

**LA INCLUSIÓN COMO EJE
TRANSVERSAL EN LA
SOCIEDAD DEL SIGLO XXI**

**SALVADOR MANZANERA ROMÁN (Director)
NATALIA SIMÓN MEDINA (Directora)
JUAN ANTONIO CLEMENTE SOLER (Director)**

ISBN: 979-13-7047-224-5

**LA INCLUSIÓN COMO EJE TRANSVERSAL EN LA SOCIEDAD DEL
SIGLO XXI**

SALVADOR MANZANERA ROMÁN (Director)
NATALIA SIMÓN MEDINA (Directora)
JUAN ANTONIO CLEMENTE SOLER (Director)

Dykinson, S.L.

**Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0
Internacional**

© Los autores 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: 979-13-7047-224-5

Índice

Discapacidad y participación infantil en el marco de la gobernanza local.....	7
Los centros especiales de empleo en la región de murcia	20
Avanzando hacia la inclusión de las personas con diversidad: examinando las medidas implantadas del I Plan Nacional para el bienestar saludable de las personas con discapacidad 2022-2026.....	41
Comunicación escuela-familia a través de las redes sociales: un enfoque inclusivo para la accesibilidad a familias con discapacidad	55
Salud mental e inserción laboral. Los centros especiales de empleo en el marco de recuperación centrado en la persona	67
El Programa Todos Somos Campus de la Universidad de Murcia: un trampolín para el acceso al mercado laboral para jóvenes con discapacidad intelectual y del desarrollo.....	77
Implicación familiar en los centros educativos: un plan de actuación.....	95
¿Las tecnologías pueden cuidar? Un análisis de los tecno-cuidados en la vida cotidiana	111
Desafíos y tendencias en la educación superior inclusiva desde un enfoque de vida independiente	123
Las familias ante el futuro de sus hijos con discapacidad: un nuevo marco de intervención para el ejercicio de su capacidad jurídica.....	138
La Técnica de Grupo Nominal como herramienta metodológica para el estudio sociológico de la discapacidad	152
Inclusión digital de las personas con discapacidad: desigualdad digital	165

DISCAPACIDAD Y PARTICIPACIÓN INFANTIL EN EL MARCO DE LA GOBERNANZA LOCAL

María Ángeles Abellán López

Universitat de València

Natalia Simón Medina

Universidad de Castilla-La Mancha

Gonzalo Pardo Beneyto

Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

La participación ciudadana constituye uno de los pilares fundamentales de la democracia contemporánea, y es en el ámbito local donde adquiere una dimensión más cercana, tangible y transformadora. Las administraciones locales, por su proximidad a la ciudadanía, están especialmente bien posicionadas para identificar las necesidades reales de la población y promover políticas públicas que respondan a las singularidades del territorio.

En este contexto, la infancia y la adolescencia deben ser reconocidas como sujetos plenos de derechos, tal y como consagran la Convención de los Derechos del Niño (1989) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Ambas normativas internacionales, ratificadas por España, ofrecen un marco jurídico y ético para garantizar la inclusión, la protección y la participación efectiva de todos los menores, prestando especial atención a aquellos que enfrentan situaciones de mayor vulnerabilidad, como es el caso de los niños y las niñas con discapacidad.

El impulso de modelos de gobernanza participativa ha propiciado que los municipios desarrollen instrumentos que permiten planificar, coordinar e implementar acciones orientadas a la mejora del bienestar y al fomento del protagonismo activo de los niños y las niñas. Estos planes, diseñados con enfoques interdisciplinarios e intersectoriales, no solo articulan medidas de protección y prevención, sino que también promueven la participación en la vida comunitaria, entendida esta como un derecho fundamental que debe ejercerse con igualdad de oportunidades y con los apoyos necesarios.

Sin embargo, pese a los avances legislativos y a los compromisos institucionales adquiridos, la participación real de los niños y las niñas con discapacidad en los procesos municipales continúa siendo limitada, lo que evidencia la necesidad de seguir profundizando en políticas públicas inclusivas, eficaces y accesibles. Desde una perspectiva de derechos humanos, la acción local debe orientarse a eliminar tanto las barreras físicas como las

sociales, garantizando así entornos amigables y servicios adaptados que posibiliten la plena implicación de estos menores en la vida del municipio.

Este capítulo se centrará en la enorme importancia de la participación infantil y adolescente atendiendo al enfoque de discapacidad, en los municipios, considerando el marco de las convenciones mencionadas anteriormente. Sin duda, es a partir de ellas, donde se reconoce el derecho de los niños con discapacidad a ser escuchados, a participar activamente en los asuntos que les afectan y a recibir tantos apoyos como les sean necesarios para participar, ya que, si bien ha habido avances al respecto, tanto normativas como discursivas, la participación real de los niños y las niñas con discapacidad sigue siendo limitada.

2. GOBERNANZA LOCAL, DISCAPACIDAD Y PARTICIPACIÓN

Las administraciones locales desempeñan un papel crucial en el fomento de la participación ciudadana, al ser el nivel de gobierno más cercano a la ciudadanía. Esta proximidad les otorga una posición estratégica para identificar las necesidades reales de la población, implementar políticas públicas adaptadas al contexto local y, sobre todo, promover un modelo de gobernanza participativa que fortalezca la democracia y el desarrollo sostenible. Por esta razón, los municipios son plenamente conscientes de que necesitan legitimarse ofreciendo servicios públicos de calidad. La implementación de políticas públicas sectoriales destinadas a determinados colectivos sociales se sustenta en la necesidad de personalizar las prestaciones para adaptar los servicios a las características singulares de las personas. Así, en lugar de ofrecer un servicio estándar uniforme, lo que se busca es dotarlo de flexibilidad, eficacia y accesibilidad. El enfoque tradicional se asentaba sobre la máxima de “igual para todos” pero esta visión ha dejado paso hacia modelos inclusivos personalizados centrados en la diversidad de condiciones y necesidades. Detrás de este nuevo giro se encuentra el objetivo de la equidad, ya que no toda la ciudadanía parte de las mismas circunstancias sociales y se estaría anticipando medidas preventivas a situaciones que podrían requerir futuras intervenciones. Los ayuntamientos aplican distintas herramientas para personalizar las prestaciones de servicios como la digitalización, la co-creación en el diseño de servicios y la participación ciudadana en los proyectos urbanos.

Entre las líneas de actuación de los municipios se inscriben la participación ciudadana, especialmente de los niños y niñas, para los que se elaboran los planes de infancia y adolescencia. Estos planes municipales de infancia y adolescencia (PLIA) son herramientas de planificación desarrolladas por las administraciones locales para garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes en sus territorios y que se inspiran en la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas de 1989. El objetivo principal de los PLIA es diseñar, coordinar e implementar políticas públicas orientadas a la protección, promoción y participación de la infancia y adolescencia en el ámbito local (Abellán López y Pardo Beneyto, 2024a). Como instrumento de acción insta a los gobiernos locales en materia de bienestar, de protección, de previsión y de participación orientado específicamente en los niños. En un contexto de gobernanza, tales planes suelen diseñarse de forma colaborativa, involucrando no solo a técnicos municipales y responsables políticos, sino también a la ciudadanía, entidades sociales, centros educativos y, de manera preferente, a los propios niños y adolescentes. La idea principal es que las políticas públicas respondan a la realidad concreta de cada municipio y a las demandas de los jóvenes ciudadanos. Los PLIA suelen

tener una duración determinada, entre 4-6 años, y se organiza en torno a unas líneas principales dependiendo de cada municipio. Generalmente, los grandes ejes temáticos se refieren a derechos participación, protección y prevención frente a la violencia y la discriminación, la educación y el ocio saludable para minimizar el abandono escolar, la salud y el bienestar para fomentar hábitos saludables, la familia y el entorno para fortalecer redes de cuidados y apoyo, la inclusión social para combatir las desigualdades (discapacidad, migraciones y riesgos de exclusión) y el medio ambiente. Por esta razón, un mayor conocimiento de los derechos de los niños y niñas, y muy especialmente con discapacidad resulta fundamental en una sociedad que se predica democrática, inclusiva y justa para lograr la igualdad de oportunidades y la plena participación de sus ciudadanos. Porque ha de entenderse que la discapacidad y la infancia representan dos aspectos de extrema vulnerabilidad que requieren un compromiso y actuaciones tanto de los poderes públicos como de los agentes sociales y la ciudadanía.

La gobernanza local representa una forma de actuación combinada y conjunta de varios actores sociales y políticos para co-producir, co-diseñar e implementar las políticas públicas (Kooiman, 1993). El fundamento principal es que la complejidad de los asuntos públicos en el actual contexto requiere generar sinergias, interdependencias y coordinaciones, ya que para gobernar se necesita interaccionar constantemente puesto que ningún agente cuenta con toda la información y los recursos para resolver los problemas sociales. De este modo, en la gobernanza local participan un diverso elenco de agentes como instituciones públicas, asociaciones vecinales, tercer sector, empresas privadas, personas beneficiarias o interesadas y medios de comunicación, que toman decisiones, gestionan recursos y diseñan políticas públicas para atender a la ciudadanía. Algunos de los elementos que caracterizan la gobernanza local son la participación ciudadana, la transparencia, la coordinación de una red de agentes, la toma de decisiones descentralizada y con enfoque de proximidad a los problemas reales, el fortalecimiento de la democracia y la innovación social.

Los poderes públicos tienen la responsabilidad legal, social, política y ética de garantizar la igualdad de oportunidades y el bienestar de todos los menores, independientemente de sus capacidades. Esta obligación se basa en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), ambas ratificadas por España, así como en la legislación nacional y autonómica vigente. Las administraciones locales están obligadas a eliminar barreras físicas y sociales, así como aquellos obstáculos que dificultan la participación plena de los niños y niñas con discapacidad en la vida municipal. Las implicaciones de este compromiso suponen introducir medidas de distinta índole para adecuar espacios e instalaciones para que sean accesibles.

Uno de los motivos principales por los que los ayuntamientos actúan es la necesidad de eliminar barreras, tanto físicas como sociales, que dificultan la participación plena de los niños con discapacidad en la vida del municipio, así como promover actividades adaptadas que fomenten su participación en igualdad de condiciones. Sería tentativo identificar los servicios que ofrecen los ayuntamientos, puesto que abarcan desde la atención temprana, instrumentos de apoyo psicológico, logopédico, fisioterapéutico y orientación a las familias, en colaboración con servicios sociales y sanitarios, pasando por programas educativos, de apoyo escolar, actividades inclusivas de fomento de la socialización. Además, también los entes locales brindan determinados servicios a las familias como los espacios

de respiro familiar, las ayudas a domicilio, información sobre subvenciones y prestaciones económicas, orientación sobre recursos y la puesta en marcha de acciones formativas y de sensibilización para educar a la población, a través de campañas, jornadas y divulgación comunicativa.

En el siguiente apartado se ofrecerá una exposición de las dos principales convenciones internacionales para, posteriormente, destacar los principios esenciales que deben aplicarse a las políticas públicas locales con enfoque de discapacidad.

3. LAS CONVENCIONES INTERNACIONALES

3.1. La Convención sobre los Derechos del Niño

La participación infantil y adolescente con enfoque de discapacidad resulta un tema clave, considerando el marco de las convenciones mencionadas. Sin duda, es a partir de ellas, donde se reconoce el derecho de los niños y las niñas con discapacidad a ser escuchados, a participar activamente en los asuntos que les afectan y a recibir tantos apoyos como les sean necesarios para participar, ya que, si bien ha habido avances al respecto, tanto normativas como discursivas, la participación real de los niños y las niñas con discapacidad sigue siendo limitada y mediada por representaciones adultocéntricas, asistencialistas o capacitistas. La Convención sobre los Derechos del Niño de la ONU (1989) ha supuesto un compromiso de los Estados parte por incorporar a sus legislaciones los derechos de los niños, niñas y adolescentes a escala multinivel. Desde entonces, han transcurrido más de tres décadas y la envergadura de esta manifestación internacional no solo no ha decaído, sino que, al contrario, se insta a los países a diseñar su propio plan nacional para la atención de la infancia y la adolescencia articulando medidas legislativas como metodológicas y materiales. La mayoría de los estudios revelan la importancia de la participación desde edades tempranas porque mejora las competencias sobre lo público y, en consecuencia, se mejora el acceso a la información, la defensa de sus derechos y los resultados de las políticas públicas, entre otros (Hart, 1997; Lansdown, 2005; Lundy, 2007; Tisdall et al., 2014; Lundy et al. 2020; Abellán López y Pardo Beneyto, 2024b). Entre los grandes retos se encuentra una transformación profunda en la forma de percibir a la infancia y en trasladar esta percepción en el diseño de las políticas públicas. Las administraciones locales implementan políticas públicas de proximidad, ya que, en el contexto democrático contemporáneo, se hacen imprescindibles para atender a una sociedad cada vez más heterogénea y con diferentes intereses. Como resultado, los entes locales elaboran sus propios planes de infancia y adolescencia, siendo una iniciativa que responde al mandato específico de cada municipio en atención a sus vecinos más pequeños.

El derecho de los niños, niñas y adolescentes a la participación se concreta en:

- Derecho a recibir información adecuada en cantidad y calidad acerca de los asuntos que les incumben.
- Derecho a elaborar y expresar sus ideas y emitir opinión en torno a los temas que les preocupan o resultan de su interés y a que los adultos no ejerzan poder o influencia en esta elaboración o expresión.

- Derecho a ser escuchados y a que la opinión emitida sea respetada. Los adultos deberán ofrecer los tiempos y espacios necesarios para poder escucharlos.
- Derecho a que la opinión emitida por los niños, niñas y adolescentes sea considerada y tenga incidencia en las decisiones que se toman sobre los asuntos que les afectan.

Numerosas investigaciones se han centrado en la participación considerada como parte del bienestar infantil, entendiendo que cuando los niños expresan su opinión en los asuntos que les afectan, se incrementa su satisfacción (Van Bijleveld et al., 2021; Pardo Beneyto, Simón Medina y Abellán López, 2025). Ello es así, porque además del valor intrínseco que tiene el ser escuchado, la participación forma parte de los cuidados y aumenta el sentimiento de sentirse valorado y seguro. Esta participación dialógica también revaloriza la necesidad de crear espacios intergeneracionales para construir relaciones auténticas, de reconocimiento mutuo y de interdependencia. De este modo, de lo que se trata es que niños y niñas participen en todos los momentos y no solo cuando los adultos ya hayan tomado decisiones.

3.2. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Si bien ya supone todo un desafío el reconocimiento de los derechos de los niños, cuando se trata de los menores con discapacidad resulta aún más complejo dada su vulnerabilidad. Pero no puede olvidarse que, ante todo, son niños, niñas y adolescentes y una sociedad democrática, equitativa e inclusiva no puede justificar la existencia de brechas o déficits de ciudadanía, solo por el hecho de presentarse una situación de discapacidad. Así, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante, CDPD) fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, lo que supuso una firme defensa para el ejercicio pleno de sus derechos, así como una herramienta de lucha contra la exclusión social. La promoción de medidas y políticas que incentiven la igualdad de oportunidades, así como los obstáculos que impiden la presencia y participación de las personas con discapacidad concierne a los poderes públicos, en primer lugar, pero también a organizaciones, entidades y la propia ciudadanía.

En el preámbulo de la CDPD se subraya en su apartado r) el reconocimiento de que los niños y las niñas con discapacidad deben gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas, y recuerda las obligaciones que a este respecto asumieron los Estados parte en la Convención de los Derechos del Niño. En su artículo 4, relacionado con las obligaciones generales, en el punto 3 se establece que, en la elaboración y aplicación de legislación y políticas para hacer efectiva la presente Convención, y en otros procesos de adopción de decisiones sobre cuestiones relacionadas con las personas con discapacidad, los Estados Partes celebrarán consultas estrechas y colaborarán activamente con las personas con discapacidad, incluidos los niños y las niñas con discapacidad, a través de las organizaciones que las representan. A su vez, considera un artículo específico a los niños y las niñas con discapacidad, es el artículo 7 que contempla estos tres puntos:

- 1) *Los Estados Parte tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños y las niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas.*
- 2) *En todas las actividades relacionadas con los niños y las niñas con discapacidad, una consideración primordial será la protección del interés superior del niño.*
- 3) *Los Estados Parte garantizarán que los niños y las niñas con discapacidad tengan derecho a expresar su opinión libremente sobre todas las cuestiones que les afecten, opinión que recibirá la debida consideración teniendo en cuenta su edad y madurez, en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas, y a recibir asistencia apropiada con arreglo a su discapacidad y edad para poder ejercer ese derecho.*

Sin duda, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una relación estrecha entre las características del ser humano y las características del entorno donde vive, siendo las personas con discapacidad definidas como aquellas personas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, en interacción con diversas barreras, pueden obstaculizar su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás (CDPD, 2006), quedando así evidente que la discapacidad es un asunto social.

4. PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DE LA DISCAPACIDAD EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS LOCALES

El especial interés que concitan las personas con discapacidad deriva de las dificultades para el pleno ejercicio de sus derechos. Por políticas públicas se entiende un conjunto de acciones, decisiones, legislación, asignaciones presupuestarias y programas impulsados desde los poderes públicos para atender las diferentes necesidades y demandas sociales que se consideran prioritarios (Lindblom, 1991). Desde una perspectiva dinámica, se trata de un proceso que recorre varias fases, de manera que los poderes públicos identifican un problema, formulan soluciones, las implementan en la sociedad y, finalmente, se evalúan para conocer su impacto en la sociedad. Estas políticas pueden manifestarse en leyes, planes, estrategias o regulaciones que orientan la actuación del gobierno en diversas áreas como salud, educación, seguridad, medio ambiente, economía, entre otras.

Por extensión, las políticas de discapacidad designan una serie de medidas, decisiones y programas de acción de las administraciones públicas, al objeto de garantizar los derechos, la igualdad de oportunidades y la inclusión de las personas con discapacidad. Para conseguirlo, resulta imprescindible la eliminación de todas las barreras físicas, económicas, sociales y culturales que obstaculizan su participación plena en la sociedad. De este modo, las políticas de discapacidad están fundamentadas en unos principios fundamentales que facilitan una mejor comprensión del actual enfoque sobre la discapacidad sustentado en los derechos humanos, la equidad, la inclusión, la participación y la justicia social. La investigación pionera de Turnbull, Beagle & Stowe (2001) representa uno de los intentos más logrados para definir los conceptos esenciales, Core concepts, que subyacen en las políticas públicas de discapacidad. Estos autores se plantearon una cuestión clave: ¿quién es el principal beneficiario de la política de discapacidad: el niño con discapacidad o su familia? Así, identificaron 18 conceptos básicos centrales de las políticas que afectan a las familias con hijos e hijas con discapacidad. Esta herramienta conceptual, además de definir los

conceptos y distinguir entre los que afectan directamente a las personas con discapacidad y los que afectan a las familias de los niños con discapacidad, presenta un enfoque que ha mostrado su utilidad y aplicabilidad en diferentes contextos internacionales alineándose con los derechos humanos y con las políticas emergentes sobre discapacidad, así, podríamos contemplar que las políticas públicas, diseñadas en primera instancia para beneficio de personas con discapacidad y sus familias, beneficia en última instancia a la propia sociedad y, por ende, a sus ciudadanos y ciudadanas, entendiendo que sólo así es posible una sociedad inclusiva e incluyente que trata a todos sus ciudadanos en clave de derechos y en igualdad.

A continuación, se expondrán los dieciocho conceptos centrales tal y como los formularon sus autores, y se ofrecerá una breve descripción de cada uno de ellos.

- 1) *Antidiscriminación*. Este concepto busca que las personas con discapacidad puedan disfrutar plenamente de las oportunidades de participación, sin que las barreras del entorno o sus propias limitaciones que lo impidan. Los derechos a la vida, la libertad y la igualdad son principios constitucionales esenciales que deben garantizarse a todas las personas y forman la base de políticas que buscan eliminar la discriminación y promover la inclusión plena en la sociedad.
- 2) *Servicio individualizado y apropiado (Individualized and Appropriate Service)*. Los servicios deben estar adaptados a las necesidades y preferencias de las personas destinatarias y su prestación debe realizarse por personal cualificado. Este principio considera que cada persona es única, con necesidades e intereses distintos y por ello, los servicios deben ser diseñados y prestados de forma personalizada, adaptándose a las características particulares de cada individuo, especialmente cuando se trata de niñas y niños, quienes están en constante desarrollo y requieren intervenciones sensibles a su etapa evolutiva. Un servicio es individualizado cuando, además de valorar el diagnóstico clínico, considera el entorno familiar, social y cultural de la persona, lo que favorece establecer objetivos realistas y adecuados que respondan a las necesidades. Un elemento esencial de este principio es contar con personal cualificado, con formación técnica y sensibilidad ética para desempeñarse de manera respetuosa e inclusiva. El equipo profesional debe colaborar de forma interdisciplinaria, ajustando sus enfoques conforme evolucionan las necesidades del usuario en las fases de intervención, tratamiento, habilitación, rehabilitación y mitigación, ofreciendo información y apoyos útiles, comprensibles y alcanzables para la persona y su entorno.
- 3) *Clasificación (Classification)*. Este principio se refiere a la forma de organizar, sistematizar y agrupar los diferentes criterios o ideas en categorías específicas para facilitar su comprensión y análisis. La clasificación, pues, representa una herramienta esencial con un contenido positivo como medio para establecer prioridades para la población vulnerable. Así, se favorece el establecimiento de procesos y normas por los que una persona con discapacidad y su familia cumplen con los requisitos para beneficiarse de determinadas leyes o prestaciones y genera un marco de referencia

común que facilita la comparación e identificación de relaciones entre los elementos o fenómenos de estudio.

- 4) *Servicios basados en la capacidad (Capacity-Based Services)*. Este criterio propone que el diseño y suministro de los servicios debe tener en cuenta las habilidades y capacidades de las personas. En consecuencia, en vez de centrarse en las deficiencias, lo que se valora son las capacidades existentes y los puntos fuertes promoviendo la autonomía y el desarrollo integral. La contribución de este enfoque es fortalecer el potencial de las personas para que afronten mejor sus problemas, considerando que todos los seres humanos cuentan con capacidades y que, con los apoyos adecuados, pueden desempeñar en la vida.
- 5) *Empoderamiento participativo y toma de decisiones (Empowerment Participatory Decision-Making)*. El empoderamiento participativo y la toma de decisiones, según Turnbull, Beagle y Stowe, se centra en la idea de que las personas, especialmente aquellas con discapacidad o en situación de vulnerabilidad, deben tener un papel activo y significativo en las decisiones que afectan sus vidas. Este enfoque promueve la inclusión, la equidad y el respeto por la dignidad individual, reconociendo que todas las personas tienen derecho a influir en su entorno y en las políticas que las afectan. Este principio enmarca conceptos angulares como la autodeterminación, el empoderamiento y la toma compartida de decisiones. La autodeterminación implica que las personas deben tener la oportunidad para tomar decisiones informadas sobre su vida. El empoderamiento describe un proceso mediante el cual las personas adquieren confianza y destrezas para participar activamente en la toma de decisiones de las cuestiones que les afectan y, además, compartido con las familias y los profesionales. Turnbull, Beagle & Stowe (2001) aseguran que una participación efectiva exige cambios estructurales y actitudinales, además de una cultura organizativa que fomente la corresponsabilidad, la colaboración y la transparencia. En todo caso, la orientación que se proporciona a las personas con discapacidad debe ofrecer información completa de servicios sectoriales en salud, educación, vivienda, ocio, cultura, recursos económicos, apoyos y de tiempo libre, todo con accesibilidad comunicativa.
- 6) *Coordinación y colaboración de servicios (Service Coordination and Collaboration)*. Este criterio se define como las actividades encaminadas a lograr la puesta en marcha de políticas públicas que permitan atender a personas y familias como titulares de derechos. Lo que se pretende es articular un sistema que responda holísticamente a las necesidades de las personas con discapacidad (salud, educación, trabajo, cultura, ocio, comunicaciones, vivienda, bienestar social, etc.). Mediante un proceso integrador de distintas especializadas, las diferentes organizaciones profesionales y de servicios trabajan conjuntamente para planificar, organizar y optimizar recursos asegurando una atención integral.
- 7) *Protección contra el daño (Protection From Harm)*. Este concepto pretende asegurar que la persona y su familia no experimenten daño como resultado

de la recepción de servicios, lo que implica un enfoque preventivo y proactivo para proteger a una población muy vulnerable. En muchos casos, las personas vulnerables pueden tener limitaciones en su autonomía, dificultades para comprender o dar su consentimiento, por lo que resulta necesario procurarles una especial protección. Como todas las personas tienen derecho a vivir libres de cualquier daño físico o emocional, los esfuerzos han de dirigirse a la ejecución de medidas de prevención, de choque y de seguimiento para garantizar un entorno seguro.

- 8) *Libertad (Liberty)*. Los servicios destinados a las personas con discapacidad deben prestarse de la forma menos restrictiva e invasiva posible respetando su autonomía, dignidad y libertad personal. De este modo, es menos restrictiva porque los cuidados o intervenciones evitan imponer límites innecesarios a la libertad o movimientos de las personas. Un ejemplo es priorizar el apoyo en el ambiente familiar en lugar de institucionalizar, siempre que sea posible. Por otro lado, es menos invasiva porque se evita interferir en la vida privada o corporal de la persona.
- 9) *Autonomía (Autonomy)*. Se refiere a tener la libertad de elegir y controlar la propia vida como el derecho a definir sus propias necesidades, llevar una vida autónoma fuera de las instituciones, a la autodeterminación y a ejercer control sobre los sistemas de asistencia. Este concepto guarda una estrecha relación con el que hemos visto anteriormente *Empoderamiento participativo y toma de decisiones*.
- 10) *Privacidad y confidencialidad (Privacy and Confidentiality)*. La privacidad se refiere a la esfera privada e íntima en la que tanto los poderes públicos, como profesionales o entidades privadas, no pueden acceder sin el consentimiento de la familia o de la persona con discapacidad. La confidencialidad implica mantener el carácter confidencial de la información generada por profesionales o cualquier entidad, sobre la persona con discapacidad y su familia.
- 11) *Integración (Integration)*. La integración es un concepto amplio que se opone a la segregación, a la exclusión y a la limitación, de manera que se logre aquella situación de estar con, de y entre personas sin discapacidad. Es decir, utilizar las instalaciones y programas que utilizan las personas sin discapacidad, siempre que sea posible.
- 12) *Productividad y contribución (Productivity and Contribution)*. Este principio se refiere al derecho de tener un trabajo, poder ganarse la vida total o parcialmente y ser económicamente autosuficiente e independiente (en todo o en parte), por lo que reclama derechos, prestaciones y servicios que permitan a las personas con discapacidad llevar una vida productiva y con sentido.
- 13) *Unidad familiar (Family Integrity and Unity)*. Su punto de partida es considerar al sistema familiar como unidad fundamental de la sociedad destacando el derecho de los niños a tener una familia. Así, la familia es percibida como el núcleo fundamental en el desarrollo y bienestar de los niños con discapacidad, por lo que las políticas han de apoyar a las familias, proporcionarles recursos y servicios que permitan cuidar y educar a sus

- hijos. Por esta razón, todas las acciones han de considerar el impacto que genera en la familia un miembro con discapacidad para desarrollar medidas que prevengan su desintegración.
- 14) *Servicios para toda la familia (Family Centeredness)*. La cobertura de los servicios debe responder tanto a las necesidades de las personas con discapacidad como a las de sus familias de manera singularizada. El reconocimiento de que la persona con discapacidad no vive aislada, sino como parte de una familia que influye en su bienestar y calidad de vida. Por tanto, los servicios deben dirigirse no solo a la persona con discapacidad sino también al entorno familiar ofreciendo apoyos y medidas individualizadas y evitando aquellas estandarizadas que no se adecuen a su realidad. La fortaleza de este enfoque considera que las familias no son receptores pasivos de la ayuda, sino personas expertas en las necesidades de su hijo o hija y en su bienestar integral. En síntesis, al apoyar al núcleo familiar, se crean las condiciones para un entorno más estable, seguro e inclusivo.
 - 15) *Capacidad de respuesta cultural (Cultural Responsiveness)*. Con este concepto Turnbull, Beagle y Stowe señalaron la capacidad consciente e intencional de reconocer y respetar la diversidad cultural en los diferentes contextos profesionales, considerando que las prácticas culturales, los hábitos y las creencias de los grupos sociales juegan un papel determinante en los objetivos propuestos. Las respuestas culturales implican entender el contexto sociocultural de cada persona, familia o comunidad, por lo que los servicios profesionales deben desarrollar habilidades para adaptar estrategias de intervención alineadas con las realidades de las personas.
 - 16) *Rendición de cuentas (Accountability)*. Los profesionales tienen un papel fundamental en la calidad y equidad de los servicios públicos, por lo que han de asumir la responsabilidad de sus acciones y decisiones, basada en la búsqueda del bienestar de las personas a las que se sirve. Este planteamiento implica escuchar sus voces, respetar sus experiencias y asegurarse que los servicios respondan a sus necesidades y derechos, de acuerdo a la dignidad humana y la justicia social. El alcance de este principio interpela a la corresponsabilidad y reciprocidad de todas las partes involucradas: personas con discapacidad, su familia, a los responsables políticos, a los profesionales y a diversos gobiernos y entidades del sector privado.
 - 17) *Desarrollo de capacidades profesionales y del sistema (Professional and System Capacity-Building)*. Las acciones de los profesionales acontecen dentro de un contexto organizativo, por lo que la práctica profesional guarda una estrecha conexión con los sistemas y estructuras institucionales. Los profesionales, como agentes de cambio, además de adquirir competencias técnicas y éticas, han de comprender el funcionamiento de los sistemas, de las instituciones, de las políticas públicas, de las leyes, de las relaciones de poder y estructuras, lo que favorecerá la capacidad para identificar las barreras que limitan la equidad así como los desafíos para transformarlas.
 - 18) *Prevención y mejora (Prevention and Amelioration)*. La idea clave de este concepto es el compromiso activo para reducir o eliminar las barreras que

enfrentan las personas con discapacidad, con el objetivo de mejorar su calidad de vida. Además de ofrecer asistencia, servicios, cuidados o apoyo, se orienta a promover cambios relevantes para una vida digna, equitativa y autónoma. Asimismo, no se trata solo de resolver necesidades inmediatas sino de transformar las condiciones que reproducen situaciones injustas.

