

EDUCACIÓN, HUMANIDADES Y SOCIEDAD EN TRANSFORMACIÓN

Miradas interdisciplinarias



Fabrizio Manuel Sirignano
Nadia Carlomagno
Miquel Gonzàlvez Blasco

(Eds.)

Dykinson ebook

**EDUCACIÓN, HUMANIDADES
Y
SOCIEDAD EN TRANSFORMACIÓN.
Miradas interdisciplinarias**

Fabrizio Manuel Sirignano
Nadia Carlomagno
Miquel Gonzàlvez Blasco
(Eds.)

Dykinson, S.L.

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos



*Este ebook se encuentra registrado bajo licencia Creative Commons.
Reconocimiento-NoComercial-SinObraderivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
Para más información, consulte la web:
<https://creativecommons.org/share-your-work/licenses/>*

© Copyright by
Los autores
Madrid, 2026

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7047-101-9
DOI: <https://doi.org/10.14679/4718>

Preimpresión por:
Besing Servicios Gráficos S.L.
e-mail: besingsg@gmail.com

Tabla de contenido

<i>Prólogo. Pedagogías y didácticas en la sociedad compleja. Reflexiones, experiencias, modelos.....</i>	<i>10</i>
<i>Capítulo 1. ¿Qué formación requiere el profesorado regular para la inclusión en las aulas ordinarias del alumnado escolarizado en unidades especiales?</i>	<i>14</i>
<i>Javier Abellán Rubio & Pilar Arnaiz Sánchez</i>	
<i>Capítulo 2. El juego sabio, correcto y magnífico de la enseñanza de la arquitectura</i>	<i>26</i>
<i>Gonzalo Nicolás Accardi Barrientos</i>	
<i>Capítulo 3. Rúbrica para la evaluación de habilidades socioemocionales en Educación Infantil y Primaria en contextos de juego: diseño y confiabilidad</i>	<i>37</i>
<i>Marina Alférez Pastor</i>	
<i>Capítulo 4. Estrategias de innovación docente: gamificación y ABJ para fortalecer competencias socioemocionales en las primeras etapas escolares.....</i>	<i>48</i>
<i>Marina Alférez Pastor</i>	
<i>Capítulo 5. Capital sexual, agencia y vida: una lectura de la sexualización digital durante la adolescencia</i>	<i>59</i>
<i>Kristel Anciones Anguita</i>	
<i>Capítulo 6. Diferencias de género en la actividad física y el deporte en adolescentes gitanos de Alicante.....</i>	<i>70</i>
<i>Bruno Bernabeu Vilaplana, José Antonio Carbonell Martínez & M.ª Alejandra Ávalos-Ramos</i>	
<i>Capítulo 7. Unidad de programación «La música de lo cotidiano»: análisis teórico para una educación competencial, inclusiva y contextualizada</i>	<i>82</i>
<i>Juan Carlos Bonill-López & María Amaya Epelde-Larrañaga</i>	
<i>Capítulo 8. Innovar los escenarios de formación con la metodología del Teatro Invisible.....</i>	<i>94</i>
<i>Maria Buccolo & Michele Merolla</i>	
<i>Capítulo 9. Prácticas educativas inclusivas en la enseñanza del inglés a alumnado sordo: la realidad bilingüe del Colegio Gaudem.....</i>	<i>105</i>
<i>Sandra Cazalla Ramón, Ariadna Monjo-Oliver & Lluís Barceló-Coblijn</i>	
<i>Capítulo 10. Català com a llengua adicional i expressió escrita: una anàlisi d'errors en el nivell B1.....</i>	<i>116</i>
<i>Elga Cremades</i>	
<i>Capítulo 11. Hedging through time and language: a corpus study of English and French film subtitles</i>	<i>129</i>
<i>Néstor de Armas Guerra</i>	
<i>Capítulo 12. Écologie du langage et didactique du français langue étrangère : vers une pédagogie éthique, durable et engagée.....</i>	<i>139</i>
<i>Ana Paula, De Oliveira</i>	

<i>Capítulo 13. De los discursos a los códigos: percepciones profesionales sobre la inclusión social en salud mental.....</i>	<i>148</i>
<i>Irene del Brío-Alonso, María-Victoria Martín-Cilleros & María-Cruz Sánchez-Gómez</i>	
<i>Capítulo 14. El ritual primitivo en cine colombiano de principios del siglo veintiuno</i>	<i>158</i>
<i>Rosario del Olmo Sánchez</i>	
<i>Capítulo 15. Interacción motriz y aprendizaje en el ciclo superior de Educación Primaria: revisión sistematizada de la literatura</i>	<i>168</i>
<i>Ana María Espada Follana & Gabriel Díaz Cobos</i>	
<i>Capítulo 16. Inteligencia artificial en educación superior: Explorando las percepciones y usos de la herramienta ChatGPT en el alumnado universitario.....</i>	<i>177</i>
<i>María del Carmen García-Mendoza</i>	
<i>Capítulo 17. Diseño de infografías interactivas con Genially como herramienta de innovación docente para analizar problemas psicosociales en el Grado en Psicología.....</i>	<i>189</i>
<i>María del Carmen García-Mendoza & María-Isabel Mendoza-Sierra</i>	
<i>Capítulo 18. Identidad emocional docente y ansiedad hacia la enseñanza de las matemáticas.....</i>	<i>202</i>
<i>José García Suárez</i>	
<i>Capítulo 19. Registerial Features of Nineteenth-Century Cooking Recipes: A Corpus-Based Study.....</i>	<i>215</i>
<i>Rocío Gragera Retuerto</i>	
<i>Capítulo 20. Inferring Stress-Timed Rhythm from Written Songs: A Phonetic-Phonological Study of Elton John</i>	<i>228</i>
<i>Rocío Gragera Retuerto</i>	
<i>Capítulo 21. Aprender a través del arte y los museos para visibilizar narrativas silenciadas en enseñanza de la historia de Educación Primaria</i>	<i>241</i>
<i>María José Guillén Ayala & Juan Ramón Moreno Vera</i>	
<i>Capítulo 22. Fundamentos éticos, críticos y pedagógicos para la implementación de la inteligencia artificial generativa en la formación del profesorado</i>	<i>252</i>
<i>Susana Jiménez Sánchez, César Poyatos Dorado & Fabián Rojas Ramírez</i>	
<i>Capítulo 23. El equilibrio docente en la Formación Profesional: implicaciones prácticas desde una revisión sistemática</i>	<i>264</i>
<i>Apostolos Kaltsas</i>	
<i>Capítulo 24. Il Magno Vitei (1597) de Ludovico Arrivabene: la supremacía china en un poema épico del siglo XVI</i>	<i>276</i>
<i>Clarissa María Leone</i>	
<i>Capítulo 25. Voces del alumnado de centros de educación especial: preferencias académicas, formativas y profesionales.....</i>	<i>286</i>
<i>Sandra Lorente-Avilés, Salvador Alcaraz, Carmen M^a Caballero & Pilar Arnaiz-Sánchez</i>	
<i>Capítulo 26. Materiales auténticos para trabajar la competencia intercultural del aprendiente chino de ELE en la clase de Español Audiovisual</i>	<i>299</i>
<i>Juan Carlos Manzanares Triquet & Guillem Castañar Rubio</i>	

