los padres envejecen, a menudo los hermanos deben asumir el rol de cuidadores, un proceso que requiere un acompañamiento adecuado (Coyle *et al.*, 2014). Si bien la transición puede ser abrupta, el cuidado familiar secundario puede generar bienestar cuando se da en un entorno conocido y afectivo (Bigby *et al.*, 2011). Sin embargo, la planificación suele centrarse en el lugar de residencia, dejando de lado otros aspectos esenciales para la calidad de vida, lo que subraya

la necesidad de apoyos formales (Reilly y Conliffe, 2002). Aspectos como la vulnerabilidad familiar, influenciada incluso por factores espirituales, puede afectar la responsabilidad en la planificación del cuidado (Takebayashi *et al.*, 2019) y, en algunos casos, estructuras familiares dominantes perpetúan roles asimétricos que impiden el reconocimiento pleno de la vida adulta y la vejez de personas con discapacidad intelectual (Engwall, 2017).

3.4. *Percepción del envejecimiento*

Esta categoría examina la percepción del envejecimiento en personas con discapacidad intelectual, identificando tanto barreras como facilitadores y destacando la importancia de la información y el apoyo en la comprensión de esta etapa vital.

La percepción del envejecimiento en esta población ha recibido escasa atención. En contextos rurales, se han identificado barreras significativas como la falta de profesionales especializados, que obliga a recorrer largas distancias, y cambios de residencia no planificados, que subrayan la necesidad de estrategias adaptadas a sus necesidades (Wark *et al.*, 2015). La incertidumbre en el acceso a servicios comunitarios genera preocupaciones sobre la posibilidad de permanecer en el hogar y los temores ante reubicaciones tempranas pueden impactar negativamente en el bienestar (Ellison *et al.*, 2011).

En una visión positiva, se resalta que una buena salud y redes de apoyo sólidas promueven un envejecimiento activo, fomentando la participación, la autoconfianza y el fortalecimiento de habilidades para la vida diaria (Buys *et al.*, 2008). Sin embargo, la persistencia de estigmas, la desinformación y la falta de educación accesible sobre temas de salud –como ocurre con las mujeres que reciben información incompleta sobre los cambios corporales o los riesgos asociados al envejecimiento– afectan el bienestar y limitan el acceso a la atención médica, especialmente en el ámbito de la salud mental (Brown y Gill, 2009). Otro aspecto crucial es la relación con la muerte. La mayor longevidad de estas personas posibilita una relación más cercana con su finitud. Sin embargo, persisten concepciones fragmentadas o incompletas, lo que evidencia la necesidad de herramientas para apoyar a profesionales y familiares en procesos de duelo o acompañamiento al final de vida (Dusart, 2011).

Finalmente, se identifican brechas en la autopercepción de autonomía. Fomentar la participación en actividades significativas, establecer relaciones de confianza con el personal de apoyo y promover metas personales son elementos clave que refuerzan la autodeterminación, fomentan la independencia y mejoran la calidad de vida (Dew *et al.*, 2006; Hutchings y Chaplin, 2017).

4. Conclusiones

Este artículo presentó una revisión sistemática de alcance sobre el cuidado en personas con discapacidad intelectual que envejecen, analizada desde cuatro perspectivas: programas y servicios de apoyo, salud y morbilidad, familia y hogares

y percepción del envejecimiento. La literatura indica que los servicios existentes, orientados a la población general, no se adaptan a las necesidades específicas de este colectivo, lo que se traduce en prácticas de cuidado inadecuadas y en una insuficiente formación de los profesionales (Axmon *et al.*, 2019; Forrester-Jones *et al.*, 2017; Hahn, 2012; Kim *et al.*, 2011; Lin *et al.*, 2011; McCausland *et al.*, 2021). Se subraya además la necesidad de fortalecer la capacitación de cuidadores y garantizar un financiamiento adecuado para implementar modelos de cuidado especializados (Alftberg *et al.*, 2021; Bigby, 2008; McGinley y Knoke, 2018; Niedbalski, 2023; Spasiani *et al.*, 2019).

En el ámbito familiar, el envejecimiento de las personas con discapacidad intelectual está estrechamente vinculado al deterioro de la capacidad de cuidado de los familiares, ya que el propio envejecimiento de los cuidadores puede derivar en reacomodaciones no planificadas y afectar la autonomía y los derechos de la persona atendida (Brennan *et al.*, 2018; Engwall, 2017). En este sentido una adecuada planificación por parte de la familia o la red de apoyo resulta fundamental para garantizar cuidados continuos, apoyando a familiares cercanos y asegurando el derecho a un hogar adecuado para sostener el cuidado a largo plazo (Chou y Kröger, 2022; Saxena, 2015; Walker, 2015).

Desde la perspectiva de la salud, es esencial comprender las consecuencias del envejecimiento y promover un envejecimiento saludable. Se destaca la práctica habitual de la polifarmacia y la frecuente prescripción de antipsicóticos sin diagnósticos psiquiátricos exhaustivos, especialmente en personas con discapacidad intelectual grave, lo que evidencia la necesidad de mejorar la formación de los profesionales de la salud (Ahlström *et al.*, 2022; Axmon *et al.*, 2019; Lin y Lin, 2021; Millán-Calenti *et al.*, 2006).

En cuanto a las percepciones del envejecimiento, se observan nociones incompletas sobre la muerte y el duelo, aspectos que inciden en la calidad de vida y en la salud mental de la población, al mismo tiempo que generan cambios en la red de apoyo (Dusart, 2008, 2011, 2018; Egan *et al.*, 2022; Kessel y Merrick, 2001; Patti *et al.*, 2010). Releva las percepciones sobre el envejecimiento a partir de la voz de las personas con discapacidad intelectual es una vía que favorece la transformación de sus condiciones de vida, generando avances desde la justicia social y con esto favorecer la generación de conocimiento sobre temas significativos para sus vidas (Goodley, 2023; Taylor, 2013).

El análisis presentado permite comprender el cuidado desde una perspectiva multidimensional, aunque históricamente condicionada desde el enfoque médico y la necesidad (Cancio-Bello *et al.*, 2020; Orem, 1983). La falta de formación especializada y de protocolos adecuados puede dificultar la detección temprana de deterioros cognitivos, aumentando el riesgo de sobremedicación. Para enfrentar estas brechas, se han desarrollado intervenciones integradoras y centradas en la persona, demostrando ser estrategias efectivas para mejorar la calidad de atención (Esteba-Castillo *et al.*, 2006; Lin *et al.*, 2016). Además, se evidencia que la limitada oferta de servicios formales genera una sobrecarga en las familias cuidadoras, afectando negativamente su bienestar y poniendo en riesgo la continuidad de los cuidados.

En este contexto, las intervenciones intergeneracionales han emergido como estrategias eficaces para planificar y sostener los cuidados a largo plazo (Mahon *et al.*, 2019; Matos *et al.*, 2015). Asimismo, la calidad de los apoyos influye directamente en cómo se percibe el envejecimiento, siendo esencial una atención centrada en la persona que promueva la autodeterminación. Los programas integrales que responden a necesidades específicas fortalecen la autonomía personal y son fundamentales para un envejecimiento saludable (Johansson *et al.*, 2017; Thalen *et al.*, 2023). Estas interconexiones subrayan la necesidad de implementar modelos integrados de cuidado que articulen salud, servicios sociales, apoyo familiar y los propios deseos y expectativas de las personas con discapacidad intelectual.

Una de las limitaciones del estudio radica en la focalización en fuentes provenientes de revistas con alto grado de indexación, lo cual pudo generar exclusiones de investigaciones emergentes publicadas en otras revistas afines a la temática. Esta situación podría explicar la escasa presencia de estudios que aborden el cuidado desde la perspectiva de las propias personas con discapacidad intelectual, un campo que ha comenzado a desarrollarse con mayor fuerza recientemente, especialmente desde enfoques cualitativos que priorizan la experiencia y las subjetividades (González-Carrasco *et al.*, 2025; Goodley, 2023). En este sentido, es fundamental orientar los esfuerzos hacia un modelo de investigación inclusiva que aborde la complejidad del envejecimiento y el cuidado, promoviendo la participación activa de las personas con discapacidad intelectual en la generación de conocimiento y en la formulación de agendas que reflejen sus intereses y necesidades legítimas (Vega-Córdova *et al.*, 2021; Walmsley *et al.*, 2018). En conclusión, el cuidado de las personas con discapacidad intelectual que envejecen presenta brechas significativas en múltiples ámbitos. Es imperativo avanzar hacia un modelo integral de cuidados que atienda de manera efectiva sus necesidades y derechos, promoviendo la equidad y la participación activa en la transformación de las políticas de sus cuidados al envejecer.

5. Financiación

Este trabajo fue apoyado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Chile, Doctorado Nacional n.º 21221540, MILENIO ICS2019_024 y ANID-FONDECYT n.º 11230525.

6. Referencias

- ADAM, E., SLEEMAN, E., BREARLEY, S., HUNT, K. y TUFFREY-WIJNE, I. (2020). The palliative care needs of adults with intellectual disabilities and their access to palliative care services: A systematic review. *Palliative Medicine*, 34(8), 1006-1018. <https://doi.org/kp5c>
- AHLSTRÖM, G., WALLÉN, F., TIDEMAN, M. y HOLMGREN, M. (2022). Ageing people with intellectual disabilities and the association between frailty factors and social care: A Swedish national register study. *Journal of Intellectual Disabilities*, 26(4), 900-918.