5. CONSIDERACIONES FINALES

La implicación activa de la infancia y la juventud con discapacidad exige una mirada que articule los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ambas normativas internacionales deben analizarse desde la perspectiva de que tanto la infancia como la discapacidad son construcciones sociales, cuya interpretación y tratamiento varían en función del contexto cultural, político y social en el que se inscriben (Simón y Sánchez, 2023).

La participación infantil se vincula estrechamente con el reconocimiento del derecho a ser escuchados y a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que les afecten, como la educación, la salud o la vida cultural y artística. Sin embargo, esta participación continúa limitándose en muchos casos a procesos consultivos, sin llegar a convertirse en una participación plena con capacidad real de incidir en la toma de decisiones públicas. En paralelo, la participación infantil con discapacidad ha de entenderse como un derecho fundamental, que debe llevarse en entornos seguros, inclusivos, accesibles y representativos por lo que es primordial dotar a estos espacios de los recursos materiales y humanos adecuados, especialmente aquellos que garanticen el apoyo profesional necesario para que todos los niños y las niñas, incluyendo los que tienen discapacidad, puedan ejercer su ciudadanía activa en condiciones de equidad (UNICEF, 2020).

Este cambio se enmarca en la superación de una concepción tradicional de la infancia, en la que la socialización era vista como un proceso unidireccional ejercido por adultos sobre niños, niñas y adolescentes, lo que reforzaba una imagen de infancia pasiva, dependiente y subordinada. No obstante, la experiencia ha demostrado que los adultos también se encuentran inmersos en procesos constantes de cambio y aprendizaje, especialmente ante las exigencias de un mundo globalizado y en transformación. Esta situación pone en entredicho las visiones reduccionistas que colocan a la infancia en una posición de inmadurez frente a una supuesta estabilidad adulta.

En este contexto, los niños y niñas se configuran como co-constructores tanto de su propia infancia como del entramado social en el que participan. No obstante, el análisis estructural de la infancia debería ampliarse para incorporar de manera explícita la dimensión de la discapacidad, junto a otras dimensiones clave como la demografía, las actividades infantiles, la economía, la justicia distributiva o el estatus jurídico, tal y como señalan Qvortrup y Wintersberger (Lay-Lisboa y Montañés, 2018).

Integrar la discapacidad en dicho análisis no solo enriquece la comprensión de la infancia como categoría social, sino que también subraya la urgencia de seguir avanzando en clave de derechos hacia una sociedad realmente inclusiva e igualitaria. Ello exige articular de manera crítica y consciente los conceptos de equidad, la igualdad, diferencia y similitud,

reconociendo el carácter intersubjetivo de las relaciones humanas y, por ende, de las relaciones sociales (Simón, 2024).

6. REFERENCIAS

- Abellán-López, M.A. & Pardo-Beneyto, G. (2024a). Children's participation matters: a step towards institutional and legal innovation in Spain, *International Journal of Law, Policy and the Family*, 38, ebae011, <https://doi.org/10.1093/lawfam/ebae011>
- Abellán López, M.A. y Pardo-Beneyto, G. (2024b). *Espacio público y participación infantil y adolescente en la Comunidad Valenciana. Experiencias, estructuras y desempeño institucional*. Tirant lo Blanch.
- Hart, R. A. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. Nueva York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315070728>
- Kooiman J. (2003). *Governing as Governance*. Londres: Sage.
- Lundy, L., Orr, K. & Marshall, C. (2020). Children's rights budgeting and social accountability: Children's views on its purposes, processes and their participation. *Global Campus Human Rights Journal*, 4, 91-113 <http://doi.org/20.500.11825/1699>
- Lansdown, G. (2005). *The evolving capacities of the child*. Florencia: UNICEF Innocenti Research Centre. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/evolving-eng.pdf>
- Lay-Lisboa, S. y Montañés, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1176>
- Lindblom, C. E. (1991). *El proceso de elaboración de políticas públicas*. Ministerio para las Administraciones Públicas.
- Pardo Beneyto, G., Simón Medina, N. M., & Abellán López, M. Ángeles. (2025). Espacio público y participación infantil: Un estudio de los presupuestos participativos en la Comunidad Valenciana. *Papers. Revista De Sociologia*, e3344. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.3344>
- Simón Medina, N. (2024). Aspectos identificadores de una sociedad discapacitada. En M. Á. Abellán López, G. Pardo Beneyto y Á. Quinto Abellán. *Gobernanza democrática y ciudadanía global: Retos y nuevas competencias en las sociedades contemporáneas*. pp. 33-48. Los Libros de la Catarata.
- Simón Medina, N. (2023). (coord.). *Una mirada poliédrica hacia la discapacidad*. Los libros de la Catarata.

- Simón Medina, N. y Sánchez Álvarez, C. (2023). La co-construcción de sociedades inclusivas desde la participación de personas con discapacidad. En G. Pardo Beneyto y M. Á. Abellán López (coord.). *Experiencias participativas infantiles y juveniles: Perspectivas sobre procesos de democratización y gobernanza*. pp. 169-182. Tirant Lo Blanch.
- Tisdall, E. Kay, Gadda, Andressa y Butler, Udi (Eds.). (2014). *Children and young people's participation and its transformative potential: Learning from across countries*. Londres: Palgrave Macmillan. https://10.1057/9781137316547_10
- Turnbull, H. R., Beegle, G., & Stowe, M. J. (2001). The Core Concepts of Disability Policy Affecting Families Who Have Children with Disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 12(3), 133-143. <https://doi.org/10.1177/104420730101200302>
- UNICEF. (2020). Cuadernos para la acción local. Claves para fomentar la participación infantil y adolescente. UNICEF España. <https://ciudadesamigas.org/documentos/cuaderno-participacion/>
- Van Bijleveld, G. G., de Vetten, M., & Dedding, C. W. (2021). Co-creating participation tools with children within child protection services: What lessons we can learn from the children. *Action Research*, 19(4), 693-709. <https://doi.org/10.1177/1476750319899715>

LOS CENTROS ESPECIALES DE EMPLEO EN LA REGIÓN DE MURCIA

Ana Belén Fernández Casado

Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

En España viven cerca de tres millones de personas con discapacidad administrativamente reconocida. En los últimos años, la discapacidad ha logrado situarse en la agenda política, y posicionarse como uno de los factores de diversidad más relevantes para los gobiernos estatal y autonómicos (Ortega, 2018: 45). Los datos correspondientes al año 2023 confirman una menor participación de las personas con discapacidad en el mercado laboral. La tasa de actividad de este grupo se sitúa en el 35,5 %, frente al 78,5 % de la población general. Las diferencias se mantienen tanto en varones (35,8 % frente a 83,1 %) como en mujeres (35,1 % frente a 73,9 %). En cuanto a la tasa de paro, es más elevada entre las personas con discapacidad (19,7 %) que en la población general (12,0 %), aunque con una menor brecha entre mujeres (19,4 % frente a 13,8 %) que entre varones (19,9 % frente a 10,5 %) (Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2024: 53).

Lograr el objetivo de dotar a las personas con discapacidad con las capacidades que les permitan sentirse y ser reconocidas socialmente implica una práctica transformadora de sus relaciones con el entorno. Para que puedan acceder a las capacidades consideradas socialmente valiosas, desde la perspectiva del modelo médico se actuará sobre las características de sus cuerpos, en tanto que desde la perspectiva del modelo social se actuará sobre las características del entorno y del medio social (Toboso, 2018: 789).

En los Centros Especiales de Empleo (CEE) se establecerán unos criterios generales para el acceso al empleo de personas con discapacidad y entre esos criterios se encontrará la idoneidad de la capacidad para la tareas y funciones asignadas a la plaza a ocupar (Ministerio de Trabajo y Economía Social, 2025: 49538). Casi la totalidad de las familias encuestadas en el estudio de la Fundación Adecco confirman su deseo de que su hijo pueda trabajar con el máximo nivel de autonomía posible. Además, consideran que el empleo es el mejor vehículo para que sus descendientes cumplan sus sueños. También desean que sea en una empresa ordinaria y un 27,5% que lo hagan en los CEE por ajustarse más a las necesidades de sus hijos/as (Fundación Adecco, 2024, en Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2024: 60).

2. MARCO TEÓRICO

1.1. Los Centros Especiales de Empleo

Una persona es discapacitada cuando el medio carece de facilidades que garanticen igualdad de oportunidades. La discapacidad implica exclusión y no depende del individuo, sino de la estructura social. Las políticas y apoyos parten del reconocimiento de diferencias e igualdad de derechos, considerando el entorno y la necesidad de superar barreras físicas, económicas, sociales y políticas. Los apoyos se orientan no a las carencias, sino a las capacidades y potencialidades del individuo (Gómez y Castillo, 2016: 187-193). La autonomía se entiende no como realizar actividades básicas sin ayuda, sino como el derecho a planificar y desarrollar un Proyecto de Vida propio (Ortega, 2018: 54-55). La calidad de vida no se mide con indicadores económicos, sino por la capacidad de las personas para realizar aquello que consideran valioso para sus vidas (Toboso, 2018: 792).

Los Centros Especiales de Empleo (CEE) son definidos en nuestra legislación como organizaciones que deben tener como objetivo social la inclusión de las personas con discapacidad (Real Decreto 2273/1985, artículo 42). El Real Decreto Legislativo 1/2013, en su artículo 43 exige a los CEE «realizar una actividad productiva de bienes o de servicios, participando regularmente en las operaciones del mercado», lo que supone disponer de instrumentos para tener estructuras, sistemas, procesos y formas de organización que garanticen su competitividad, no sólo para mantenerse en el mercado, sino para incrementar su posición en él. Según el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2022), uno de los retos de la Estrategia española sobre discapacidad 2022-2030 es reforzar el acceso al empleo mediante las modalidades de economía social, impulsando la inversión, la formación continua, los incentivos a la contratación y la modernización de los CEE de iniciativa social. En la Región de Murcia existen 67 CEE registrados oficialmente (SEF, 30/10/2024), esenciales para la inclusión laboral, con al menos el 70% de su plantilla formada por personas con discapacidad.

3. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

El presente estudio realiza una revisión de los Centros Especiales de Empleo (CEE) de la Región de Murcia, con el fin de analizar el tipo de servicios que en ellos se realiza, las características del centro, localidad en que se ubica, tamaño, entre otras. Se han seleccionado aquellos cuya información se puede recopilar directamente de sus páginas web, siendo finalmente 20 entidades procedentes de diferentes municipios: 1 en Alcantarilla, 1 en Abarán, 4 en Cartagena, 1 en Cieza, 2 en Lorca, 8 en Murcia (1 de ellos en El Palmar), 1 en San Pedro del Pinatar, 1 en Torre Pacheco, 1 en Totana.

4. RESULTADOS

4.1. Los Centros Especiales de Empleo de la Región de Murcia

EMPLEDIS MURCIA, S.L. (Alcantarilla)¹: Es un Centro Especial de Empleo creado para fomentar la integración laboral de personas con discapacidad física, psíquica o sensorial,

¹ <https://empledis.es/>

actuando también en inserción y sensibilización social. Desde su fundación realiza labores de limpieza en edificios y locales públicos y privados. (Tabla 9), servicios auxiliares y asistenciales, de información, control de accesos en edificios públicos y privados (Tabla 6), medioambientales, jardinería (Tabla 13), servicios logísticos, comercio al por menor, gestión de documentos o lavandería entre otros.

GESILDA GROUP, S.L. (Abarán)²: El Centro Especial de Empleo fue creado por la Asociación de Discapitados Físicos de Abarán (A.D.F.A.) para ofrecer empleo estable al mayor número posible de personas con discapacidad física. Desde 2000 incorpora trabajadores desempleados derivados por el SEF y la bolsa de empleo de A.D.F.A., seleccionados con apoyo del Servicio de Integración Laboral (SIL) de FAMDIF. Servicios ofrecidos: Limpieza en general (aparcamientos privados, naves industriales y fábricas, cristalerías, ventanales y entradas de edificios, etc...) (Tabla 9), Control y vigilancia de accesos (Tabla 6), Etiquetado, embolsado y empaquetado de prendas de vestir (Tabla 10), o Ayuda a Domicilio.

ASTUS PROLAM Centro Especial de Empleo (Cartagena)³: El objetivo del Centro Especial de Empleo es insertar laboralmente a personas con discapacidad intelectual y/o parálisis cerebral mediante una actividad productiva y competitiva, cuyo fin último es su transición al mercado laboral ordinario. Se organiza en distintas secciones: Sección de Fundición piezas metales no férreas (artesanía en bronce, manufacturados, cerámica y reparación piezas) (Tabla 14), Sección de Jardinería (Tabla 13), Sección de Gestión Documental (Tabla 4). ASTUS cuenta con el Servicio de Integración Laboral (SIL) bajo la modalidad de Empleo con Apoyo, un sistema de orientación y acompañamiento individualizado para trabajadores con discapacidad con mayores dificultades, con el fin de facilitar su acceso, permanencia y promoción en empleos del mercado ordinario en condiciones equivalentes.

GRUPO AMIAB MURCIA, S.L. (Cartagena)⁴: Amiab promueve la empleabilidad de las personas generando oportunidades laborales y facilitando itinerarios de inclusión sociolaboral, que engloban orientación, formación, capacitación y programas de empleo e intermediación. Presentan sus servicios en Sector Limpieza (Limpieza general de edificios y locales, Oficinas, Naves o Garajes) y Servicios higiénico-sanitarios, Medioambientales y Limpieza de playas (Tabla 9). También ofrecen servicios de Lavado y limpieza de prendas textiles y de piel y Lavandería industrial (Tabla 10). Además, ofrecen servicios de Reparación de elementos plásticos y de metal (Tabla 14).

YOHUMANIZE, S.L.L. (Cartagena)⁵: Su objetivo es contratar a personas con diversidad funcional para favorecer su integración laboral. Se dedica a la consultoría estratégica en responsabilidad social corporativa y a proyectos de producción responsable (Tabla 3). También ofrece servicios de Manipulado o modificación de envases de brik o botellas (Tabla 8), servicios en el Sector Limpieza (Limpieza general de edificios y locales, Oficinas, Naves o Garajes) (Tabla 9) y Montaje de pedidos de productos terminados y

² <https://adfa.es/gresilda-group/>

³ <http://www.astus.org>

⁴ <https://www.amiab.com>

⁵ <https://yohumanize.com/centro-especial-empleo/>

Montajes electroindustriales, embalajes y cartonajes, plastificados, etc-Servicios de gestión de almacén e industriales (Tabla 14).

OCÓN MEDITERRANEA DE TRANSPORTES, S.L. (Cartagena)⁶: La Fundación Ocón Emplea desarrolla intervenciones para fomentar la inclusión social y laboral de personas en situación o riesgo de exclusión, mediante itinerarios integrales de inserción. Realiza acciones de información, orientación y asesoramiento laboral, motivación y acompañamiento, preparación para el empleo (búsqueda de trabajo, habilidades sociales y personales), así como intermediación y sensibilización empresarial. Además, ofrece actividades anexas al transporte terrestre y servicios como operador logístico (Tabla 2).

RECICLA SERVICIOS ORTOPÉDICOS, S.L. (Cieza)⁷: La asociación Tocaos del Ala se propuso lograr la integración plena de personas con discapacidad. Para ello creó un Centro Especial de Empleo dedicado a materiales ortopédicos y restauración de libros, reparando ayudas técnicas como andadores, sillas de ruedas, grúas, camas articuladas y scooters. Servicios: Gestión de un establecimiento para venta, alquiler y reparación de ayudas técnicas (Tabla 3), Creación y difusión de una página web (Tabla 4), Taller de termolacado de elementos metálicos (Tabla 14), Participación en actividades desarrolladas por la Asociación para Personas con Discapacidad Física de Cieza “Tocaos del Ala”. Asistencia a intervenciones cognitivo-conductuales, fisioterapéuticas y de acción social (Tabla 12).

PROAPEDI, S.L. (Lorca)⁸: Promoción y Apoyo al Empleo de Personas con Discapacidad es una empresa unipersonal, creada el 28 de enero del año 2010 cuyo único socio promotor es la Asociación de Padres con Hijos con Discapacidad Intelectual de la Comarca de Lorca APANDIS, entidad sin ánimo de lucro y miembro de PLENA INCLUSIÓN. Podrá promover centros de producción y servicios de: Mantenimiento y limpieza de jardines (Tabla 13), Servicios de limpieza (Tabla 9), Prestación de servicios de personal subalterno, Prestación de servicios de personal de apoyo y cuidado de personas dependientes, Reciclado de envases ligeros (Tabla 15), confección de reposteros y bordado de banderas (Tabla 10).

INTEGRACIÓN LABORAL ASPRODES (Lorca)⁹: La Fundación Asprodes desarrolla programas de formación y empleo para personas con discapacidad intelectual. Mediante convenios con empresas, promueve su contratación e inclusión laboral. También apoya a emprendedores con discapacidad intelectual ofreciendo asesoramiento y acompañamiento en todas las etapas del proceso. Servicios que ofrece: Limpieza - Pastelería industrial - Producción de huevos (Tabla 8).

CEOM ASOCIACIÓN PARA LA INTEGRACIÓN DE MINUSVÁLIDOS PSÍQUICOS (El Palmar)¹⁰: El Centro Especial de Empleo de CEOM es una empresa de carácter protegido, cuya plantilla está compuesta al 100% por personas con discapacidad. Se centra en el sector de la limpieza (Tabla 9).

⁶ <https://transportesocon.com/accion-social>

⁷ <https://www.serviciosortopedicos.es>

⁸ <https://www.proapedi.com/>

⁹ <https://asprodes.eu/integracion/>

¹⁰ <https://asociacionceom.org/personas-con-discapacidad/>

IPS – INTEGRACIÓN PERSONAS Y SERVICIOS, S.L. (Murcia)¹¹: Ofertas de empleo dirigidas a los profesionales con diversidad funcional, trabajando en dos ámbitos: inclusión laboral y sensibilización social. Servicios que ofrece: Limpieza general de edificios-Actividades de jardinería (Tabla 9).

DISCLEAN, SL (Murcia)¹²: La experiencia y cualificación de los promotores de DISCLEAN asegura servicios profesionales, independientemente del nivel de especialización, siendo referente en la implementación de sistemas y tecnologías que garantizan excelencia al mínimo coste. Los servicios que ofrece: Limpieza Especializada, Limpieza Técnica, Industrial, Limpieza Hospitalaria-Sanitaria (Tabla 9), Jardinería (Tabla 13), Seguridad y Control (Tabla 6) y Marketing (Tabla 7).

JERA AVANZA SOCIEDAD LIMITADA UNIPERSONAL (S.L.U.) (Murcia)¹³: Es una entidad de un grupo empresarial con amplia experiencia en Recursos Humanos, consolidada para desarrollar actividades productivas en un mercado altamente competitivo. Servicios que ofrece: Servicios de portería y conserjería de edificios e instalaciones / Conserjería y Control de accesos en edificios públicos y privados / Parking / Información y control de accesos (Tabla 6), Limpieza general de edificios y locales / Oficinas / Naves / Garajes (Tabla 9), Servicios de jardinería / Limpieza de jardines (Tabla 13).

GRUPO SIFU MURCIA, S.L. (Murcia)¹⁴: Entidad sin ánimo de lucro con casi 20 años de trayectoria, surgida de la experiencia de Grupo SIFU como CEE, que busca promover la integración social y laboral de personas con discapacidad y dificultades de inserción. Servicios que ofrece: Actividades de apoyo a las empresas / Consultoría / Consultoría RSC (Tabla 3). También ofrecen servicios relacionados con la Limpieza general de edificios y locales / Oficinas / Naves / Garajes (Tabla 9). Así como Servicios de jardinería / Actividades de jardinería / Limpieza de jardines (Tabla 13) y Servicios Auxiliares (Tabla 15).

INCLUYE EMPLEO SOCIAL S.L. (Murcia)¹⁵: Centran su actividad en servicios culturales, espacios escénicos, museos, eventos y exposiciones, organización y promoción de congresos y otros actos públicos. Proporcionan servicios de imagen y sonido, animadores socioculturales, guías turísticas-culturales y servicios auxiliares (Tabla 3) y Servicios de jardinería / Limpieza de jardines (Tabla 13).

OSGA MURCIA S.L. (Murcia)¹⁶: Su labor social se centra en la integración laboral de las personas con discapacidad o en riesgo de exclusión social. La plantilla de Osga Murcia cuenta con un alto porcentaje de personas en esta situación con lo que les ofrecemos una oportunidad de introducirse en el mundo laboral. Ofrece: Servicios de portería y conserjería de edificios e instalaciones / Conserjería (Tabla 6), así como Limpieza general de edificios y locales / Oficinas / Naves / Garajes (Tabla 9).

¹¹ <https://ipspersonas.es/trabajo-discapacidad-murcia/>

¹² <https://discleansl.es/>

¹³ <https://jeraavanza.es/quienes-somos/>

¹⁴ <https://www.fundaciongruposisfu.org/quienes-somos>

¹⁵ <https://www.incluyeempleo.es/>

¹⁶ <https://osgamurcia.com/osga-murcia>

SERVINTO GESTIÓN Y SERVICIOS S.L.U. (Murcia)¹⁷: Las Unidades de Apoyo de los CEE garantizan la permanencia de los trabajadores con discapacidad, evaluando sus capacidades, adaptando el puesto de trabajo, coordinando con su entorno y aplicando programas formativos que faciliten su plena inclusión laboral. Servicios que prestan: Control de accesos, recepcionistas y auxiliares de servicios, Call center, Servicios de seguridad (Tabla 6), servicios de investigación catastral, Servinto con el deporte, Servicios de jardinería y de limpieza (Tabla 9 y Tabla 13).

FUNDACIÓN CEE AIDEMAR (San Pedro del Pinatar)¹⁸: Empresa de empleo protegido que opera en diferentes áreas (enclaves, empresa auxiliar de servicios, brigadas de jardinería y limpieza...), para personas con discapacidad. Tiene 118 trabajadores donde más del 90% presentan una discapacidad. Ofrecen servicios relacionados con Transporte urbano colectivo / Transporte de personas con discapacidad (Tabla 2), mensajería (Tabla 5), Catering / Catering de colectividades y eventos (Tabla 8), Limpieza y mantenimiento de interiores y exteriores / Compactadores / Instalaciones / Espacios públicos y privados, Servicios higiénico-sanitarios / Medioambientales / Limpieza de playas (Tabla 9) y Lavado y limpieza de prendas textiles y de piel / Lavandería industrial (Tabla 10). Además, ofrecen Servicios de jardinería / Actividades de jardinería / Limpieza de jardines (Tabla 13). También ofrecen servicios relacionados con la Cerámica / Piezas artesanales en barro y belenismo (Tabla 14), auxiliares de la industria (fabricación y manufacturado de la sal) (Tabla 15) y Carpintería (Tabla 16).

FUNDACIÓN PROMETEO TORREPACHECO (Torre Pacheco)¹⁹: Prometeo es una Asociación sin ánimo de lucro que cuenta a su vez con una Fundación. Esta asociación nace en 1996 con el objetivo de crear un espacio promotor para la integración socio-cultural y laboral de las personas con discapacidad intelectual, del desarrollo y parálisis cerebral. Realizan actividades relacionadas con el acompañamiento a personas con movilidad reducida (Tabla 2) y la Recogida y destrucción de documentación sensible (Tabla 5). También ofrecen Limpieza general de edificios y locales / Oficinas / Naves / Garajes (Tabla 9), Servicios de jardinería / Actividades de jardinería / Limpieza de jardines (Tabla 13) y Cerámica / Piezas artesanales en barro y belenismo (Tabla 14).

CEE CEDETO S.L. (Totana)²⁰: Se dedica a las siguientes actividades según sus Estatutos: Servicio de mensajería, paquetería, Citaciones, Notificaciones en calidad de Operador Postal Autorizado para Entes Públicos y Privados. Servicio de conductores, acompañantes de conductores y auxiliares de servicios sanitarios tanto en vehículos adaptados para el transporte de personas, incluidas personas con discapacidad o con problemas de movilidad, y en centros públicos como privados (Tabla 2). CEDETO es AGENCIA GLS, empresa líder de paquetería y mensajería líder en calidad de envío.

¹⁷ <https://servinto.es/portfolio-servinto/>

¹⁸ <https://aidemar.com/centros/centro-especial-de-empleo/>

¹⁹ <https://prometeotp.es>

²⁰ <https://cedeto.org/quienes-somos/>

4.2. Sectores de actividad de los Centros Especiales de Empleo

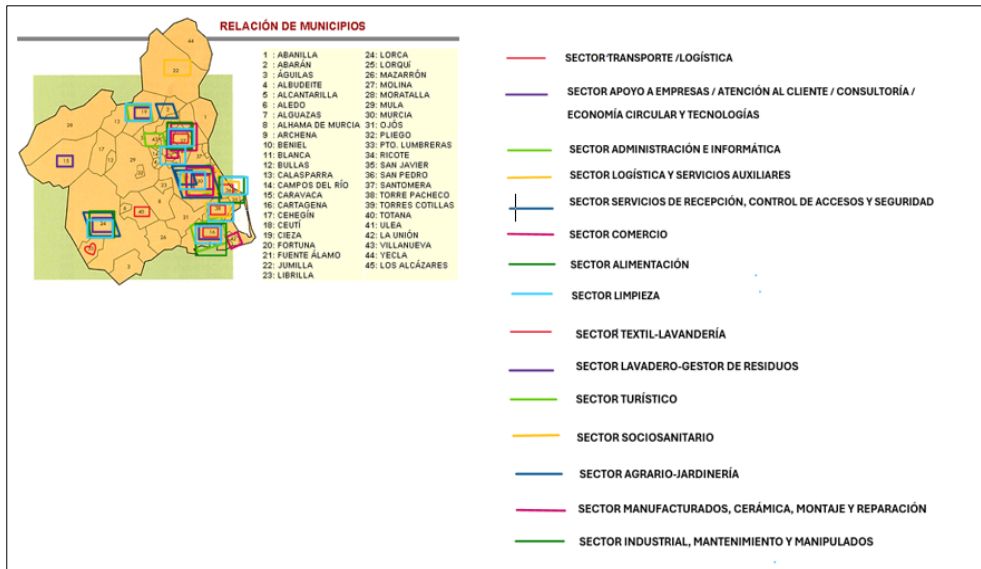
A continuación, se presentan en la tabla 1 los principales sectores de actividad en los que se concentran los Centros Especiales de Empleo (CEE), así como los municipios donde se ubican. La selección de centros realizada es una muestra de 9 municipios de los 18 posibles, según el Servicio de Empleo y Formación de la Región de Murcia (SEF) (2024), en el que aparecen 67 CEE registrados. Seguidamente, en el Gráfico 1, se presenta el mapa de los municipios y de los sectores de actividad donde se ubican los Centros Especiales de Empleo.