<i>Capítulo 27. La competencia intercultural en la clase de ELE: una revisión desde los marcos referenciales.....</i>	311
Juan Carlos Manzanares Triquet & Guillem Castañar Rubio	
<i>Capítulo 28. Literatura de propaganda i comunitat beguina: una aproximació a la Lliçó de Narbona d'Arnau de Vilanova.....</i>	324
Robert March Tortajada	
<i>Capítulo 29. Aprendizaje significativo y educación musical en la etapa de secundaria: estrategias pedagógicas para la conciencia cultural y social</i>	332
Beatriz L. Martín Lobato, Sara González Gutiérrez & Javier F. Merchán Sánchez-Jara	
<i>Capítulo 30. ¿Cómo evaluar los hábitos de actividad física de los escolares desde la Educación Física? Una guía práctica para el profesorado.....</i>	344
Juan Manuel Mata-Molina, Sara Díaz-Hidalgo & Santiago Guijarro-Romero	
<i>Capítulo 31. La riqueza léxica y fraseológica venezolana como reto para la competencia comunicativa intercultural: el Diccionario de venezolanismos.....</i>	356
Luisa A. Messina Fajardo, Ruth Castillo Ochoa, Ricardo Connett, Ana Gabriella Di Lodovico & Trinis A. Messina Fajardo	
<i>Capítulo 32. La educación del alumnado sordo en España desde la equidad lingüística: entre el reconocimiento legal y la práctica educativa</i>	369
Ariadna Monjo-Oliver, Sandra Cazalla Ramón & Lluís Barceló-Coblign	
<i>Capítulo 33. Un enfoque multidimensional para la innovación docente en Psicología de la Personalidad: Proyecto PERSINNOVA</i>	378
Casandra Isabel Montoro Aguilar & Oscar Cervilla Saez	
<i>Capítulo 34. La guerra de Indochina-Vietnam y las culturas políticas que generó a través del cine.....</i>	389
Sara Moreno Tejada, Pedro Antonio Amores Bonilla & Jorge Pertusa Valero	
<i>Capítulo 35. Propuesta de un corpus de hipotextos literarios a novela gráfica.....</i>	401
María Moya García	
<i>Capítulo 36. Hacia una teoría de las geografías curriculares: integración de los ODS en las enseñanzas de la Geografía.....</i>	412
Ulises Najarro-Martín	
<i>Capítulo 37. Pronouns and political identity on social media: a comparative study of Friedrich Merz's and Keir Starmer's online discourse.....</i>	424
Laura Padrón Brito	
<i>Capítulo 38. Vínculos afectivos y construcción del yo: un análisis con modelado de ecuaciones estructurales sobre apego e identidad</i>	433
Vanesa Pastor-Cerezo & Alejandro Iborra Cuéllar	
<i>Capítulo 39. El enfoque STEAM en Educación Inicial: fomentando la igualdad, la creatividad y el pensamiento crítico</i>	444
Erika Margarita Pazmiño Cárdenas & Ivonne Anabel Pazmiño Cárdenas	
<i>Capítulo 40. Inclusión social adolescente en contextos de encierro: desafíos de la didáctica de la lengua para mediar aprendizajes en educación obligatoria.....</i>	453
Alberto Picón-Martínez	

<i>Capítulo 41. «Compuncti, lacrimas fundendo». Discurso y emociones de guerra santa en la batalla de Cerami (1063) según Godofredo Malaterra.....</i>	466
Juan José Pizarroso Serrano	
<i>Capítulo 42. La valorizzazione del patrimonio culturale attraverso lo studio delle comunità straniere di una città. Il caso di Trieste.....</i>	478
Tiziana Pojani	
<i>Capítulo 43. Didáctica de la dialectología rural: el COSER para el aprendizaje basado en datos.....</i>	487
Marta Puente González	
<i>Capítulo 44. La lúdica como estrategia para potenciar el lenguaje y la comunicación en el síndrome de Down.....</i>	498
Juana L. Ramos & Marcos M. Ibarra	
<i>Capítulo 45. Hibridez organizacional en el sector salud: tensiones de autoridad en el caso uruguayo.....</i>	507
Ana Mariela Rodríguez Facal	
<i>Capítulo 46. Modelo Tecno-didáctico para el fortalecimiento de Competencia Digital Docente: el papel de la Inteligencia Artificial en la Formación Docente.....</i>	518
Jorge Luis Rodríguez Zúñiga, Mireia Usart Rodríguez, Emiro de la Hoz Franco & Alba Rut Pinto	
<i>Capítulo 47. El concepto de situaciones de aprendizaje en los debates parlamentarios.....</i>	528
Juan Patricio Sánchez-Claros	
<i>Capítulo 48. Aprender Historia del Arte a través de la cultura material y las tecnologías digitales.....</i>	540
Neus Serra Vives, Sofia Villatoro Moral & Miquel Àngel Capellà Galmés	
<i>Capítulo 49. Perspectivas docentes en contextos rurales: desafíos formativos en una universidad mexicana.....</i>	550
Karla María Siordia Portela, Gabriel Navarro Villarreal & Ramona Imelda García López	
<i>Capítulo 50. Trieste e l'Italia medievale: la riorganizzazione culturale, la scuola, l'apprendimento nel XIII secolo. Analisi delle fonti come costruzione della conoscenza.....</i>	562
Claudio Stornello	
<i>Capítulo 51. Docencia en tiempos de IA. Innovación pedagógica y desafíos en la Educación Superior.....</i>	573
Rebeca Suárez-Álvarez	
<i>Capítulo 52. Diseño de un instrumento para el análisis de las actividades STEAM presentes en los libros de texto en Educación Primaria.....</i>	585
Agustina María Torres Prioris	
<i>Capítulo 53. Repensando la dislexia: uniendo perspectivas cognitivas, emocionales y neuronales.....</i>	598
Maria Vilanova Cifre	
<i>Capítulo 54. El Galeón de Manila y el monopolio comercial de las Islas Filipinas desde siglo XVI.....</i>	609
Yang Yang	