- ALFTBERG, Å., JOHANSSON, M. y AHLSTRÖM, G. (2021). Ambivalence among staff regarding ageing with intellectual disabilities: Experiences and reflections. *Journal of Intellectual Disabilities*, 25(2), 192-209. <https://doi.org/10.1177/1744629519874997>
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-V)*. American Psychiatric Association.
- ARATEN-BERGMAN, T. y BIGBY, C. (2024). Supporting healthy ageing for people with intellectual disabilities in group homes: Staff experiences. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 1-11. <https://doi.org/10.3109/13668250.2023.2297447>
- ARKSEY, H. y O'MALLEY, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/bqnqnb>
- AXMON, A., AHLSTRÖM, G., GAGNEMO, R. y EBERHARD, J. (2019). Demographic and diagnostic profiles of older people with intellectual disability and prescription of antipsychotics. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 54(8), 937-944. <https://doi.org/gjczbm>
- BIGBY, C. (2008). Beset by obstacles: A review of Australian policy development to support ageing in place for people with Intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 33(1), 76-86.
- BIGBY, C., BOWERS, B. y WEBBER, R. (2011). Planning and decision making about the future care of older group home residents and transition to residential aged care. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(8), 777-789.
- BIGBY, C., MCCALLION, P. y MCCARRON, M. (2014). Serving an elderly population. En M. AGRAN, F. BROWN, C. HUGHES, C. QUIRK y D. RYNDAL (Eds.), *Equality and full participation for individuals with severe disabilities: A vision for the future* (pp. 319-348). Paul Brookes.
- BRENNAN, D., MCCAUSLAND, D., O'DONOVAN, M. A., EUSTACE-COOK, J., MCCALLION, P. y MCCARRON, M. (2020). Approaches to and outcomes of future planning for family carers of adults with an intellectual disability: A systematic review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33(6), 1221-1233.
- BRENNAN, D., MURPHY, R., MCCALLION, P. y MCCARRON, M. (2018). «What's going to happen when we're gone?» Family caregiving capacity for older people with an Intellectual disability in Ireland. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(2), 226-235.
- BROWN, A. y GILL, J. (2009). New voices in women's health: Perceptions of women with intellectual and developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(5), 337-347.
- BRYANT, L. y GARNHAM, B. (2017). Bounded choices: The problematisation of longterm care for people ageing with an intellectual disability in rural communities. *Journal of Rural Studies*, 51, 259-266. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2016.05.016>
- BUYS, L., BOULTON-LEWIS, G., TEDMAN-JONES, J., EDWARDS, H., KNOX, M. y BIGBY, C. (2008). Issues of active ageing: Perceptions of older people with lifelong intellectual disability. *Australasian Journal on Ageing*, 27(2), 67-71. <https://doi.org/cf2cch>
- BYRAM, E. (2018). Late-life challenges in caregiving for an adult child with a developmental disability. *Generations: Journal of the American Society on Aging*, 42(3), 9-14.
- CANCIO-BELLO, C., RUIZ, A. y ALARCÓ, G. (2020). Autocuidado: una aproximación teórica al concepto. *Informes Psicológicos*, 20(2), 119-138. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v20n2a9>
- CHOU, Y. C. y KRÖGER, T. (2022). Ageing in place together: Older parents and ageing offspring with intellectual disability. *Ageing and Society*, 42(2), 480-494. <https://doi.org/ph43>
- COYLE, C. E., KRAMER, J. y MUTCHLER, J. E. (2014). Aging together: Sibling carers of adults with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(4), 302-312. <https://doi.org/10.1111/jppi.12094>

- DEW, A., LLEWELLYN, G. y GORMAN, J. (2006). "Having the time of my life": An exploratory study of women with intellectual disability growing older. *Health Care for Women International*, 27(10), 908-929. <https://doi.org/10.1080/07399330600880541>
- DÍAZ MONROY, L. G., MORALES RIVERA, M. A. y LEÓN DÁVILA, L. R. (2018). *Análisis estadístico de datos categóricos* (1.ª ed.). Universidad Nacional de Colombia, Unibiblos.
- DUSART, A. (2008). Perceptions of death among adults with intellectual disability and awareness of their own mortality. *International Journal on Disability and Human Development*, 7(4). <https://doi.org/10.1515/IJDHD.2008.7.4.433>
- DUSART, A. (2011). Perceptions of death among adults with intellectual disability. En D. SATGÉ y J. MERRICK (Eds.), *Cancer in children and adults with intellectual disabilities: Current research aspects* (pp. 71-80). Nova biomedical Book.
- DUSART, A. (2018). How do people with disabilities die in France today? Current state of end-of-life and dying conditions for adults with intellectual disabilities in France. *Médecine Palliative*, 17(2), 63-75. <https://doi.org/10.1016/j.medpal.2017.10.006>
- EGAN, C., MULCAHY, H. y NAUGHTON, C. (2022). Transitioning to long-term care for older adults with intellectual disabilities: A concept analysis. *Journal of Intellectual Disabilities*, 26(4), 1015-1032.
- ELLISON, C., WHITE, A. y CHAPMAN, L. (2011). Avoiding institutional outcomes for older adults living with disability: The use of community-based aged care supports. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 36(3), 175-183.
- ENGWALL, K. (2017). "I'm too old to think five years ahead". Parent carers of adult children with intellectual disabilities in Sweden. *Alter*, 11(3), 155-167. <https://doi.org/gjfpjj>
- ESTEBA-CASTILLO, S., VIDAL, N. R., BARÓ I DILMÉ, M. y ALSINA, R. N. (2006). Envejecimiento saludable en personas con síndrome de Down y demencia: necesidad de promover programas de formación y soporte a los usuarios, familias y entidades. *Revista Médica Internacional sobre el Síndrome de Down*, 10(2), 25-29. <https://doi.org/bw4k9v>
- FORRESTER-JONES, R., BEECHAM, J. K., BARNOUX, M., OLIVER, D., COUCH, E. y BATES, C. (2017). People with intellectual disabilities at the end of their lives: The case for specialist care? *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(6), 1138-1150.
- GARNHAM, B., BRYANT, L., RAMCHARAN, P., YU, N. y ADAMS, V. (2019). Policy, plans and pathways: The 'crisis' transition to post-parental care for people ageing with intellectual disabilities in rural Australian carescapes. *Ageing and Society*, 39(4), 836-850. <https://doi.org/10.1017/S0144686X17001258>
- GÓMEZ, L. E., SCHALOCK, R. L. y VERDUGO, M. Á. (2021). A new paradigm in the field of intellectual and developmental disabilities: Characteristics and evaluation. *Psicothema*, 33(1), 28-35. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.385>
- GONZÁLEZ-CARRASCO, F., VEGA, V. y ÁLVAREZ-AGUADO, I. (2025). Narrativas identitarias de personas adultas con discapacidad intelectual sobre el concepto de cuidado. *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 42(2) 487-506. <https://doi.org/10.16888/interd.2025.42.2.23>
- GOODLEY, D. (2023). Being human as praxis: For people with learning disabilities. *Subjectivity*, 30(2), 167-184. <https://doi.org/10.1057/s41286-023-00159-6>
- GREENACRE, M. J. (2017). *Correspondence analysis in practice* (3.ª ed.). CRC Press, Taylor and Francis Group.
- HAHN, J. E. (2012). Minimizing health risks among older adults with intellectual and/or developmental disabilities: Clinical considerations to promote quality of life. *Journal of Gerontological Nursing*, 38(6), 11-17. <https://doi.org/10.3928/00989134-20120510-01>

- HAHN, J. E. y ARONOW, H. U. (2005). A pilot of a gerontological advanced practice nurse preventive intervention. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18(2), 131-142. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2005.00242.x>
- HESLOP, P., BLAIR, P. S., FLEMING, P., HOGHTON, M., MARRIOTT, A. y RUSS, L. (2014). The confidential inquiry into premature deaths of people with intellectual disabilities in the UK: A population-based study. *The Lancet*, 383(9920), 889-895. <https://doi.org/f2qg5f>
- HESLOP, P., BYRNE, V., CALKIN, R., GIELNIK, K. y HUXOR, A. (2022). Establishing a national mortality review programme for people with intellectual disabilities: The experience in England. *Journal of Intellectual Disabilities*, 26(1), 264-280. <https://doi.org/ph46>
- HESLOP, P. y HOGHTON, M. (2019). Mortality in people with intellectual disability. En M. SCHEEPERS y M. KERR (Eds.), *Seminars in the psychiatry of intellectual disability*. 3.ª ed. (pp. 102-114). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108617444.008>
- HUSSAIN, R., JANICKI, M. P., KNOX, M., WARK, S. y PARMENTER, T. (2019). Perspectives about support challenges facing health workers assisting older adults with and without intellectual disability in rural versus urban settings in Australia. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 44(2), 174-183.
- HUSSAIN, R., WARK, S., JANICKI, M. P., PARMENTER, T., KNOX, M. y TABATABAEI-JAFARI, H. (2021). Mental health of older people with mild and moderate intellectual disability in Australia. *Journal of Intellectual Disability Research*, 65(6), 535-547. <https://doi.org/ph47>
- HUTCHINGS, B. L. y CHAPLIN, E. (2017). The relationship of person-environment fit to perceptions of autonomy, competency and satisfaction among older adults with developmental disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 14(3), 214-223. <https://doi.org/10.1111/jppi.12175>
- INNES, A., MCCABE, L. y WATCHMAN, K. (2012). Caring for older people with an intellectual disability: A systematic review. *Maturitas*, 72(4), 286-295. <https://doi.org/f2jxs9>
- JOHANSSON, M., BJÖRNE, P., RUNESSON, I. y AHLSTRÖM, G. (2017). Healthy ageing in people with intellectual disabilities from managers' perspective: A qualitative study. *Healthcare*, 5(3), 45. <https://doi.org/10.3390/healthcare5030045>
- KESSEL, S. y MERRICK, J. (2001). The benefits of jewish mourning rituals for the grieving individual with intellectual disabilities. *Journal of Religion, Disability and Health*, 5(2-3), 147-156. https://doi.org/10.1300/J095v05n02_12
- KIM, N. H., HOYEK, G. E. y CHAU, D. (2011). Long-term care of the aging population with intellectual and developmental disabilities. *Update in the Medical Management of the Long-Term Care Patient*, 27(2), 291-300. <https://doi.org/10.1016/j.cger.2011.02.003>
- LÊ, S., JOSSE, J. y HUSSON, F. (2008). FactoMineR: An R package for multivariate analysis. *Journal of Statistical Software*, 25(1). <https://doi.org/10.18637/jss.v025.i01>
- LEVAC, D., COLQUHOUN, H. y O'BRIEN, K. K. (2010). Scoping studies: Advancing the methodology. *Implementation Science*, 5(1), 69. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-69>
- LIN, J. D. y LIN, L. P. (2021). Mental disorders and the impacts in older adults with intellectual disabilities. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 8(2), 239-243. <https://doi.org/10.1007/s40489-020-00213-y>
- LIN, J. D., LIN, L. P. y HSU, S. W. (2016). Aging people with intellectual disabilities: Current challenges and effective interventions. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 3(3), 266-272. <https://doi.org/10.1007/s40489-016-0082-0>
- LIN, J. D., WU, C. L., LIN, P. Y., LIN, L. P. y CHU, C. M. (2011). Early onset ageing and service preparation in people with intellectual disabilities: Institutional managers' perspective. *Research in Developmental Disabilities*, 32(1), 188-193.