Tabla 1. Principales sectores de actividad y municipios de la Región de Murcia donde se ubican los Centros Especiales de Empleo

SECTOR TRANSPORTE/LOGÍSTICA	Abarán
SECTOR APOYO A EMPRESAS / ATENCIÓN AL CLIENTE / CONSULTORÍA / ECONOMÍA CIRCULAR Y TECNOLOGÍAS	Alcantarilla
SECTOR ADMINISTRACIÓN E INFORMÁTICA	Caravaca de la Cruz
SECTOR LOGÍSTICA Y SERVICIOS AUXILIARES	Cartagena
SECTOR SERVICIOS DE RECEPCIÓN, CONTROL DE ACCESOS Y SEGURIDAD	Ceutí
SECTOR COMERCIO	Cieza
SECTOR ALIMENTACIÓN	La Unión
SECTOR LIMPIEZA	Lorca
SECTOR TEXTIL-LAVANDERÍA	Murcia
SECTOR LAVADERO-GESTOR DE RESIDUOS	Murcia-El Palmar
SECTOR TURÍSTICO	Molina de Segura
SECTOR SOCIOSANITARIO	Puerto Lumbreras
SECTOR AGRARIO-JARDINERÍA	Puerto Tocinos
SECTOR MANUFACTURADOS, CERÁMICA, MONTAJE Y REPARACIÓN	Totana
SECTOR INDUSTRIAL, MANTENIMIENTO Y MANIPULADOS	Torre Pacheco
	Torre Recilla-Lorca
	Sangonera La Seca
	San Pedro del Pinatar
	Villanueva del Río Segura

Fuente: elaboración propia

Gráfico 1. Mapa de los municipios y de los sectores de actividad donde se ubican los Centros Especiales de Empleo (CEE)



Fuente: elaboración propia

4.2.1. Sector Transporte / Logística

Encontramos 8 CEE dedicados a este sector en Puerto Lumbreras, Murcia, Totana, San Pedro del Pinatar, Torre Pacheco, Molina de Segura y Cartagena en la Tabla 2. Los perfiles habituales que se necesitan son los de Conductor/a profesional, Personal de carga y descarga, Mozo/a de almacén, Auxiliar logístico, Carretillero/a y Conductor/a de autobús adaptado, Personal de acompañamiento o Acompañante de ruta, Monitor/a de transporte adaptado. Entre las cualificaciones requeridas estarían las de tener el permiso de conducir correspondiente, carnet de carretillero, conocimientos de prevención de riesgos laborales y primeros auxilios, entre otros.

Tabla 2. Actividades relacionadas con el Sector Transporte / Logística y perfiles habituales demandados

ACTIVIDAD	PERFILES HABITUALES
Transporte terrestre / Transporte de mercancías por carretera	Conductor/a profesional, Personal de carga y descarga
ASOCIACIÓN DE DISCAPACITADOS FÍSICOS Y PSÍQUICOS DE PUERTO LUMBRERAS (Puerto Lumbreras); CEE CEDETO S.L. (Totana)	
Actividades anexas al transporte terrestre / Operador logístico	Mozo/a de almacén, Auxiliar logístico, Carretillero/a
ASOCIACIÓN NO EMPLEO (Salud Mental y Empleo del Noroeste) (Murcia); C.M.S. PICKING GLOBAL LOGICTICS, S.L. (Fortuna); OCON MEDITERRANEA DE TRANSPORTES, S.L. (Cartagena)	
Transporte urbano colectivo / Transporte de personas con discapacidad	Conductor/a de autobús adaptado, Personal de acompañamiento
FUNDACIÓN CEE AIDEMAR (San Pedro del Pinatar); MEMPLEO (SALUD MENTAL Y EMPLEO) (Molina de Segura)	
Acompañar a personas con movilidad reducida	Acompañante de ruta, Monitor/a de transporte adaptado
FUNDACIÓN PROMETEO TORREPACHECO (Torre Pacheco)	

Fuente: elaboración propia

4.2.2. Actividades relacionadas con el Sector Apoyo a empresas / Atención al cliente / Consultoría / Economía circular

En la Tabla 3 se muestran los 13 CEE de este sector en los municipios de Murcia (incluyendo El Palmar), Molina de Segura, Caravaca de la Cruz o Torrecilla en Lorca. Entre los perfiles habituales requeridos pueden estar los de Técnico/a de empleo, Técnico/a de RRHH, Auxiliar administrativo, Consultor/a, Asistente técnico/a, Administrativo/a, Personal de mantenimiento, Limpieza, Conserjería, Teleoperador/a, Agente de atención al cliente, Operario/a ambiental, Técnico/a de reciclaje, Peón de planta.

Tabla 3. Actividades relacionadas con el Sector Apoyo a empresas / Atención al cliente / Consultoría / Economía circular y Tecnologías y perfiles habituales demandados

ACTIVIDAD	PERFILES HABITUALES
<i>Actividades de las agencias de colocación / Otra provisión de recursos humanos</i>	Técnico/a de empleo, Técnico/a de RRHH, Auxiliar administrativo
ASOCIACIÓN INSERTA INNOVACIÓN (Murcia); MEMPLEO (SALUD MENTAL Y EMPLEO) (Molina de Segura); ANDANZA EMPLEA MURCIA S.L.U. (Murcia)	
<i>Otras actividades de apoyo a las empresas / Consultoría / Consultoría RSC</i>	Consultor/a, Asistente técnico/a, Administrativo/a
GRUPO SIFU MURCIA, S.L. (Murcia); ILUNION RETAIL Y COMERCIALIZACIÓN, S.A. (El Palmar-Murcia); INCLUYE EMPLEO SOCIAL S.L. (Murcia); INSERTIS GLOBAL S.L. (Murcia); INTEGRA MANTENIMIENTO GESTION Y SSII CEE MURCIA, S.L. (Murcia); YO HUMANIZE, S.L.L. (Cartagena)	
<i>Facility services / Servicios integrales a edificios</i>	Personal de mantenimiento, Limpieza, Conserjería
ILUNION RETAIL Y COMERCIALIZACIÓN, S.A. (El Palmar-Murcia)	
<i>Contact center / Centro de llamadas</i>	Teleoperador/a, Agente de atención al cliente
ILUNION RETAIL Y COMERCIALIZACIÓN, S.A. (El Palmar-Murcia); AURA MURCIA FACILITY SERVICES, S.L. (Murcia)	
<i>Economía circular</i>	Operario/a ambiental, Técnico/a de reciclaje, Peón de planta
ILUNION RETAIL Y COMERCIALIZACIÓN, S.A. (El Palmar-Murcia)	
<i>Administración de un establecimiento de ayudas técnicas</i>	Dependiente/a, Técnico/a en productos de apoyo
RECICLA SERVICIOS ORTOPÉDICOS, S.L. (Cieza)	
<i>Otros servicios relacionados con las TEC / Otros servicios de información / Telecomunicaciones</i>	Técnico/a de soporte, Auxiliar informático, Agente digital
GESTIÓN Y CONTROL DE LORCA, SL (Torrecilla-Lorca); INCLUYE EMPLEO SOCIAL S.L. (Murcia)	

Fuente: elaboración propia

Algunos de los requisitos formativos que se necesitan para acceder a los perfiles propios del sector son titulaciones relacionadas con el ámbito de la consultoría, certificados de profesionalidad o formación en atención al cliente y habilidades comunicativas. También sería necesaria formación en gestión de residuos o conocimientos de medio ambiente en lo que respecta a los perfiles relacionados con la economía circular. Las competencias digitales serán necesarias para los técnicos/as de soporte o auxiliares informáticos, así como los relacionados con el diseño web para la creación y difusión de una página web.

4.2.3. Sector Administración e Informática

Los 4 CEE dedicados a este sector se sitúan en Cartagena, Villanueva del Río Segura, Cieza y Murcia se muestran en la Tabla 4. Los perfiles requeridos para el sector de la Administración e Informática son: Técnico/a de archivo, Auxiliar de gestión documental, Administrativo/a; Técnico/a de archivo, Auxiliar de gestión documental, Administrativo/a; Diseñador/a web, Técnico/a en comunicación digital, Desarrollador/a front-end; Auxiliar

administrativo/a polivalente, Técnico/a de soporte, Operador/a de datos. La formación requerida está relacionada con conocimientos de archivo, protección de datos, gestión administrativa, ofimática, contabilidad, atención al cliente, Habilidades organizativas y manejo de herramientas digitales.

Tabla 4. Actividades relacionadas con el Sector Administración e informática y perfiles habituales demandados

ACTIVIDAD	PERFILES HABITUALES
<i>Otros servicios independientes (gestión documental)</i> ASTUS PROLAM C.E.E. (Cartagena)	Técnico/a de archivo, Auxiliar de gestión documental, Administrativo/a
<i>Servicio de gestión administrativa</i> C.E.E. VALLE (Villanueva del Río Segura)	Auxiliar administrativo/a, Técnico/a de gestión, Recepcionista
<i>Creación y difusión de una página web</i>	Diseñador/a web, Técnico/a en comunicación digital, Desarrollador/a front-end
RECICLA SERVICIOS ORTOPÉDICOS, S.L. (Cieza)	
<i>Servicios administrativos combinados</i>	Auxiliar administrativo/a polivalente, Técnico/a de soporte, Operador/a de datos
INTEGRA MANTENIMIENTO GESTION Y SSII CEE MURCIA, S.L. (Murcia)	

Fuente: elaboración propia

4.2.4. Sector Logística y Servicios Auxiliares

Los 4 CEE dedicados al Sector Logística y Servicios Auxiliares se sitúan en San Pedro del Pinatar, Jumilla, Murcia y Torre Pacheco se presentan en la Tabla 5. Los perfiles requeridos pueden ser: Repartidor/a, Auxiliar de mensajería, Conductor/a, Operario/a de envasado, Manipulador/a de productos, Auxiliar de almacén; Auxiliar de gestión documental, Repartidor/a, Operario/a de destrucción. La formación requerida para estos perfiles van desde tener carnet de conducir para trabajar como repartidor y conocimientos básicos de logística y distribución. También será necesaria la formación en manipulación de productos y control de calidad para el envasado, embalaje y empaquetado, así como prevención de riesgos laborales y formación en gestión de residuos o protección de datos.

Tabla 5. Actividades relacionadas con el Sector Logística y Servicios Auxiliares y perfiles habituales demandados

ACTIVIDAD	PERFILES HABITUALES
<i>Mensajería</i> FUNDACIÓN CEE AIDEMAR (San Pedro del Pinatar)	Repartidor/a, Auxiliar de mensajería, Conductor/a
<i>Envasado, embalaje y empaquetado</i> FUNDACIÓN J. GARCÍA CARRIÓN (Jumilla); AURA MURCIA FACILITY SERVICES, S.L. (Murcia)	Operario/a de envasado, Manipulador/a de productos, Auxiliar de almacén
<i>Recogida y destrucción de documentación sensible</i> FUNDACIÓN PROMETEO TORREPACHECO (Torre Pacheco)	Auxiliar de gestión documental, Repartidor/a, Operario/a de destrucción

Fuente: elaboración propia

4.2.5. Sector Servicios de Recepción, Control de Accesos y Seguridad

Dentro de este sector, en la Tabla 6 se ubican 13 CEE en los municipios de Murcia, Alcantarilla, Abarán y Torrecilla, Lorca. Los perfiles profesionales más habituales son los de Conserje, Portero/a, Auxiliar de servicios; Recepcionista, Auxiliar de información, Telefonista; Controlador/a de accesos, Vigilante auxiliar, Informador/a y Vigilante de seguridad con TIP (Tarjeta de Identidad Profesional). La cualificación más común se refiere

a la que relacionada con Atención al cliente y control de accesos, mantenimiento de instalaciones, actividades administrativas en relación con el cliente, manejo de centralita telefónica, conocimientos básicos de informática, título oficial de Vigilante de Seguridad y TIP.

Tabla 6. Actividades relacionadas con el Sector Servicios de Recepción, Control de Accesos y Seguridad y perfiles habituales demandados

ACTIVIDAD	PERFILES HABITUALES
<i>Servicios de portería y conserjería de edificios e instalaciones / Conserjería</i>	Conserje, Portero/a, Auxiliar de servicios
OSGA MURCIA S.L. (Murcia); DISCLEAN, SL (Murcia); JERA AVANZA SOCIEDAD LIMITADA UNIPERSONAL (S.L.U.) (Murcia); SMART MURCIA, S.L. (Murcia); SERVINTO GESTIÓN Y SERVICIOS S.L.U. (Murcia)	
<i>Recepción</i>	Recepcionista, Auxiliar de información, Telefonista
SPEZIAL OUTSOURCING MURCIA, S.L. (Murcia)	
<i>Control de accesos en edificios públicos y privados / Parking / Información y control de accesos</i>	Controlador/a de accesos, Vigilante auxiliar, Informador/a
SERLINGO SOCIAL MURCIA S.L.U. (Murcia); EMPLEDIS MURCIA, S.L. (Alcantarilla); GESILDA GROUP, S.L. (Abarán); SPEZIAL OUTSOURCING MURCIA, S.L. (Murcia); JERA AVANZA SOCIEDAD LIMITADA UNIPERSONAL (S.L.U.) (Murcia); LABORLANT CEE VIGILANT, S.L. (Alcantarilla); PONCEMAR PARKING, S.L.U (Murcia); SMART MURCIA, S.L. (Murcia); SERVINTO GESTIÓN Y SERVICIOS S.L.U. (Murcia)	
<i>Seguridad privada</i>	Vigilante de seguridad (con TIP)
GESTIÓN DE SEGURIDAD Y CONTROL, S.A. (Torrecilla-Lorca)	

Fuente: elaboración propia

4.2.6. Sector Comercio: Áreas comercio, distribución, marketing y reacondicionamiento de productos

Los CEE en este sector son 8, tal como se puede comprobar en la tabla 7, y se sitúan en Sangonera La Seca, Puente Tocinos, Molina de Segura, La Unión, Murcia y Ceutí. Los perfiles habituales son los de Operario/a de almacén, Clasificador/a, Dependiente/a; Dependiente/a técnico, Comercial, Reponedor/a; Comercial, Auxiliar de ventas, Operario/a de almacén; Mozo/a de almacén, Repartidor/a, Vendedor/a; Técnico/a de marketing, Auxiliar de comunicación, Diseñador/a gráfico.

Las cualificaciones requeridas están relacionadas con la atención al cliente, conocimientos de catálogo técnico y asesoramiento, formación técnica en electricidad o maquinaria, formación en comercio, logística o informática básica, habilidades en gestión de pedidos y stock, Marketing o Publicidad o manejo de redes sociales.

Tabla 7. Actividades relacionadas con el Sector Comercio y perfiles habituales demandados

ACTIVIDAD	PERFILES HABITUALES
<i>Venta de artículos de segunda mano / Selección, acondicionamiento y clasificación de productos</i>	Operario/a de almacén, Clasificador/a, Dependiente/a
ASOCIACIÓN INSERTA2 (Sangonera La Seca)	
<i>Comercio al por menor de material eléctrico / Comercio al por mayor de maquinaria</i>	Dependiente/a técnico, Comercial, Reponedor/a
BANANA ELECTRIC, S.L. (Puente Tocinos); DESARROLLO SOCIAL SUMINISTROS MAYOR, S.L. (La Unión)	
<i>Venta y distribución de consumibles de impresión (originales, remanufacturados y compatibles)</i>	Comercial, Auxiliar de ventas, Operario/a de almacén
CENTRO ESPECIAL 'LA ESTRELLA', S.L. (Molina de Segura); LA ESTRELLA SOLUCIÓN AMBIENTAL, S.L. (Molina de Segura)	
<i>Distribución y comercialización en comercio mayorista y minorista / Material de oficina</i>	Mozo/a de almacén, Repartidor/a, Vendedor/a
CREATIVE FOOD TALENT, S.L. (Molina de Segura); LINSER SYSTEMS, S.L.U. (Ceuti)	
<i>Marketing</i>	Técnico/a de marketing, Auxiliar de comunicación, Diseñador/a gráfico
DISCLEAN, SL (Murcia)	

Fuente: elaboración propia

4.2.7. Sector Alimentación: Catering, restauración colectiva, producción alimentaria

San Pedro del Pinatar, Molina de Segura, Lorca y Cartagena son, como se muestra en la Tabla 8, los municipios donde se ubican los 6 CEE del Sector Alimentación. Los perfiles más demandados son Ayudante/a de cocina, Camarero/a de colectividades, Montador/a de eventos; Camarero/a, Ayudante de barra, Auxiliar de sala; Operario/a de confección textil, Bordador/a, Costurero/a. Para ocupar dichos perfiles, las cualificaciones deseables suponen tener conocimientos sobre operaciones básicas de cocina o servicios de bar y cafetería, manipulador/a de alimentos, prevención de riesgos laborales y conocimientos de higiene y seguridad alimentaria, atención al cliente, preparación de bebidas, operaciones básicas de elaboración de productos alimentarios, formación en procesos de fritura y envasado, conocimientos en maquinaria y limpieza de líneas de producción, operaciones auxiliares de industria alimentaria o logística.

Tabla 8. Actividades relacionadas con el Sector Alimentación y manipulado industrial y perfiles habituales demandados

ACTIVIDAD	PERFILES HABITUALES
<i>Catering / Catering de colectividades y eventos</i>	Ayudante/a de cocina, Camarero/a de colectividades, Montador/a de eventos
FUNDACIÓN CEE AIDEMAR (San Pedro del Pinatar); MEMPLEO (SALUD MENTAL Y EMPLEO) (Molina de Segura)	
<i>Establecimientos de bebidas</i>	Camarero/a, Ayudante de barra, Auxiliar de sala
ODS ISOL S.L. (Molina de Segura)	
<i>Fabricar patatas fritas y snacks vegetales</i>	Operario/a de producción alimentaria, Manipulador/a de alimentos, Técnico/a de línea
CREATIVE FOOD TALENT, S.L. (Molina de Segura)	
<i>Limpieza - Pastelería industrial - Producción de huevos</i>	Limpiador/a industrial, Ayudante de producción, Manipulador/a de alimentos
INTEGRACIÓN LABORAL ASPRODES (Lorca)	
<i>Manipulado o modificación de envases de brik o botellas</i>	Operario/a de línea, Auxiliar de producción, Manipulador/a
YOHUMANIZE, S.L.L. (Cartagena)	

Fuente: elaboración propia

4.2.8. Sector Limpieza: Servicios de limpieza general, industrial, institucional, de vehículos, playas, jardines y mantenimiento.

Se han localizado 26 CEE dedicados a este sector en Murcia, Villanueva del Río Segura, El Palmar, Alcantarilla, San Pedro del Pinatar, Torre Pacheco, Abarán, Cartagena, Molina de Segura y Lorca que se muestran en la Tabla 9. Se requieren perfiles de Limpiador/a de edificios, Auxiliar de limpieza, Operario/a de mantenimiento básico; Operario/a de limpieza industrial, Técnico/a de higiene; Operario/a de mantenimiento, Limpiador/a polivalente; Limpiador/a de espacios naturales, Auxiliar de servicios ambientales; Operario/a de limpieza de automóviles o Técnico/a de lavado interior y exterior.

Tabla 9. Actividades relacionadas con el Sector Limpieza y perfiles habituales demandados

ACTIVIDAD	PERFILES HABITUALES
<i>Limpieza general de edificios y locales / Oficinas / Naves / Garajes</i>	Limpiador/a de edificios, Auxiliar de limpieza, Operario/a de mantenimiento básico
AURA MURCIA FACILITY SERVICES, S.L. (Murcia); ASOCIACIÓN NOREMPLEO (Salud Mental y Empleo del Noroeste) (Murcia); EULEN CENTRO ESPECIAL DE EMPLEO, S.A. (Murcia); DISCLEAN, SL (Murcia); GRUPO SIFU MURCIA, S.L. (Murcia); OSGA MURCIA S.L. (Murcia); ILUNION CEE LIMPIEZA Y MEDIOAMBIENTE, SA (Murcia); INTEGRA MANTENIMIENTO GESTION Y SSII CEE MURCIA, S.L. (Murcia); SERLINGO SOCIAL MURCIA S.L.U. (Murcia); JERA AVANZA SOCIEDAD LIMITADA UNIPERSONAL (S.L.U.) (Murcia); SERVINTO GESTIÓN Y SERVICIOS S.L.U. (Murcia); SPEZIAL OUTSOURCING MURCIA, S.L. (Murcia); SMART MURCIA, S.L. (Murcia); EMPLEDIS MURCIA, S.L. (Alcantarilla); MEMPLEO (SALUD MENTAL Y EMPLEO) (Molina de Segura); PROAPEDI (Lorca); CENTRO ESPECIAL LIMPIEZA Y SERVICIOS NET MURCIA, S.L. (Cartagena); GRUPO AMIAB MURCIA, S.L. (Cartagena); YOHUMANIZE, S.L.L. (Cartagena); FUNDACIÓN PROMETEO TORREPACHECO (Torre Pacheco); GESILDA GROUP, S.L. (Abarán)	
<i>Limpieza industrial / agroalimentaria / farmacéutica</i>	Operario/a de limpieza industrial, Técnico/a de higiene
EULEN CENTRO ESPECIAL DE EMPLEO, S.A. (Murcia); INSERTIS GLOBAL S.L. (Murcia)	
<i>Limpieza y mantenimiento de interiores y exteriores / Compactadores / Instalaciones / Espacios públicos y privados</i>	Operario/a de mantenimiento, Limpiador/a polivalente
CEOM ASOCIACIÓN PARA LA INTEGRACIÓN DE MINUSVÁLIDOS PSÍQUICOS (El Palmar); FEELWAY, S.L. (Cartagena); ASOCIACIÓN NOREMPLEO (Salud Mental y Empleo del Noroeste) (Murcia); INTEGRA MANTENIMIENTO GESTION Y SSII CEE MURCIA, S.L. (Murcia); IPS – INTEGRACIÓN PERSONAS Y SERVICIOS, S.L. (Murcia); FUNDACIÓN CEE AIDEMAR (San Pedro del Pinatar); C.E.E. VALLE (Villanueva del Río Segura)	
<i>Servicios higiénico-sanitarios / Medioambientales / Limpieza de playas</i>	Limpiador/a de espacios naturales, Auxiliar de servicios ambientales
FUNDACIÓN CEE AIDEMAR (San Pedro del Pinatar); GRUPO AMIAB MURCIA, S.L. (Cartagena); EULEN CENTRO ESPECIAL DE EMPLEO, S.A. (Murcia)	
<i>Limpieza de vehículos</i>	Operario/a de limpieza de automóviles, Técnico/a de lavado interior y exterior
ASOCIACIÓN NOREMPLEO (Salud Mental y Empleo del Noroeste) (Murcia)	

Fuente: elaboración propia

Entre los requisitos formativos se solicitan conocimientos en uso seguro de productos de limpieza y maquinaria básica (aspiradores, fregadoras), prevención de riesgos laborales, conocimientos sobre limpieza de superficies y mobiliario en edificios y locales y espacios abiertos e instalaciones industriales, conocimiento en limpieza técnica con químicos especiales y maquinaria automatizada, uso de EPI y cumplimiento de normativa de seguridad e higiene, capacitación en manejo de herramientas y maquinaria ligera, formación en gestión de residuos, retirada de residuos peligrosos, formación en sostenibilidad y normativa ambiental local, formación básica en productos específicos, PRL específico en ambientes exteriores, seguridad en lavado a presión y maquinaria automatizada, certificado de manipulación segura de productos químicos y PRL adaptado al entorno de automoción.

4.2.9. Sector Textil-Lavandería: Acabado y confección textil, lavandería industrial, serigrafía textil y comercialización de productos textiles

En Abarán, Fortuna, San Ginés, San Pedro del Pinatar, Cartagena, Murcia y El Palmar-Murcia, Molina de Segura, Beniján, y Lorca, se encuentran 13 CEE dedicados a este sector, que se muestran en la Tabla 10. Los perfiles habituales asociados al sector son Operario/a textil, Auxiliar de acabado, Técnico/a de transformación; Confeccionista, Costurero/a, Auxiliar de ventas textiles; Técnico/a de estampación, Operario/a de serigrafía, Auxiliar gráfico; Operario/a de lavandería, Clasificador/a de prendas, Técnico/a de lavado y planchado; Auxiliar de almacén textil, Mozo/a de almacén, Vendedor/a; Operario/a de confección textil, Bordador/a, Costurero/a; Operario/a de limpieza de vehículos, Auxiliar de lavado manual, Técnico/a de limpieza interior y exterior; Operario/a de planta de reciclaje, Clasificador/a de residuos, Peón de limpieza urbana, Conductor/a de recogida. La cualificación a considerar es la formación en maquinaria textil, planchas industriales, tratamientos químicos; PRL en entorno industrial textil; Formación en costura a máquina, acabados, control de calidad, Formación en atención al cliente si hay venta directa; Formación en costura a máquina, acabados, control de calidad, formación en atención al cliente si hay venta directa; Conocimientos de tintas, materiales y maquinaria de impresión textil; formación específica en lavandería; Uso de lavadoras industriales, dosificación de detergentes, clasificación de ropa, PRL en manipulación de maquinaria industrial y productos químicos; Conocimientos de logística básica, control de inventarios, empaquetado; Formación en maquinaria de costura industrial y técnicas textiles, conocimientos básicos de diseño o patrones; uso de maquinaria de lavado a presión, aspiradoras industriales, túneles de lavado, acabados, limpieza de tapicerías y cristales, gestión residuos lavado; Formación recogida selectiva, clasificación y tratamiento residuos.

Tabla 10. Actividades relacionadas con el Sector Textil-Lavandería y perfiles habituales demandados

ACTIVIDAD	PERFILES HABITUALES
<i>Acabado de textiles / Manipulación y transformación de tejidos / Montaje textil</i>	Operario/a textil, Auxiliar de acabado, Técnico/a de transformación
GESILDA GROUP, S.L. (Abarán)	
<i>Confección y venta de textiles / Fabricación y comercialización de prendas textiles</i>	Confeccionista, Costurero/a, Auxiliar de ventas textiles
C.M.S. PICKING GLOBAL LOGICTICS, S.L. (Fortuna)	
<i>Serigrafía textil</i>	Técnico/a de estampación, Operario/a de serigrafía, Auxiliar gráfico
C.M.S. PICKING GLOBAL LOGICTICS, S.L. (Fortuna)	
<i>Lavado y limpieza de prendas textiles y de piel / Lavandería industrial</i>	Operario/a de lavandería, Clasificador/a de prendas, Técnico/a de lavado y planchado
ALFE 21, S.L. (San Ginés); ILUNION RETAIL Y COMERCIALIZACIÓN, S.A. (El Palmar-Murcia); LIMPINK SERVICIO DE LAVANDERÍA, S.L. (Beniján); MERCADO ACTUAL, S.L. (Murcia); GRUPO AMIAB MURCIA, S.L. (Cartagena); ILUNION LAVANDERÍAS, S.A. (Cartagena); FUNDACIÓN CEE AIDEMAR (San Pedro del Pinatar)	
<i>Almacenaje, venta, exportación de productos textiles</i>	Auxiliar de almacén textil, Mozo/a de almacén, Vendedor/a
JUMICOFA, S.L. (Molina de Segura)	
<i>Confección de reposteros, bordado de banderas</i>	Operario/a de confección textil, Bordador/a, Costurero/a
PROAPEDI (Lorca)	
<i>Lavadero de vehículos / Limpieza integral de vehículos</i>	Operario/a de limpieza de vehículos, Auxiliar de lavado manual, Técnico/a de limpieza interior y exterior
MEMPLEO (SALUD MENTAL Y EMPLEO) (Molina de Segura)	
<i>Gestión de residuos no peligrosos</i>	Operario/a de planta de reciclaje, Clasificador/a de residuos, Peón de limpieza urbana, Conductor/a de recogida
SRCL CONSENER CEE, S.A. (Cartagena)	

Fuente: elaboración propia

4.2.10. Sector Turístico: Servicios en alojamientos rurales, hoteles y establecimientos turísticos

Dentro del Sector Turístico, entre los 3 Centros Especiales de Empleo dedicados a este sector en Murcia, El Palmar y La Unión, que se muestran en la Tabla 11. Los perfiles habituales son Camarero/a de pisos (limpieza de habitaciones), Ayudante de cocina, Recepcionista, Mantenimiento general, Auxiliar de lavandería y la cualificación exigida se refieren a las operaciones básicas de cocina, servicios de bar y cafetería, atención al cliente, uso de herramientas de limpieza, lavandería o software de reservas, PRL específico en hostelería y limpieza.

Tabla 11. Actividades relacionadas con el Sector Turístico y perfiles habituales demandados

ACTIVIDAD	PERFILES HABITUALES
<i>Servicios a alojamientos rurales / Hoteles</i>	Camarero/a de pisos (limpieza de habitaciones), Ayudante de cocina, Recepcionista, Mantenimiento general, Auxiliar de lavandería
ASOCIACIÓN NOREMPLERO (Salud Mental y Empleo del Noroeste) (Murcia), ILUNION RETAIL Y COMERCIALIZACIÓN, S.A. (El Palmar-Murcia), LEVANTE HOTEL GROUP STL, S.L. (La Unión)	

Fuente: elaboración propia

4.2.8. Sector Sociosanitario: Área Asistencia social, intervención terapéutica y promoción del bienestar

En el sector sociosanitario se han contabilizado 3 CEE dedicados a este sector en Villanueva del Río Segura, Cieza y Cartagena como se puede comprobar en la Tabla 12. Los perfiles más demandados son Cuidador/a, Auxiliar de atención sociosanitaria, Monitor/a de apoyo, Técnico/a en integración social. Se ha de tener cualificación en Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales y formación en comunicación alternativa, apoyo emocional, higiene y movilización.