*Capítulo 55. Riesgos legales de la gobernanza digital en la era de la IA:
preocupaciones sobre la digitalización del poder..... 620*
Yang Yang

Capítulo 25. Voces del alumnado de centros de educación especial: preferencias académicas, formativas y profesionales

Sandra Lorente-Avilés

<https://orcid.org/0000-0001-7374-2097>

Salvador Alcaraz

<https://orcid.org/0000-0001-8590-8912>

Carmen M^a Caballero

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

Pilar Arnaiz-Sánchez

<https://orcid.org/0000-0002-0839-891X>

Universidad de Murcia (España)

<https://doi.org/10.14679/4742>

Resumen: La continuidad de los centros de educación especial (CEE) y el avance hacia sistemas educativos plenamente inclusivos es uno de los grandes desafíos que enfrenta el sistema educativo español. En este contexto, el presente estudio parte de la escucha de las voces del alumnado de dichos centros para orientar esos procesos de transformación. En concreto, el objetivo general pretende analizar los intereses educativos y las expectativas académicas y profesionales de estudiantes de centros de educación especial de la Región de Murcia, con un enfoque cualitativo y descriptivo. Participaron 36 estudiantes de 12 centros, mediante entrevistas semiestructuradas. La información se transcribió literalmente y se sometió a un análisis inductivo de contenido. Los resultados muestran intereses vinculados a actividades culturales y deportivas, experiencias cooperativas, talleres de habilidades específicas y propuestas intercentros. Asimismo, se detectó una prevalencia por acceder a profesiones ordinarias, así como las vinculadas a la atención a la diversidad y a los programas formativos del propio centro (PVI). Finalmente, destaca la escasa predisposición por continuar estudios académicos, junto a la presencia de alumnado sin un proyecto de futuro definido o con bajas expectativas. Esto subraya la necesidad de transformar y orientar la práctica educativa para ofrecer respuestas educativas garantistas a todos los estudiantes en contextos ordinarios, con el apoyo de los centros de educación especial.

Palabras clave: alumnado, voces, inclusión, centros de educación especial, necesidades educativas especiales

Abstract: Ensuring the continuity of special education centres (SEC) and transitioning to fully inclusive education systems are two of the major challenges facing the Spanish education system. Against this backdrop, this study aims to guide these transformation processes by listening to the voices of students at these centres. Specifically, the objective is to analyse the educational interests and academic and professional expectations of students at special educational centres in the Region of Murcia using a qualitative, descriptive approach. Thirty-six students from twelve centres took part in semi-structured interviews. The information was transcribed verbatim and subjected to inductive content analysis. The results revealed interests in cultural and sports activities, cooperative experiences, specific skills workshops and inter-school initiatives. Similarly, a preference for ordinary professions was evident, as well as those linked to diversity and the school's

own training programmes. Finally, a notable lack of willingness to continue with academic studies was observed, alongside the presence of students without a defined future plan or with low expectations. These findings highlight the need to transform educational practice and provide guaranteed educational responses for all students in mainstream settings, with the support of special educational centres.

Keywords: students, voices, inclusion, special education centers, special educational needs

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se entiende como un enfoque educativo que persigue la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes en entornos escolares comunes, atendiendo a las características, intereses y necesidades genuinas de cada uno de ellos. Por tanto, de acuerdo con el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS 4), corresponde a los sistemas educativos el esfuerzo de adaptación para responder a la diversidad del alumnado, sin que se pueda atribuir a los estudiantes esa necesidad de adaptación a un modelo homogéneo de escolarización (UNESCO, 2024). En este sentido, el avance hacia sistemas educativos plenamente inclusivos constituye uno de los retos centrales de las políticas educativas contemporáneas, pues implica una gran reestructuración para situar a la inclusión como eje transversal en todas las dimensiones del sistema educativo: política, recursos y práctica docente (UNESCO, 2020; OCDE, 2023).

No obstante, lejos de alcanzar este propósito, diferentes trabajos coinciden en señalar que la respuesta a la diversidad constituye actualmente un sistema de escolarización paralela, en el que coexisten centros ordinarios (CO) y modalidades específicas, como los centros de educación especial (CEE), con expectativas y estándares distintos, comprometiendo ese derecho a la educación inclusiva de todos los estudiantes (Ainscow, 2024; Arnaiz-Sánchez et al., 2024). Incluso, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) emitió en 2024 un crítico informe contra España, reconociendo que la educación inclusiva constituye un derecho que el sistema educativo español está vulnerando sistemáticamente, ante la persistencia de modalidades de escolarización segregadas (CDPD, 2024). Así, la continuidad de estos centros educativos especiales plantea sendos interrogantes: por un lado, investigaciones críticas advierten del riesgo de que modelos concebidos inicialmente como transitorios acaben consolidándose en un sistema perpetuo de segregación que ralentiza la transformación de los centros ordinarios (Slee, 2019). Además, Arnaiz-Sánchez y Caballero (2020) añaden que la implementación práctica del enfoque inclusivo sigue siendo fragmentaria y que se recurre a apoyos intensivos o modelos especializados para compensar las limitaciones estructurales de los centros ordinarios.

En virtud de este complejo contexto, resulta esencial conocer hasta qué punto las modalidades de escolarización actuales responden a los derechos, intereses y proyectos de vida de los alumnos y alumnas. En concreto, se ha de poner el foco en los centros de educación especial, como modalidad de escolarización diferenciada y, por ende, en sus estudiantes, como destinatarios de dichos centros. Conocer la situación actual y la proyección futura de dichos estudiantes contribuiría a trazar un mapa de acción para una transición eficaz y operativa hacia escuelas ordinarias más inclusivas, que aglutinen aquellos recursos y estructuras beneficiosas que actualmente operan en los centros de educación especial (OCDE, 2023; Smedsrud et al., 2026).