- LLUCH, E. (2018). Gobierno biopolítico del malestar e infraestructuras de cuidado. En J. SOLÉ y A. PIÉ BALAGUER (Eds.), *Políticas del sufrimiento y la vulnerabilidad* (pp. 73-108). Icaria.
- LOUGHEED, D. (2019). Approach to providing care for aging adults with intellectual and developmental disabilities. *Canadian Family Physician/Médecin de famille canadien*, 65, S14-S18.
- LOW, L. P. L., CHIEN, W. T., LAM, L. W. y WONG, K. K. Y. (2017). A qualitative study protocol of ageing carers' caregiving experiences and their planning for continuation of care for their immediate family members with intellectual disability. *BMC Geriatrics*, 17(1), 81. <https://doi.org/10.1186/s12877-017-0473-9>
- MAHON, A., TILLEY, E., RANDHAWA, G., PAPPAS, Y. y VSETECKOVA, J. (2019). Ageing carers and intellectual disability: A scoping review. *Quality in Ageing and Older Adults*, 20(4), 162-178. <https://doi.org/10.1108/QAOA-11-2018-0057>
- MARZI, G., BALZANO, M. y MARCHIORI, D. (2024). K-Alpha Calculator–Krippendorff's Alpha Calculator: A user-friendly tool for computing Krippendorff's Alpha inter-rater reliability coefficient. *MethodsX*, 12, 102545. <https://doi.org/10.1016/j.mex.2023.102545>
- MATOS, N., GLISOI, S. y BOSCHETTI, D. (2015). Multidisciplinary expertise in consulting family program for people with intellectual disabilities in aging. *Abstracts of the 23rd European Congress of Psychiatry*, 30, 1483. [https://doi.org/10.1016/S0924-9338\(15\)31150-0](https://doi.org/10.1016/S0924-9338(15)31150-0)
- MCCAUSLAND, D., GUERIN, S., TYRRELL, J., DONOHOE, C., O'DONOGHUE, I. y DODD, P. (2021). A qualitative study of the needs of older adults with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 34(6), 1560-1568.
- MCGINLEY, J. M. y KNOKE, V. (2018). Conceptualising person-centered advance care planning for people with intellectual disabilities: A multifaceted theoretical approach. *Ethics and Social Welfare*, 12(3), 244-258. <https://doi.org/10.1080/17496535.2018.1505929>
- MILLÁN-CALENTI, J. C., SEJAS, S., LODEIRO, S., MARIANA, H., QUINTANA, J. y MELEIRO, L. (2006). Aging and sociosanitary features of people with intellectual disability. *Revista Multidisciplinar de Gerontologia*, 16(2), 79-86.
- NACIONES UNIDAS. (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas.
- NIEDBALSKI, J. (2023). Life strategies parents of people with profound intellectual and multiple disabilities living in Poland regarding their children's future. *Disability and Society*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/09687599.2023.2295795>
- NORTHWAY, R., HOLLAND-HART, D. y JENKINS, R. (2017). Meeting the health needs of older people with intellectual disabilities: Exploring the experiences of residential social care staff. *Health and Social Care in the Community*, 25(3), 923-931. <https://doi.org/ph48>
- OLIVER, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. BARTON (Ed.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 34-58). Morata.
- OREM, D. E. (1983). The self-care deficit theory of nursing: A general theory. En CLEMENTS, I. y ROBERTS, F. (Eds.), *Family Health: A Theoretical Approach to Nursing Care* (pp. 205-217). John Wiley.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. (2022, octubre 1). *Envejecimiento y salud*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/ageing-and-health>
- PATTI, P., AMBLE, K. y FLORY, M. (2010). Placement, relocation and end of life issues in aging adults with and without Down's syndrome: A retrospective study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(6), 538-546.
- PIÉ BALAGUER, A. (2018). Abrir sufrimientos para habitar otra vida. En J. SOLÉ y A. PIÉ BALAGUER (Eds.), *Políticas del sufrimiento y la vulnerabilidad* (pp. 19-39). Icaria.

- PIÑA MORÁN, M. E., OLIVO VIANA, M. G., MARTÍNEZ MATAMALA, C. A., POBLETE TRONCOSO, M. y GUERRA GUERRERO, V. (2022). Envejecimiento, calidad de vida y salud: desafíos para los roles sociales de las personas mayores. *Rumbos TS. Un Espacio Crítico para la Reflexión en Ciencias Sociales*, 28, 7-27. <https://doi.org/10.51188/rtrs.num28.642>
- READ, S. y CARTLIDGE, D. (2012). Critical reflections on end-of-life care for people with intellectual disabilities: A single case study approach. *International Journal of Palliative Nursing*, 18(1), 23-27. <https://doi.org/10.12968/ijpn.2012.18.1.23>
- REILLY, K. O. y CONLIFFE, C. (2002). Facilitating future planning for ageing adults with intellectual disabilities using a planning tool that incorporates quality of life domains. *Journal of Gerontological Social Work*, 37(3-4), 105-119. <https://doi.org/bghr42>
- REVUELTA, B. (2019). La complejidad de abordar los cuidados y la discapacidad. Algunos guiños reflexivos para el caso chileno. En A. YARZA DE LOS RÍOS, L. MERCEDES y B. PÉREZ (Eds.), *Estudios críticos en discapacidad: una polifonía desde América Latina* (pp. 205-226). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm00ws.11>
- REVUELTA, B. y HERNÁNDEZ, R. (2021). Estudios críticos en discapacidad: aportes epistemológicos de un campo plural. *Cinta de Moebio*, 70, 17-33. <https://doi.org/ph49>
- RIU, C. (2012). El feminismo y las políticas de la dependencia. En A. PIÉ BALAGUER (Ed.), *Deconstruyendo la dependencia: propuestas para una vida independiente* (pp. 127-156). Editorial UOC.
- ROLL, A. y KURTZAHN, C. (2024). Aging people with intellectual disabilities in need of care: Challenges, strategies, and consequences for special housing in Germany. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-10. <https://doi.org/ph5b>
- RYAN, A., TAGGART, L., TRUESDALE-KENNEDY, M. y SLEVIN, E. (2014). Issues in caregiving for older people with intellectual disabilities and their ageing family carers: A review and commentary. *International Journal of Older People Nursing*, 9(3), 217-226. <https://doi.org/10.1111/opn.12021>
- SAXENA, M. (2015). Variables that can enhance and complicate sibling caregiving of individuals with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12(3), 210-219. <https://doi.org/10.1111/jppi.12127>
- SCHALOCK, R. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Siglo Cero*, 40(229), 22-39.
- SCHALOCK, R., LUCKASSON, R. y TASSÉ, M. (2021). *Discapacidad intelectual: definición, diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyos*. 12.^a ed. Hogrefe TEA Ediciones.
- SCHIETTECAT, T., CAMPENS, J., ROETS, G., DE WITTE, N., LESSELIERS, J. y GOETHALS, I. (2023). Care and support for older people with intellectual disabilities beyond the pursuit of ageing 'in place': Towards constructing a space to be(long). *European Journal of Social Work*, 1020-1032. <https://doi.org/10.1080/13691457.2023.2257004>
- SHAKESPEARE, T. (2016). The social model of disability. En L. J. DAVIS (Ed.), *The Disability Studies Reader* (5.^a ed.) (pp. 195-203). Routledge.
- SHAW, K., CARTWRIGHT, C. y CRAIG, J. (2011). The housing and support needs of people with an intellectual disability into older age. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(9), 895-903.
- SHOOSHTARI, S., STOESZ, B. M., UDELL, L., FENEZ, L., DIK, N., BURCHILL, C., SACHS, E. y MENEC, V. (2017). Aging with intellectual and developmental disabilities and dementia in Manitoba. *Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities*, 11(4), 134-144. <https://doi.org/10.1108/AMHID-03-2017-0007>

- SHRESTHA, S. y WEBER, G. (2002). The situation of older people with intellectual disability in Nepal: A pilot study. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 27(4), 242-254. <https://doi.org/10.1080/1366825021000029302>
- SPASSIANI, N. A., MEISNER, B. A., ABOU CHACRA, M. S., HELLER, T. y HAMMEL, J. (2019). What is and isn't working: Factors involved in sustaining community-based health and participation initiatives for people ageing with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(6), 1465-1477.
- TAKEBAYASHI, R. B., FERNANDES, H., CRUZ, M. G. D. S. D., PERSEGUINO, M. G., MARQUES, S. E. M. y HORTA, A. L. D. M. (2019). The aging of families with members with intellectual disabilities. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 72(suppl 2), 184-190. <https://doi.org/ph5d>
- TASSE, M., SCHALOCK, R., BALBONI, G., BERSANI, H., BORTHWICK-DUFFY, S., SPREAT, S., THISEN, D., WIDAMAN, K. y ZHANG, D. (2012). The construct of adaptive behavior: Its conceptualization, measurement, and use in the field of intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(4), 291-303. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.4.291>
- TAYLOR, A. (2013). «Lives Worth Living»: Theorizing moral status and expressions of human life. *Disability Studies Quarterly*, 33(4). <https://doi.org/10.18061/dsq.v33i4.3875>
- THALEN, M., VAN OORSOUW, W., VOLKERS, K. y EMBREGTS, P. (2023). Support needs of older people with intellectual disabilities: An exploratory study among psychologists in the Netherlands. *Journal of Intellectual Disabilities*, 27(1), 266-277. <https://doi.org/ph68>
- TRICCO, A. C., LILLIE, E., ZARIN, W., O'BRIEN, K. K., COLQUHOUN, H., LEVAC, D., MOHER, D., PETERS, M. D. J., HORSLEY, T., WEEKS, L., HEMPEL, S., AKL, E. A., CHANG, C., MCGOWAN, J., STEWART, L., HARTLING, L., ALDCROFT, A., WILSON, M. G., GARRITY, C., ... STRAUS, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467-473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- TORONTO, J. (2024). Desafíos para crear una democracia cuidadora. En D. ALEGRÍA y L. VIVALDI MACHO (Eds.), *Reflexiones feministas sobre los cuidados*. 1.^a ed. (pp. 21-42). LOM Ediciones.
- TYRER, F., KIANI, R. y RUTHERFORD, M. J. (2021). Mortality, predictors and causes among people with intellectual disabilities: A systematic narrative review supplemented by machine learning. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 46(2), 102-114. <https://doi.org/10.3109/13668250.2020.1834946>
- UNION OF PHYSICALLY IMPAIRED AGAINST SEGREGATION (UPIAS). (1981). *Disability Challenge UPIAS*.
- VEGA-CÓRDOVA, V., ÁLVAREZ-AGUADO, I., CARRASCO, P., GONZÁLEZ-CARRASCO, F., EXSS, K., JARPA, M. y SPENCER GONZÁLEZ, H. (2021). *Expertos por experiencia. El proceso de investigación inclusiva: un desafío para los nuevos tiempos*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- WALKER, C. (2015). Ageing and people with learning disabilities: In search of evidence. *British Journal of Learning Disabilities*, 43(4), 246-253. <https://doi.org/10.1111/bld.12146>
- WALLACE, E. R., HARP, J. P., VAN PELT, K. L., KOEHL, L. M., CABAN-HOLT, A. M., ANDERSON-MOONEY, A. J., JICHA, G. A., LIGHTNER, D. D., ROBERTSON, W. C., HEAD, E. y SCHMITT, F. A. (2021). Identifying dementia in Down syndrome with the Severe Impairment Battery, Brief Praxis Test and Dementia Scale for People with Learning Disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 65(12), 1085-1096. <https://doi.org/10.1111/jir.12901>
- WALMSLEY, J., STRNADOVÁ, I. y JOHNSON, K. (2018). The added value of inclusive research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(5), 751-759. <https://doi.org/10.1111/jar.12431>