Tabla 12. Actividades relacionadas con el Sector Sociosanitario y perfiles habituales demandados

ACTIVIDAD	PERFILES HABITUALES
<i>Asistencia y servicios sociales a personas con discapacidad / disminuidos</i>	Cuidador/a, Auxiliar de atención sociosanitaria, Monitor/a de apoyo, Técnico/a en integración social
C.E.E. VALLE (Villanueva del Río Segura), RECICLA SERVICIOS ORTOPÉDICOS, S.L. (Cieza) y FEELWAY, S.L. (Cartagena)	

Fuente: elaboración propia

4.2.9. Sector Agrario-Jardinería: Jardinería, agricultura, limpieza y mantenimiento de espacios verdes

Hay 15 CEE dedicados a este sector en Cartagena, Alcantarilla, San Pedro del Pinatar, Torre Pacheco, Murcia, Lorca, Caravaca de la Cruz. Los perfiles más habituales son Peón/a de jardinería, Jardinero/a, Operario/a de zonas verdes y Jardinero/a, Monitor/a, Coordinador/a de servicios.

Tabla 13. Actividades relacionadas con el Sector Agrario-Jardinería y perfiles habituales demandados

ACTIVIDAD	PERFILES HABITUALES
<i>Servicios de jardinería / Actividades de jardinería / Limpieza de jardines</i>	Peón/a de jardinería, Jardinero/a, Operario/a de zonas verdes
ASTUS PROLAM C.E.E. (Cartagena); EMPLEDIS MURCIA, S.L. (Alcantarilla); FUNDACIÓN CEE AIDEMAR (San Pedro del Pinatar); FUNDACIÓN PROMETEO TORREPACHECO (Torre Pacheco); FUNDOWN PLANT, S.L. (Murcia); GRUPO SIFU MURCIA, S.L. (Murcia); PROAPEDI (Lorca); RAIZESEMPLEO 2.1. S.L. (Caravaca de la Cruz); DISCLEAN, SL (Murcia); INCLUYE EMPLEO SOCIAL S.L. (Murcia); JERA AVANZA SOCIEDAD LIMITADA UNIPERSONAL (S.L.U.) (Murcia); LABORLANT CEE VIGILANT, S.L. (Alcantarilla); SMART MURCIA, S.L. (Murcia); SERVINTO GESTIÓN Y SERVICIOS S.L.U. (Murcia)	
<i>Actividades auxiliares a la educación (CEE de jardinería y autosourcing)</i>	Jardinero/a, Monitor/a, Coordinador/a de servicios
RAIZESEMPLEO 2.1. S.L. (Caravaca de la Cruz)	

Fuente: elaboración propia

Las cualificaciones requeridas se refieren a la formación en Actividades auxiliares en viveros, jardines y centros de jardinería; Formación básica en el uso de herramientas manuales y maquinaria ligera (cortasetos, desbrozadoras, sopladores, etc.), identificación de plantas ornamentales, Prevención de riesgos laborales específicos del sector; Sistemas de riego, fertilización, poda y control fitosanitario, mantenimiento de arbolado urbano; Actividades auxiliares en agricultura, Producción de semillas y plantas en vivero; formación en: Siembra, trasplante, abonado, riego, control de plagas, uso de fitosanitarios (requiere carnet), cosecha y acondicionamiento de productos; Instalación y mantenimiento de jardines / Servicios integrales de jardinería, obras paisajísticas, montaje de césped, sistemas de drenaje; planificación, organización de tareas y gestión de equipos.

4.2.10. Sector Manufacturados, cerámica, montaje y reparación: artesanía, metalurgia, reparación, montaje y logística industrial

Son 10 los CEE dedicados a este sector en: Cartagena, San Pedro del Pinatar, Torre Pacheco, Cieza, Molina de Segura, Ceutí y Gea y Truyols, y se muestran en la Tabla 14. Entre las cualificaciones encontradas están la formación en técnicas de fundición, moldes, seguridad industrial formación en fabricación mecánica o procesos metalúrgicos, PRL en entornos industriales y térmicos; Formación en técnicas cerámicas tradicionales, torno, esmaltado, hornos; Conocimiento de materiales, soldadura, adhesivos, herramientas eléctricas; Formación específica en termolacado, cabinas de pintura y secado, PRL por exposición a disolventes y productos químicos; uso de EPIS, compresores y cabinas de polvo, formación en desmontaje, limpieza, recarga, sellado y prueba de cartuchos, conocimientos de componentes electrónicos y manipulación cuidadosa; soldadura oxigás y MIG/MAG; Montaje de pedidos de productos terminados / Embalaje, cartonaje, plastificado. Formación en control de calidad, empaquetado, etiquetado y preparación de pedidos.

Tabla 14- Actividades relacionadas con el Sector Manufacturados, Cerámica, Montaje y reparación y perfiles habituales demandados

ACTIVIDAD	PERFILES HABITUALES
<i>Fundición de metales no ferreos / Artesanía en bronce</i>	Operario/a de fundición, Artesano/a del metal, Técnico/a en manufactura
ASTUS PROLAM C.E.E. (Cartagena)	
<i>Cerámica / Piezas artesanales en barro y belenismo</i>	Artesano/a ceramista, Modelador/a de barro
FUNDACIÓN CEE AIDEMAR (San Pedro del Pinatar), FUNDACIÓN PROMETEO TORREPACHECO (Torre Pacheco)	
<i>Reparación de elementos plásticos y de metal</i>	Técnico/a de reparación, Operario/a de mantenimiento
GRUPO AMIAB MURCIA, S.L. (Cartagena)	
<i>Taller de termolacado de elementos metálicos</i>	Operario/a de termolacado, Auxiliar de pintura industrial
RECICLA SERVICIOS ORTOPÉDICOS, S.L. (Cieza)	
<i>Producción de cartuchos de impresión remanufacturados / Fabricación y distribución de consumibles</i>	Técnico/a en reciclado de cartuchos, Operario/a de línea de ensamblaje, Almacenero/a
CENTRO ESPECIAL 'LA ESTRELLA', S.L. (Molina de Segura), LA ESTRELLA SOLUCIÓN AMBIENTAL, S.L. (Molina de Segura); LINSER SYSTEMS, S.L.U. (Ceutí)	
<i>Fabricación de estructuras metálicas y sus componentes</i>	Operario/a de estructuras metálicas, Soldador/a, Técnico/a de montaje
MONTAJES BILLY, S.L. (Gea y Trujols); YOHUMANIZE, S.L.L. (Cartagena)	

Fuente: elaboración propia

4.2.11. Sector Industrial, mantenimiento y manipulados

En San Pedro del Pinatar, Murcia, El Palmar y Lorca se encuentran los 3 CEE de este sector, que se muestran en la Tabla 15. Procesos básicos de producción, normas de higiene y seguridad en la industria alimentaria, protocolos de limpieza, atención al cliente, logística básica, apoyo en industria, seguridad laboral, manejo básico de herramientas, apoyo en industria, seguridad laboral, manejo básico de herramientas, Mantenimiento preventivo, protocolos de seguridad eléctrica, control de averías simples; control de stock, etiquetado básico; normas de etiquetado, trazabilidad, control visual de calidad; Identificación y agrupado de lotes; Montaje simple, uso de herramientas manuales, control de tiempos de producción; Normas de empaquetado, ergonomía, control visual y registro de producción; Normas de calidad ISO, control de defectos, uso básico de instrumentos de medición; Normas de manipulación en frío, ergonomía, seguridad e higiene en cámaras frigoríficas.

Tabla 15. Actividades relacionadas con el Sector Industrial, Mantenimiento y Manipulados y perfiles habituales demandados

ACTIVIDAD	PERFILES HABITUALES
<i>Auxiliares de la industria (fabricación y manufacturado de la sal)</i>	Operario/a con formación básica, acostumbrado a entornos de producción; destreza manual.
<i>Auxiliares de la industria</i>	Operario/a de apoyo en entornos industriales, sin necesidad de especialización avanzada.
FUNDACIÓN CEE AIDEMAR (San Pedro del Pinatar)	
<i>Servicios auxiliares</i>	Personal de apoyo en limpieza, conserjería, logística interna o servicios básicos.
GRUPO SIFU MURCIA, S.L. (Murcia)	
<i>Servicios industriales</i>	Operario/a en tareas de apoyo industrial (carga, descarga, organización).
ILUNION RETAIL Y COMERCIALIZACIÓN, S.A. (El Palmar-Murcia)	
<i>Mantenimiento de instalaciones</i>	Técnico/a de mantenimiento básico; conocimientos de electricidad, fontanería o mecánica ligera
PROAPEDI (Lozca)	
<i>Líneas de etiquetado</i>	Operario/a de línea con atención al detalle y capacidad para trabajos repetitivos
<i>Líneas de loteado</i>	Operario/a de producción, con capacidad de concentración y seguimiento de instrucciones.
<i>Líneas de pre-montaje</i>	Operario/a con habilidades manuales y coordinación para montajes simples
<i>Líneas de empaquetado</i>	Operario/a de producción en cadena, con resistencia física y destreza manual
<i>Procesos de calidad (verificación)</i>	Inspector/a o verificador/a con orientación a la calidad y precisión
<i>Manipulados en instalaciones de temperatura controlada</i>	Operario/a de manipulado, con tolerancia a bajas temperaturas y capacidad física.
SERVIGEST MURCIA, S.L. (Murcia)	

Fuente: elaboración propia

4.2.12. Sector Construcción

En el Sector de la Construcción se encuentran 2 CEE en San Pedro del Pinatar y Beniaján. Se demandan: Operario/a de carpintería, con habilidades manuales, precisión y conocimientos básicos de materiales (madera, tableros, herrajes); Operario/a de producción en industria de materiales de construcción, con resistencia física y capacidad para trabajos repetitivos; Operario/a de montaje con habilidades técnicas, capacidad de trabajo en equipo y coordinación en procesos constructivos. Las cualificaciones exigidas son: uso de herramientas manuales y eléctricas, medidas y planos, normas de seguridad laboral, técnicas básicas de ensamblado y acabado; Procesos de mezcla y moldeo, control de secado y curado, normas de seguridad en manipulación de materiales, ergonomía en cargas; Lectura de planos, ensamblaje de módulos, uso de herramientas mecánicas y eléctricas, normas de calidad y prevención de riesgos laborales en obra.

Tabla 16. Actividades relacionadas con el Sector Industrial, Mantenimiento y Manipulados y perfiles habituales demandados

ACTIVIDAD	PERFILES HABITUALES
<i>Carpintería</i>	Operario/a de carpintería, con habilidades manuales, precisión y conocimientos básicos de materiales (madera, tableros, herrajes).
FUNDACIÓN CEE AIDEMAR (San Pedro del Pinatar)	
<i>Fabricación de otros productos de hormigón, yeso y cemento</i>	Operario/a de producción en industria de materiales de construcción, con resistencia física y capacidad para trabajos repetitivos.
<i>Módulos prefabricados</i>	Operario/a de montaje con habilidades técnicas, capacidad de trabajo en equipo y coordinación en procesos constructivos.
CARTHAGOMAN, S.L. (Beniaján)	

Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES

La atención que las personas con discapacidad han recibido a lo largo de la historia, ha estado condicionado por factores culturales, pero no es éste el único aspecto de la discapacidad que es resultado de la influencia social. También la consideración como personas, o la falta de ella, ha venido condicionado por la evolución social y cultural (Ortega, 2018: 56). El acceso a un puesto de trabajo es fundamental para la autonomía de las personas y su independencia económica. Muchas veces, en el caso de personas con dificultades especiales, y concretamente en el caso de las personas en riesgo de exclusión o vulnerables, la inserción laboral es una vía que conduce a su integración en la Sociedad. En este sentido, favorecer la igualdad de oportunidades en el acceso al mercado de trabajo resulta esencial para llegar a más altos niveles de calidad de vida para todos y todas en una sociedad más cohesionada (Rubio, 2016: 1).

Son numerosas las actividades económicas y sectores en las que se encuadran los diferentes Centros Especiales de Empleo de la Región de Murcia, que facilitan la inserción de personas que como mínimo tienen un 33% de discapacidad, y dando la posibilidad de ocupar diferentes puestos de trabajo, principalmente en los sectores de Transporte / Logística, Servicios de Recepción, Control de accesos y Seguridad, Logística y Servicios Auxiliares, Limpieza, Agrario-Jardinería y Sector Manufacturados, Cerámica, Montaje y Reparación.

Debido a la labor social que realizan en el ámbito de la inserción sociolaboral de las personas con discapacidad, las políticas públicas de empleo incluyen programas de ayudas y subvenciones para los CEE, dirigidos a realizar las adaptaciones necesarias para que las personas con discapacidad puedan desarrollar su trabajo en condiciones de igualdad y a compensar las diferencias de productividad que pudieran existir respecto a las empresas ordinarias (Ayuso, 2023: 3). En el aula se crea una estructura social que genera sentimientos como la pertenencia al grupo y, en consecuencia, la autoconciencia de grupo, siendo ésta una característica esencial de la estructura social del aula. Además, en el aula se originan valores que refuerzan los sentimientos como la satisfacción de sentirse integrado, la cooperación, el respeto y la solidaridad (Ocete, 2016: 49).

El presente trabajo no está exento de limitaciones: sería interesante conocer las posibilidades de inserción que tienen las personas formadas en los CEE analizados, la visión del profesorado con respecto a las cualificaciones alcanzadas y también realizar una comparativa con respecto a las características de los CEE de diferentes comunidades autónomas y los sectores en los que insertan a sus trabajadores.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Ayuso Siart, S. (2023). El valor social generado por los centros especiales de empleo en España: comparación de dos enfoques de monetización. *REVEESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, 1(145), e91411. <https://dx.doi.org/10.5209/reve.91411>.
- Fundación Adecco (2024). *Discapacidad y familia*. 13ª edición. Informes Fundación Adecco.
- Gómez y Castillo, D. (2016). Sociología de la discapacidad. *Tla-melau: revista de ciencias sociales*, nº40, 176-194.

- Ley 9/2017, de 8 de noviembre, de Contratos del Sector Público, por la que se transponen al ordenamiento jurídico español las Directivas del Parlamento Europeo y del Consejo 2014/23/UE y 2014/24/UE, de 26 de febrero de 2014. BOE» núm. 272, de 9 de noviembre de 2017, páginas 107714 a 108007. [BOE-A-2017-12902](#)
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2022). *Estrategia Española sobre Discapacidad 2022-2030: Para el acceso, goce y disfrute de los derechos humanos de las personas con discapacidad*. Aprobada por el Consejo de Ministros el 3 de mayo de 2022. <https://www.dsca.gob.es/sites/default/files/derechos-sociales/discapacidad/docs/estrategia-espanola-discapacidad-2022-2030-def.pdf>
- Ministerio de Trabajo y Economía Social. (2025, 9 de abril). Resolución de 26 de marzo de 2025, de la Dirección General de Trabajo, por la que se registra y publica el XVI Convenio colectivo general de centros y servicios de atención a personas con discapacidad. «BOE» núm. 86, de 9 de abril de 2025, páginas 49522 a 49599, BOE-A-2025-7169. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2025-71
- Observatorio Estatal de la Discapacidad. (2024). *Informe Olivenza. Situación de las personas con discapacidad en España 2024*. <https://www.observatoriodeladiscapacidad.info/informe-olivenza-situacion-de-las-personas-con-discapacidad-en-espana-2024/>
- Ocete, C. (2016). *Deporte inclusivo en la escuela: diseño y análisis de un programa de intervención para promover la inclusión del alumnado con discapacidad en Educación Física*. Tesis doctoral. Universidad Politécnica de Madrid.
- Ortega Camarero, M. T. (2018). Discapacidad y sociología: una realidad en construcción. Modelos sociales que explican la discapacidad. *Inguruak. Revista Vasca de Sociología y Ciencia Política*, (65). <https://doi.org/10.18543/inguruak-65-2018-art03>
- Real Decreto 2273/1985, de 4 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de los Centros Especiales de Empleo definidos en el artículo 42 de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social del Minusválido. [BOE-A-1985-25591](#)
<https://www.boe.es/eli/es/rd/1985/12/04/2273>
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. «BOE» núm. 289, de 03/12/2013. [BOE-A-2013-12632](#).
- Rubio Arribas, F. J. (2006). La exclusión sociolaboral de colectivos con dificultades en su acceso al mercado laboral. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 14(2).
- Servicio Regional de Empleo y Formación (SEF). (2024). *Registro de Centros Especiales de Empleo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*.

Toboso Martín, M. (2018). Diversidad funcional: hacia un nuevo paradigma en los estudios y en las políticas sobre discapacidad, *Política y Sociedad*, 55(3), 783-804.

AVANZANDO HACIA LA INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD: EXAMINANDO LAS MEDIDAS IMPLANTADAS DEL I PLAN NACIONAL PARA EL BIENESTAR SALUDABLE DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD 2022-2026

Antonio Luis Martínez Martínez

Universidad de Murcia

Antonia Sánchez Alcoba

Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

El I Plan de Bienestar Saludable de las Personas con Discapacidad 2022-2026, se aprobó dando cumplimiento a la disposición adicional del texto Refundido de la Ley general de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, aprobado por el Real decreto Legislativo 1/2013 de 29 de noviembre.

El principal objetivo de este plan consiste en *“Promover el derecho de todas las personas y en particular, de las personas con discapacidad a gozar el más alto nivel de salud posible, sin discriminación alguna, a través de la intensificación de los servicios y apoyos necesarios y de aquellos que permitan prevenir y reducir la aparición o el agravamiento de la discapacidad”*. Este Plan cuenta con una totalidad de 42 medidas, de las cuales, 20 ya se han implantado de manera efectiva, 18 están todavía en proceso de elaboración y solamente 4 medidas aún no se han iniciado quedando pendientes. Debiendo mencionar que, para el desarrollo de este trabajo, se ha procedido a focalizar la atención solamente en las 20 medidas que se han concluido en su totalidad, mostrando además las respectivas evidencias de cumplimiento.

Las citadas medidas están enmarcadas dentro de 6 líneas de actuación, siendo las enunciadas a continuación:

Línea de actuación 1. Prevención y apoyo al desarrollo infantil en entorno familiares y comunitarios saludables.

Línea de actuación 2. Igualdad y no discriminación, accesibilidad universal y participación en el acceso a los servicios y programas de salud y sociales, con especial consideración a las mujeres y niñas con discapacidad.

Línea de actuación 3. Promoción de la salud y prevención de enfermedades y otros factores causantes de discapacidad.

Línea de actuación 4. Promoción del envejecimiento saludable a lo largo de toda la vida.

Línea de actuación 5. Prevención de la intensificación de discapacidades en concordancia con los principios y derechos reconocidos por la Convención.

Línea de actuación 6. Investigación, formación y toma de conciencia.

2. MEDIDAS DEL PLAN DE BIENESTAR SALUDABLE DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD 2022-2026.

La OMS, reconoce que disfrutar de un grado máximo de salud constituye un derecho inherente al ser humano. En este sentido, el I Plan Nacional para el Bienestar Saludable de las personas con discapacidad, tiene como principal propósito, dar cumplimiento a los preceptos de la Ley General de la Discapacidad, respondiendo al compromiso de la Secretaría de Estado de Derechos Sociales con la salud como derecho universal, accesible y asequible a todas las personas.

Por ende, este plan se estructura en base a seis principales líneas de actuación, las cuales se ha descrito anteriormente, y a continuación se procede a desarrollar cada una de las diferentes medidas englobadas en las correspondientes líneas de actuación. Siendo las medidas del I Plan de Bienestar saludable de las personas con discapacidad las siguientes:

1. Línea de Actuación 1. Prevención y apoyo al desarrollo infantil en entornos familiares y comunitarios saludables.

Objetivo general: Crear y extender un sistema integral de atención temprana y apoyo al desarrollo infantil en entornos familiares y comunitarios saludables.

Medidas del Plan:

1.1. *Reconocer la atención temprana como un derecho subjetivo de todas las niñas y los niños*

Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030; y Sanidad.

Período de ejecución 2022-2024.

Primera evidencia del cumplimiento. Promulgación de la Resolución de 13 de febrero de 2025, de la Secretaría de Estado de Derechos Sociales, en la cual, queda recogida la Elaboración de un Consenso Estatal para la Mejora de la Atención Temprana. Despliegue de la Hoja de Ruta, trazándose los objetivos, medidas y estándares generales de calidad para mejora de la atención temprana en el ámbito de la salud.

Segunda Evidencia de cumplimiento. Publicación del Acuerdo del Consejo Territorial de Servicios Sociales y del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, estableciéndose la hoja de Ruta con la finalidad de mejorar la atención temprana en España englobándose bajo los principios de universalidad, responsabilidad pública, equidad, gratuidad y calidad, tal y como queda recogido en el Anexo 1, de la Resolución de 28 de junio de 2023, de la Secretaría de estado de Derechos Sociales, publicado en el BOE el 10 julio de 2023.

Tercera Evidencia de cumplimiento. Garantizar de manera universal e integral la atención temprana, según establece la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia en sus artículos 12 y 26. Detallándose que en el artículo 12, las administraciones sanitarias, educativas y los servicios

sociales competentes, garantizarán universal e integralmente la atención temprana de todo niño o niña desde su nacimiento hasta los 6 años de edad. Y el artículo 26, hace referencia a la prevención en el ámbito familiar, generándose la imperiosa necesidad de proporcionar un entorno obstétrico perinatal seguro tanto para la madre como para cualquier neonato, incorporando protocolos para la detección de enfermedades y alteraciones genéticas, que vayan destinadas a un diagnóstico precoz y al tratamiento y la atención sanitaria temprana.

1.2. Impulsar mecanismos de coordinación estatal en el ámbito de la Atención Temprana que fomenten, coordinen y unifiquen la respuesta integrada entre los ámbitos de la salud, los servicios sociales y la educación.

Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030.

Período de ejecución 2022-2024.

Primera Evidencia de cumplimiento. Enmarcado en la Hoja de ruta para la mejora de la atención temprana en España, en enero de 2025 se llevó a Conferencia Multisectorial (sanidad, derechos sociales y educación), un nuevo acuerdo de Consejo Estatal de Atención Temprana con 36 estándares de calidad.

Segunda Evidencia de cumplimiento. Otra medida enmarcada en la Hoja de ruta para la mejora de la atención temprana en España, se corresponde a la creación del Grupo Técnico de Trabajo de Atención Temprana. Referenciado en el BOE Núm. 163, de 10 de julio de 2023. (Secretaría de Estado de Derechos Sociales).

Tercera Evidencia de cumplimiento. Elaboración del Programa de Cooperación Territorial de Educación Inclusiva 2022-2024, el cual, plantea medidas para reforzar la educación inclusiva en las primeras etapas, actualizando las acciones de atención a la diversidad y garantizando la accesibilidad universal en los entornos educativos. Asimismo, establece procedimientos para la detección precoz y la intervención temprana, creando canales de prevención y atención de necesidades educativas específicas, diferentes a las ordinarias y definiendo recursos para prevenir dificultades en el aula y fomentando la coordinación entre los ámbitos educativo, sanitario, social y comunitario.

Cuarta Evidencia de cumplimiento. Elaboración del Programa de Cooperación Territorial de Bienestar Emocional en el ámbito educativo (2022-2025) incluye las siguientes medidas relevantes:

En primer término, la formación para promover resiliencia, autoestima, competencias sociales, toma de decisiones, resolución de conflictos, conductas prosociales y un clima escolar seguro y saludable.

En segundo lugar, se señala el impulso de modelos organizativos y formativos que permitan visibilizar, detectar y atender casos de maltrato, violencia sexual y de género, reforzando los mecanismos de comunicación con el alumnado.

Otra medida relevante, consiste en la elaboración de protocolos contra el acoso escolar, las conductas autolíticas y la ideación suicida, coordinados con servicios sanitarios y de protección.

En cuarto lugar, también se evidencia la importancia de fomentar la intervención comunitaria en salud mental, conectando centros escolares, sanitarios y entidades locales de apoyo.

La quinta medida realizada consiste en la elaboración y difusión de la Guía de cuidado y promoción del bienestar emocional en los centros educativos.

Y finalmente, el desarrollo de instrumentos de detección temprana y modelos de intervención adaptables a los distintos contextos educativos.

Quinta Evidencia de cumplimiento. Publicación del Acuerdo del Consejo Territorial de Servicios Sociales y del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, de 31 de enero de 2025, en el cual se despliega la Hoja de ruta, marcando los 36 estándares (incluyendo, objetivos, medidas e indicadores) de calidad de la Atención Temprana para evaluar su implantación, pretendiendo ser un marco de referencia de calidad en la Atención Temprana, mediante la colaboración de las CC.AA., las administraciones competentes y los agentes clave de la sociedad civil de la infancia y la discapacidad. El citado acuerdo Territorial está incluido en la Promulgación de la Resolución de 13 de febrero de 2025, de la secretaria de Estado de Derechos Sociales.

2. Línea de Actuación 2. Igualdad y no discriminación, accesibilidad universal y participación en el acceso a los servicios y programas de salud y sociales, con especial consideración a las mujeres y niñas con discapacidad.

Objetivo general. Alcanzar una plena igualdad, no discriminación, accesibilidad universal y participación de las personas con discapacidad en el acceso y disfrute de los servicios de salud, con una intensa atención a la perspectiva de género.

Medidas del Plan:

2.1. *Incorporar en la Estrategia de Seguridad y Salud en el Trabajo 2022-2027, una línea de apoyo y promoción a la mejora de la protección de las personas trabajadoras con discapacidad, en condiciones de plena igualdad y no discriminación, poniendo el foco en la integración de la discapacidad en la gestión de los riesgos.*

Ministerio de Trabajo y Economía Social

Periodo de ejecución 2022-2024.

Evidencia de cumplimiento. La Estrategia Española de Seguridad y Salud en el Trabajo 2023-2027 incluye, en su Línea 6, la mejora de la protección de las personas trabajadoras con discapacidad. En el Plan de Acción 4.6, la Medida 82 propone elaborar directrices para favorecer su integración laboral, adaptadas a la naturaleza de la discapacidad.

2.4. *Promover el empoderamiento de las mujeres y niñas con discapacidad sobre sus derechos sexuales y reproductivos y aprobar salvaguardas legales para que los mismos queden garantizados.*

Ministerio de Igualdad; y Sanidad y Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030.

Período de ejecución 2022-2024.

Primera Evidencia de cumplimiento. Realización del curso denominado “Accesibilidad Universal y Mujeres: Discapacidad y derechos Humanos” a través del Portal UNED, siendo una plataforma, en la cual se reflexiona y se trata sobre los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres y las niñas con discapacidad.

Segunda Evidencia de Cumplimiento. Apoyar mediante financiación a proyectos dirigidos a la lucha de los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres y niñas con discapacidad como los llevados a cabo por la Fundación CERMI Mujeres o desde la Asociación A LA PAR el proyecto “*Atención Integral a personas migrantes con discapacidad intelectual víctimas de trata o explotación sexual*”

2.5. *Declarar las esterilizaciones y los abortos coercitivos como violencias contra las mujeres.*

Ministerio de Igualdad

Período de ejecución 2022-2024

Evidencia del cumplimiento. Ley Orgánica 1/2023, de 28 de febrero, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo. Artículo 31. Actuación frente al aborto forzoso y la esterilización y anticoncepción forzosa.

2.6. *Mejorar la accesibilidad en la Cartera Común de Servicios del Sistema de Salud*

Ministerio de Sanidad.

Período de ejecución 2022-2024.

Primera evidencia del cumplimiento. Inclusión del Componente 18: Renovación y ampliación de las capacidades del Sistema Nacional de Salud en la Ley 16/2023 de 28 de mayo, de cohesión y calidad del Sistema Nacional de Salud.

El citado componente, consta de 5 reformas y 6 inversiones que se detallan a continuación:

En referencia a las reformas, se pretende ampliar las capacidades del sistema sanitario en los siguientes apartados

1. Fortalecimiento de la atención primaria y comunitaria
2. Reforma del sistema de salud pública
3. Consolidación de la cohesión, la equidad y la universalidad
4. Refuerzo de las capacidades profesionales y reducción de la temporalidad
5. Reforma de la regulación de medicamentos y productos sanitarios y mejora del acceso a medicamentos.

Y con respecto a las inversiones, se pretende financiar el Plan de Inversión en equipos de alta tecnología; Acciones para reforzar la prevención de la salud; Aumento de capacidades de respuesta ante crisis sanitarias; Formación de profesionales sanitarios y recursos para compartir conocimiento y atención a las enfermedades raras; Plan para la racionalización del consumo de productos farmacéuticos y fomento de la sostenibilidad; y finalmente la consolidación de la medicina personalizada en la prestación sanitaria

Segunda Evidencia del cumplimiento. Orden SND/44/2022, de 27 de enero, por la que se actualiza, en lo relativo al catálogo común de prótesis externas de miembro superior y miembro inferior, ortoprotésis para agnesias, sillas de ruedas, ortesis y productos para la terapia del linfedema, el Anexo VI del Real Decreto 1030/2006, de 15 de septiembre, por

el que se establece la cartera de servicios comunes del Sistema Nacional de Salud y el procedimiento para su actualización.