Con este propósito, diversos trabajos que han recogido las voces de estudiantes con necesidades educativas especiales muestran entre sus preferencias la participación en actividades que trascienden el currículo estrictamente académico. Entre ellas, destacan

las actividades extracurriculares y complementarias que abarcan ámbitos deportivos, culturales y recreativos, pues permiten ampliar sus oportunidades de socialización y participación (Castellary-López et al., 2023). Otros estudios destacan que los programas de transición efectivos combinan enseñanza curricular con talleres de habilidades específicas y actividades profesionales que preparan al alumnado para contextos formativos y laborales posteriores (Ookeditse, 2022). De forma complementaria, otras investigaciones concluyen que las actividades cooperativas con compañeros y docentes, así como las experiencias compartidas entre centros educativos, contribuyen a reforzar los vínculos de pertenencia y las redes de apoyo entre iguales para la inclusión social del alumnado (Messiou et al., 2024; Van Ryzin et al., 2024).

En cuanto a las aspiraciones y proyecciones de futuro de los estudiantes en situación de discapacidad, el estudio de Hennessey & Goreczny (2022) recoge diversas expectativas de empleo entre los estudiantes, con prevalencia por empleos competitivos en entornos ordinarios, mientras que otros prefieren alternativas más próximas a sus contextos personales o percibidas como más estables y adaptadas a sus necesidades. Asimismo, se ha identificado que los estudiantes con discapacidad pueden presentar a menudo un sentido de propósito profesional hacia ámbitos vocacionales en los que pueden apoyar a otras personas en su situación (Newman et al., 2019).

No obstante, un periodo particularmente crítico señalado por la literatura es la transición al finalizar la escolarización en los centros de educación especial. Estudios recientes, como el de Schutz et al. (2023), muestran que esta transición se caracteriza por una elevada incertidumbre y por la dificultad para identificar itinerarios claros de continuidad formativa, inserción social y apoyos a la autonomía. Además, las bajas expectativas del entorno y ciertas dinámicas de sobreprotección pueden limitar la construcción de proyectos de vida autónomos. Y todo ello, pese a que la participación en experiencias formativas estructuradas ha demostrado favorecer unos mejores resultados de empleo y, por ende, una mayor inclusión social en la vida adulta (Avellone et al., 2021).

A fin de atender estos intereses y expectativas, investigaciones recientes como la de Messiou et al. (2024) y Smedsrud et al. (2026) evidencian las bondades de escuchar la voz del alumnado con necesidades educativas especiales. Sus perspectivas aportan información clave sobre barreras, facilitadores, preferencias y experiencias que los indicadores institucionales no pueden capturar con precisión, contribuyendo a la mejora de la organización escolar y la inclusión social de este alumnado.

1.1. Preguntas de investigación y objetivos

Por tanto, en virtud del escenario educativo anteriormente descrito, resulta esencial que los destinatarios protagonistas de los centros de educación especial puedan aportar sus valoraciones para guiar la transformación del sistema educativo bajo el paradigma de la inclusión. Así, este estudio pretende recoger las perspectivas que presenta el alumnado con necesidades educativas especiales que aún permanece escolarizado en centros de educación especial de la Región de Murcia, respecto a las siguientes preguntas de investigación: ¿cuáles son sus motivaciones e intereses académicos como estudiantes de dichos centros? Y ¿qué proyecciones y expectativas presentan respecto a su futuro académico y laboral?

A tal fin, el objetivo general de esta investigación es analizar los intereses académicos y las expectativas formativas y profesionales que presentan estudiantes de centros de educación especial de la Región de Murcia. A partir de dicho objetivo, se plantearon los siguientes objetivos específicos: (1) conocer los intereses educativos que alumnos de centros de educación especial manifiestan sobre su formación académica, (2) identificar

las expectativas formativas y profesionales que presentan estudiantes de centros de educación especial.

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño de investigación

Este estudio adopta un enfoque cualitativo y descriptivo. La metodología cualitativa permite crear espacios de diálogo que facilitan una comprensión profunda de los fenómenos educativos (Lim, 2024). El enfoque descriptivo, a su vez, posibilita analizar en detalle las experiencias y significados que los actores educativos atribuyen a sus propias trayectorias y expectativas (Latorre et al., 2021).

2.2. Contexto y participantes

La presente investigación se realiza durante el curso 2024/2025 en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Este estudio, en concreto, contempla unos participantes que forman parte del marco de una investigación de mayor alcance, dentro del proyecto de investigación titulado “El rol de los centros de educación especial en la encrucijada de la inclusión desde las voces de los protagonistas: propuestas de innovación y mejora (Role-Special)” (PID2022-138349NB-I00). Se seleccionó a un total de 36 participantes escolarizados en 12 de los 13 centros de educación especial de la Región de Murcia. Los criterios de selección responden a un muestreo cualitativo de casos-tipo, para procurar una mayor diversidad, profundidad y equilibrio de información, al margen de la cantidad y la estandarización. Así, en la Tabla 1 se muestra la distribución del alumnado, organizada en función de los centros de educación especial donde se encuentran escolarizados. En virtud de esta disposición, se reflejan los siguientes criterios: a) la titularidad de esos centros de educación especial; y b) el número de participantes asociados a las siguientes variables: b.1) sexo, b.2) edad y b.3) etapa educativa a la que pertenecen.

Tabla 1. Distribución de la muestra participante.

Centro	Titularidad	H	M	6-11	12-15	16-18	19-21	EP	ESO	PVI	FP	Total
1	Público	3	0	0	1	0	2	0	1	2	0	3
2	Público	4	0	0	0	1	3	0	1	2	1	4
3	Público	2	2	1	1	1	1	2	1	1	0	4
4	Público	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	2
5	Concertado	2	2	0	1	2	1	0	2	2	0	4
6	Público	4	1	0	1	2	2	0	3	2	0	5
7	Público	2	0	0	0	1	1	0	0	2	0	2
8	Público	2	1	0	0	3	0	0	3	0	0	3
9	Concertado	2	0	0	0	0	2	0	0	2	0	2
10	Concertado	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	2
11	Concertado	0	2	0	1	1	0	0	2	0	0	2
12	Público	2	1	1	0	1	1	1	1	1	0	3
Total	—	25	11	2	7	12	15	5	14	16	1	36

Nota. H y M: sexo (Hombre y Mujer). 6-11, 12-15, 16-18 y 19-21: rango de edad (años). EP, ESO, PVI y FP: etapas educativas (Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Programas de Vida Inclusivos y Formación Profesional).