PERSPECTIVAS DEL CUIDADO EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL
QUE ENVEJECEN: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA
F. GONZÁLEZ-CARRASCO, I. ÁLVAREZ-AGUADO Y V. VEGA-CÓRDOVA

- WARK, S., CANON-VANRY, M., RYAN, P., HUSSAIN, R., KNOX, M., EDWARDS, M., PARMENTER, M., PARMENTER, T., JANICKI, M. y LEGGATT-COOK, C. (2015). Ageing-related experiences of adults with learning disability resident in rural areas: One Australian perspective. *British Journal of Learning Disabilities*, 43(4), 293-301.
- WARK, S., HUSSAIN, R. y EDWARDS, H. (2013). Rural and remote area service provision for people ageing with intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 10(1), 62-70. <https://doi.org/10.1111/jppi.12017>
- WARK, S., HUSSAIN, R. y EDWARDS, H. (2014a). Impediments to community-based care for people ageing with intellectual disability in rural New South Wales. *Health and Social Care in the Community*, 22(6), 623-633. <https://doi.org/10.1111/hsc.12130>
- WARK, S., HUSSAIN, R. y EDWARDS, H. (2014b). The training needs of staff supporting individuals ageing with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(3), 273-288. <https://doi.org/10.1111/jar.12087>
- WICKI, M. T. y RIESE, F. (2016). Prevalence of dementia and organization of dementia care in Swiss disability care homes. *Disability and Health Journal*, 9(4), 719-723. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2016.05.008>
- WIESE, M., STANCLIFFE, R. J., BALANDIN, S., HOWARTH, G. y DEW, A. (2012). End-of-life care and dying: Issues raised by staff supporting older people with intellectual disability in community living services. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(6), 571-583. <https://doi.org/10.1111/jar.12000>

RELACIÓN DE CONTENIDOS Y AUTORES EN SIGLO CERO EN 2025

Vol. 56 (1), enero-marzo, 2025

Índice.....	5-7
Presentación.....	9-10

ARTÍCULOS Y EXPERIENCIAS

<i>Construyendo una sociedad inclusiva</i> SCHALOCK, R. L.	11-17
<i>La construcción de una sociedad inclusiva</i> VERDUGO ALONSO, M. Á.	19-29
<i>Analizar el contexto para mejorar los resultados: investigación y buenas prácticas</i> SHOGREN, K. A.	31-42
<i>Acompañando a personas con discapacidad intelectual hacia una vida de calidad y con sentido</i> Carratalá MARCO, A.	43-63
<i>Neuroinflamación crónica y disfunción inmunitaria en el síndrome de Down</i> Flórez Beledo, J....	65-78
<i>La importancia de las habilidades de pensamiento crítico, de la responsabilidad profesional y del desarrollo de oportunidades en la carrera profesional</i> Schalock, R. L.....	79-95

Vol. 56 (2), abril-junio, 2025

Índice.....	5-8
Presentación.....	9-11

ARTÍCULOS Y EXPERIENCIAS

<i>Análisis de las percepciones y las actitudes de futuros docentes sobre la atención a la diversidad</i> GARCÍA-MARTÍNEZ, I., GALLARDO-MONTES, C. DEL P., GÓMEZ PÉREZ, I. A. Y CHECA-DOMENE, L.	13-30
<i>La inclusión educativa en los centros de Educación Primaria: la voz del profesorado</i> VIDAL ESTEVE, M. ^a I.	31-47
<i>Análisis de la institución de la guarda de hecho tras la reciente jurisprudencia</i> VALLE TEJADA, A. M. ^a	49-64
<i>Validación de profesionales expertos de un instrumento sobre comunidades virtuales de atención temprana</i> IBÁÑEZ-CUBILLAS, P. Y GALLEGU-ARRUFAT, M. ^a J.....	65-94
<i>Evaluación de viviendas para personas con discapacidad mediante realidad virtual: promoviendo el derecho a la vida independiente de las personas con discapacidad</i> MUÑOZ LA RIVERA, F., VILLALOBOS, B., VEGA, V., PROBOSTE, M., ÁLVAREZ- AGUADO, I., HERRERA, R. Y SPENCER, H.....	95-114
<i>ATECA: una aplicación web para agilizar las adaptaciones a lectura fácil</i> SUÁREZ-FIGUEROA BAONZA, M. ^a C., BLANCO, P., BLANCO, A., DIAB LOZANO, I., GARCÍA-AGUDO, M. ^a , MUÑOZ, A. Y TORRES, C... ..	115-137
<i>Los servicios de apoyo desde la perspectiva de las personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo: una investigación inclusiva</i> ALVARADO TORRES, N., GARCÍA-DOMÍNGUEZ, L., ESTEBAN SÁNCHEZ, L. Y AGUAYO ROMERO, V... ..	139-163
<i>Nuestra sexualidad es un hecho, no un derecho. Vivencias desde un centro residencial para personas con discapacidad intelectual</i> GONZÁLEZ-MENDIONDO CARMONA, L., COMA-ROSELLÓ, T. Y CAMPOS BACAS, D.....	165-188

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

Índice.....	5-8
Presentación.....	9-11

ARTÍCULOS Y EXPERIENCIAS

<i>Estrategias y desafíos para el desarrollo de estructuras de apoyo en la comunidad, para personas con discapacidad intelectual, mediante el análisis de 25 años en una organización</i> SÁNCHEZ HERRÁEZ, B., JORDÁN DE URRÍES VEGA, B., SÁNCHEZ GÓMEZ, M. ^a C. Y VERDUGO ALONSO, M. Á.....	13-33
<i>Inalcanzable para muchos, posible para algunos: notas sobre discapacidad, sexualidad y política</i> BERTONA, L.	35-58
<i>Criterios de ideación de recintos universitarios: hacia la inclusión social a través de la investigación</i> CAMPOS CALVO-SOTELO, P., NIETO-DEL-RINCÓN, P. L. Y RAVENTÓS VIÑAS, T.....	59-80
<i>Arqueología para todos. Talleres de educación patrimonial arqueológica para personas con TEA y DI: una experiencia piloto</i> SÁEZ-SUANES, G. P., ÁLVAREZ-COUTO, M. ^a SANDOVAL MENA, M. Y PINTO DÍAZ, C.....	81-98
<i>Las 5 mejores aplicaciones educativas para mejorar el aprendizaje en estudiantes con TEA</i> ANDALUZ-DELGADO, S., ORDÓÑEZ-OLMEDO, E. Y GUTIÉRREZ-MARTÍN, N.....	99-114
<i>La calidad de vida, salud mental y sintomatología de los padres de personas con autismo: una revisión paraguas</i> PÉREZ LÓPEZ, C. L., REBOLLEDO GAJARDO, C. Y HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, O.....	115-141
<i>Importancia de las interacciones y su relación con el aprendizaje: revisión sistemática</i> GORDILLO BERNAL, M. Y PRADO DELGADO, V. M... ..	143-167
<i>Determinantes sociales de la salud predictores de la discapacidad en persona con discapacidad de la región Caribe colombiana</i> VÉLEZ ÁLVAREZ, C., VIDARTE CLAROS, J. A. Y PARRA SÁNCHEZ, J. H.. ..	169-188

Vol. 56 (4), octubre-diciembre, 2025

Índice.....	5-8
Presentación.....	9-11

ARTÍCULOS Y EXPERIENCIAS

<i>Sobre el contexto. Implicaciones del marco conceptual</i> TAMARIT CUADRADO, J.	13-29
<i>Habilidades narrativas orales de niños y adolescentes con síndrome de Down: la macroestructura como una fortaleza relativa</i> SÁNCHEZ-GÓMEZ, V., ZAMPINI, L., MUÑOZ-MONTES, M. ^a M., PALOMERO SIERRA, B., ALVARADO TORRES, N. Y VERDUGO ALONSO, M. Á.	31-48
<i>Habilidades pragmáticas en la población con trastorno del espectro autista: una evaluación con perspectiva de género</i> MORALEDA SEPÚLVEDA, E., CHAVES HERRAIZ, P. Y LÓPEZ RESA, P.	49-63
<i>Formación de profesores en Prácticas Basadas en la Evidencia para estudiantes con trastorno del espectro autista en Chile</i> NÚÑEZ-NÚÑEZ, T. P., LAGOS-LUCIANO, J. F., VALENZUELA DÍAZ, S. O. Y SANTANDER QUIROZ, G. A.	65-86
<i>Variables implicadas en el funcionamiento de los adultos con trastorno del espectro autista nivel 1: revisión narrativa</i> RODRÍGUEZ ROMERO, D. J., GÁNDARA ROSSI, C. Y MAGALLÓN RECALDE, S.	87-156
<i>La educación inclusiva del alumnado con TDAH: una revisión sistemática</i> GALLARDO HERRERÍAS, C. Y LUQUE DE LA ROSA, A.	157-178
<i>Éxito académico y discapacidad en la universidad: aspectos determinantes desde la óptica de personas con discapacidad</i> GONZÁLEZ GARRIDO, G. B.	179-195
<i>Experiencias de acceso a la justicia de personas adultas con discapacidad intelectual en Chile: barreras y facilitadores</i> ÁLVAREZ-AGUADO, I., VEGA CÓRDOVA, V., ROSELLÓ-PEÑALOZA, M., GONZÁLEZ-CARRASCO, F., MUÑOZ LA RIVERA, F., FARHANG, M., ESPINOSA PARRA, F., SPENCER, H., CAMPAÑA VILO, K. Y ÁLVAREZ AGUADO, L.	197-221