Tercera Evidencia de cumplimiento. El Consejo de Ministros aprobó el 14 de mayo de 2024 el proyecto de Ley de Universalidad del Sistema Nacional de Salud, que modifica la Ley 16/2003 para reforzar la universalidad del SNS, ampliar los colectivos con derecho a asistencia sanitaria, recuperar una cartera común de servicios única, incluida la salud pública, y garantizar que no se introduzcan nuevos copagos.

En relación con la cartera común de servicios, la norma establece que la rehabilitación para pacientes con déficit funcional debe facilitar, mantener o recuperar la capacidad funcional e independencia, con el objetivo de su reintegración en su entorno habitual.

La cuarta evidencia del cumplimiento. El 18 de junio de 2024, el Consejo de Ministros aprobó el proyecto de Ley para modificar diversas normas y reforzar la equidad y cohesión del SNS. Esta reforma actualiza la Ley 16/2003 para incorporar la participación de pacientes, personas con discapacidad, ciudadanía y profesionales científico-técnicos a través del Foro Abierto de Salud, que se establece como órgano permanente de asesoramiento del SNS. También modifica el Real Decreto 1506/2012, garantizando que la aportación ortoprotésica no aumente y ampliando los colectivos exentos o equiparados en la prestación ortoprotésica y farmacéutica. Entre ellos:

- Beneficiarios del ingreso mínimo vital,
- Menores con discapacidad $\geq 33\%$,
- Perceptores de prestaciones por hijo o menor a cargo en acogimiento o guarda,
- Pensionistas con renta anual inferior a 5.635 euros, o, si no están obligados a declarar IRPF, con ingresos inferiores a 11.200 euros.

3. Línea de Actuación 3. Promoción de la salud y prevención de enfermedades y otros factores causantes de discapacidad.

Objetivo general. Creación de entornos promotores de la salud y la inclusión social con especial atención a la prevención de enfermedades y otros factores causantes de discapacidad.

Medidas del Plan:

- 3.1. *Modificar el procedimiento para el reconocimiento, declaración y clasificación del grado de discapacidad, acorde al modelo biopsi-cosocial de la Clasificación Internacional de Funcionamiento de la OMS y alineado con la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y formar a los equipos de valoración de la discapacidad sobre los nuevos baremos con especial atención a nuevas situaciones de salud que causan discapacidad, como enfermedades crónicas, raras, procesos oncológicos, enfermedades orgánicas y degenerativas entre otras.*

Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030.

Período de ejecución 2022-2024.

Primera evidencia del cumplimiento. Promulgación del Real Decreto 888/2022, de 18 de octubre, por el que se establece el procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de discapacidad. a través de establecer nuevos baremos aplicables, la determinación de los órganos competentes para realizar dicho reconocimiento y el procedimiento a seguir, todo ello con la finalidad de valoración y calificación del grado de discapacidad que afecte a la persona y sea uniforme a todo el territorio del estado, garantizando la igualdad de condiciones para acceso a la ciudadanía, beneficios, derechos económicos y servicios que los organismos públicos otorguen.

3.2. *Contribuir a que se despliegue la Estrategia Nacional de Salud Mental y el Plan de Acción 2021-2024 Salud Mental y COVID-19.*

Ministerio de Sanidad; y Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030.

Período de ejecución 2022-2024.

Primera evidencia de cumplimiento. Desde la Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas, se impulsa y coordina políticas e iniciativas que promuevan la salud de las personas y los entornos comunitarios saludables, tales como prevención de conductas adictivas causantes de la discapacidad, mejora o equidad en el acceso a los servicios de salud y servicios sociales a personas con problemas de adicciones o a la especial atención a vulnerabilidades.

Segunda Evidencia de cumplimiento. El Gabinete de la Secretaría de Estado de Derechos Sociales está trabajando con el Comisionado de Salud Mental, colaborando en acciones conjuntas de procesos de desinstitucionalización y reducción de restricciones.

Tercera Evidencia de cumplimiento. Mediante convenio del real Patronato sobre Discapacidad y la Confederación de Salud Mental España, se ha realizado el proyecto HUBGenera. Las nuevas cosechas reclaman nuevos modos de labranza (2023). Siendo una plataforma de dinamización e innovación para la creación de empleo de mujeres rurales con discapacidad por causa de trastornos mentales.

3.3. *Poner en marcha el teléfono 024 de atención a la conducta suicida universalmente accesible. Ayuda a las personas con pensamientos, ideaciones o riesgo de conducta suicida, y a sus familiares y allegados a través de la contención emocional por medio de la escucha activa y derivación a los servicios sanitarios del SNS o la derivación al 112 en los casos necesarios.*

Ministerio responsable Ministerio de Sanidad.

Período de ejecución 2022-2024.

Evidencia del cumplimiento. 024. Línea de atención a la conducta suicida. Se trata de una línea telefónica gratuita, confidencial y disponible 24 horas al día los 365 días del año, que ofrece apoyo emocional por medio de la escucha activa por los profesionales del 024, tratando de ayudar a las personas con pensamientos, ideas o situaciones que conlleven el riesgo de una conducta suicida. La línea no pretende reemplazar ni ser alternativa a la consulta presencial con un profesional sanitario cuando sea necesario, es más en caso de emergencia vital se debe llamar inmediatamente al teléfono de emergencias 112.

- 3.5. *Actualizar las competencias de las y los especialistas en Ciencias de la Salud y analizar las necesidades de nuevas especialidades, orientadas a la detección precoz de enfermedades que provocan discapacidad, en especial de las enfermedades raras, conforme a lo establecido en el Real Decreto 589/2022, de 19 de julio.*

Ministerio responsable Ministerio de Sanidad.

Primera evidencia de cumplimiento. La Comisión de Recursos Humanos del Consejo Interterritorial del Sistema Nacional de Salud (CISNS), ha aprobado la propuesta de crear la especialidad pluridisciplinar de Genética. Incorporándose al Servicio Nacional de salud las especialidades de Genética Médica (a la que se accederá desde Medicina) y Genética de Laboratorio (a la que se accederá desde Biología y carreras afines a Medicina, Farmacia y Química).

Segunda evidencia de cumplimiento. Desarrollo de lo establecido en el Real Decreto 689/2021, de 3 de agosto, por el que se establece el título de médica/o especialista en Psiquiatría Infantil y de la Adolescencia y se actualizan diversos aspectos del título de médica/o especialista en Psiquiatría, recogido en el capítulo II y en el apartado a) del anexo II del real Decreto 183/2008 de 8 de febrero, por el que se determinan y clasifican las especialidades en Ciencias de la salud y se desarrollan determinados aspectos del sistema de formación sanitaria especializada.

- 3.6. *Priorizar a las mujeres víctimas de violencia de género en la valoración de la discapacidad motivada por estas violencias.*

Ministerio responsable Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030.

Período de ejecución 2022-2024.

Evidencias de cumplimiento. Real Decreto 888/2022, de 18 de octubre, por el que se establece el procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de discapacidad. Artículo 10 y criterios de valoración. Dictando el artículo 10 de Tramitación de Urgencia lo siguiente “*La Administración competente podrá acordar la tramitación urgente del procedimiento de reconocimiento de grado de discapacidad, de oficio o a instancia de la persona interesada, con o sin medidas de apoyo para el ejercicio de su capacidad jurídica, cuando concurren razones de interés público que así lo aconsejen, entre otras las relacionadas con la salud, la violencia de género, la esperanza de vida u otras de índole humanitaria*”.

4. Línea de Actuación 4. Promoción del envejecimiento saludable a lo largo de toda la vida.

Objetivo general: Promover un envejecimiento saludable a lo largo de toda la vida, dando una respuesta prioritaria a las personas con discapacidad que viven un envejecimiento y deterioro de salud prematuros.

Medidas del Plan:

- 4.2. *Aprobar criterios comunes de acreditación y calidad de centros y servicios del SAAD centrados en la persona.*

Ministerio responsable Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030.

Período de ejecución 2022-2024.

Evidencia del cumplimiento. Resolución de 28 de julio de 2022 (Secretaría de Estado de Derechos Sociales), por la que se publica, Acuerdo del Consejo Territorial de Servicios Sociales y del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, sobre criterios comunes de acreditación y calidad de los centros y servicios del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, contemplándose en el punto decimotercero los aspectos vinculados a la coordinación para la atención social y sanitaria.

- 4.5. *Investigar y adoptar medidas para prevenir y erradicar las violencias en cualquiera de sus formas contra las personas mayores con deficiencias adquiridas asociadas a la edad, y en especial contra las mujeres mayores.*

Ministerio de Igualdad; y Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030.

Período de ejecución 2022-2024

Evidencias de cumplimiento. El Instituto de Mayores y Servicios Sociales, ha creado una campaña para erradicar, combatir y prevenir el maltrato y cualquier situación de abuso en la vejez, mediante la creación de vídeo píldoras titulado “Con violencia Nunca se consigue nada”.

5. Línea de Actuación 5. Prevención de la intensificación de discapacidades en concordancia con los principios y derechos reconocidos por la Convención.

Objetivo general: Prevenir la intensificación de la discapacidad, en concordancia con los principios y derechos reconocidos por la Convención.

Medidas del Plan:

- 5.1. *Desarrollar proyectos piloto de desinstitutionalización de personas con discapacidad y personas que ofrezcan evidencias sólidas para el despliegue de una estrategia estatal de desinstitutionalización y apoyo a la vida independiente y ofrezcan modelos de viviendas accesibles y comunitarias.*

Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030.

Período de ejecución 2022-2024

Primera Evidencia de cumplimiento. Realización de dos proyectos de desarrollo comunitario a través de la Asociación Plena Incurción, permitiendo que las personas con discapacidad intelectual, puedan vivir en un entorno más inclusivo y centrado en sus necesidades, siendo tales proyectos los siguientes: “Proyecto Mi Casa: Personas con enfermedad mental que requieren apoyo frecuente o permanente” y “Proyecto Rumbo: Personas con enfermedad mental que requieren apoyo frecuente o permanente”.

Segunda Evidencia de cumplimiento. Elaboración de una Estrategia Estatal para un nuevo modelo de cuidados en la comunidad, abordándose cuestiones vinculadas a la salud especialmente desde un enfoque preventivo:

Con el propósito de alcanzar las siguientes metas:

1.1.3. Conseguir el máximo potencial de salud desde una perspectiva de prevención de la institucionalización a través de estrategias de promoción de la salud y prevención con perspectiva de curso de vida y equidad.

4.1.1. Fortalecimiento de la dimensión preventiva y comunitaria de los cuidados y apoyos y diversificación de la tipología de recursos y servicios de atención en la comunidad.

4.2.1. Refuerzo de la coordinación interinstitucional hacia una atención integrada y centrada en La persona, con especial atención a la coordinación social y sanitaria.

Tercera Evidencia de cumplimiento. Elaboración del Plan operativo 2024-2025 de la estrategia estatal para un nuevo modelo de cuidados en la comunidad: Un proceso de desinstitucionalización (2024-2030), que pretende transformar los sistemas de apoyos y cuidados institucionalizado en un sistema en que todas las personas independientemente de sus necesidades de apoyo o cuidados desarrollen proyectos de vida elegidos en la comunidad en igualdad de condiciones. Esta estrategia cuenta con 5 ejes siendo los siguientes:

Eje 1. Prevención de dinámicas de institucionalización

Eje 2. Participación de las personas y concienciación social

Eje 3. Transformación de los modelos de cuidado y apoyo

Eje 4. Desarrollo de servicios para la transición hacia la vida en la comunidad

Eje 5. Condiciones habilitadoras para la desinstitucionalización

5.2. *Desarrollar la prestación de asistencia personal aprobando una regulación estatal con criterios unificados, desde la personalización y flexibilización, para facilitar la vida independiente en la comunidad.*

Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030.

Primera Evidencia de Cumplimiento. Resolución del 24 de mayo de 2023, perteneciente a la Secretaría de Estado de Derechos Sociales, por la cual, se publica el Acuerdo del Consejo Territorial de Servicios Sociales y del Sistema para la autonomía y Atención a la dependencia, por el que se definen y establecen las condiciones específicas de acceso a la asistencia personal en el Sistema de Autonomía y Atención a la Dependencia.

Segunda evidencia de cumplimiento. El Imserso acoge una jornada de trabajo en torno a la figura del asistente personal en el marco de la reforma de la ley de dependencia. La jornada se enmarca dentro de los trabajos para la reforma de la conocida ley de dependencia. La Jornada de trabajo “*El despliegue territorial de la asistencia personal como garante para la vida independiente y la inclusión en la comunidad de las personas con discapacidad y en situación de dependencia*” se celebró el 5 de marzo de 2025.

5.4. *Elaborar un Libro Blanco de Empleo y Discapacidad, que sea palanca para un nuevo marco legislativo y de política pública del Empleo y Derecho al Trabajo de las Personas con Discapacidad en España, en base a la decencia, la igualdad y no discriminación, la salud laboral y la no precarización.*

Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030; y Trabajo y Economía Social.

Período de ejecución 2022-2024

Evidencia del cumplimiento. Elaboración del Libro blanco sobre empleo y discapacidad publicado por el Real Patronato sobre Discapacidad, Ministerio de Trabajo y Economía Social, CERMI y Fundación ONCE (2023).

6. Línea de Actuación 6. Investigación, formación y toma de conciencia.

Objetivo general. Crear y dotar una línea de investigación, innovación y formación en política de prevención y promoción de la salud de las personas con discapacidad.

Medidas del Plan:

- 6.4. *Promover una línea de investigación e innovación sobre accesibilidad universal y el diseño para todas las personas en productos y tecnologías de apoyo en el ámbito de la salud, con especial foco en la dimensión digital. En dicha línea deberá priorizarse su transferencia y aplicación en el conjunto del Estado a través del Real Patronato sobre Discapacidad, del centro de Referencia Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas y del Instituto de Salud Carlos III.*

Ministerio de Sanidad; y Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030.

Período de ejecución 2022-2026

Evidencia del cumplimiento. Elaboración del estudio titulado "Equidad y derecho a la salud y a la asistencia sanitaria de las personas con discapacidad. Situación España 2023" por el Observatorio Estatal de la Discapacidad.

- 6.5. *Promover estudios sobre la situación de la discapacidad derivadas de síndromes tóxicos.*

Ministerio de Sanidad; y Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030.

Período de ejecución 2022-2026

Primera Evidencia de cumplimiento. Informe Calidad de vida de las personas con Síndrome del Aceite Tóxico (2022), elaborado por el Observatorio Estatal de la Discapacidad de la Junta de Extremadura.

Pero también, se planteó en 2023 la posibilidad de incluir datos sobre la discapacidad y dependencia en el seguimiento de la cohorte de personas afectadas por el Síndrome del Aceite Tóxico (SAT) desde 1981, y que se viene haciendo en el IIER-ISCIII.

Y en el 2024 se inicia la recogida de datos sobre discapacidad y dependencia en el seguimiento de la cohorte de personas afectadas por el Síndrome del Aceite Tóxico (SAT).

- 6.6. *Impulsar una investigación sobre la situación de las personas con discapacidades orgánicas y psicosociales que permitan visibilizarlas en las normativas y las políticas públicas.*

Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030.

Período de ejecución 2022-2026

Primera evidencia de cumplimiento. Realización de Jornadas Formativas, a partir de la publicación del Documento titulado "La Reorientación vital y profesional de las personas a las que ha sobrevenido una discapacidad en la edad adulta" (2015), dirigido por Agustín

Huete García y otros académicos pertenecientes al ámbito de la diversidad funcional y editado por el Observatorio Estatal de la Discapacidad.

Segunda Evidencia de cumplimiento. Elaboración del Libro Blanco de la Discapacidad Orgánica: Estudio sobre la situación de las personas con discapacidad orgánica (2022). Financiado por COCEMFE.

6.7. *Promover estudios acerca de la sobremedicación y tratamientos involuntarios en personas con discapacidad.*

Ministerio de Sanidad; y Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030.

Período de ejecución 2022-2026

Evidencias del cumplimiento. Elaboración del Informe Sobre Tratamientos e Ingresos Involuntarios en salud Mental (2023). promovido por la Confederación de Salud Mental España y financiado por el Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda

3. CONCLUSIONES

El I Plan de Bienestar Saludable de las Personas con Discapacidad 2022-2026, en realidad contiene 42 medidas, las cuales están englobadas en las seis líneas de actuación descritas anteriormente, aunque para el desarrollo de este capítulo, solamente se haya tomado como referencia las 20 medidas, que realmente se han cumplido en su totalidad. Y tomando en consideración el total de las medidas incluidas en el Plan, se evidencia que casi la mitad de las mismas se han cumplido de manera íntegra, representando el 48%. También se señala que el Plan desarrolla 18 medidas, que a pesar de no haberse cumplido en su totalidad, se han comenzado a desarrollar, tal y como evidencian las acciones iniciadas (40%) y solamente el 12% de las medidas anteriormente descritas aún no se han iniciado. Pudiendo concluir que el balance de este análisis del I Plan de Bienestar Saludable de las Personas con discapacidad 2022-2026, es bastante positivo, teniendo en cuenta que solamente quedan 2 años para la finalización del mismo.

De otra parte, se señala que tras el análisis de las medidas incluidas en el Plan, se evidencia que las líneas de actuación con mayor porcentaje de medidas realizadas en su totalidad corresponde a las siguientes, en primer término a la línea número 3 (Promoción de la salud y prevención de enfermedades y otros factores causantes de discapacidad), la cual, tiene 5 medidas concluidas con éxito, y en segundo y tercer término, las líneas de actuación 2 (Igualdad y no discriminación, accesibilidad universal y participación en el acceso a los servicios y programas de salud y sociales, con especial consideración a las mujeres y niñas con discapacidad) y 6 (Investigación, formación y toma de conciencia) que ambas obtienen un total de 4 medidas desarrolladas en su totalidad.

El proceso de elaboración del informe ha puesto de manifiesto la necesidad de mejorar los sistemas de seguimiento, sistematización y evaluación de las medidas y líneas de actuación. Para ello será imprescindible diseñar e implementar mecanismos de coordinación y recogida de información que permitan disponer de datos adecuados para cumplir los indicadores, medir resultados e impactos y valorar el grado de avance del plan en su segundo período.

De este modo, se podrá cumplir el mandato de actualizar los indicadores conforme se disponga de mejores sistemas de información, con datos más detallados sobre deficiencias, sus causas, las personas con discapacidad y el ejercicio de sus derechos en ámbitos vinculados a la prevención y promoción de la salud.

4. BIBLIOGRAFÍA

Informe (2022). *Calidad de vida de las personas con Síndrome del Aceite Tóxico*. Observatorio Estatal de la Discapacidad.

Informe (2023) *Sobre Tratamientos e Ingresos Involuntarios en Salud Mental*. Confederación Salud Mental España.

Ley Orgánica 1/2023, de 28 de febrero, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y la interrupción voluntaria del embarazo. *BOE*, 1 de marzo de 2023, núm. 51, p. 30334-30375.

Ley 16/2003, de 28 de mayo, de cohesión y calidad del Sistema Nacional de Salud. *BOE*, 29 de mayo de 2003, núm. 128, p. 20567-20588.

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *BOE*, 5 de junio de 2021, núm. 134, p. 68657-68730.

Libro Blanco de la Discapacidad Orgánica (2022). *Estudio sobre la situación de las personas con discapacidad orgánica*. COCEMFE.

Libro Blanco sobre Empleo y Discapacidad (2023). Real Patronado sobre Discapacidad. Ministerio de Trabajo y Economía Social.

Observatorio Estatal de la Discapacidad (2022). *Evaluación del I Plan de Bienestar Social de las Personas con Discapacidad 2022-2026*. Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030.

Observatorio Estatal de la Discapacidad (2024). *Equidad y derecho a la salud y a la asistencia sanitaria de las personas con discapacidad. Situación España 2023*. Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030.

Orden SND/44/2022, de 27 de enero, por la que se actualiza, en lo relativo al catálogo común de prótesis externas de miembro superior y miembro inferior, ortoprótesis para agenesias, sillas de ruedas, ortesis y productos para la terapia del linfedema, el Anexo VI del Real Decreto 1030/2006, de 15 de septiembre, por el que se establece la cartera de servicios comunes del Sistema Nacional de Salud y el procedimiento para su actualización. *BOE*, 29 de enero de 2022, núm. 25, p. 11838-11879

Real Decreto 689/2021, de 3 de agosto, por el que se establece el título de médica/o especialista en Psiquiatría Infantil y de la Adolescencia y se actualizan diversos aspectos

del título de médica/o especialista en Psiquiatría. *BOE*, 4 de agosto de 2021, núm. 185, p. 94986-94996.

Real Decreto 888/2022, de 18 de octubre, por el que se establece el procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de discapacidad. *BOE*, 20 de octubre de 2022, núm. 252, p. 142461-142861 (Sección I: Disposiciones generales).

Resolución de 13 de febrero de 2025, de la Secretaría de Estado de Derechos Sociales, por la que se publica el Acuerdo del Consejo Territorial de Servicios Sociales y del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, de 31 de enero de 2025, por el que se establece el Consenso Estatal para la Mejora de la Atención Temprana. Despliegue de la Hoja de Ruta: objetivos, medidas y estándares generales de calidad. *BOE*, 25 de febrero de 2025, núm. 48, p. 26291-26319.

Resolución de 20 de abril de 2023, de la Secretaría de Estado de Empleo y Economía Social, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 14 de marzo de 2023, por el que se aprueba la Estrategia Española de Seguridad y Salud en el Trabajo 2023-2027. *BOE*, 28 de abril de 2023, núm. 101, p. 58762-58831.

Resolución de 24 de mayo de 2023, de la Secretaría de Estado de Derechos Sociales, por la que se publica el Acuerdo del Consejo Territorial de Servicios Sociales y del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, por el que se definen y establecen las condiciones específicas de acceso a la asistencia personal en el Sistema de Autonomía y Atención a la Dependencia. *BOE*, 30 de mayo de 2023, núm. 128, p. 75020-75026.

Resolución de 28 de junio de 2023, de la Secretaría de Estado de Derechos Sociales, por la que se publica el Acuerdo del Consejo Territorial de Servicios Sociales y del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, por el que se establece la hoja de ruta para la mejora de la atención temprana en España sobre un marco común de universalidad, responsabilidad pública, equidad, gratuidad y calidad. *BOE*, 10 de julio de 2023, núm. 163, p. 100267-100279.

Resolución de 28 de julio de 2022, de la Secretaría de Estado de Derechos Sociales, por la que se publica el Acuerdo del Consejo Territorial de Servicios Sociales y del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, sobre criterios comunes de acreditación y calidad de los centros y servicios del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia. *BOE*, 11 de agosto de 2022, núm. 192, p. 117584-117621.

COMUNICACIÓN ESCUELA-FAMILIA A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES: UN ENFOQUE INCLUSIVO PARA LA ACCESIBILIDAD A FAMILIAS CON DISCAPACIDAD

Antonia Joaquina Abellán Sánchez

Universidad de Murcia

José Antonio Marín Marín

Universidad de Granada

Ángel Freddy Rodríguez Torres

Universidad Central de Ecuador

1. INTRODUCCIÓN

La educación pública, como sistema, no solo concierne a la instrucción dentro del centro, sino también a su interacción y colaboración con la comunidad. Históricamente, la participación de los agentes educativos, especialmente las familias, ha sido un principio central en el sistema español, desde la Ley 14/1970. A pesar de que el modelo participativo ha enfrentado diversas crisis (Bolívar, 2006), la necesidad de una responsabilidad compartida entre familia y escuela es necesaria, especialmente ante los retos de la sociedad del conocimiento.

En las dos últimas décadas, el paradigma comunicativo ha sido revolucionado por la tecnología. La transición de la información estática en webs y blogs escolares a la integración de plataformas de redes sociales (RRSS) (Facebook, X, Instagram) ha permitido una difusión de contenidos audiovisuales y avisos con gran rapidez. El Real Decreto 1112/2018, de 7 de septiembre, sobre accesibilidad de los sitios web y aplicaciones para dispositivos móviles del sector público, confirma que instituciones como los colegios financiados con fondos públicos están cubiertas por la obligación de garantizar la accesibilidad digital.

El desafío surge cuando esta búsqueda de inmediatez y alcance se logra a costa del principio de inclusión. La accesibilidad universal, que incluye a las personas con discapacidad, queda frecuentemente relegada o ausente en la práctica comunicativa digital de los centros educativos. La legislación educativa, que promueve la inclusión, se enfrenta a la realidad de que los canales comunicativos en RRSS pueden convertirse en nuevas y significativas barreras, particularmente para aquellas familias afectadas por discapacidad cognitiva, sensorial o psicosocial.

Proponemos analizar las limitaciones de la comunicación digital escuela-familia a través de RRSS, identificar el marco normativo que obliga a la accesibilidad y proponer medidas concretas e inclusivas para asegurar la participación efectiva de las familias con discapacidad,

transformando la tecnología de potencial barrera a herramienta de equidad. Por tanto, con este artículo se persigue analizar la obligación normativa de la accesibilidad digital en la comunicación escuela-familia, identificar las principales barreras generadas por el uso no inclusivo de las redes sociales, y proponer un marco de actuación que integre los principios de accesibilidad cognitiva y digital para asegurar la participación plena y efectiva de las familias con discapacidad en el proceso educativo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La digitalización de la comunicación educativa y la brecha digital

Nos encontramos que la digitalización de la comunicación escuela-familia va unida a la digitalización institucional de los centros educativos, impulsada por la promoción de la competencia digital docente y el despliegue de los Planes Digitales de Centro (PDC). La evolución de los canales de comunicación ha sido progresiva y acelerada:

- Primera etapa: predominio de blogs y páginas web institucionales, con comunicación formal, estática y poca interacción.
- Etapa intermedia: incorporación de redes sociales como Facebook y Twitter/X, que permiten comunicación más inmediata mediante mensajes breves, aunque con elementos visuales poco accesibles.
- Etapa de contenido visual: uso creciente de plataformas centradas en imágenes y vídeos, como Instagram, fomentando la comunicación visual pero sin resolver totalmente cuestiones de accesibilidad.
- Etapa actual: empleo de aplicaciones educativas específicas (Tokapp, Pupilpro, Google Classroom) y correo corporativo, buscando inmediatez y centralización de la información, aunque todavía existen barreras sensoriales y cognitivas.

Esta evolución demuestra que cuanto más visual es la plataforma, mayor es el riesgo de exclusión si no se integra la accesibilidad digital de forma intencional. Según CERMI (Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad), ciertas familias, especialmente aquellas con discapacidad sensorial o cognitiva, enfrentan dificultades significativas, lo que puede provocar pérdida de información y sensación de exclusión. De manera complementaria, Plena Inclusión, movimiento asociativo en España que defiende los derechos y la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo y sus familias, destaca la importancia de implementar estrategias de comunicación inclusivas que garanticen la participación efectiva de todas las familias en los procesos educativos.

Las principales barreras observadas en la comunicación digital se pueden clasificar en cuatro tipos:

1) Sensoriales (visual y auditiva): ausencia de texto alternativo (ALT) en imágenes, vídeos sin subtítulos, e imágenes que contienen texto incrustado que resulta ilegible para los lectores de pantalla.

2) Cognitivas: uso de textos extensos o jerga administrativa técnica, y la falta de adaptación a formatos de Lectura Fácil.

3) Tecnológicas: uso de plataformas o documentos (como PDFs no etiquetados) que son incompatibles con herramientas de accesibilidad.

4) Relacionales: modelos de comunicación unilaterales que impiden la retroalimentación o la interacción accesible.

2.2. Interpretación sociológica del modelo clásico de comunicación en el contexto de la educación digital en las RRSS

La comunicación educativa en la era digital debe entenderse dentro de un marco sociológico que considera las relaciones de poder y la desigualdad. Aplicando el modelo clásico de comunicación (emisor, mensaje, canal, código, receptor y ruido), se observa que en el contexto digital: el canal (RRSS) se convierte en un espacio desigual si no es accesible; el código (lenguaje técnico, imágenes inaccesibles) actúa como filtro social; y el ruido deja de ser un accidente para convertirse en una barrera estructural asociada a la discapacidad.

El modelo clásico de comunicación permite analizar cómo se transmite y recibe la información en la educación digital. Desde una perspectiva sociológica, cada elemento adquiere nuevas dimensiones que reflejan desigualdades y barreras asociadas al acceso y uso de la tecnología. A continuación, se describen cada uno de los elementos del modelo y cómo se transforman en los entornos educativos digitales:

Emisor:

El emisor es quien produce el mensaje. En el contexto educativo digital, los emisores pueden ser el docente, la dirección del centro educativo o la persona en quien delega, así como otros actores como la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) del centro. La manera en que estos emisores diseñan y distribuyen la información puede reproducir o desafiar desigualdades, dependiendo de si consideran la diversidad de la comunidad educativa y la accesibilidad de los recursos digitales.