Según la información que contiene la Tabla 1, es posible concluir que los participantes están escolarizados en su mayoría en centros de educación especial de titularidad pública, pues hay ocho de ellos en la Región de Murcia, frente a cinco concertados, de los que participan cuatro centros en el presente estudio. En cuanto al sexo y la edad de los participantes, la mayoría de ellos son varones (N=25) y se encuentran en los tramos finales de la escolarización obligatoria, entre 16 y 18 años (N=12) y entre 19 y 21 años (N=15). Vinculados a esa variable se encuentra la etapa educativa a la que pertenecen, con prevalencia en las etapas de Educación Secundaria Obligatoria (N=14) y de Proyectos de Vida Inclusivos (N=16), mientras que solo un participante está cursando una modalidad de Formación Profesional.

2.3. Técnica de recogida de información

La técnica utilizada fue la entrevista semiestructurada, con preguntas abiertas que permitieron al alumnado expresar sus perspectivas de forma natural. Las entrevistas se realizaron en los propios centros de educación especial, en espacios que garantizaron un ambiente tranquilo y de confianza para conversaciones fluidas con los participantes. Se diseñó un guion de entrevistas *ad hoc*, validado por un juicio de expertos en la temática.

Dicho guion contemplaba dos dimensiones esenciales para dar respuesta a los objetivos de esta investigación: 1. Intereses académicos y educativos del alumnado de centros de educación especial; y 2. Expectativas formativas y laborales del alumnado de centros de educación especial. A su vez, para cada dimensión, se plantearon preguntas para dar respuesta a la misma. Para la primera dimensión, se preguntó: ¿qué es lo que más te gusta hacer en tu colegio?, ¿cuáles son tus asignaturas y actividades favoritas? y, ¿te gusta compartir actividades con compañeros de tu colegio?, ¿y con los de otros colegios? Para la segunda dimensión, se realizaron las siguientes cuestiones: ¿qué te gustaría ser de mayor?, ¿quieres estudiar algo cuando termines el colegio?, ¿te gustaría dedicarte a alguna profesión en concreto?, ¿a cuál?

2.4. Consideraciones éticas de la investigación

El proyecto de investigación en el que se enmarca este estudio cuenta con el informe favorable del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Murcia (ID: 4312/2023) y sigue los principios y guías éticas establecidos por la Declaración de Helsinki (WMA, 2024). En este sentido, a los participantes se les informó de la finalidad, los fundamentos y el proceso de la investigación antes de ser iniciado. Dicha explicación se realizó de forma verbal y por escrito, entregándose una hoja de información a cada participante, en la que también figuraban sus derechos. Para garantizar dichos derechos, previamente a la realización de cada entrevista, se obtuvo el consentimiento informado de los progenitores o responsables legales de los alumnos participantes, junto al asentimiento informado de dichos alumnos, cumpliendo con los requisitos éticos de investigación. Finalmente, en lo que respecta a la redacción del trabajo, se anonimizaron los resultados y las citas textuales de los participantes.

2.5. Procedimiento

El proceso de recogida de información para el presente estudio se inició con un contacto telefónico previo a los responsables de los centros de educación especial de la Región de Murcia (España). Posteriormente, se realizó una primera visita presencial en la que se presentó el proyecto de investigación y se solicitó formalmente la participación de estos centros. Con la colaboración de los responsables, se concertaron las fechas de las visitas

posteriores y se seleccionó a los estudiantes que podrían participar. Esta fase de recogida de información se desarrolló durante aproximadamente dos meses, entre septiembre y noviembre de 2024. Las entrevistas se grabaron en formato audio, utilizando grabadoras y dispositivos electrónicos complementarios como soportes de grabación.

2.6. Análisis de datos

En primer lugar, se transcribieron literalmente los archivos de audio de las entrevistas en documentos de texto editables para facilitar el posterior análisis. Posteriormente, se procedió al análisis de contenido, utilizando el software Atlas.ti en su versión 25 para Windows. Se creó un proyecto centralizado en el que se organizaron las categorías de análisis y códigos a partir de un análisis inductivo de las citas textuales de los participantes (Nicmanis, 2024).

A continuación, en la Tabla 2 se presenta el sistema de categorización utilizado. Las categorías emergentes se vinculan directamente con las dos dimensiones principales abordadas en los objetivos específicos de la investigación, mientras que los códigos recogen los principales hallazgos y respuestas del alumnado participante.

Tabla 2. Libro de categorías y códigos de análisis.

Categorías	Códigos
Categoría 1: Intereses académicos del alumnado de centros de educación especial	1.1- Asignaturas cotidianas
	1.2- Talleres para habilidades específicas
	1.3- Actividades extraescolares y/o complementarias
	1.4- Actividades de carácter profesional
	1.5- Actividades con otros centros
	1.6- Actividades cooperativas con compañeros y/o maestros
	1.7- Actividades culturales y/o deportivas
Categoría 2: Expectativas formativas y profesionales del alumnado de centros de educación especial	2.1- Continuidad en formación académica
	2.2- Trabajo en negocio familiar
	2.3- Trabajo ordinario
	2.4- Profesión vinculada a la diversidad
	2.5- Profesión que continúa con sus estudios de PVI
	2.6- Sin opinión clara
	2.7- Sin expectativas

3. RESULTADOS

3.1. Resultados del objetivo específico 1: Conocer los intereses educativos que alumnos de centros de educación especial manifiestan sobre su formación académica

A continuación, se procederá a exponer los resultados alcanzados para la primera categoría de análisis vinculada al presente objetivo. En este sentido, los principales hallazgos sobre los intereses educativos obtenidos de los estudiantes participantes se relacionan especialmente con: actividades culturales y deportivas, con actividades cooperativas, con talleres enfocados en habilidades específicas y con actividades

compartidas intercentros. En concreto, en la Tabla 3 se expresan los resultados obtenidos para cada unidad de análisis, según el número de citas y los porcentajes que representan.

Tabla 3. Resultados de unidades de análisis de la primera categoría.