ÍNDICE ALFABÉTICO DE AUTORES 2025

- Alvarado Torres, N., García-Domínguez, L., Esteban Sánchez, L. y Aguayo Romero, V. (2025). Los servicios de apoyo desde la perspectiva de las personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo: una investigación inclusiva. *Siglo Cero*, 56(2), 139-163
- Álvarez-Aguado, I., Vega Córdova, V., Roselló-Peñaloza, M., González-Carrasco, F., Muñoz La Rivera, F., Farhang, M., Espinosa Parra, F., Spencer, H., Campaña Vilo, K. y Álvarez Aguado, L. (2025). Experiencias de acceso a la justicia de personas adultas con discapacidad intelectual en Chile: barreras y facilitadores. *Siglo Cero*, 56(4), 197-221
- Andaluz-Delgado, S., Ordóñez-Olmedo, E. y Gutiérrez-Martín, N. (2025). Las 5 mejores aplicaciones educativas para mejorar el aprendizaje en estudiantes con TEA. *Siglo Cero*, 56(3), 99-114
- Bertona, L. (2025). Inalcanzable para muchos, posible para algunos: notas sobre discapacidad, sexualidad y política. *Siglo Cero*, 56(3), 35-58
- Campos Calvo-Sotelo, P., Nieto-del-Rincón, P. L. y Raventós Viñas, T. (2025). Criterios de ideación de recintos universitarios: hacia la inclusión social a través de la investigación. *Siglo Cero*, 56(3), 59-80
- Carratalá Marco, A. (2025). Acompañando a personas con discapacidad intelectual hacia una vida de calidad y con sentido. *Siglo Cero*, 56(1), 43-63
- Flórez Beledo, J. (2025). Neuroinflamación crónica y disfunción inmunitaria en el síndrome de Down. *Siglo Cero*, 56(1), 65-78
- Gallardo Herrerías, C. y Luque de la Rosa, A. (2025). La educación inclusiva del alumnado con TDAH: una revisión sistemática. *Siglo Cero*, 56(4), 157-178
- García-Martínez, I., Gallardo-Montes, C. del P., Gómez Pérez, I. A. y Checa-Domene, L. (2025). Análisis de las percepciones y las actitudes de futuros docentes sobre la atención a la diversidad. *Siglo Cero*, 56(2), 13-30
- González Garrido, G. B. (2025). Éxito académico y discapacidad en la universidad: aspectos determinantes desde la óptica de personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 56(4), 179-195
- González-Mendiondo Carmona, L., Coma-Roselló, T. y Campos Bacas, D. (2025). Nuestra sexualidad es un hecho, no un derecho. Vivencias desde un centro residencial para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 56(2), 165-188
- Gordillo Bernal, M. y Prado Delgado, V. M. (2025). Importancia de las interacciones y su relación con el aprendizaje: revisión sistemática. *Siglo Cero*, 56(3), 143-167
- Ibáñez-Cubillas, P. y Gallego-Arrufat, M.^a J. (2025). Validación de profesionales expertos de un instrumento sobre comunidades virtuales de atención temprana. *Siglo Cero*, 56(2), 65-94
- Moraleda Sepúlveda, E., Chaves Herraiz, P. y López Resa, P. (2025). Habilidades pragmáticas en la población con trastorno del espectro autista: una evaluación con perspectiva de género. *Siglo Cero*, 56(4), 49-63
- Muñoz La Rivera, F., Villalobos, B., Vega, V., Proboste, M., Álvarez-Aguado, I., Herrera, R. y Spencer, H. (2025). Evaluación de viviendas para personas con discapacidad mediante realidad virtual: promoviendo el derecho a la vida independiente de las personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 56(2), 95-114
- Núñez-Núñez, T. P., Lagos-Luciano, J. F., Valenzuela Díaz, S. O. y Santander Quiroz, G. A. (2025). Formación de profesores en Prácticas Basadas en la Evidencia para estudiantes con trastorno del espectro autista en Chile. *Siglo Cero*, 56(4), 65-86

- Pérez López, C. L., Rebollo Gajardo, C. y Hernández González, O. (2025). La calidad de vida, salud mental y sintomatología de los padres de personas con autismo: una revisión paraguas. *Siglo Cero*, 56(3), 115-141
- Rodríguez Romero, D. J., Gándara Rossi, C. y Magallón Recalde, S. (2025). Variables implicadas en el funcionamiento de los adultos con trastorno del espectro autista nivel 1: revisión narrativa. *Siglo Cero*, 56(4), 87-156
- Sáez-Suanes, G. P., Álvarez-Couto, M.^a, Sandoval Mena, M. y Pinto Díaz, C. (2025). Arqueología para todos. Talleres de educación patrimonial arqueológica para personas con TEA y DI: una experiencia piloto. *Siglo Cero*, 56(3), 81-98
- Sánchez-Gómez, V., Zampini, L., Muñoz-Montes, M.^a M. Palomero Sierra, B., Alvarado Torres, N. y Verdugo Alonso, M. Á. (2025). Habilidades narrativas orales de niños y adolescentes con síndrome de Down: la macroestructura como una fortaleza relativa. *Siglo Cero*, 56(4), 31-48
- Sánchez Herráez, B., Jordán de Urriés Vega, B., Sánchez Gómez, M.^a C. y Verdugo Alonso, M. Á. (2025). Estrategias y desafíos para el desarrollo de estructuras de apoyo en la comunidad, para personas con discapacidad intelectual, mediante el análisis de 25 años en una organización. *Siglo Cero*, 56(3), 13-33
- Schalock, R. L. (2025). Construyendo una sociedad inclusiva. *Siglo Cero*, 56(1), 11-17
- Schalock, R. L. (2025). La importancia de las habilidades de pensamiento crítico, de la responsabilidad profesional y del desarrollo de oportunidades en la carrera profesional. *Siglo Cero*, 56(1), 79-95
- Shogren, K. A. (2025). Analizar el contexto para mejorar los resultados: investigación y buenas prácticas. *Siglo Cero*, 56(1), 31-42
- Suárez-Figueroa Baonza, M.^a C., Blanco, P., Blanco, A., Diab Lozano, I., García-Agudo, M.^a, Muñoz, A. y Torres, C. (2025). ATECA: una aplicación web para agilizar las adaptaciones a lectura fácil. *Siglo Cero*, 56(2), 115-137
- Tamarit Cuadrado, J. (2025). Sobre el contexto. Implicaciones del marco conceptual. *Siglo Cero*, 56(4), 13-29
- Valle Tejada, A. M.^a. (2025). Análisis de la institución de la guarda de hecho tras la reciente jurisprudencia. *Siglo Cero*, 56(2), 49-64
- Vélez Álvarez, C., Vidarte Claros, J. A. y Parra Sánchez, J. H. (2025). Determinantes sociales de la salud predictores de la discapacidad, en persona con discapacidad de la región Caribe colombiana. *Siglo Cero*, 56(3), 169-188
- Verdugo Alonso, M. Á. (2025). La construcción de una sociedad inclusiva. *Siglo Cero*, 56(1), 19-29
- Vidal Esteve, M.^a I. (2025). La inclusión educativa en los centros de Educación Primaria: la voz del profesorado. *Siglo Cero*, 56(2), 31-47

ÍNDICE ALFABÉTICO DE TÍTULOS, 2025

- Acompañando a personas con discapacidad intelectual hacia una vida de calidad y con sentido. Carratalá Marco, A. *Siglo Cero*, 56(1), 43-63
- Análisis de la institución de la guarda de hecho tras la reciente jurisprudencia. Valle Tejada, A. M.^a. *Siglo Cero*, 56(2), 49-64
- Análisis de las percepciones y las actitudes de futuros docentes sobre la atención a la diversidad. García-Martínez, I., Gallardo-Montes, C. del P., Gómez Pérez, I. A. y Checa-Domene, L. *Siglo Cero*, 56(2), 13-30
- Analizar el contexto para mejorar los resultados: investigación y buenas prácticas. Shogren, K. A. *Siglo Cero*, 56(1), 31-42
- Arqueología para todos. Talleres de educación patrimonial arqueológica para personas con TEA y DI: una experiencia piloto. Sáez-Suanes, G. P., Álvarez-Couto, M.^a, Sandoval Mena, M. y Pinto Díaz, C. *Siglo Cero*, 56(3), 81-98
- ATECA: una aplicación web para agilizar las adaptaciones a lectura fácil. Suárez-Figueroa Baonza, M.^a C., Blanco, P., Blanco, A., Diab Lozano, I., García-Agudo, M.^a, Muñoz, A. y Torres, C. *Siglo Cero*, 56(2), 115-137
- Construyendo una sociedad inclusiva. Schalock, R. L. *Siglo Cero*, 56(1), 11-17
- Criterios de ideación de recintos universitarios: hacia la inclusión social a través de la investigación. Campos Calvo-Sotelo, P., Nieto-del-Rincón, P. L. y Raventós Viñas, T. *Siglo Cero*, 56(3), 59-80
- Determinantes sociales de la salud predictores de la discapacidad en persona con discapacidad de la región Caribe colombiana. Vélez Álvarez, C., Vidarte Claros, J. A. y Parra Sánchez, J. H. *Siglo Cero*, 56(3), 169-188
- Estrategias y desafíos para el desarrollo de estructuras de apoyo en la comunidad, para personas con discapacidad intelectual, mediante el análisis de 25 años en una organización. Sánchez Herráez, B., Jordán de Urries Vega, B., Sánchez Gómez, M.^a C. y Verdugo Alonso, M. Á. *Siglo Cero*, 56(3), 13-33
- Evaluación de viviendas para personas con discapacidad mediante realidad virtual: promoviendo el derecho a la vida independiente de las personas con discapacidad. Muñoz La Rivera, F., Villalobos, B., Vega, V., Proboste, M., Álvarez-Aguado, I., Herrera, R. y Spencer, H. *Siglo Cero*, 56(2), 95-114
- Éxito académico y discapacidad en la universidad: aspectos determinantes desde la óptica de personas con discapacidad. González Garrido, G. B. *Siglo Cero*, 56(4), 179-195
- Experiencias de acceso a la justicia de personas adultas con discapacidad intelectual en Chile: barreras y facilitadores. Álvarez-Aguado, I., Vega Córdova, V., Roselló-Peñaloza, M., González-Carrasco, F., Muñoz La Rivera, F., Farhang, M., Espinosa Parra, F., Spencer, H., Campaña Vilo, K. y Álvarez Aguado, L. *Siglo Cero*, 56(4), 197-221
- Formación de profesores en Prácticas Basadas en la Evidencia para estudiantes con trastorno del espectro autista en Chile. Núñez-Núñez, T. P., Lagos-Luciano, J. F., Valenzuela Díaz, S. O. y Santander Quiroz, G. A. *Siglo Cero*, 56(4), 65-86
- Habilidades narrativas orales de niños y adolescentes con síndrome de Down: la macroestructura como una fortaleza relativa. Sánchez-Gómez, V., Zampini, L., Muñoz-Montes, M.^a M., Palomero Sierra, B., Alvarado Torres, N. y Verdugo Alonso, M. Á. *Siglo Cero*, 56(4), 31-48