Mensaje:

El mensaje se refiere a lo que se comunica. En entornos digitales educativos, la información del centro puede presentarse en múltiples formatos, como texto, audio, video o multimedia. El diseño del mensaje puede generar barreras cognitivas si no se adapta a distintos niveles de comprensión, estilos de aprendizaje o necesidades especiales de los estudiantes.

Canal:

El canal corresponde al medio por el que se transmite el mensaje, en esta caso las RRSS. La desigualdad en el acceso a dispositivos, conexión a internet y habilidades digitales en el acceso a las RRSS convierte el canal en un espacio que no es neutral, sino que puede reforzar diferencias entre los estudiantes.

Código:

El código se refiere al sistema de signos utilizado para comunicar el mensaje. En entornos digitales educativos, este puede incluir lenguaje técnico, imágenes, interfaces digitales, formatos multimedia y pictogramas. Un ejemplo destacado son los pictogramas de ARASAAC, un portal que ofrece más de 11,500 pictogramas gratuitos diseñados para facilitar la comunicación de personas con necesidades educativas especiales. Estos pictogramas permiten transmitir información de manera clara y comprensible, reduciendo

barreras comunicativas y favoreciendo la inclusión. Además, ARASAAC ofrece recursos educativos que enseñan cómo utilizar estos pictogramas en diferentes contextos de enseñanza, potenciando la accesibilidad y la participación de toda la comunidad educativa. Cuando los códigos utilizados no son conocidos, son complejos o no accesibles, en cambio, pueden excluir a ciertos grupos y limitar la comprensión y la interacción con el mensaje.

Receptor:

El receptor es quien recibe el mensaje. La comunidad educativa incluye estudiantes, familias y otros actores con distintos niveles de competencia digital y recursos disponibles. La comprensión del mensaje varía según la habilidad tecnológica del receptor y los recursos de los que dispone, lo que refleja desigualdades estructurales en el acceso a la educación digital.

Ruido:

El ruido consiste en todo aquello que interfiere en la comunicación. En entornos digitales, puede manifestarse como barreras de accesibilidad, fallos tecnológicos o sobrecarga de información. Esta sobrecarga ocurre, por ejemplo, cuando se envía todo a todos los miembros de la comunidad educativa sin segmentar, cuando los sistemas de notificación no están correctamente configurados. En estos casos, el ruido deja de ser un accidente ocasional y se convierte en una barrera estructural, afectando especialmente a personas con discapacidad, con menor acceso a tecnologías adecuadas o con limitaciones en la gestión de la información.

Con la siguiente tabla presentamos una reinterpretación del modelo clásico de comunicación aplicado al ámbito educativo digital, integrando una perspectiva sociológica que permite identificar cómo las relaciones de poder y las desigualdades influyen en cada uno de sus elementos. A partir de las ideas de Bolívar (2006), se muestran las transformaciones y tensiones que pueden dar lugar cuando la comunicación se desarrolla en entornos digitales caracterizados por diferencias en el acceso, la accesibilidad y las competencias tecnológicas.

Tabla 1. Interpretación sociológica del modelo clásico de comunicación en el contexto de la educación digital

Elemento del modelo clásico de comunicación	Descripción tradicional	Transformación en entornos digitales	Implicación sociológica (Bolívar, 2006)
Emisor	¿Quién produce el mensaje?	-El docente -La dirección del centro o persona en quién delega -Otros actores: Asociación de Madres y Padres de los alumnos	El emisor puede reproducir o desafiar desigualdades según cómo diseña y distribuye la información
Mensaje	¿Qué se comunica?	Información del centro educativo en múltiples formatos (texto, audio, video, multimedia)	El diseño del mensaje puede incluir barreras cognitivas
Canal	¿Por dónde se transmite el mensaje?	Redes sociales	El acceso desigual a dispositivos y conectividad convierte el canal en un espacio desigual
Código	¿Con qué sistema de signos se comunica?	-Lenguaje técnico -Imágenes -Pictogramas (ARASAAC) -Interfaces digitales -Formatos multimedia,	Códigos complejos o no accesibles excluyen a ciertos grupos
Receptor	¿Quién recibe el mensaje?	Comunidad educativa con diferentes niveles de competencia digital y recursos	La recepción depende de la habilidad tecnológica y los recursos que dispone.
Ruido	¿Qué interfiere en la comunicación?	-Barreras de accesibilidad -Fallos tecnológicos -Sobrecarga de información	El ruido deja de ser accidental y se convierte en una barrera estructural vinculada a la discapacidad

Fuente: elaboración propia

En conjunto, esta revisión nos sugiere que la digitalización de la comunicación educativa no garantiza por sí sola la inclusión. La presencia de barreras sensoriales, cognitivas, tecnológicas y relacionales subraya la necesidad de implementar estrategias intencionales de accesibilidad, como la incorporación de ALT en imágenes, formatos de Lectura Fácil y plataformas compatibles con herramientas de apoyo. En estas medidas incide el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (MRCDD), ya que son esenciales para asegurar que la tecnología cumpla su función de ampliar derechos y promover igualdad de oportunidades entre todas las familias.

2.3. El marco normativo de la accesibilidad comunicativa

La accesibilidad comunicativa es un derecho reconocido y una exigencia legal vinculante. La accesibilidad comunicativa no solo constituye un principio ético y educativo, sino que también es un derecho reconocido por normativa nacionales e internacionales. Garantizar que toda la comunidad educativa pueda recibir, comprender y producir información en las RRSS sociales activas de los centros educativos de manera efectiva es, por tanto, una exigencia legal vinculante. Esto implica que los centros educativos y los responsables de la comunicación digital deben adoptar medidas que eliminen barreras de acceso, ya sean tecnológicas, cognitivas o sensoriales, asegurando que todos los estudiantes, docentes y familias puedan acceder y participar plenamente en los procesos educativos sin discriminación. La accesibilidad comunicativa, entonces, se convierte en un elemento central para una educación inclusiva, equitativa y respetuosa de los derechos de todas las personas.

2.3.1. Normativa Constitucional e Internacional

La comunicación entre la escuela y las familias es un pilar fundamental para garantizar la participación efectiva de todos los miembros de la comunidad educativa. En el contexto digital, especialmente a través de las redes sociales, surge la necesidad de asegurar que esta comunicación sea accesible e inclusiva, considerando a familias con distintas capacidades y recursos.

La Constitución Española y la normativa vigente proporcionan un marco jurídico que respalda esta obligación. Por un lado, el Capítulo Segundo, Sección 1.ª, artículo 27.5, establece:

«Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.»

Este artículo de la Constitución Española asegura el derecho universal a la educación y enfatiza la participación activa de todos los sectores implicados, incluyendo a las familias, lo que refuerza la necesidad de eliminar barreras comunicativas en las RRSS de los centros educativos.

Por otro lado, el Capítulo Tercero, artículo 49, aborda específicamente la inclusión de las personas con discapacidad:

«Los poderes públicos impulsarán las políticas que garanticen la plena autonomía personal y la inclusión social de las personas con discapacidad, en entornos universalmente accesibles. Asimismo, fomentarán la

participación de sus organizaciones, en los términos que la ley establezca. Se atenderán particularmente las necesidades específicas de las mujeres y los menores con discapacidad.»

Esto refuerza la responsabilidad de garantizar entornos digitalmente accesibles, así como la participación efectiva de las familias con discapacidad, asegurando que puedan acceder, comprender y responder a la información proporcionada por los centros educativos.

En este contexto, la accesibilidad comunicativa se convierte en un derecho y en una exigencia legal vinculante, y su cumplimiento no solo depende de la disponibilidad de tecnologías, sino de un diseño inclusivo de los mensajes, que incluya recursos como los pictogramas de ARASAAC y la correcta gestión de los canales de comunicación para evitar la sobrecarga de información y asegurar la comprensión efectiva.

A nivel internacional, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), ratificada por España, establece en su artículo 9 la obligación de garantizar la accesibilidad de las personas con discapacidad a la información, la comunicación y a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Esto implica que los Estados deben adoptar medidas legislativas, técnicas y administrativas que aseguren que todas las personas puedan recibir, comprender y transmitir información, utilizando distintos formatos y medios, incluidos los digitales. Asimismo, promueve la creación de entornos, productos y servicios accesibles, de manera que la participación social, educativa, cultural y económica sea efectiva e inclusiva, eliminando barreras físicas, tecnológicas, sensoriales y cognitivas que dificulten la plena autonomía y el ejercicio de derechos.

2.3.1. Normativa Constitucional e Internacional

El Real Decreto 1112/2018, de 7 de septiembre, transpone la Directiva (UE) 2016/2102 y regula la accesibilidad de sitios web y aplicaciones móviles del sector público. Su objeto es garantizar los requisitos de accesibilidad para las personas usuarias, en particular para las personas con discapacidad y las personas mayores, asegurando la igualdad y la no discriminación en el acceso.

Los sitios web y aplicaciones deben ser accesibles bajo cuatro principios fundamentales:

- **Perceptibilidad:** La información y los componentes de la interfaz deben ser presentados de manera que puedan ser percibidos por las personas usuarias.
- **Operabilidad:** Los componentes y la navegación deben ser utilizables por cualquier persona usuaria.
- **Comprensibilidad:** La información y el funcionamiento deben ser comprensibles por cualquier persona usuaria.
- **Robustez:** Los contenidos deben ser interpretables de forma fiable por una gran variedad de agentes de usuario, incluyendo las tecnologías de asistencia.

Esta normativa aplica a todos los niveles del sector público, incluyendo Administraciones estatales, regionales, locales, y los servicios gestionados por estas, como Colegios. El RD 1112/2018 exige la publicación periódica de una Declaración de Accesibilidad, un mecanismo de comunicación para informar sobre incumplimientos, quejas y solicitudes de información accesible. También se contemplan excepciones solo cuando

exista una carga desproporcionada, no siendo la falta de prioridad, tiempo o conocimientos motivos legítimos para dicha excepción.

Complementariamente, la Ley 6/2022 reconoce la accesibilidad cognitiva como un derecho esencial para todas las personas, especialmente para aquellas con discapacidad intelectual, dificultades de comprensión o personas mayores. Esta accesibilidad se concreta mediante diferentes estrategias y recursos, entre los que destacan la Lectura Fácil, los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC) y el uso de pictogramas.

En este sentido, la normativa técnica de referencia para la adaptación cognitiva es la UNE 153101:2018 EX Lectura Fácil, que establece criterios claros para redactar textos comprensibles y accesibles, garantizando que la información pueda ser comprendida de manera autónoma por personas con dificultades cognitivas.

Entre los recursos más destacados para facilitar la comunicación se encuentran los pictogramas del portal ARASAAC, que anteriormente hemos expuesto que proporcionan símbolos universales para representar conceptos, acciones y objetos de manera visual. ARASAAC ofrece más de 11,500 pictogramas gratuitos, diseñados para apoyar la comunicación de personas con necesidades educativas especiales, como niños con autismo o personas con dificultades de comprensión. Además, permite la integración de estos pictogramas en materiales educativos, aplicaciones y documentos digitales, contribuyendo a que la información difundida por la escuela sea inclusiva, accesible y comprensible para todas las familias.

De esta manera, la combinación de Lectura Fácil, los SAAC y los pictogramas de ARASAAC constituye una estrategia integral que asegura la participación efectiva de todas las familias en los procesos educativos, fortaleciendo la comunicación escuela familia a través de las RRSS. Esta estrategia no solo responde a buenas prácticas pedagógicas, sino que está respaldada por la normativa española e internacional sobre accesibilidad.

En algunas comunidades autónomas existen normas complementarias: por ejemplo, la Ley 4/2017 de Murcia de Accesibilidad Universal (y su posterior reglamento de desarrollo) prevé la eliminación de barreras no solo físicas o sensoriales, sino también cognitivas, promoviendo que la información y los servicios públicos, incluyendo los educativos, sean accesibles para todas las personas.

3. METODOLOGÍA

El diseño metodológico empleado para este estudio es un estudio etnográfico, el cual forma parte de una investigación más amplia centrada en la participación de las familias en las instituciones escolares. El objetivo es contrastar las prácticas de comunicación digital escolar documentadas con los imperativos legales.

Se adopta un enfoque de análisis de contenido deductivo centrado en la accesibilidad universal y el diseño para todos, aplicando los principios de Perceptibilidad, Operabilidad, Comprensibilidad y Robustez (Real Decreto 1112/2018) al contexto específico de las redes sociales escolares.

Se utiliza información cualitativa y descriptiva extraída de los documentos fuente, categorizada en: marcos legales y regulatorios: análisis detallado de la legislación estatal (CE, RD 1112/2018) y autonómica (Orden PDC, MRCDD) para establecer la obligación de cumplimiento; identificación de Barreras Comunicativas: clasificación de las

manifestaciones de la brecha digital en las cuatro dimensiones principales (Sensorial, Cognitiva, Tecnológica, Relacional); análisis de Prácticas: síntesis de las tipologías de publicación más frecuentes en RRSS escolares (anuncios, difusión de eventos, trámites, avisos urgentes) y sus correspondientes fallas de accesibilidad; y, propuestas de Solución

4. RESULTADOS

El análisis de la normativa confirma que la accesibilidad comunicativa no es una opción, sino una exigencia legal vinculante. Las instituciones como los colegios financiados con fondos públicos están cubiertas por la obligación de garantizar la accesibilidad digital.

- **Fundamento Constitucional:** La Constitución Española establece la obligación de garantizar el derecho de todos a la educación mediante la participación efectiva de todos los sectores afectados (Artículo 27.5). Además, el Artículo 49 refuerza la responsabilidad de los poderes públicos de impulsar políticas que garanticen la inclusión social y la plena autonomía personal de las personas con discapacidad, en entornos universalmente accesibles. Esto exige garantizar la participación efectiva de las familias con discapacidad.

- **Real Decreto 1112/2018:** Esta normativa, que regula la accesibilidad de sitios web y aplicaciones móviles del sector público, aplica directamente a los centros educativos. Los resultados deben asegurar que se cumplen los cuatro principios fundamentales de accesibilidad (perceptibilidad, operabilidad, comprensibilidad y robustez)

El análisis descriptivo identifica que la rápida evolución hacia el contenido visual en plataformas como Instagram o X implica que cuanto más visual es la plataforma, mayor es el riesgo de exclusión si la accesibilidad digital no se integra de forma intencional. La brecha digital se manifiesta a través de las siguientes barreras:

1. **Barreras sensoriales (visual y auditiva):** se detecta la ausencia generalizada de texto alternativo (ALT) en imágenes, la difusión de vídeos sin subtítulos y el uso de imágenes que contienen texto incrustado, lo que resulta ilegible para los lectores de pantalla.

2. **Barreras cognitivas:** el uso de textos extensos o jerga administrativa técnica en los mensajes, junto con la falta de adaptación a formatos de Lectura Fácil, genera exclusión.

3. **Barreras tecnológicas:** persiste el uso de plataformas o documentos (como PDFs sin etiquetar o incompatibles) que no funcionan con herramientas de accesibilidad.

4. **Barreras relacionales:** se observan modelos de comunicación que son unilaterales y que impiden una retroalimentación o interacción accesible por parte de las familias.

El estudio analizó las tipologías de publicación más frecuentes en las RRSS escolares (anuncios, difusión de eventos, avisos urgentes). Con ello, fue posible clasificar las fallas comunicativas en tres dimensiones:

- **Falla del canal (RRSS):** El canal de comunicación digital no es neutral. El acceso desigual a dispositivos, conexión a internet y habilidades digitales convierte las RRSS en un espacio desigual que puede reforzar las diferencias entre los miembros de la comunidad.

- **Falla del código:** El código utilizado (lenguaje técnico o imágenes inaccesibles) actúa como un filtro social. Cuando los códigos utilizados son complejos o no accesibles, se excluye a ciertos grupos y se limita la comprensión y la interacción con el mensaje.

- El ruido como barrera estructural: se encontró que la sobrecarga de información, que ocurre cuando se envía todo a todos los usuarios sin filtrar, deja de ser un accidente ocasional para convertirse en una barrera estructural.

Los resultados identifican la necesidad de implementar estrategias intencionales de accesibilidad para asegurar la participación efectiva de las familias con discapacidad. Estas medidas se alinean con la Competencia Digital Docente (CDD).

5. CONCLUSIONES

La digitalización de la comunicación escuela-familia a través de redes sociales ha transformado la forma en que las escuelas interactúan con las familias, ofreciendo nuevas oportunidades de participación, inmediatez y alcance. Sin embargo, esta transformación también plantea desafíos éticos, legales y pedagógicos, especialmente en lo relativo a la accesibilidad universal.

El análisis realizado permite identificar principios clave para una comunicación digital inclusiva y responsable, que consideran aspectos jurídicos, sociales y técnicos. Garantizar que todas las familias, incluidas aquellas con discapacidad, puedan participar plenamente en la vida educativa requiere medidas concretas y sistemáticas.

A continuación, se presenta un decálogo de accesibilidad e inclusión en la comunicación escuela-familia a través de RRSS, con la explicación de cada principio y, al final, una versión resumida de solo las frases clave para facilitar su difusión y memorización. Decálogo explicativo de accesibilidad e inclusión en la comunicación escuela-familia a través de RRSS:

1. Mandato jurídico ineludible

La accesibilidad comunicativa no es opcional. Está respaldada por la Constitución Española (Art. 9.2 y Art. 27), y por legislación específica como el Real Decreto 1112/2018, que establece estándares de Perceptibilidad, Operabilidad, Comprensibilidad y Robustez.

2. Accesibilidad como derecho universal

Todas las familias, incluidas aquellas con discapacidad, deben tener garantizado el acceso pleno a la información educativa.

3. Barreras como filtros sociales

Las barreras sensoriales, cognitivas y tecnológicas limitan la participación y afectan la confianza y el capital social comunitario (Bolívar, 2006).

4. Transformar familias en socios activos

Una comunicación inclusiva permite que las familias sean participantes activos en la educación de sus hijos, no simples receptores pasivos de información.

5. Protocolos de inclusión efectiva

Se deben adoptar medidas concretas, como el uso de Lectura Fácil (UNE 153101:2018 EX), texto alternativo para imágenes y subtítulos revisados para vídeos, asegurando la accesibilidad cognitiva y tecnológica.

6. Profesionalización del profesorado

La comunicación digital accesible debe considerarse una competencia profesional clave, incorporada en la formación inicial y continua del profesorado.

7. Responsabilidad institucional

Los centros educativos deben garantizar la implementación de ajustes razonables cuando las medidas generales no sean suficientes para un caso concreto.

8. Diseño consciente y ético

Las RRSS deben utilizarse de manera planificada, respetando la privacidad, la ética y la inclusión, evitando la sobrecarga de información y el envío indiscriminado de mensajes.

9. Integración de recursos inclusivos

El uso de pictogramas conocidos (como los de ARASAAC), formatos accesibles, tipografías de fácil lectura y sistemas de notificación adaptados garantiza la participación activa de familias con distintas capacidades y niveles de alfabetización digital.

10. Orientación a la participación universal

La transformación digital en la educación solo tiene sentido si se enfoca en la participación plena de todas las familias, convirtiendo las RRSS en herramientas de comunicación efectivas, inclusivas y responsables.

Siguiendo estas claves, las RRSS de los centros educativos se convierten en herramientas de comunicación verdaderamente inclusivas. La comunicación inclusiva no es solo un deber legal: es la base de una educación participativa, equitativa y responsable.

6. BIBLIOGRAFÍA

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119–146.

Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI). (2021). Recomendaciones para promover el uso adecuado de pictogramas para la accesibilidad universal.

Constitución Española. (1978). Boletín Oficial del Estado, núm. 311, 29 de diciembre de 1978.

Ley 4/2017, de 27 de junio, de accesibilidad universal de la Región de Murcia. (2017). Boletín Oficial del Estado, núm. 189, 9 de agosto de 2017.

Ley 6/2022, de 31 de marzo, por la que se reconoce la accesibilidad cognitiva como derecho. (2022). Boletín Oficial del Estado, núm. 78, 31 de marzo de 2022.

Macià Bordalba, M., & Garreta Bochaca, J. (2017). Accesibilidad y alfabetización digital: barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela. *Revista De Investigación Educativa*, 36(1), 239–257. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.290111>

Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Plena Inclusión Región de Murcia & Equipo Específico de Autismo y otros Trastornos Graves del Desarrollo de la Región de Murcia. (2025). Cómo hacer colegios más fáciles

de entender para todas las personas: Manual de señalización de colegios y centros educativos con criterios de accesibilidad cognitiva (versión 2).

Real Decreto 1112/2018, de 7 de septiembre, sobre accesibilidad de los sitios web y aplicaciones para dispositivos móviles del sector público. (2018). Boletín Oficial del Estado, núm. 227, 19 de septiembre de 2018.

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de las Personas con Discapacidad y de su inclusión social. (2013). Boletín Oficial del Estado, núm. 289, 30 de noviembre de 2013.

Región de Murcia (CARM). (s. f.). Protocolo de atención inclusiva para personas con discapacidad en las oficinas de atención a la ciudadanía de la Región de Murcia.

UNE. (2018). UNE 153101:2018 EX Lectura Fácil.

SALUD MENTAL E INSERCIÓN LABORAL. LOS CENTROS ESPECIALES DE EMPLEO EN EL MARCO DE RECUPERACIÓN CENTRADO EN LA PERSONA

Naira Torralba-Topham

Universidad de Murcia

1. MARCO TEÓRICO

A partir de la década de 1980 comienza a consolidarse el modelo de recuperación como un nuevo paradigma en la atención a personas con problemas de salud mental. Este enfoque se fundamenta en las vivencias y testimonios de superación, crecimiento, y resiliencia de quienes han atravesado dichas experiencias, situando su perspectiva en el centro del proceso de transformación de los sistemas de salud mental, lo que avala su éxito (Messas, Stanghellini y Fulford, 2023; Onken, Craig, Ridgway, Ralph and Cook, 2007).

La recuperación se entiende como un proceso único e individual en constante cambio, no es algo lineal. La persona se sobrepone a un diagnóstico mental para conseguir desarrollar una vida plena y productiva (Anthony, 1993; Onken et al, 2007; Jacobson y Greenley, 2001). No se trata de la curación en el sentido tradicional del término, como reducción o eliminación de los síntomas (Messas, Stanghellini y Fulford, 2023), sino de trascender la enfermedad, reconstituyendo la calidad de vida según los principios y valores de la persona. La recuperación implica que la persona no se define por su diagnóstico, sino que reclama su lugar como ser humano íntegro, digno de respeto y reconocimiento, sin necesidad de ajustarse a una noción normativa de 'normalidad' (Deegan, 1992, 1996; Anthony, 1993; Jacobson y Greenley, 2001).

Tras el proceso de desinstitutionalización psiquiátrica iniciado en la década de 1980, comenzaron a desarrollarse diversas alternativas orientadas a suplir el vacío asistencial dejado por el antiguo modelo médico-rehabilitador, instaurando servicios desde la óptica de la recuperación (Anthony, 1993). Esto hizo necesario implementar mecanismos que consideraran a las personas con una patología mental desde su experiencia, y no únicamente desde la enfermedad. Por ello, resultaba de vital importancia la existencia de un entendimiento entre la dimensión científica y la dimensión centrada en el individuo, para conseguir una intervención útil, acorde con el nuevo modelo, (Deegan, 1996; Messas, Stanghellini y Fulford, 2023).

Si hablamos de recuperación, en el ámbito de la persona, hay que tener en cuenta dos aspectos fundamentales: la esfera individual y el entorno comunitario. El primero abarca aspectos como la esperanza, el empoderamiento o la construcción de un sentido vital, mientras que el segundo incluye factores como las relaciones sociales, la conexión con el entorno o la integración comunitaria, entre otros, (Fisher, 1994; Onken et al 2007; Jacobson y Greenley, 2001). Ambas dimensiones, igualmente importantes, se conciben como interdependientes y complementarias, constituyendo dos caras de una misma moneda.

Ahora bien, el proceso de recuperación pierde su sentido si no se plantea como un modelo centrado en la persona. En este marco, como se indicó anteriormente, la intervención profesional debe sustentarse en un diálogo genuino entre el saber científico y la voz de la propia persona (Messas, Stanghellini y Fulford, 2023). Resulta fundamental escuchar y situar en el centro de toda intervención, la experiencia vivida, así como los valores, las necesidades y los deseos del individuo. Sólo a través de esta articulación se puede alcanzar verdaderamente el propósito del modelo de recuperación.

Sobre esta base, su implementación en los sistemas de salud mental implica, por un lado, asumir que puede no existir intervención profesional para que haya recuperación, aunque es fundamental la presencia de personas de apoyo y confianza, ya sean profesionales o no. Por otro, dejar en un segundo plano las teorías sobre las causas de la enfermedad, ya que en numerosas ocasiones es más difícil recuperarse de sus consecuencias, como lo son el deterioro, la disfunción, la discapacidad o la desventaja a la que puede dar lugar, que de la patología en sí (Anthony, 1993)

En este marco, la inserción laboral se presenta como un componente fundamental del proceso de recuperación centrado en la persona, ya que permite la integración social y fortalece el sentido de vida del individuo con diversidad funcional psicosocial. Para que pueda darse de forma plena, deben existir auténticas opciones de empleo que permitan la autorrealización del individuo, traducidas en la posibilidad de elegir lo que se desee. (Onken et al, 2007) Sin embargo, la realidad muestra que las personas que forman parte de este colectivo se enfrentan a serias dificultades para acceder al mercado laboral en condiciones de equidad.

Según datos del Instituto Nacional de Estadística, la población con discapacidad en el año 2023 (último con datos disponibles) representa un 6,21% del total. El grupo más numeroso está formado por las personas con discapacidad física, con un 45,58% seguido de las personas con problemas de salud mental, con un 16,19%. En el año 2023, la tasa de actividad de las personas con discapacidad es de un 35,5%, 43 puntos por debajo de las personas sin discapacidad (78,5%), es decir, sólo 3 de cada 10 personas con discapacidad se encuentran tabajando o en disposición de hacerlo (Confederación Salud Mental España, 2024). En cuanto a la tasa de empleo de las personas con discapacidad, en el año 2023 se sitúa en el 28,5%. Aunque esto representa un aumento de 0,7 puntos porcentuales respecto al año anterior, la diferencia con la población sin discapacidad sigue siendo considerable, alcanzando 40,5 puntos (69%). En relación con el desempleo, se observa una tendencia descendente en los últimos años. En 2023, la tasa de paro se sitúa en el 19,7%, frente al 21,4% de 2022 y al 22,5 de 2021. No obstante, persisten grandes desigualdades respecto a las personas sin discapacidad, cuya tasa de paro es del 12%.

Si nos centramos en el ámbito de la discapacidad psicosocial, la situación es aún más desfavorable, a pesar de que constituye la segunda causa de discapacidad. La tasa de actividad es del 27,4% en 2023, frente al 29% en 2022 y al 29,2% en 2021. En cuanto a la tasa de empleo, las cifras son del 19% en 2023, 20,2% en 2022 y 18,9% en 2021. En conjunto, la evidencia empírica pone de manifiesto la existencia de un amplio margen de intervención para mejorar estos indicadores.

Para abordar esta realidad, han surgido alternativas orientadas a generar nuevas oportunidades de empleo, entre ellas destacan los Centros Especiales de Empleo (en adelante, CEE).

1.1 Marco normativo

El marco normativo de los CEE está formado por el artículo 27 de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. En su apartado 1 establece que “los Estados Parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a trabajar, en igualdad de condiciones con las demás; ello incluye el derecho a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado y un entorno laborales que sean abiertos, inclusivos y accesibles a las personas con discapacidad”.

A nivel europeo, el art. 13 del Tratado Constitutivo de la Unión Europea, que entró en vigor el 1 de noviembre de 1993, establece que el Consejo Europeo, siguiendo el procedimiento legalmente establecido, podrá adoptar acciones adecuadas para luchar contra la discriminación por motivos de discapacidad entre otros. En base a ella, se dictó la Directiva 2000/78/CE del Consejo Europeo, que establece un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación, entre lo que destaca la promoción de medidas para el fomento del empleo en las personas con discapacidad.

En el contexto español, la norma constitucional reconoce el derecho al empleo en el artículo 35, declarando en el artículo 40 la obligación de los poderes públicos de promover especialmente, condiciones favorables para la consecución de una política orientada al pleno empleo.

En el artículo 49.2, la Constitución proclama el papel que los poderes públicos a la hora de impulsar políticas que garanticen la plena autonomía personal y la inclusión social de las personas con discapacidad, en entornos universalmente accesibles. Entre ellas destacan las que mejoran el acceso de las personas con discapacidad al mercado laboral, como herramienta que permite la inclusión y mejora de su autonomía. (Onken et al, 2007)

La entrada en vigor de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad en España en el año 2008 dio lugar a la promulgación del Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social. El objetivo era adaptar la legislación nacional a la Convención.