RESULTADOS CATEGORÍA 1		
Intereses académicos del alumnado de centros de educación especial		
Códigos	Citas	Porcentaje
1.1- Asignaturas cotidianas	14	14,43%
1.2- Talleres para habilidades específicas	16	16,49%
1.3- Actividades extraescolares y/o complementarias	7	7,22%
1.4- Actividades de carácter profesional	10	10,31%
1.5- Actividades con otros centros	14	14,43%
1.6- Actividades cooperativas con compañeros y/o maestros	16	16,49%
1.7- Actividades culturales y/o deportivas	20	20,62%
TOTAL	97	

Así pues, en primer lugar, los principales intereses educativos de los participantes se relacionan con actividades culturales y/o deportivas como la danza o el teatro, así como actividades en las que se practica algún tipo de deporte colectivo, como manifiestan los siguientes estudiantes de los centros 2 y 3: “me encanta hacer teatro, para estar con mis compañeros y ayudar cuando alguien se siente mal, que me cuente sus penas y estemos juntos. Y también me gusta jugar al fútbol porque de pequeño jugaba, pero me operaron de las piernas y ahora estoy volviendo a lo que soy.” “A mí me gusta mucho el teatro, porque hablamos mucho entre nosotros y tenemos mucho más tiempo para conocernos y hacer más cosas.”

Seguidamente, numerosos participantes aluden a los talleres que organizan sus maestros para aprender habilidades específicas. En concreto, estudiantes del centro 1 y 9, respectivamente, manifiestan gratitud por las habilidades de autorregulación, autonomía o empatía adquiridas: “aquí hacemos yoga, salimos a comprar para hacer recetas, trabajamos la autonomía en el taller hogar... Y nos ayuda mucho”. “Yo el mes pasado vi a un chaval solo en un banco y se hizo amigo mío. Estudia Bellas Artes y como a mí también me interesa el arte, estuvimos una hora charlando. Eso lo he aprendido en educación emocional con mi maestro, la empatía.”

Al mismo tiempo, numerosos participantes aludieron a su interés por participar en actividades cooperativas o simplemente pasar tiempo con sus propios compañeros y maestros. Así lo manifestaron en las siguientes citas textuales estudiantes de los centros 4, 7 y 12 respectivamente: “lo que más me gusta de aquí es cómo me tratan. Me encanta hacer actividades y pasar tiempo con mis compañeros y mis maestros”. “Yo en el otro cole estaba encerrado en el aula de apoyo, en una clase aparte de mis compañeros. Solo salía al patio y a la hora de comer. Hasta que vino una asistente social, me cambiaron aquí y ahora estoy muy bien con mis compañeros y maestros”. “A mí me gusta estar con mis amigos y estar con mis maestros. Yo aquí me lo paso muy bien, me río, me alegra el día”.

De igual forma, destacan las respuestas vinculadas a la preferencia por realizar actividades cooperativas con otros centros. En este sentido, estudiantes del centro 7 y 12 valoran y anhelan las actividades compartidas con otros estudiantes: “a mí me gustaría

juntarnos con más colegios para conocer a más chicos y más chicas”; “normalmente en Navidad, vienen los niños de otro colegio, le damos la tarjeta navideña, hacemos actividades... Y me gusta mucho pasar tiempo con ellos”.

Con la misma representatividad, se muestran las actividades vinculadas a las asignaturas ordinarias que se imparten en sus respectivos centros. En particular, estudiantes de los centros 8 y 9 manifiestan interés por los contenidos y rutinas abordadas en estas asignaturas cotidianas: “a mí me gusta estar en clase con el libro, haciendo matemáticas o lengua, lo que me ponga mi maestra yo lo hago”; “y a mí me gusta trabajar las matemáticas, la lengua y las ciencias sociales. Mi maestra las hace entretenidas”.

Además, algunos participantes hicieron alusión al interés por ser partícipes de actividades de carácter profesional. Así, en citas textuales de estudiantes de los centros 6 y 9 se evidencia el interés por el aprendizaje de una labor o profesión en dichos centros: “cuando vine aquí me apunté a la jardinería, porque hay un huertecito y es lo que me gusta hacer”; “y en mi centro se hace jardinería e informática. En informática hicimos un medio de comunicación y el nombre lo puse yo: Canal Ampí. Estoy orgulloso”.

Finalmente, se han hallado respuestas de las participantes vinculadas a la participación en actividades extraescolares y/o complementarias. Dichas actividades implican excursiones al entorno o actividades lúdicas en el seno del centro, destacadas por los siguientes estudiantes de los centros 8 y 9 respectivamente: “las excursiones, a mí es lo que más me gusta, porque todos los años hacemos alguna. Cambiar a otras cosas y ver otros sitios me gusta, claro”; “nosotros hicimos dos excursiones de fin de curso y fue muy chulo. También hacemos carreras solidarias, visitas en Navidad y Semana Santa, para ver los tronos y cabalgatas disfrazados”.

3.2. Resultados del objetivo específico 2: Identificar las expectativas formativas y profesionales que presentan estudiantes de centros de educación especial

A continuación, se mostrarán los resultados alcanzados para la segunda categoría de análisis, vinculada al segundo objetivo específico. En este sentido, el alumnado participante expresa, en general, el deseo de acceder a empleos considerados ordinarios, en condiciones semejantes a las de sus pares. Destaca el interés por ocupaciones vinculadas a la diversidad, la educación especial y a las tareas aprendidas en los programas formativos del centro de educación especial (PVI).

Sin embargo, resulta llamativa la escasa mención que los participantes hacen a la continuidad en su formación académica, junto a los estudiantes que no definen con claridad su proyecto de futuro o que no presentan aspiraciones. En concreto, en la Tabla 4 se evidencian dichos resultados para cada unidad de análisis, según el número de citas obtenidas y los porcentajes que representan.

Tabla 4. Resultados de unidades de análisis de la segunda categoría.