- Habilidades pragmáticas en la población con trastorno del espectro autista: una evaluación con perspectiva de género. Moraleda Sepúlveda, E., Chaves Herraiz, P. y López Resa, P. *Siglo Cero*, 56(4), 49-63
- Importancia de las interacciones y su relación con el aprendizaje: revisión sistemática. Gordillo Bernal, M. y Prado Delgado, V. M. *Siglo Cero*, 56(3), 143-167
- Inalcanzable para muchos, posible para algunos: notas sobre discapacidad, sexualidad y política. Bertona, L. *Siglo Cero*, 56(3), 35-58
- La calidad de vida, salud mental y sintomatología de los padres de personas con autismo: una revisión paraguas. Pérez López, C. L., Rebolledo Gajardo, C. y Hernández González, O. *Siglo Cero*, 56(3), 115-141
- La construcción de una sociedad inclusiva. Verdugo Alonso, M. Á. *Siglo Cero*, 56(1), 19-29
- La educación inclusiva del alumnado con TDAH: una revisión sistemática. Gallardo Herrerías, C. y Luque de la Rosa, A. *Siglo Cero*, 56(4), 157-178
- La importancia de las habilidades de pensamiento crítico, de la responsabilidad profesional y del desarrollo de oportunidades en la carrera profesional. Schalock, R. L. *Siglo Cero*, 56(1), 79-95
- La inclusión educativa en los centros de Educación Primaria: la voz del profesorado. Vidal Esteve, M.^a I. *Siglo Cero*, 56(2), 31-47
- Las 5 mejores aplicaciones educativas para mejorar el aprendizaje en estudiantes con TEA. Andaluz-Delgado, S., Ordóñez-Olmedo, E. y Gutiérrez-Martín, N. *Siglo Cero*, 56(3), 99-114
- Los servicios de apoyo desde la perspectiva de las personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo: una investigación inclusiva. Alvarado Torres, N., García-Domínguez, L., Esteban Sánchez, L. y Aguayo Romero, V. *Siglo Cero*, 56(2), 139-163
- Neuroinflamación crónica y disfunción inmunitaria en el síndrome de Down. Flórez Beledo, J. *Siglo Cero*, 56(1), 65-78
- Nuestra sexualidad es un hecho, no un derecho. Vivencias desde un centro residencial para personas con discapacidad intelectual. González-Mendiondo Carmona, L., Coma-Roselló, T. y Campos Bacas, D. *Siglo Cero*, 56(2), 165-188
- Sobre el contexto. Implicaciones del marco conceptual. Tamarit Cuadrado, J. *Siglo Cero*, 56(4), 13-29
- Validación de profesionales expertos de un instrumento sobre comunidades virtuales de atención temprana. Ibáñez-Cubillas, P. y Gallego-Arrufat, M.^a J. *Siglo Cero*, 56(2), 65-94
- Variables implicadas en el funcionamiento de los adultos con trastorno del espectro autista nivel 1: revisión narrativa. Rodríguez Romero, D. J., Gándara Rossi, C. y Magallón Recalde, S. *Siglo Cero*, 56(4), 87-156

LISTADO ANUAL DE LOS REVISORES EMPLEADOS EN LA EVALUACIÓN DE LOS ARTÍCULOS

La revista *Siglo Cero* agradece la colaboración prestada en el proceso de revisión de los artículos a todos los profesionales que han participado como evaluadores en los trabajos recibidos a lo largo del año 2025, cuyo listado se incluye a continuación:

- Virginia Aguayo Romero (Universidad de Salamanca. España)
- Francisco Alcantud Marín (Universitat de Valencia. España)
- M.^a Ángeles Alcedo Rodríguez (Universidad de Oviedo. España)
- Leandro Almeida (Universidade do Minho. Portugal)
- Natalia Alvarado Torres (Universidad de Salamanca. España)
- Inés de Araoz Sánchez-Dopico (Plena inclusión España)
- Víctor Benito Arias González (Universidad de Salamanca. España)
- Benito Arias Martínez (Universidad de Valladolid. España)
- Pilar Arnaiz Sánchez (Universidad de Murcia. España)
- Rafael de Asís Roig (Universidad Carlos III de Madrid. España)
- Andrea Silvana Aznar (Fundación Itineris. Argentina)
- José Antonio del Barrio del Campo (Universidad de Cantabria. España)
- Mercedes Belinchón Carmona (Universidad Autónoma de Madrid. España)
- Cristina Caballo Escribano (Universidad de Salamanca. España)
- M.^a Isabel Calvo Álvarez (Universidad de Salamanca. España)
- Natali Camolez (Fundación San Cebrián. España)
- Ricardo Canal Bedia (Universidad de Salamanca. España)
- Margarita Cañadas Pérez (Universidad Católica de Valencia. España)
- María Carbó Carreté (Universitat de Barcelona. España)
- José Luis Castillo Laderas (Universidad de Salamanca. España)
- Carlos Conte (Universidad Favaloro. Argentina)
- Leonor Córdoba Andrade (Universidad del Tolima Ibagué. Colombia)
- Carlos de la Cruz Martín-Romo (PROTEDIS. España)
- Emiliano Díez Villoria (Universidad de Salamanca. España)
- Pablo Elipe (Universidad Pontificia de Salamanca. España)
- Laura Esteban Sánchez (Universidad de Salamanca. España)
- M.^a Luz Fernández Blázquez (Universidad Autónoma de Madrid. España)
- Noelia E. Flores Robaina (Universidad de Salamanca. España)
- Jesús Flórez Beledo (Fundación Iberoamericana Down 21. España)
- Pau García Grau (Universidad Católica de Valencia. España)
- Laura García Domínguez (Universidad de Salamanca. España)
- Francisco Alberto García Sánchez (Universidad de Murcia. España)
- Climent Giné Giné (Universitat Ramon Llull. España)
- Francisco Javier Gómez González (Universidad de Valladolid. España)
- Laura E. Gómez Sánchez (Universidad de Oviedo. España)

- Diego González Castañón (Fundación Itineris. Argentina)
- Virginia González Santamaría (Universidad de Salamanca. España)
- Verónica Marina Guillén Martín (Universidad de Cantabria. España)
- Claudia Patricia Henao Lema (Universidad Autónoma de Manizales. Colombia)
- Agustín Huete García (Universidad de Salamanca. España)
- Alba Ibáñez García (Universidad de Cantabria. España)
- Julián Iniesta Romero (IVASS, Instituto Valenciano de Servicios Sociales. España)
- Cristina Jenaro Río (Universidad de Salamanca. España)
- Estíbaliz Jiménez Arberas (Facultad Padre Ossó. España)
- Antonio Jiménez Lara (España)
- Borja Jordán de Urríes Vega (Universidad de Salamanca)
- Yves Lachapelle (Université du Québec à Trois-Trivières. Canadá)
- Marco Lombardi (HoGent, University of Applied Sciences and Arts. Bélgica)
- Ana Luisa López Vélez (Universidad del País Vasco. España)
- María Magán Maganto (Universidad de Salamanca. España)
- Vicente Martínez-Tur (IDOCAL, Universidad de Valencia. España)
- Delfín Montero Centeno (Universidad de Deusto. España)
- Lucía Morán (Universidad de Oviedo. España)
- Cristina Mumbardó Adam (Universitat de Barcelona. España)
- Francesca Munda Magill (Universidad Anáhuac. México)
- Joan Jordi Muntaner Guasp (Universitat de les Illes Balears. España)
- Javier Muñoz Bravo (Instituto de Salud Carlos III. Madrid. España)
- Patricia Navas Macho (Universidad de Salamanca. España)
- Mónica Otaola Barranquero (Universidad de Salamanca. España)
- Blanca Palomero Sierra (Universidad de Salamanca. España)
- María Pallisera Díaz (Universidad de Girona. España)
- M.^a Isabel Pérez Sánchez (Universidad Pontificia de Salamanca. España)
- Lidia Rodríguez García (Universidad de Castilla-La Mancha. España)
- Pablo Rodríguez Herrero (Universidad Autónoma de Madrid. España)
- Eliana Noemí Sabeh (Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino. Argentina)
- Fabián Sainz Modinos (Psicólogo deportivo. España)
- Victoria Sánchez Gómez (Universidad de Salamanca. España)
- Mónica Santamaría Domínguez (Universidad Pontificia de Salamanca. España)
- Teresa Sanz Vicario (Psicóloga. España)
- José Antonio Seoane Rodríguez (Universidade da Coruña. España)
- Cecilia Simón Rueda (Universidad Autónoma de Madrid. España)
- Patricia Solís García (Universidad Internacional de La Rioja. España)
- María Sotillo Méndez (Universidad Autónoma de Madrid. España)
- Marc J. Tassé (Ohio State University Nisonger Center. EE .UU.)
- Daniel Valdez (Universidad de Buenos Aires. Argentina)
- Dámaso Velázquez Álvarez (Informático. España)
- Eva Vicente Sánchez (Universidad de Zaragoza. España)
- M.^a Eugenia Yadarola (Universidad Católica de Córdoba. Argentina)
- Dominika Wojcik (Universidad de Salamanca. España)

ALGUNAS ESTADÍSTICAS DEL PROCESO EDITORIAL

A lo largo de 2025, se han recibido 163 artículos, se han revisado 154 siendo la tasa de aceptación un 20,85 % y la tasa de rechazo un 72.39 %; y la media de trabajos evaluados por revisor ha sido de 3 artículos.