En su artículo 43.1 recoge la definición de CEE, heredera del artículo 42 de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social del Minusválido: “Los centros especiales de empleo son aquellos cuyo objetivo principal es el de realizar una actividad productiva de bienes o de servicios, participando regularmente en las operaciones del mercado, y tienen como finalidad el asegurar un empleo remunerado para las personas con discapacidad; a la vez que son un medio de inclusión del mayor número de estas personas en el régimen de empleo ordinario. Igualmente, los centros especiales de empleo deberán prestar, a través de las unidades de apoyo, los servicios de ajuste personal y social que requieran las personas trabajadoras con discapacidad, según sus circunstancias y conforme a lo que se determine reglamentariamente”.

El Real Decreto 2273/1985, que regula el reglamento de los CEE, desarrolla el contenido del art. 43, junto con el Real Decreto 469/2006, de Unidades de Apoyo.

Por tanto, a partir de finales de la década de los ochenta, comienza a implementarse en España los CEE por todo el territorio nacional.

La regulación actual (Art. 43 RD Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre) establece dos tipos de CEE, los que tienen ánimo de lucro, denominados de iniciativa empresarial, y

los que carece del mismo y/o de iniciativa social. Se entiende por Centro Especial de Empleo de iniciativa social, según la legislación vigente, aquellas organizaciones que, cumpliendo todos los requisitos legales para calificarse como CEE, sus beneficios se reinviertan de forma íntegra en la promoción y creación de oportunidades laborales para personas con discapacidad, ya sea mediante su reinversión en el mismo Centro o en otro de iniciativa social. En cambio, a aquellos centros que tienen iniciativa empresarial no se les aplica este requisito, no disponiendo de ninguna obligación legal en cuanto a la reinversión de sus beneficios.

Según datos de la Fundación Once e Inserta Empleo, en su Informe 10: Observatorio sobre discapacidad y mercado de trabajo en España (ODISMET) (2024), los CEE, contienen el 73,10% de los contratos específicos a personas con discapacidad, lo que supone el 27,06% de éstos. Por lo tanto, este tipo de organizaciones son de gran importancia para la inserción laboral del colectivo.

1.2 Metodología

Además de los datos, cabe preguntarse si es una fórmula con la que se logra alcanzar los objetivos que se proponen en esta investigación, es decir, si el trabajo en los CEE mejora la concepción que sobre sí mismos tienen las personas trabajadoras con diversidad funcional psicosocial, sobre sus relaciones y sobre su calidad de vida. Para analizar la relación entre dichas variables, la metodología que se ha empleado son los grupos de discusión, una técnica cualitativa que permite generar un diálogo genuino y acceder al discurso subjetivo de las existencias personales implicadas (Gutiérrez, 2014).

Para llevarlo a cabo, se escogieron trabajadores y trabajadoras de dos CEE de iniciativa social, uno situado en la Comunidad Valenciana, Integrados, y otro procedente de la Región de Murcia, MEMPLEO.

Integrados es un CEE que nace en Villena (Alicante) en el año 2006, de las asociaciones AFEPVI (Asociación de familiares y personas con problemas de salud mental del Vinalopó) y AMIF (Asociación de Personas con Discapacidad Física de Villena y Comarca). Tal y como exponen en su página web, su actividad comenzó con una papelería y copistería, el reparto de periódicos, notificaciones y poco a poco fue creciendo, incorporando nuevos servicios, como limpieza, conserjería, jardinería y manipulado. En la actualidad, cuenta con una plantilla de 50 personas trabajadoras.

De esta organización, fueron seleccionadas para el grupo de discusión 5 varones. La reunión se celebró el 7 de mayo de 2025 por la mañana, con una duración de una hora aproximadamente.

MEMPLEO, Salud Mental y Empleo, es un CEE de iniciativa social, que nace a finales del año 2013, por la iniciativa del movimiento de familiares y personas con problemas de salud mental de Molina de Segura y Comarca, la entidad Salud Mental Molina y Comarca AFESMO. Según la información publicada en internet, comenzaron con las actividades económicas de lavadero de vehículos y catering. En la actualidad gestionan varias líneas de negocio entre las que se encuentran limpieza, control de accesos, jardinería, transporte a personas dependientes y mobiliario exterior, lo que conforma una plantilla de unas 80 personas, que trabaja para prestar servicios a clientes públicos y privados.

Para el grupo de discusión se contó con 7 personas, 4 mujeres y 3 hombres. La fecha en la que se llevó a cabo fue el 12 de mayo con una duración de una hora aproximadamente.

Todas las personas participantes presentan las siguientes características: Se encuentran trabajando en una de las dos entidades; presentan un diagnóstico de salud mental. Las edades están comprendidas entre los 26 a los 50 años, 6 participantes pertenecen a la franja de edad de 26 a 39 años y el resto se distribuye en la franja delimitada entre las edades de 44 y 50 años.

Por último destacar que la muestra seleccionada cuenta con personas cuya experiencia laboral en su centro de trabajo podía ser desde los 2 meses hasta los 8 años.

La participación en ambos grupos fue fluida, disponiendo del tiempo necesario para poder explicar sus situaciones personales ante los temas que iban surgiendo.

2. RESULTADOS

A lo largo del desarrollo de los grupos de discusión fueron surgiendo diferentes temas de forma espontánea en relación con lo aportado por el empleo en su vida, según se iban expresando los participantes. En concreto se desatacan las siguientes áreas:

Organización significativa: a este respecto la mayoría afirmó que el empleo les ayudaba a mantener un estilo de vida equilibrado, ya que la actividad y la rutina les permitía consolidar hábitos saludables en su quehacer diario. “El trabajo te centra, estas ocupado... los días no se te hacen largos, tienes una rutina, comes a tu hora...”

Independencia económica: todas las personas que intervinieron pusieron de manifiesto la importancia de recibir un sueldo a final de mes no sólo para poder desarrollar actividades que son básicas en la vida diaria de las personas, sino además para el desarrollo del ocio y el esparcimiento.

“El trabajo es importante porque hay que traer comida a la casa, y todo lo que conlleva una casa, una familia...”

“Cuando estaba sin trabajo, pasaba mucha necesidad... muchos años no tenía ni 10€ para comprarme un libro que me apeteciera... Ahora tengo pa lo que haga falta. Incluso para darme algún lujo de vez en cuando”.

“Ahora eres más autónomo, en el sentido de que ahora tienes dinero para hacer cosas...”

La autonomía económica les permite mejorar su autoconcepto, ya que permite instrumentalizar el desarrollo de una vida normal.

Relaciones sociales: El trabajo tiene una consecuencia fundamental en la vida de las personas, como se destaca por los y las participantes, mejora su inserción social recuperando la actividad interpersonal que antes, en muchos casos era inexistente.

“Cuando salgo los viernes, me voy y quedo con mi amiga, para tomar café, todas esas cosas, ir al cine... Antes lo hacía menos. Me encerraba más en mí misma, en mi casa”.

“Tenemos un horario de mañana y... y por ejemplo tenemos la tarde libre para hacer otras cosas, hobbies, dar una vuelta, para estar con los amigos...”

Efectos secundarios de la medicación: uno de los aspectos que surgió en ambos grupos fueron los problemas que tenían que afrontar los trabajadores y trabajadoras en el entorno

laboral, como consecuencia del impacto de la medicación. Esto viene a confirmar lo que adelantó Anthony en 1993, en cuanto a las consecuencias que deja la enfermedad en la persona. Estas dificultades provocan situaciones de desventaja que se han de asumir y convivir con ellas.

“No podía moverme mucho por la medicación, y me la cambiaron y pude empezar en Integrados el CEE”.

“Si tienes que estar haciendo un trabajo físico pues no puedes hacer el mismo rendimiento que una persona normal, tienes que levantar peso y todo eso, o... al final del día estás tan cansado que tienen que ponerte en otro puesto”

“Cuando te ponen la medicación, vas más somnolienta, más cansada. La empresa lo ve bien”

Para superar estos efectos, es fundamental analizar las barreras sociales del contexto y darles la respuesta adecuada. Esto es lo que suponen las adaptaciones al puesto de trabajo para las personas con discapacidad. Colocan el acento en el entorno, realizando los cambios necesarios para que la persona pueda desarrollar todo su potencial.

Estabilidad emocional: El empleo favorece la autorregulación emocional, ya que permite centrarse en otros aspectos de la vida diaria que aportan bienestar y distracción. “Es bueno porque tienes la mentalidad distraída”. “Si no tienes trabajo, pues a lo mejor te comes más la cabeza”.

Adaptación al puesto de trabajo: Todas las personas participantes explicaron las adaptaciones que habían realizado los centros para que pudieran realizar un buen desempeño. “Siempre cuentan con nuestras necesidades, ¿no? Y si no podemos hacer una cosa, a lo mejor podemos hacer otra”. “Aquí estamos todos atendidos. Se nos cuida, se mira en qué se nos puede ayudar y en qué se nos puede adaptar”

También se destacó de forma general, la importancia que desde ambas organizaciones daban a las visitas al especialista, como parte del autocuidado y de la adaptación al puesto: “Si tienes médico lo respetan... ellos también controlan que tienes médicos y tienes que ir. Otra empresa no”

Ambiente laboral: se subrayó la propia experiencia personal como base del buen clima laboral: “No sé si será por la discapacidad que cada uno tiene, hemos vivido experiencias difíciles en la vida y eso hace que tengamos más empatía, porque sabemos cómo lo puede estar pasando el otro, pues eso a lo mejor lo pones en conjunto y hace un buen ambiente de trabajo, porque pensamos en el prójimo”. “Ella sabe donde estoy yo, y yo entiendo donde está ella y aunque no tengamos la confianza, veo un ambiente sano y bueno”

Desempleo prolongado: De las 12 personas participantes, 10 manifestaron que habían estado sin trabajar durante periodos largos de tiempo antes de su incorporación al CEE. “He estado mucho tiempo sin trabajar, porque no encontraba trabajo” “Estuve en la empresa de mi tío, y después estuvo mucho tiempo sin trabajar”

La vuelta al mercado laboral a través del empleo protegido fue percibido por los integrantes de los grupos de discusión como una gran oportunidad, que de otro modo, no sabrían si hubiesen conseguido.

El estigma es la gran asignatura pendiente. Lo sufren desde todos los ámbitos:

“Estás trabajando y si saben tu problema, te dejan solo”

“Si estas en una empresa, aquí no me ha pasado, a lo mejor se ríen de ti. ¿Y qué vas a hacer? Pues nada... Se ríen por la espalda, aunque de cara todo esté bien”.

“Estamos trabajando y pasa cualquier cosa con tu compañera. Y tú tienes razón porque ella ha sido la que lo ha hecho mal, pero siempre la culpa es tuya. La idea que tiene ella en la cabeza es que la culpa es tuya por tu discapacidad”

Los prejuicios no sólo se reciben en el ámbito laboral sino también en otros contextos, como el familiar: “En la familia estaba la presión de que iban a tener que mantenerme... Mi hermana me dijo enfadada ¿tú te has dado cuenta de que voy a tener que mantenerte toda la vida? Aunque ella no vivía en casa ni nada, pero ese era el futuro que imaginaba. Ahora soy una persona que tiene un trabajo normal y que estoy viviendo de alquiler y me voy a comprar una casa... No te imaginas el cambio”

En relación con el empleo en otras empresas, los participantes destacaron dos aspectos:

✓ En otras empresas no les atendían igual que en el CEE en el que se encontraban trabajando: “Tengo dos discapacidades... tengo dos médicos y a veces 3. Otra empresa no te permite ir”.

“Lo primero que en otras empresas no te contratan por la minusvalía y en caso de que te contraten, no te atienden”.

✓ Según sus manifestaciones, no tienen oportunidades en empresas del mercado ordinario. Contratan a personas con discapacidad que no tienen un problema de salud mental: “Yo tengo una amiga que tiene una empresa de zapatos, con más de 50 trabajadores, han contratado a una persona con discapacidad, pero la que tiene es una cojera, entonces fíjate lo que han cogido”. La evolución de la tasa de paro viene a ratificar esa situación de falta de oportunidades reales que sufre el colectivo.

Sentido al propósito de vida: El empleo permite desarrollar su sentido de propósito, mejorar su autoconcepto y reponerse ante la dificultad: “El trabajo es bueno para sentirse realizado”

“Con el trabajo puedes vivir una vida normal”

“Hay que realizarse también a nivel personal, ¿no? A nivel de alma. Pues el trabajo... te ayuda para ser normal”

Transición al mercado ordinario: De forma generalizada los y las participantes no querían cambiar de trabajo. Aunque uno de ellos expresó su inquietud de trabajar en el sector para el que se había formado. Si existía esa posibilidad, a pesar de estar satisfecho con su puesto de trabajo y con la entidad en la que se encontraba, aceptaría el cambio. Ese trabajador se había licenciado en el área de Ciencias del Deporte, pero sentía que no le había llegado la oportunidad, ni se la habían dado.

3. CONCLUSIONES

Las personas participantes afirmaron una valoración del trabajo en los CEE muy positiva, cuyos resultados beneficiosos se habían manifestado en otros ámbitos de su vida, tal y como se ha ido exponiendo a lo largo de todo el capítulo. Es decir, el empleo de las personas con diversidad funcional psicosocial en este tipo de organizaciones, tras las reflexiones analizadas anteriormente, mejora la percepción que sobre sí mismas tienen,

mejora su red social y favorece el desarrollo de una mejor calidad de vida, desde una perspectiva alineada con su dignidad como ser humano. Gracias al puesto de trabajo que desempeñan, consiguen alcanzar una aspiración básica en la vida de cualquier individuo: llevar una vida normal, con efectos positivos en el entorno que les rodea.

Estas conclusiones deben hacer reflexionar al legislador nacional y autonómico, sobre la importancia de apoyar políticas efectivas para la creación y consolidación de este tipo de centros. Las organizaciones de iniciativa social desarrollan su actividad económica sobre el desempeño laboral de personas que pertenecen a un colectivo de difícil inserción laboral, como lo son las personas con diversidad funcional psicosocial. Su sostenibilidad depende no sólo de su eficiencia, sino también del reconocimiento social y del respaldo institucional.

Durante el desarrollo de los grupos de discusión, todos los integrantes mostraron una actitud de humildad y agradecimiento hacia las organizaciones que les brindaron empleo. Especialmente se quiere agradecer la colaboración de las doce personas que intervinieron en los grupos de discusión y de las entidades de las que forman parte. Su participación se destacó por la sencillez y la gran generosidad expresada al compartir experiencias personales difíciles. Su única motivación fue que su vivencia pudiera servir de impulso para la promulgación de políticas de empleo eficaces destinadas a la inserción laboral de personas con diversidad funcional psicosocial. Gracias a su esfuerzo, estos centros no solo son viables económicamente, sino que también compiten en cuota de mercado y contribuyen al desarrollo económico y social de sus territorios.

Por último, es esencial que estas conclusiones orienten futuras políticas públicas y estrategias de intervención. Fomentar la expansión de centros de empleo inclusivos, garantizar la formación profesional continua y promover la sensibilización en el mercado laboral ordinario contribuirá a reducir la discriminación, superar los prejuicios y ofrecer oportunidades reales de integración. El trabajo digno y adaptado a las necesidades de cada persona se confirma como un instrumento clave para la construcción de una sociedad más justa, equitativa y respetuosa de la diversidad.

4. BIBLIOGRAFÍA

Anthony, W. A. (1993). Recovery from mental illness: The guiding vision of the mental health service system in the 1990s. *Psychosocial Rehabilitation Journal*, 16(4), 11–23.

Confederación Salud Mental España, (2024). Las personas con discapacidad psicosocial tuvieron las menores tasa de empleo y actividad en 2023. En <https://consaludmental.org/sala-prensa/personas-discapacidad-psicosocial-menores-tasas-empleo-2023/#:~:text=a%2064%20a%20C3%B1os,-.En%202023%2C%20la%20tasa%20de%20actividad%20de%20las%20personas%20con,de%20las%20personas%20con%20discapacidad.>

Deegan, P. (1992). The Independent Living Movement and people wit psychiatric disabilities: Taking back control over our own lives. *Psychosocial Rehabilitation Journal*, 15(3), 3-19. Doi: 10.1037/h0095769

- Deegan, P. (1996). Recovery as a journey of the heart. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 19(3), 91-97. Doi: 10.1037/h0101301 <https://toronto.cmha.ca/wp-content/uploads/2016/07/Deegan1996-Recovery-Journey-of-the-Heart1.pdf>
- Fisher, D. (1994). Health Care Reform Based on an empowerment model of recovery by people with psychiatric disabilities. *Psychiatric Services*, 45(9), 913-915. Doi: 10.1176/ps.45.9.913
- Fundación Once e Inserta Empleo, (2024) *Informe 10: Observatorio sobre discapacidad y mercado de trabajo en España (ODISMET). Informe general. Principales resultados*. Fundación Once. En <https://www.odismet.es/informes>
- Gutiérrez Brito, J. (2014). Dinámica del grupo de discusión (Cuadernos metodológicos, N° 41). Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Integrados. (s. f.). *Quiénes somos*. Integrados. Recuperado el 28 de octubre de 2025, de <https://integrados.eu/quienes-somos/>
- Jacobson, N, y Greenley, D. (2001), What is recovery? A conceptual model and explication. *Psychiatric Services*, 52(4), 482-485. Doi: 10.1176/appi.ps.52.4.48
- Mempleo, Salud Mental y Empleo. (s. f.). *Inicio*. MEMPLEO. Recuperado el 28 de octubre de 2025, de <https://www.mempleo.es/>
- Messas, G., Stanghellini, G., & Fulford, K. W. M. (2023). Phenomenology yesterday, today, and tomorrow: A proposed phenomenological response to the double challenges of contemporary recovery-oriented person-centered mental health care. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1240095. En: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1240095>
- Onken, S. J., Craig, C. M., Ridgway, P., Ralph, R. O., y Cook, J. A. (2007). An analysis of the definitions and elements of recovery: A review of the literature. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 31(1), 9 –22. En: Doi:10.2975/31.1.2007.9.22
- Organización de Naciones Unidas, (2006). *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. En <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Servicio Público de Empleo Estatal, (2022) *Informe del Mercado de Trabajo de las Personas con Discapacida Estatal. Datos 2021*. Madrid, España: Servicio Público de Empleo Estatal. En: <https://sepe.es/dctm/informes:09019af480251ed2/REITRVdFQg%3D%3D/3882-1.pdf&ved=2ahUKEwjPsf7-ybqQAxWuNvsDHTy0OZgQFnoECBkQAQ&usq=AOvVaw1h2sgPgE8WZAZjqM-km5Q>
- Servicio Público de Empleo Estatal, (2023) *Informe del Mercado de Trabajo de las Personas con Discapacida Estatal. Datos 2022*. Madrid, España: Servicio Público de Empleo Estatal. En:

<https://www.sepe.es/dam/jcr:40f9a7ea-70fd-4a1d-b8a6-4b3893786fb8/Informe-Mercado-Trabajo-Discapacidad-2023-Datos2022.pdf&ved=2ahUKEwiepuW3ybyqQAxW5UKQEHUsLNBkQFnoECA0QAQ&usg=AOvVaw1Ewr2NcRREWG9iXWpEa02G>

Servicio Público de Empleo Estatal, (2024) *Informe del Mercado de Trabajo de las Personas con Discapacida Estatal. Datos 2023*. Madrid, España: Servicio Público de Empleo Estatal. En: https://sepe.es/SiteSepe/contenidos/que_es_el_sepe/publicaciones/pdf/pdf_mercado_trabajo/2024/Informe-del-Mercado-de-Trabajo-de-las-Personas-con-discapacidad-Estatal-2024--Datos-2023--NIPO.pdf&ved=2ahUKEwiH3IKXybyqQAxW0UKQEHap5BosQFnoECBsQAQ&usg=AOvVaw1UF5b71xRZ380zOzn1Zz-r

EL PROGRAMA TODOS SOMOS CAMPUS DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA: UN TRAMPOLÍN PARA EL ACCESO AL MERCADO LABORAL PARA JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y DEL DESARROLLO

Javier Zamora Arenas

Universidad de Murcia

Ana Millán Jiménez

Universidad de Murcia

Marcos Bote Díaz

Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

La proporción de estudiantes con discapacidad intelectual en universidades españolas (sobre el total de estudiantes con discapacidad) pasó, del 11,5% al 13,3% entre los cursos académicos 2019-2020 y 2021-2022 (Fundación Universia, 2021, 2023). Esa mayor presencia se debe al desarrollo de programas formativos, cursos de extensión y títulos propios universitarios que favorecen nuevos escenarios vocacionales y profesionales (Mampaso-Desbrow, Moraleda-Ruano, de los Santos-López, 2024), aunque la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual, en lo relativo a su tránsito y acceso, continúe siendo un desafío urgente en el contexto español (Peña, 2021). Por ello, es especialmente relevante el hecho de poder contar en nuestro país con iniciativas pioneras de formación para el empleo en universidades, dirigidas a personas con discapacidad intelectual (Méndez-Zaballos et al., 2023), como es el programa Todos Somos Campus de la Universidad de Murcia.

Recientemente, diferentes revisiones de programas desarrollados en España (Belmonte y Mirete, 2020; Garay et al., 2024; Peña-Quintana et al., 2022; Izuzquiza y Rodríguez-Herrero, 2016) han destacado la relevancia y efectividad de las iniciativas impulsadas por la Fundación ONCE, especialmente a través de los programas universitarios de formación para el empleo dirigidos a jóvenes con discapacidad intelectual, del desarrollo o del espectro del autismo, con inscripción en el Sistema Nacional de Garantía Juvenil. Estas iniciativas, integradas en el Programa UNIDIVERSIDAD, en la que se enmarca el programa Todos Somos Campus, se orientan a la formación integral y a la preparación para la inserción laboral mediante asignaturas de carácter funcional, humanístico, profesional y digital, complementadas con actividades extracurriculares en el campus, experiencias compartidas con estudiantes de titulaciones oficiales y otras acciones que contribuyen al logro de sus

objetivos formativos y de empleabilidad, la convivencia y el aprendizaje mutuo. Desde su lanzamiento, el Programa UNIDIVERSIDAD ha beneficiado a más de 2.500 jóvenes con discapacidad intelectual, quienes han mejorado sus habilidades sociales y laborales, y han tenido la oportunidad de participar activamente en la vida universitaria. En el caso de la Universidad de Murcia, 130 estudiantes han participado en Todos Somos Campus.

1.1. Empleabilidad y discapacidad

Desde hace varias décadas, se considera que la situación laboral de las personas con discapacidad intelectual perfeccionable y que parte de las posibles mejoras pueden venir a través de cambios en la formación reglada y no reglada (AFEM, 2008). En la actualidad, las cifras de empleabilidad para un colectivo tan heterogéneo como es el de las personas con discapacidad, siguen siendo alarmantemente bajas y bastante inferiores que las de las personas sin discapacidad (Manzanera y Ortiz, 2017; Ortiz y Olaz, 2018; Real Patronato sobre Discapacidad, 2023). Esta situación refleja no solo barreras estructurales, sino también carencias en la adaptación de entornos laborales, procesos de formación y políticas públicas, siendo estas, acciones clave para el desarrollo de competencias profesionales adecuadas en personas con discapacidad (González, Laborda y Jariot-García, 2021). De manera específica, quienes presentan mayores trabas en el acceso al mercado de trabajo son las personas con parálisis cerebral, con trastorno de la salud mental, con discapacidad intelectual o con trastorno del espectro del autismo (Real Patronato sobre Discapacidad, 2023). Y, en el caso de disponer de un empleo, desafortunadamente, las personas con discapacidad intelectual empleadas no reciben, habitualmente, los mismos beneficios asociados al puesto de trabajo, ni las mismas jornadas y horas de trabajo asignadas, ni tampoco las mismas oportunidades de promoción profesional que las personas sin discapacidad intelectual (Blick, Litz, Thornhill y Goreczny, 2016).

La Asociación FEAPS para el Empleo (AFEM, 2008), señalaba que las bajas tasas de ocupación se explican por varios factores. Inicialmente, el desencuentro entre los perfiles formativos y el mercado de trabajo, que da como resultado una baja cualificación de los trabajadores con discapacidad intelectual; también, la actitud proteccionista de la familia. El 74% de las personas con discapacidad y el 67% de las familias, preferían empleo fuera de los talleres ocupacionales (Migliore et al., 2007). Otro factor proviene de la relación entre el grado de discapacidad y la empleabilidad, resultando que, a menor grado, mayor empleabilidad. Y, por último, las dificultades en el acceso al empleo en el mercado abierto que, sin los apoyos necesarios, es francamente difícil y no supone una posibilidad real, debido a la falta de preparación de profesionales, las instrucciones inadecuadas y no relevantes para el desempeño profesional, las bajas expectativas por parte de empleadores, la falta de oportunidades y la ausencia de apoyos continuados (Brown y Kessler, 2014). En resumen, la inclusión de las personas con discapacidad en el mercado de trabajo exige que los puestos de trabajo se diseñen para todos y todas o, si tal diseño no es posible, que los puestos de trabajo se adapten a las personas (Real Patronato sobre Discapacidad, 2023). Además, supone un desafío de las sociedades más avanzadas, en las que un reducido porcentaje de ese colectivo puede acceder al mercado ordinario, a pesar de los avances alcanzados en años recientes (Gutiérrez-Cruz et al., 2023). Y, una vez que acceden, deben demostrar la capacidad de adquisición y mantenimiento de las habilidades competencias

necesarias, con nivel de eficacia e independencia adecuados para obtener y mantener un empleo competitivo (Torres, Kearney, Brady, Wood y Katz, 2021).

Como veremos a continuación, un factor clave para la adecuada empleabilidad del colectivo de personas con discapacidad intelectual, es una apropiada transición desde el entorno educativo al laboral. Por ejemplo, el proyecto PEER-4-ID (Promoting Education and Employment Resources for People With Intellectual Disabilities in Ireland) del Trinity College de Dublin, lleva, desde 2024, investigando los desafíos y oportunidades de la transición de la educación al empleo para personas con discapacidad intelectual.

1.2. La educación como el pilar para la empleabilidad

Actualmente, son cada vez más numerosas las aportaciones basadas en el modelo de educación inclusiva. Este paradigma acoge la diversidad en su conjunto, entendiéndola como una característica inherente al ser humano (Sánchez, 2020). Resulta de crucial importancia asegurar una educación inclusiva e igualitaria no solo en la educación obligatoria sino también en la educación superior, destacando la eliminación de barreras que limitan el acceso a la educación y enfatizando promoción de oportunidades en igualdad de condiciones para todas las personas, sin importar su nivel socioeconómico, su género, su origen cultural y étnico o su condición de discapacidad (Sala-Bars, Morriña, Casas, y Van Der Mel, 2023). Por tanto, resulta necesario considerar la educación inclusiva como un proceso y no como un estado (Morriña, 2008). En este sentido, hablar de inclusión supone concebirla como un proceso que se interesa por la identificación y eliminación de las barreras, poniendo el énfasis en el alumnado que pueda estar en riesgo de exclusión y que busca la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado (Echeita y Ainscow, 2011).

Las carencias del sistema educativo, la falta de información y la inercia del momento dan lugar a que las personas con discapacidad intelectual, una vez terminan la etapa escolar, comiencen a hacer cursos sin orden y sin un fin claro. Las personas llegan a las entidades especializadas en empleo y son derivadas hacia formaciones para personas desempleadas, para cubrir sus expectativas y las de sus familiares de “mantenerse ocupados”. Sin embargo, dichos programas tampoco están adaptados y no parecen dar resultados de empleo para las personas con discapacidad intelectual (Peña-Quintana et al., 2022). Y, una de las principales motivaciones para los estudiantes con discapacidad intelectual de acceder a la educación superior, es ampliar e incrementar sus oportunidades de encontrar empleos satisfactorios bien remunerados en sus comunidades (Domin, Taylor, Haines, Papay, y Grigal, 2020).

El empleo y el desarrollo personal están directamente relacionados. Existe una relación positiva entre esas dos dimensiones según la cual, mayores niveles de habilidades para la empleabilidad contribuyen a un mayor nivel de calidad de vida (AAIDD, 2011). Esta reciprocidad debe ser considerada a la hora de explorar los entornos de empleo más adecuados para cada persona. Igualmente, deben indagarse fortalezas y debilidades individuales para diseñar apoyos adecuados que garanticen el mejor desenvolvimiento profesional. Cuando una persona empleada con discapacidad cuenta con apoyos individualizados en un marco de trabajo normalizado, debe disponer del rol de preparador/a laboral, quien le apoya hasta conseguir su inclusión en la empresa. Esto supone realizar una adecuada adaptación de la persona con discapacidad al puesto de trabajo, mejorando su rendimiento a través de un proceso formativo y de un entrenamiento práctico que asegure la ejecución de las tareas concretas del puesto que ocupa (AFEM, 2006). Para ello resulta

crucial el diseño e implementación de iniciativas específicas en el entorno universitario, como abordamos a continuación.