RESULTADOS CATEGORÍA 2		
Expectativas formativas y laborales de alumnado de centros de educación especial		
Códigos	Citas	Porcentaje
2.1- Continuidad en formación académica	2	5,26%
2.2- Trabajo en negocio familiar	1	2,63%
2.3- Trabajo ordinario	17	44,74%
2.4- Profesión vinculada a la diversidad	6	15,79%
2.5- Profesión relacionada con su PVI	6	15,79%
2.6- Sin opinión clara	3	7,89%
2.7- Sin expectativas	3	7,89%
TOTAL	38	

En virtud de los resultados mostrados en la tabla anterior, se observa la elevada predisposición de los estudiantes participantes para ejercer una labor profesional. La mayoría de estos se decanta por desempeñar un puesto de trabajo ordinario como el resto de sus iguales, según las citas textuales de estudiantes de los centros 1, 3 y 8 respectivamente: “a mí me gusta la cocina y quiero ser cocinero”, “yo quiero trabajar aquí en un supermercado.”, “a mí me gusta el ejército y mi padre me prepara en crossfit”.

Vinculado al anterior, un estudiante del centro 9 menciona su interés por trabajar en el negocio familiar desempeñando las labores que realiza su progenitor: “yo en el futuro quiero trabajar con mi padre, que trabaja arreglando máquinas y cosas que se estropean. Quiero aprender para ayudarle”.

Asimismo, varios estudiantes manifestaron su voluntad por desempeñar una profesión vinculada a la atención a la diversidad. En concreto, estudiantes del centro 11 y 12 muestran interés por profesiones vinculadas a la enseñanza o el cuidado de personas vulnerables, dependientes y/o en situación de discapacidad: “quiero ser cuidadora porque aquí normalmente hay chicos que van en silla y yo me siento mal porque no pueden andar, no pueden comer... Me gustaría ayudarles.”; “y yo quiero ser maestra para poder estar rodeada de niños cuidándolos”.

Al mismo tiempo, son varios los estudiantes participantes que manifestaron su deseo de ocupar puestos de trabajo vinculados a la labor de su proyecto de vida inclusivo (PVI) en el centro. Así, estudiantes participantes de los centros 6 y 12 expresaban lo siguiente: “yo quiero seguir trabajando la carpintería, porque creo que se me da bien hacer muebles con la madera, como sillas y bancos”; “y yo quiero ser jardinero, es lo que he aprendido a hacer aquí y creo que se me da bastante bien”.

Por el contrario, resultan significativas las respuestas de los estudiantes que presentan unas bajas expectativas sobre su futuro. Algunos de ellos no han pensado en ello todavía o muestran reticencia a proyectarlo, junto a otros estudiantes que aún no lo tienen claro, como muestran las siguientes citas textuales de estudiantes de los centros 3 y 5: “a mí todavía me falta. No te voy a responder porque puede ser que mañana quiera otra cosa”; “yo aún tengo 15, me falta mucho para ser adulto. Es muy difícil decirlo y no quiero pensar en eso ahora”.

Incluso hay estudiantes participantes que carecen completamente de expectativas académicas o profesionales, como los siguientes estudiantes, de los centros 10 y 12: “yo ayudaré limpiando en casa, fregando el piso.”; “y yo me quedaré en mi casa, porque no tengo plaza en otro centro y aquí ya acabo este año”.

Finalmente, además del estudiante que ya está cursando una modalidad de FP, sólo otros dos estudiantes muestran su deseo de continuar su formación académica después de la formación básica obligatoria. Así lo manifiestan dos estudiantes del centro 8: “yo quiero hacer un módulo, pero hasta los 18 años no puedo hacerlo. Quiero estudiar para ser policía”; “yo también quiero hacer un módulo y tengo amistad con chicos de mi edad que los hacen y no entiendo por qué yo no puedo. Pero como aquí es diferente al instituto... Te pasas hasta los 21, puedes hacer la PVI, pero para conseguir un título de FP... es difícil. Si les parece bien te animan, pero si no...te van a decir que es muy peligroso o mejor que aprendas un oficio para trabajar en el pueblo. No te animan en lo que más nos importa. Piensan que no vamos a llegar y tampoco hay muchas opciones para nosotros”.

4. DISCUSIÓN

En respuesta al primer objetivo específico, los intereses educativos de los estudiantes participantes se relacionan con actividades dinámicas que se alejan del currículo académico estricto, como la participación en actividades dinámicas de carácter cultural y deportivo, y, en menor medida, con actividades extraescolares o complementarias, en consonancia con lo dispuesto por Castellary-López et al. (2023). Además, las respuestas obtenidas refuerzan los hallazgos de Ookeditse (2022) sobre la utilidad y el interés que a los participantes les reporta el aprendizaje de habilidades específicas, asignaturas cotidianas y actividades de carácter profesional. Finalmente, numerosos participantes manifestaron su interés por ser partícipes de actividades colaborativas, tanto con compañeros y maestros de su centro, como con la comunidad educativa de otros centros. Así, las declaraciones de los estudiantes concuerdan con los hallazgos de Messiou et al. (2024) y Van Ryzin et al. (2024) sobre las bondades de estas iniciativas de interrelación para la inclusión social del alumnado.

Con relación al segundo objetivo específico, las expectativas profesionales del alumnado participante se vinculan principalmente con la preferencia por desempeñar un trabajo ordinario como el resto de sus iguales o como sus progenitores, como apuntaron Hennessey & Goreczny (2022). Asimismo, destaca la vocación de algunos estudiantes por desempeñar labores vinculadas al ámbito del cuidado o la dedicación a personas en situación de discapacidad, como advirtieron Newman et al. (2019). Además, se han obtenido respuestas orientadas a la continuidad laboral que pueden ofrecer los programas formativos específicos (PVI), ante el aprendizaje de una labor orientada a la práctica profesional, como analizaron Avellone et al. (2021). Sin embargo, al finalizar la etapa de escolarización en el centro de educación especial, a los 21 años, el escenario se torna más desalentador, con una baja predisposición por su continuidad formativa. Además, se han obtenido resultados que alertan de las limitadas expectativas profesionales del alumnado de centros de educación especial de cara a su transición a la vida adulta. Al respecto, se ha identificado respuestas asociadas a la baja confianza en sus posibilidades, a la sobreprotección que se cierne sobre ellos o a la escasez de oportunidades, en línea con las conclusiones de Schutz et al. (2023).

5. CONCLUSIONES

Este estudio persigue reconsiderar el papel de los centros de educación especial dentro del sistema educativo desde una perspectiva colaborativa, atendiendo a las voces del alumnado, como motor para orientar la política y la práctica educativa en los próximos años. Todo ello a fin de acometer procesos realistas de transición, superando el modelo dual de escolarización para caminar hacia escuelas inclusivas para todo el alumnado.