NORMAS DE PUBLICACIÓN DE LA REVISTA

LA REVISTA

Siglo Cero es una revista trimestral publicada por Ediciones Universidad de Salamanca en colaboración con Plena inclusión España. Publica trabajos originales en español o inglés, cuya temática se centra en la discapacidad y, de manera preferente, en las discapacidades intelectuales y del desarrollo. Los artículos que se publiquen han de tener rigor metodológico y aportar conclusiones de utilidad para la mejora de los apoyos y la atención a las personas con discapacidad y sus familias. La revista publica preferentemente artículos empíricos (originales y revisiones sistemáticas). Los artículos teóricos y conceptuales son también bienvenidos, siempre y cuando aporten discusión relevante sobre temas críticos y actuales de investigación y práctica en el ámbito de las discapacidades intelectuales y del desarrollo. Se parte de una perspectiva multidisciplinar por lo que los trabajos pueden provenir de la psicología, la educación, la sociología, la medicina, el derecho, el trabajo social y otros campos del conocimiento. La revista está dirigida a un público multidisciplinar en el ámbito de las discapacidades intelectuales y del desarrollo.

ENVÍO DE ARTÍCULOS

Para enviar un trabajo para su posible publicación se deberá seguir el procedimiento indicado en la página <http://revistas.usal.es/index.php/0210-1696/index>

Se debe incluir el nombre completo de cada uno de los/as autores/as, su filiación (nombre de la institución, ciudad y país), dirección postal profesional del autor o autora de correspondencia, correo electrónico y número de registro ORCID cuando se tenga. Además, se incluirá el título, resumen y palabras clave en español e inglés, y un título breve, así como el artículo anónimo completo en un solo archivo.

Al final del texto, se añadirán las referencias bibliográficas y, en el caso de que las haya, las tablas y las figuras, siguiendo las normas y estilo de la APA (Publication Manual of the American Psychological Association, 2019, 7.^a edición).

NORMAS DE REDACCIÓN

El texto se elaborará en formato Microsoft Word, letra Times New Roman de 12 puntos y márgenes de 2,5 centímetros, no superará las 30 páginas (incluyendo título, resumen, referencias bibliográficas, tablas, figuras, apéndices e ilustraciones), que deberán estar numeradas. Todas las partes del texto deben estar escritas a doble espacio, incluyendo resumen, texto, encabezados, referencias y tablas.

El texto debe incluir un resumen, redactado en un solo párrafo, que no exceda las 200 palabras, así como 4-8 palabras-clave, todo ello en español e inglés. En el resumen se hará referencia a los puntos principales del trabajo: planteamiento del problema, objetivos del estudio, método, principales resultados y conclusiones. Con carácter general, los artículos empíricos deberán ajustarse a la estructura IMRD (Introducción, método, resultados y discusión).

A las personas que quieran publicar en la revista se recomienda, en los trabajos, desagregar los datos por sexo, evitar los estereotipos y sesgos de género, analizar las diferencias existentes dentro de cada uno de los sexos y presentar los resultados desagregados por sexo, así como proponer reflexiones teóricas y estudios empíricos que remarquen las desigualdades de género construidas social y culturalmente y no basadas en diferencias biológicas.

Las tablas y figuras deben estar numeradas por orden de aparición, indicando su posición en el texto. Deben aparecer siempre al final del texto y una por página. El número de tablas y figuras debe ser el mínimo posible y no recoger información redundante a la expuesta en el texto, y también deberán seguir las normas de estilo de la APA (7.^a edición).

Las citas bibliográficas en el texto se harán con el apellido del autor o autora y año de publicación (ambos/as entre paréntesis y separados por una coma). Si el autor o autora forma parte de la narración se pone entre paréntesis solo el año. Si se trata de dos autores y/o autoras, siempre se citan ambos/as. Cuando el trabajo tiene más de dos autores y/o autoras, se pone solo el apellido del primero/a seguido de “et al.” y el año; en caso de confusión se añaden los autores/as siguientes hasta que resulten bien identificados/as. En todo caso, la referencia en el listado bibliográfico debe ser completa (hasta un máximo de 20 autores/as). Cuando se citan distintos trabajos dentro del mismo paréntesis, se ordenan alfabéticamente. Para citar trabajos del mismo autor/a o autores/as, de la misma fecha, se añaden al año las letras a, b, c, hasta donde sea necesario, repitiendo el año.

Las referencias bibliográficas se ordenarán alfabéticamente.

Para incluir referencias de la revista *Siglo Cero* los autores/as, tanto en esta revista como en otras, deben unificar el sistema de identificación de la revista utilizando solamente el nombre de *Siglo Cero*.

Los artículos no deben incluir notas a pie de página. Se puede introducir una nota breve con los agradecimientos al final de la primera página.

El lenguaje empleado para describir la discapacidad ha evolucionado a través de países, culturas y ámbitos disciplinarios. *Siglo Cero* se compromete con un uso de un lenguaje que respete a las personas con discapacidad y que se alinee con la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006. Por ello, se recomienda utilizar el lenguaje enmarcado en el movimiento “personas primero” (e. g., persona con discapacidad intelectual) y, cuando proceda, puede hacerse un uso del lenguaje siguiendo la “identidad de grupo” (e. g., persona sorda, entendida como aquella que se identifica plenamente con su grupo cultural). Los términos peyorativos, o aquellos ya superados por pertenecer a paradigmas anteriores al actual (e. g., deficiente o discapacitado) o inapropiados (e. g., disminuido, diversidad funcional), no deben utilizarse, siendo motivo de devolución inmediata del trabajo a los autores.

Por otra parte, en *Siglo Cero* mantenemos el compromiso con la igualdad y el respeto a todas las personas, reconocemos y apreciamos la diversidad. Por ello, las autoras y los autores deben asegurarse de utilizar un lenguaje libre de sesgos, huir de los estereotipos y comprometerse con el lenguaje inclusivo, pero primando la corrección gramatical, la economía del lenguaje y la precisión dadas las limitaciones de espacio.

Los artículos que no cumplan con las normas de redacción serán devueltos inmediatamente a la persona responsable del envío, invitándole a adaptar el artículo a dichas normas para que este sea posteriormente enviado para revisión.

PROCESO DE REVISIÓN

Los criterios de aceptación de los trabajos enviados a *Siglo Cero* son los de calidad y originalidad, así como la significación e interés para los lectores/as de la revista. Cada trabajo será revisado de manera anónima, al menos, por dos informantes, pudiendo recurrir a un tercero en caso de discrepancia, así como a un experto/a en metodología. Los autores/as podrán sugerir un posible revisor que consideren idóneo para evaluar su trabajo, indicando su correo electrónico, y también podrán indicar alguna persona que no desean que se involucre en el proceso de revisión de su trabajo. En cualquier caso, corresponderá a la dirección de la revista la decisión final. En las ocasiones que así lo requieran se recurrirá a evaluadores/as externos/as ajenos al Consejo Editorial.

En cualquier caso, *Siglo Cero* intentará realizar un reparto equilibrado de mujeres y hombres en el proceso de revisión.

ASPECTOS ÉTICOS

Los autores/as deben verificar el cumplimiento de los estándares éticos de la APA, así como de sus normas para la presentación de resultados de investigación. Los autores/as también son responsables de revelar posibles conflictos de interés.

Los trabajos deben ser originales, inéditos y no se admitirán aquellos que están siendo evaluados simultáneamente en otra revista o publicación ni aquellos que hayan sido publicados parcial o totalmente. Se asume que todas las personas que figuran como autores han dado su conformidad y que cualquier persona citada como fuente de comunicación personal consiente tal citación.

En el apartado “Método” del texto, se deben indicar los permisos o consentimientos obtenidos para conseguir los datos, especialmente en el caso de que la muestra esté constituida por menores de edad o con modificación legal de la discapacidad. En todo caso, el procedimiento será acorde con la normativa vigente sobre protección de datos en los países de procedencia de las investigaciones.

Los autores/as tienen que identificar, si la hubiera, la fuente de financiación del artículo.

Si se acepta un trabajo para su publicación, los derechos de impresión y reproducción por cualquier forma y medio son de *Siglo Cero*, que no rechazará cualquier petición razonable de los autores para obtener el permiso de reproducción de su trabajo. Por otra parte, las opiniones expresadas en los trabajos son única y exclusivamente responsabilidad de los autores/as y no comprometen la opinión y política científica de la revista. De la misma manera, y para que los trabajos sean considerados para publicación, las actividades descritas estarán de acuerdo con los criterios generalmente aceptados de ética y deontología profesional en el ámbito en el que se encuadre el estudio, tanto por lo que se refiere a los trabajos con humanos como a la experimentación animal. Por ello, es responsabilidad de los autores/as asegurarse de cumplir con nuestra política sobre ética (<https://revistas.usal.es/index.php/0210-1696/about>). La investigación en la que participen seres humanos debe llevarse a cabo de forma ética teniendo debidamente en cuenta el consentimiento informado. En estos casos, se ruega a los autores/as que incluyan en el manuscrito una declaración de la aprobación de la Comisión de Revisión Institucional o Comité de Ética, es decir, una declaración explícita que identifique la revisión y la aprobación del Comité de Ética para cada estudio, si corresponde, así como una breve descripción de cómo se obtuvo el consentimiento y de quién. Los editores/as se reservan el derecho de rechazar documentos si hay dudas sobre si se han utilizado los procedimientos adecuados.

PUBLICATION INSTRUCTIONS FOR THE JOURNAL

THE JOURNAL

Siglo Cero is a quarterly journal published by Ediciones Universidad de Salamanca in collaboration with Plena inclusión España. It publishes—in Spanish or in English—original articles focusing on the theme of disability, with preference given to articles on intellectual and developmental disabilities. Articles to be published must demonstrate methodological rigor and contribute useful findings that serve to improve supports and care provided to people with disabilities and their families. The journal gives preference to empirical articles (original articles and systematic reviews). Theoretical and conceptual articles are also welcome, as long as they provide relevant discussion on critical and current issues pertaining to research and practice in intellectual and developmental disabilities. Based on a multidisciplinary approach, the journal welcomes papers from psychology, education, sociology, medicine, law, social work, and other fields of knowledge. The journal is aimed at a multidisciplinary audience in the field of intellectual and developmental disabilities.

SUBMISSION OF ARTICLES

To submit a paper to be considered for publication, please follow the procedure outlined here: <http://revistas.usal.es/index.php/0210-1696/index>.

All authors must include their full name, affiliation (name of institution, city, and country), professional postal address of the corresponding author, email address, and ORCID iD, where applicable. The paper should be submitted as a single file and should include the following: title, abstract, and keywords in Spanish and in English; short title; and the complete anonymized article.

The reference list and any tables or figures should appear at the end of the manuscript and should follow APA Style (*Publication Manual of the American Psychological Association*, 2019, 7th edition).

EDITORIAL STANDARDS

The manuscript should be in Microsoft Word format, using Times New Roman font size 12, with margins of 2.5 cm; it should not exceed 30 pages (including title, abstract, reference list, tables, figures, appendices, and illustrations), and these pages must be numbered. All parts of the manuscript should use double-line spacing; this includes the abstract, body of the paper, headings, references, and tables.

The manuscript should include a one-paragraph abstract of up to 200 words and between 4 and 8 keywords; both the abstract and keywords should be provided in Spanish and in English. The abstract should refer to the main elements of the paper: definition of the research problem, objectives of the study, method, main results, and conclusions. In general, empirical articles should follow the IMRD (introduction, method, results, discussion) structure.

For those who want to publish in the journal, it is recommended, in their works, to disaggregate the data by sex, avoid gender stereotypes and biases, analyze the differences that exist within each of the sexes and present the results disaggregated by sex, as well as how to propose theoretical reflections and empirical studies that highlight socially and culturally constructed gender inequalities and not based on biological differences.

Tables and figures should be numbered consecutively in the order they appear, indicating their position in the text. Each table or figure should be included on a separate page at the end of the manuscript. The number of tables and figures should be kept to a minimum and should not contain information that is redundant with the text; they should also follow APA Style (7th edition).

In-text citations should give the author's surname and the year of publication (both elements should appear in parentheses and be separated by a comma). If the author's name forms part of the narrative, it should be followed by the year in brackets. Where there are two authors, both should be cited. For a work with three or more authors, include the surname of only the first author followed by "*et al.*" and then the year; where there may be confusion, add the names of the other authors until the citation is clearly identifiable. The reference list entry, however, must be complete (up to a maximum of 20 authors). Where different works are cited within the same parentheses, they should be arranged in alphabetical order. To cite multiple works with an identical author (or authors) and publication year, include a lowercase letter after the year (a, b, c, and so forth), repeating the year each time.

Reference list entries should be arranged in alphabetical order.

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

Articles should not include footnotes. A brief note with acknowledgments may be inserted at the bottom of the first page.

The language used to describe disability has evolved across different countries, cultures, and disciplinary fields. *Siglo Cero* is committed to using language that respects people with disabilities and complies with the 2006 United Nations International Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Authors are therefore encouraged to use “person-first” language (e.g., person with intellectual disability) or, where appropriate, “identity-first” language (e.g., Deaf person, understood as a person who fully identifies with their cultural group). Pejorative terms, outdated terms that are no longer acceptable (e.g., deficient, handicapped), or inappropriate terms (e.g., mentally challenged, functional diversity) must not be used and will result in the paper being returned immediately to the authors.

On the other hand, at *Siglo Cero* we maintain the commitment to equality and respect for all people, we recognize and appreciate diversity. Therefore, the authors must ensure that they use language free of bias, avoid stereotypes and commit to inclusive language, but prioritizing grammatical correctness, economy of language and precision given space limitations.

Articles that do not comply with these editorial standards will be returned immediately to the person responsible for submission, who will be asked to adapt the article to these standards before it can be sent for review.

REVIEW PROCESS

The acceptance criteria for papers sent to *Siglo Cero* are quality and originality, as well as significance and interest for the journal's readers. Each paper will be reviewed anonymously by at least two reviewers. If the reviews differ widely, a third reviewer or an expert in methodology may be appointed. Authors may suggest a possible reviewer they consider suitable to assess their paper, and should provide an email address; they may also indicate the names of people they do not wish to be involved in the review process. In all cases, the journal editor has responsibility for the final decision. Where necessary, the journal may invite external reviewers who are not part of the Editorial Board.

In any case, *Siglo Cero* will try to make a balanced distribution of women and men in the review process.

ETHICAL ASPECTS

Authors must ensure they have complied with APA ethical standards as well as APA guidelines for the reporting of research results. Authors are also responsible for disclosing potential conflicts of interest.

Papers must be original and unpublished; *Siglo Cero* will not accept papers that are being simultaneously reviewed by another journal or publication, nor will it accept papers that have previously been published in whole or in part. It will be assumed that all those who appear as authors have given their agreement, and that any person cited for personal correspondence has given their consent to be contacted.

The "Method" section of the paper should indicate the permissions or consents obtained to gather the data, especially in cases where the sample is made up of minors or people without capacity. In all cases, the research must comply with the applicable data protection legislation in the countries of origin of the research.

Authors must identify any sources of funding for the article.

If a paper is accepted for publication, the printing and reproduction rights in any form or medium belong to *Siglo Cero*. *Siglo Cero* will reject no reasonable request from the authors to obtain permission for the reproduction of their work. Furthermore, the opinions expressed in the papers are solely those of the authors and do not compromise the opinion and scientific policy of the journal. Likewise, in order for the paper to be considered for publication, the activities it describes must be in accordance with generally accepted ethical standards and professional codes of conduct for the field of study, for research involving humans and for experimentation with nonhuman animal subjects. It is therefore the responsibility of authors to ensure that they comply with our Ethics Policy <https://revistas.usal.es/index.php/0210-1696/about>. Research involving human participants must be conducted in an ethical manner with due regard for informed consent. In such cases, the manuscript must include a statement demonstrating that Institutional Review Board or Ethics Committee approval has been obtained; this is an explicit statement identifying the ethics committee review and approval for each study, where applicable, as well as a brief description of how consent was obtained and from whom. The editors reserve the right to reject a paper if they have reason to believe that proper procedures have not been followed.

SÍNDROME DE DOWN: CUADERNOS DE ACTUALIDAD



Una serie monográfica que recoge, en español, publicaciones de la literatura internacional sobre aspectos actuales del Síndrome de Down.

01. **La investigación en el síndrome de Down: propuestas actuales y recomendaciones.** 66 pág.
02. **La medición de los resultados en los estudios de investigación sobre las personas con síndrome de Down.** 52 pág.
03. **Enfermedad de Alzheimer en el síndrome de Down.** 67 pág.
04. **El desarrollo de la actividad física en las personas con síndrome de Down.** 60 pág.
05. **El trastorno del espectro autista en el síndrome de Down.** 49 pág.
06. **Trastorno de regresión en el síndrome de Down.** 56 pág.
07. **La inclusión del alumnado con síndrome de Down en los centros educativos: De las adaptaciones curriculares al Diseño Universal para el Aprendizaje.** 78 pág.
08. **Tratamientos psicofarmacológicos en el síndrome de Down y en el trastorno del espectro autista.** 48 pág.
09. **Experiencias educativas de los alumnos con síndrome de Down en el Reino Unido.** 79 pág.
10. **El sueño en las personas con síndrome de Down.** 68 pág.
11. **La motivación y el esfuerzo en las personas con síndrome de Down: de la infancia a la vida adulta.** 63 pág.
12. **La atención a la salud física y mental de las personas con síndrome de Down.** 91 pág.
13. **La primera noticia: Asignatura todavía pendiente.** 75 pág.

DISPONIBLE GRATUITAMENTE ONLINE EN
WWW.DOWN21.ORG/LIBROS-SINDROME-DE-DOWN.HTML

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	9-10
ARTÍCULOS Y EXPERIENCIAS	
Reacciones emocionales de profesionales ante conductas problemáticas en personas con discapacidad intelectual: un estudio cualitativo JULIANA REYES-MARTÍN, DAVID SIMÓ-PINATELLA Y ANA ANDRÉS-VALLE.....	11-31
Motivación y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes universitarios con trastorno del espectro autista en Chile PABLO ROJAS-CASTRO, ANGELLA FORTUNATI-ARENAS, NATALIA VALENZUELA-FLORES Y DAVID REYES-GONZÁLEZ.....	33-52
Preocupaciones de los estudiantes con discapacidad en educación superior: análisis de mensajes publicados en foros informales CAMINO FERREIRA, MARÍA ÁLVAREZ-GODOY Y AINHOA MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ.....	53-73
Percepción del alumnado escolarizado en aulas abiertas especializadas en centros ordinarios sobre su aula especializada CARMEN MARÍA CABALLERO-GARCÍA.....	75-105
¿Ha desaparecido el modelo del déficit en la educación especial actual? MARÍA-TERESA GÓMEZ-DEL-CASTILLO Y ANTONIO AGUILERA-JIMÉNEZ.....	107-127
La formación universitaria en comunicación aumentativa en España. Implicaciones en el ejercicio del derecho a la comunicación de los usuarios ÁNGELA SEGURA-PÉREZ, CLAUDIA TATIANA ESCORCIA-MORA, RAÚL TÁRRAGA-MINGUEZ Y PILAR SANZ-CERVERA	129-148
Comprensión de estructuras gramaticales en jóvenes con síndrome de Down ELENA LÓPEZ-RIOBÓO MORENO, JOANNE MAMPASO DESBROW, ÁLVARO MORALEDA RUANO Y DIANA BELÉN RUIZ VICENTE.....	149-169
Perspectivas del cuidado en personas con discapacidad intelectual que envejecen: una revisión sistemática FÉLIX GONZÁLEZ-CARRASCO, IZASKUN ÁLVAREZ-AGUADO Y VANESSA VEGA-CÓRDOVA	171-190

RELACIÓN DE CONTENIDOS Y AUTORES EN SIGLO CERO EN 2025
LISTADO ANUAL DE LOS REVISORES EMPLEADOS EN LA EVALUACIÓN
DE LOS ARTÍCULOS

Fecha de publicación: marzo de 2026