A este respecto, la investigación realizada ha permitido extraer algunas consideraciones sobre la respuesta educativa que se proporciona al alumnado de centros de educación especial. Como aspectos positivos, destaca la flexibilidad y amplitud curricular y la visión integral del desarrollo del alumno, ante la capacidad de estos centros para combinar las asignaturas ordinarias con la enseñanza de habilidades prácticas para la vida, así como propuestas deportivas, culturales y actividades extraescolares y complementarias. También destaca el ambiente de bienestar con sus compañeros y maestros, junto a las oportunidades que el centro les proporciona para aprender labores profesionales en los programas de vida inclusivos (PVI).

Por otra parte, como aspectos de mejora, se ha detectado la predisposición de los estudiantes por realizar actividades colaborativas y cooperativas con otros centros, para incrementar sus oportunidades de socialización, que se encuentran limitadas en los centros de educación especial. Además, se han hallado barreras para la continuidad formativa y laboral de estos estudiantes al finalizar su etapa de escolarización obligatoria. En este sentido, se han manifestado inconvenientes ligados a la sobreprotección o a la insuficiente oferta formativa y laboral, que repercute en las bajas expectativas de futuro detectadas de estos estudiantes. Todo ello, pese a su deseo por desempeñar puestos de trabajo ordinarios, como el resto de sus pares.

A raíz de estas conclusiones, cabe señalar la pertinencia de promover un progreso gradual, coherente y operativo de capacitación y reestructuración de los centros ordinarios. Dichos centros se han de convertir en entornos inclusivos preparados para ofrecer una respuesta garantista y de calidad para los intereses y expectativas de todos los estudiantes, incluyendo los que hoy se encuentran escolarizados en centros de educación especial.

6. LIMITACIONES, IMPLICACIONES Y PROSPECTIVA

Los resultados deben interpretarse con cautela, debido al carácter local de la muestra y al posible sesgo de las percepciones del alumnado participante. No obstante, la riqueza del estudio reside en visibilizar los intereses y expectativas académicas, formativas y laborales de los participantes desde sus propias voces, más allá de los habituales indicadores institucionales.

Por tanto, como prospectiva de investigación se plantea ampliar el estudio, sumando las voces de otros actores y contextos educativos. Esto permitiría obtener una visión más holística de las perspectivas de la comunidad educativa y añadiría recomendaciones concretas y útiles para la mejora de la organización escolar, así como de las políticas y prácticas inclusivas a acometer.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es parte del proyecto de I+D+i PID2022-138349NB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa. También se agradece a la Fundación Séneca, Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia (España), por la ayuda predoctoral concedida (22320/FPI/23).

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2024). *Developing inclusive schools: Pathways to success*. Routledge.
- Arnaiz-Sánchez, 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-Sánchez, P., Alcaraz, S., y Caballero, C. M. (2024). Significados atribuidos a la educación inclusiva por la comunidad educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 135–152. <https://doi.org/10.6018/reifop.617101>
- Avellone, L., Camden, J., Taylor, J., & Wehman, P. (2021). Employment outcomes for students with intellectual disabilities in postsecondary education programs: A scoping review. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 34(3), 223-238. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1325428>
- Castellary-López, M., Figueredo-Canosa, V., Muñoz-Muñoz, J. R. & Ortiz-Jiménez, L. (2023). Participation of students with special educational needs (SEN) in extracurricular activities in compulsory education. *Education Sciences*, 13(4), 383. <https://doi.org/10.3390/educsci13040383>
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2024). Informe de seguimiento de la investigación sobre España realizada en virtud del artículo 6 del Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD/C/ESP/RFIR/1). Naciones Unidas. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g24/067/31/pdf/g2406731.pdf>
- Hennessey, R. E. & Goreczny, A. J. (2022). Employment preferences of individuals with intellectual and developmental disabilities: An evaluation of gender and age differences. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 35(3), 878–888. <https://doi.org/10.1111/jar.12992>
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2021). *Bases metodológicas de la investigación educativa* (2.ª ed.). GR92.
- Lim, W. M. (2024). What Is Qualitative Research? An Overview and Guidelines. *Australasian Marketing Journal*, 33(2), 199-229. <https://doi.org/10.1177/14413582241264619>
- Messiou, K., Kozleski, E.B., Simón, C., Simo, N., Farré, L., Tinoca, L., de los Reyes, E.J. & Rwang, V.K. (2024). *Student voice for promoting equity and inclusion in schools*. WERA International Research Network report. <https://weraonline.org/wp-content/uploads/2024/05/Kyriaki-Messiou-et-al.-IRN-Report-2024-Student-Voice.pdf>
- Newman, B. M., Kimball, E. W., Vaccaro, A., Moore, A., & Troiano, P. F. (2019). Diverse pathways to purpose for college students with disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 42(2), 111–121. <https://doi.org/10.1177/2165143418758985>

- Nicmanis, M. (2024). Reflexive content analysis: An approach to qualitative data analysis, reduction, and description. *Qualitative Inquiry*, 30(2), 1–20. <https://doi.org/10.1177/16094069241236603>
- OECD. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- Ookeditse, G. B. (2022). Vocational teachers' perceptions of transition components and relevance of curriculum to employment for students with disabilities. *Cogent Education*, 9(1), 2091621. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2091621>
- Schutz, M. A., Carter, E. W. & Travers, H. E. (2023). Rural School Staff Roles in Career Development for Students with Disabilities: A Mixed Methods Study. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 47(1), 46–61. <https://doi.org/10.1177/21651434231152822>
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909–922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>
- Smedsrud, J. H., Fossum Johansson, V. M. & Nordahl-Hansen, A. (2026). What's so special about special education? Voicing special education students' perspectives in smaller classes in upper secondary school. *Teaching and Teacher Education*, 170, 105298. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105298>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- UNESCO. (2024). *Transforming Education towards SDG4: Report of a global survey on country actions to transform education; highlights*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390204>
- Van Ryzin, M. J., Murray, C. & Roseth, C. J. (2024). The effects of cooperative learning on self-reported peer relations, peer support, and classroom engagement among students with disabilities. *Journal of Educational Research*, 117(6), 355–364. <https://doi.org/10.1080/00220671.2024.2410494>
- World Medical Association. (2024). *WMA Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects*. World Medical Association. <https://www.wma.net/what-we-do/medical-ethics/declaration-of-helsinki/>