1.2.1. Entorno universitario

El alumnado con discapacidad es un colectivo cada vez más presente en las universidades españolas. Esta realidad supone la necesidad de que se desarrollen prácticas docentes inclusivas que garanticen su aprendizaje y participación social (Sánchez, 2020). La entrada en la universidad enfrenta a la mayoría del estudiantado con su discapacidad y pone a prueba su capacidad de resistencia, adaptación y superación (Weldon y Riddell, 2007). La inclusión social de las personas con discapacidad intelectual constituye un objetivo a lograr en la universidad para dar respuesta a una demanda social que pretende salvaguardar el derecho de cualquier persona a participar en la construcción social, independientemente de sus características, su edad o sus habilidades (Méndez-Zaballos et al., 2023). Los itinerarios individualizados para el empleo se alzan como una metodología de uso generalizado para promocionar el acceso al empleo de personas vulnerables por motivos de discapacidad, etnia o edad, siendo varias las iniciativas de carácter privado que financian, de manera parcial o total, este tipo de acciones (Ortega-Camarero, 2023). En el contexto universitario se hace preciso repensar muchos aspectos asociados como en qué itinerario formativo están siendo formados y con qué madurez vocacional cuentan. En el proceso se produce una necesaria formación universitaria a la que debe seguir, al igual que en el resto de los estudiantes universitarios, un acompañamiento en términos vocacionales (Mampaso-Desbrowet al., 2024).

Finalmente, debemos señalar que este estudio se ha estructurado en torno a dos objetivos principales siendo, por su parte: analizar los factores que afectan la empleabilidad de personas con discapacidad intelectual y evaluar la eficacia del programa Todos Somos Campus de la Universidad de Murcia.

2. METODOLOGÍA

2.1. Procedimiento

La metodología que se ha llevado a cabo para conseguir los objetivos del estudio ha seguido a implementación de una metodología de investigación mixta, integrando enfoques cuantitativos y cualitativos.

En una primera fase, se realiza una revisión documental sistemática orientada a la recopilación de información relevante la cual ha permitido la contextualización de los fenómenos relacionados con la formación universitaria de alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo.

Posteriormente, la recogida de datos cuantitativos se ha desarrollado mediante la administración de encuestas online ad hoc, en lectura fácil, accesibles para las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo que han participado en el programa universitario.

La utilización de los sistemas de lectura fácil persigue facilitar el acceso a la información, la cultura y la literatura, debido a que es un derecho fundamental de las personas, que son iguales en derechos, con independencia de sus capacidades (García-Muñoz, 2012).

Por su parte, la recopilación de datos de tipo cualitativo se ha establecido mediante la realización de un grupo focal con personas participantes en los programas UNIDIVERSIDAD. De esta manera, los grupos focales acercan el imaginario colectivo de participantes al personal investigador de una forma dinámica y horizontal y están diseñados explícitamente para capitalizar la interacción grupal para proporcionar tipos distintivos de datos (Sánchez, 2022).

2.2. Muestra

2.2.1. Muestra de personas encuestadas (resultados cuantitativos)

Los 28 participantes del programa Todos Somos Campus, de ediciones diferentes, han cumplimentado la encuesta online durante el mes de mayo de 2025, con una distribución por género de 13 mujeres y 15 hombres (no se encuentran casos que indiquen otro género) y con una edad media de 24,43 años (D.T.= 3,89). Por tipo de discapacidad, se recoge que el grupo predominante es el de discapacidad intelectual (60,7%), seguido de TEA o TGD (21,4%) (tabla 1).

Tabla 1. Distribución de participantes (frecuencias y porcentajes)

	Frecuencia	Porcentaje
GÉNERO		
Mujer	13	46,4%
Hombre	15	53,6%
TIPO DE DISCAPACIDAD		
No sabe/no contesta	4	14,3%
Intelectual	17	60,7%
TEA o TGD	6	21,4%
Otro tipo	1	3,6%

Fuente: elaboración propia

2.2.2. Muestra de personas entrevistadas –participantes– (resultados cuantitativos)

En el caso del grupo focal de participantes, se contó con la presencia de 17 participantes de programas UNIDEIVERSIDAD. La distribución por género resultante es de 9 mujeres (53%) y 8 hombres (47%). Por edad, todas las personas participantes se encuentran en la franja de 18 a 30 años y con diagnósticos de discapacidad intelectual, del desarrollo o trastorno del espectro del autismo (criterios necesarios para participar en el programa).

3. RESULTADOS

3.1. Resultados de la encuesta

Existe una mayoría de personas pertenecientes al movimiento asociativo (78,6%) y residentes en ciudades (46,4%). El nivel de estudios también es diverso, encontrándose que, principalmente, las personas encuestadas han alcanzado el nivel de educación secundaria

y/o formación profesional básica (53,6%), seguidos del nivel de bachiller y/o formación profesional superior (28,6%).

Con respecto al empleo, actualmente, han indicado que disponen de empleo un 17,9% de las personas participantes. Estos datos se aproximan a las cifras nacionales ya que, de acuerdo con los datos ofrecidos por Plena Inclusión (2024), en España, solo trabajan el 21% de las personas con discapacidad intelectual. Las mujeres con discapacidad representan el 40,9% de los contratos realizados. Para este estudio, el 85,7% de las personas participantes desean tener un empleo y solo el 7,1% indica que es fácil encontrar un trabajo. El porcentaje restante (14,3%) indica no saber o no tenerlo claro.

Con respecto a la autopercepción sobre la dificultad para encontrar trabajo, se encuentra que para un 92,8% es difícil, en general o algunas veces mientras que el 7,1% restante refiere que esta tarea es fácil. La autopercepción sobre la capacidad para trabajar indica que el 67,9% de participantes sí tienen la preparación para trabajar, mientras que un 28,6% considera esta capacidad como regular. En general, las personas participantes perciben que el 92,9% de las familias consideran que sí disponen de esa preparación. La mitad de participantes han realizado, al menos, alguna otra formación para el empleo en otra entidad o han participado en algún otro tipo de programas orientados a la empleabilidad. 19 de las personas participantes (67,9%) indican que el programa TSC sí ayuda a encontrar trabajo, y 6 de ellas (21,4%) responden que ayuda un poco.

De las personas participantes que trabajan (17,9%) el 80% lo hacen en empresas ordinarias; y lo hacen mayoritariamente en el sector administrativo (80%) y, el resto, en el sector servicios (20%). El tiempo que tardaron en encontrar trabajo presenta menores diferencias, ya que el 40% de participantes con empleo, indicaron que tardaron poco tiempo (un mes o menos), mientras que el resto (60%) indica que mucho (seis o más meses). El hecho de disponer de un trabajo parece no permitir disponer de una vida independiente, siendo así para la mayoría de participantes (80%). Y, por parte de las familias, encontramos que estas apoyan mayoritariamente a las personas participantes en el desarrollo de su trabajo (80%) a la vista de lo que se presenta a continuación.

Por su parte, la satisfacción global indica que al 89,3% les gustó el programa y al 10,7% restante les pareció regular. La continuidad del programa también ha sido cuestionada, encontrándose que 27 de los 28 participantes (96,4%) sí consideran que debe continuar.

A continuación, se muestra la tabla que resumen estos datos (tabla 2):

Tabla 2. Distribución de participantes (frecuencias y porcentajes)

Frecuencia		Porcentaje	Frecuencia		Porcentaje
PERTENENCIA AL MOVIMIENTO ASOCIATIVO			LUGAR DE PROCEDENCIA		
No sabe/no contesta	3	10,7%	Ciudad	13	46,4%
Sí	22	78,6%	Pueblo	9	32,1%
No	3	10,7%	Pedanía	6	21,4%
NIVEL DE ESTUDIOS			TRABAJO EN LA ACTUALIDAD		
Educación primaria	3	10,7%	Sí, empresa ordinaria	4	14,3%
ESO / FP Básica	15	53,6%	Sí, centro especial de empleo	1	3,6%
Bachiller / FP Superior	8	28,6%	No	23	82,1%
Otro tipo	2	7,1%	DIFICULTAD PARA ENCONTRAR TRABAJO		
DESEO DE TENER TRABAJO			Es difícil	17	60,7%
No sabe/no contesta	4	14,3%	Algunas veces es difícil	9	32,1%
Sí	24	85,7%	Es fácil	2	7,1%
No	0	0,0%	EXPECTATIVA FAMILIAR PARA TRABAJAR		
PREPARACIÓN AUTOPERCIBIDA PARA TRABAJAR			Sí	26	92,9%
Sí	19	67,9%	Prefiero no contestar	1	3,6%
Regular	8	28,6%	No	1	3,6%
No	1	3,6%	PROGRAMA TSC AYUDA A ENCONTRAR EMPLEO		
OTRO TIPO FORMACIÓN PARA EL EMPLEO			Sí	19	67,9%
No sabe/no contesta	4	14,3%	Un poco	6	21,4%
Sí	14	50,0%	No	3	10,7%
No	10	35,7%	TIEMPO EN ENCONTRAR TRABAJO		
SECTOR PROFESIONAL			Poco	2	40,0%
Administración	4	80,0%	Un poco, pero no mucho	0	0,0%
Servicios	1	20,0%	Mucho	3	60,0%
VIDA INDEPENDIENTE TRABAJO			APOYO FAMILIAR TRABAJO		
Sí, por mi cuenta	2	40,0%	Sí, mucho	2	80,0%
Sí, con apoyo	0	0,0%	Un poco	0	0,0%
No	3	60,0%	No	3	20,0%
SATISFACCIÓN CON EL PROGRAMA			CONTINUIDAD DEL PROGRAMA		
Sí	25	89,3%	No sabe/no contesta	1	3,6%
Regular	3	10,7%	Sí	27	96,4%
No	0	0,0%	No	0	0,0%

Fuente: elaboración propia

INTERSECCIONES DE VARIABLES CON SIGNIFICACIÓN ESTADÍSTICA

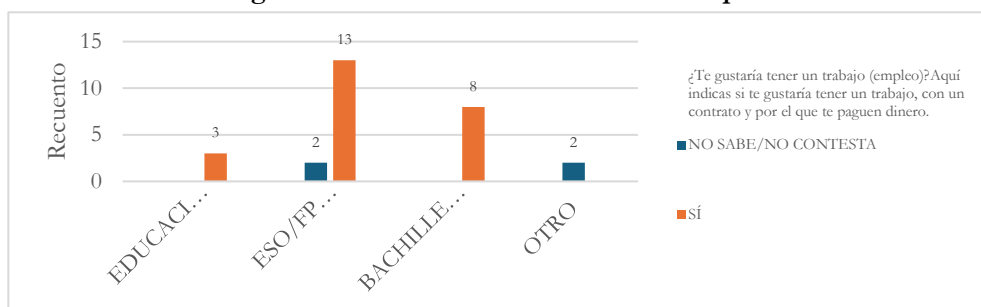
Los cruces de variables que han presentado significación estadística se muestran a continuación:

NIVEL DE ESTUDIOS

La variable nivel de estudios ha mostrado resultados significativos estadísticamente al cruzarse con los deseos de tener empleo, la autopercepción y percepción de la familia para poder trabajar y la satisfacción con el programa.

Los resultados que se obtienen señalan que, a mayor nivel de estudios, existe un interés y deseo superior a disponer de un empleo remunerado (figura 2).

Figura 2. Nivel estudios * Deseo tener empleo

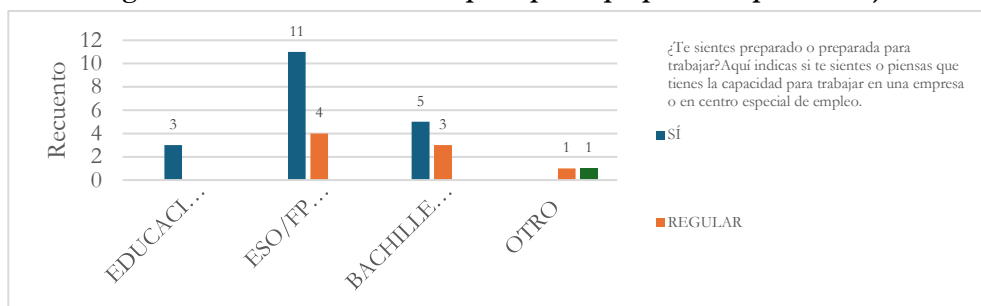


p-valor: 0,03 ($p < 0,05$)

Fuente: elaboración propia

El haber finalizado la formación secundaria o formación profesional de grado medio se sitúa como la categoría donde se percibe la mayor preparación para el empleo (figura 3).

Figura 3. Nivel estudios * Autopercepción preparación para trabajar

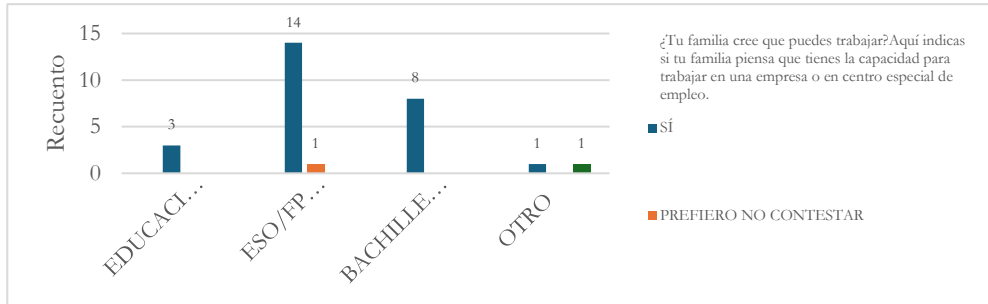


p-valor: 0,012 ($p < 0,05$)

Fuente: elaboración propia

La formación secundaria o formación profesional de grado medio se sitúa como el nivel donde las familias perciben la mayor preparación para el empleo (figura 4).

Figura 4. Nivel estudios * Percepción familia preparación para trabajar

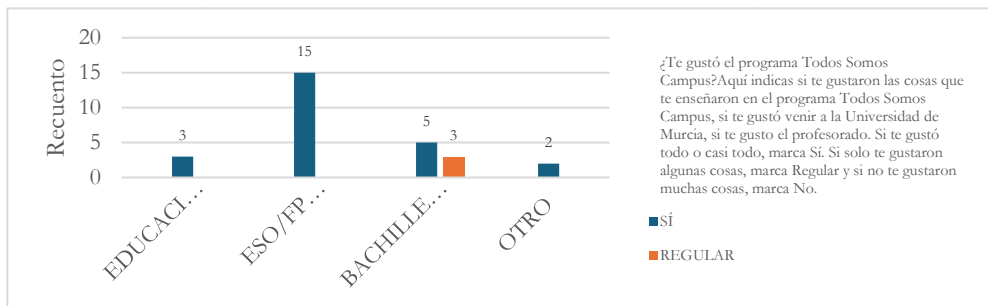


p-valor: 0,026 ($p < 0,05$)

Fuente: elaboración propia

La satisfacción con el programa (figura 5) se ve afectada por el nivel de estudios en el sentido de que, a mayor nivel de estudio, aparece un mayor criticismo al mismo, ya que parece estar mejor considerado en los estudios medios que en los superiores.

Figura 5. Nivel estudios * Satisfacción con el programa

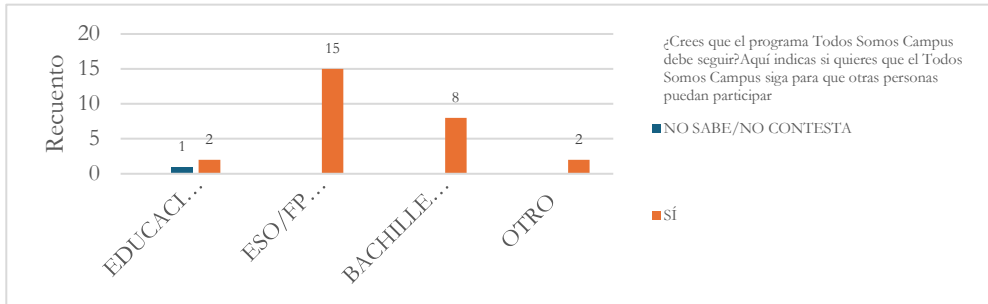


p-valor: 0,038 ($p < 0,05$)

Fuente: elaboración propia

Al preguntar sobre la continuidad del programa se encuentra que son significativas las diferencias entre las personas que tiene estudios por encima de los primarios y quienes solo han cursado la educación básica. De esta manera, se muestra una preferencia de continuidad para quienes tiene estudios más elevados, a la vista de la figura 6.

Figura 6. Nivel estudios * Continuidad del programa



p-valor: 0,034 ($p < 0,05$)

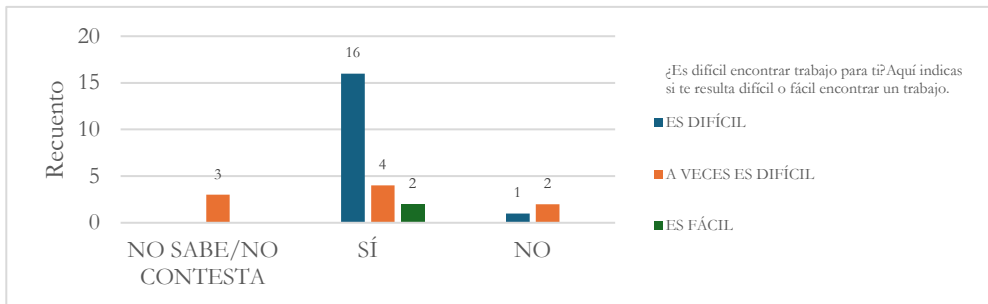
Fuente: elaboración propia

PERTENENCIA A ASOCIACIÓN

Por su parte, la variable pertenencia al movimiento asociativo ha ofrecido datos con significación estadística en lo relativo a la dificultad para encontrar trabajo y a la realización de otras formaciones para el empleo.

Lo que los resultados obtenidos han mostrado es que quienes pertenecen a una organización como personas asociadas consideran más difícil el proceso en encontrar un trabajo (figura 7).

Figura 7. Pertenencia asociación * Dificultad para encontrar trabajo

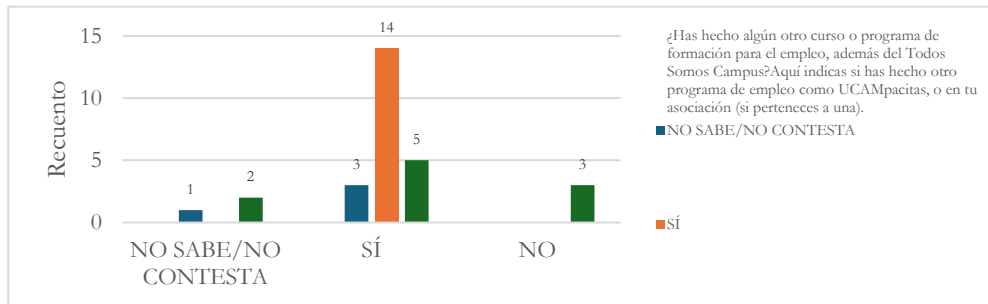


p-valor: 0,040 ($p < 0,05$)

Fuente: elaboración propia

A la vista de la figura 8, la pertenencia a una entidad del tercer sector supone una variable que hace que las personas participantes realicen más formaciones del mismo tipo en otras entidades.

Figura 8. Pertenencia asociación * Otra formación



p-valor: 0,040 ($p < 0,05$)

Fuente: elaboración propia

3.2. Percepciones de participantes

3.2.1. Grupo focal de participantes

El análisis de los datos ofrecidos por el grupo focal de participantes ha arrojado los siguientes resultados, los cuales se completan con los extractos literales que se han obtenido tras el análisis de los discursos de estos.

El grupo señala que el programa es eficaz en la preparación para el empleo, con una mirada a futuro, como recurso para prosperar profesional y personalmente.

SUJ 5 (Jo): Yo diría que para la gente como puede ser mi caso, con discapacidad o una cierta limitación, por no decir discapacidad, es de [...] formarme para un día de mañana, para tener el día de mañana como un abanico hecho de donde queremos trabajar, qué se puede hacer, qué no se pueda, qué cosa está bien, qué cosa no está bien

Se obtienen comentarios relativos a las dificultades para la consecución de un empleo por cuestiones intrínsecas a la discapacidad, además de por la falta de los ajustes necesarios, adaptados a las capacidades individuales.

SUJ 2 (Lo): Si para las personas que no tenéis discapacidad os cuesta, pues imagínate a las personas con discapacidad que se nos hace el doble de difícil encontrar trabajo. Adaptado a nuestras circunstancias y a nuestras características

SUJ 7 (Yo): La mayoría del trabajo no está adaptado. Y se debería adaptar porque cada vez somos más personas con discapacidad que queremos trabajar. Y yo no puedo trabajar porque la mayoría de las empresas y trabajos no están adaptados. O tampoco contratan a gente con discapacidad

El alumnado participante señala también los beneficios asociados al empleo, a corto, medio y largo plazo.

SUJ 2 (Lo): Puedes ser totalmente autónomo, ganar un dinero, te puedes comprar tu casa o te puede alquilar tu casa

SUJ 7 (Yo): Autonomía y a autogestionarte, a conocer gente nueva

SUJ 3 (Ma): Experiencia laboral

SUJ 5 (Jo): Yo opino que el día, el día de mañana, yo tengo una discapacidad, y yo tenga una casa donde pueda vivir, y si puedo trabajar en un trabajo porque el dinero no cae del cielo. Entonces, yo opino así

Otro resultado obtenido, tiene que ver con las dificultades para identificar el trabajo deseado, desde una motivación intrínseca, tratando de dejar de lado las influencias del entorno cercano.

SUJ 8 (Mi): Bibliotecario. Sí, los libros, me encantan los libros

SUJ 4 (Ar): Tocar para la gente.

SUJ 7 (Yo): Profesora de educación especial

SUJ 12 (Ca): Veterinario, pero... Protectora, con animales

SUJ 13 (An): Lo mejor es ser, ser, algo artístico, algo creativo. Como dibujo y esas cosas

SUJ 15 (Ac): Es que tengo un montón de ideas en la cabeza, pero algo de administración

SUJ 6 (Lu): Administrativo, porque hice muchas prácticas

SUJ 17 (Pj): Que me gustaría hacer de conserje del Ayuntamiento. Porque yo estudio oposiciones personales

Con respecto a los cambios a realizar en el programa, se hace especial mención a una mayor incidencia en contenidos dirigidos a la mejora de las competencias necesarias para la vida independiente.

SUJ 2 (Lo): También, por ejemplo, algún año me gustaría que también se pusiera, por ejemplo, formaciones, algunas tardes relacionadas con el tema de vida independiente, ocio y tiempo libre, gestión económica.

SUJ 13 (An): Pues algo como gestión económica, de ese estilo.

4. DISCUSIÓN

Pese a su enorme importancia, el empleo y la independencia económica siguen estando fuera del alcance de una mayoría de personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo haciendo que, en las últimas décadas, se haya alcanzado un enorme compromiso en investigar, comprender y mejorar este fenómeno (Nord, Luecking, Mank, Kiernany Wray, 2013).

El desarrollo de competencias de empleabilidad en entornos laborales es clave para el desempeño laboral satisfactorio de personas con discapacidad intelectual ya que contribuye al desarrollo personal y es el primer paso hacia la materialización de la vida independiente, de ciudadanía y de participación comunitaria (Laborda, Jariot-García y González, 2021). Además, deben recogerse los beneficios socioemocionales y personales que ocurren tras la realización del programa, como puede ser establecimiento de nuevas relaciones, en las que se trasciende el grupo-clase (Garay, Rodríguez y Clemente, 2024). El bienestar psicológico favorece, mediante la generación de experiencias positivas radicadas en el entorno, que los jóvenes puedan percibir el sentido de sus vidas, establecer sus propias metas promocionando así el proceso de autonomía personal indispensable en el tránsito a la vida adulta (De Juanas Oliva, Díaz-Esterri, García-Castilla, y Goig-Martínez, 2022).

La mayoría de participantes están motivados por el deseo de encontrar un trabajo que les permita ser económicamente independientes (Sala-Bars, Moriña, Casas, y Van Der Mel,

2023), lo que coincide con el resto del alumnado universitario. Plotner y May (2019) compararon las motivaciones que llevan a acudir a la universidad entre estudiantes con discapacidad intelectual, estudiantes con dificultades de aprendizaje y estudiantes sin discapacidad y encontraron que las razones para ello eran las mismas en los tres grupos: para obtener nuevos aprendizajes, para ganar dinero y para encontrar un trabajo. Sabemos que el empleo dota a las personas de una mayor libertad, mayores opciones, un sentimiento de mayor ciudadanía y mayores niveles de inclusión y aceptación en su comunidad (Hewitt y Larson, 2007). Todo ello ha resultado relevante para el alumnado participante en el estudio. Además, el grupo ha remarcado que el programa, así como el entorno laboral, permiten la creación de amistades significativas y mayor participación comunitaria (Torres, Kearney, Brady, Wood y Katz, 2021), jugando, estos apoyos informales, un importante papel en las vidas de personas adultas con discapacidad (Gobec et al., 2024).

5. CONCLUSIONES

5.1. Conclusiones de resultados cuantitativos

El presente estudio ha permitido aproximarse al impacto del programa Todos Somos Campus (TSC) de la Universidad de Murcia en la empleabilidad de jóvenes con discapacidad intelectual, del desarrollo y/o del espectro autista, extrayéndose las siguientes conclusiones:

- Alta valoración del programa por parte de las personas beneficiarias: El 89,3% de las personas participantes evalúan positivamente el programa, y un 96,4% considera que debe tener continuidad. Este elevado grado de satisfacción refuerza la relevancia de estas iniciativas como instrumento de inclusión universitaria y social.
- Percepción favorable de impacto en la empleabilidad: El 67,9% de participantes consideran que el programa TSC les ha ayudado a encontrar trabajo, y un 21,4% señala que ha ayudado "un poco". Sin embargo, solo el 17,9% se encuentra actualmente empleado, lo que sugiere que, si bien el programa mejora la preparación y la motivación, persisten barreras estructurales en el acceso al empleo.
- Deseo de inserción laboral frente a grandes obstáculos percibidos: Un 85,7% expresa el deseo de trabajar, pero solo un 7,1% percibe como fácil encontrar empleo, y un 60,7% lo califica como difícil. Esta percepción se alinea con los datos nacionales sobre empleo en personas con discapacidad intelectual y pone en evidencia una brecha de 45 puntos respecto al resto de la población.
- Importancia del nivel educativo y del entorno asociativo: Se identificaron asociaciones estadísticamente significativas entre el nivel de estudios y variables como el deseo de trabajar, la autopercepción de preparación laboral, la percepción familiar sobre esta capacidad, la satisfacción con el programa y la opinión sobre su continuidad. Además, la pertenencia al movimiento asociativo se relaciona significativamente con la percepción de dificultad para encontrar empleo y la realización de otras formaciones laborales.

- Necesidad de continuidad y mejora del programa: Los resultados refuerzan la pertinencia del programa *Todos Somos Campus* como herramienta formativa y de inclusión.

5.2. Conclusiones de resultados cualitativos

Por parte del grupo focal de participantes, se han podido extraer las siguientes conclusiones:

- Las personas participantes señalan que el programa prepara para el empleo debido al entrenamiento en la realización de entrevistas, formularios y documentos característicos de los procesos de contratación, y debido al fortalecimiento de las habilidades y competencias que se consiguen en las sesiones teóricas y en los periodos de prácticas con apoyo que se realizan.
- En general, las personas participantes presentan dificultades para encontrar y mantener un empleo, derivado, principalmente, de la ausencia de adaptaciones adecuadas, y las reticencias de las empresas a emplear a personas con discapacidad.
- Como beneficios derivados del empleo, el grupo ha considerado que la autonomía, la solvencia económica y acumular diferentes experiencias profesionales son las cuestiones más relevantes.
- Existen serias dificultades para no limitar la preferencia del trabajo deseado o soñado a las actividades que han realizado con anterioridad o aquellas otras que son continuamente reforzadas por su entorno (familiar y asociativo, principalmente).
- Los cambios que se proponen para mejorar el programa tienen que ver con la incorporación de más contenidos relacionados con la autonomía e independencia individual, temas, los cuales, se abordan someramente en el programa ya que, habitualmente se trabajan en las acciones para la mejora de la vida adulta en las entidades de referencia de las que provienen.

Por último, señalar que existen limitaciones metodológicas derivadas del tamaño muestral ya que, aunque se han observado múltiples asociaciones con significación estadística, la escasa amplitud de la muestra limita la potencia estadística del análisis. Por tanto, se recomienda cautela en la generalización de los resultados, aunque sí se identifican patrones relevantes que justifican la continuación del estudio.

6. REFERENCIAS

- AAIDD. (2011). *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza.
- Asociación FEAPS para el Empleo. (2006). *Libro Verde sobre los itinerarios hacia el empleo de los jóvenes con discapacidad intelectual*. Proyecto Talento. AFEM.
- Asociación FEAPS para el Empleo. (2008). *Libro Blanco sobre los itinerarios hacia el empleo de los jóvenes con discapacidad intelectual*. Proyecto Talento. AFEM.

- Belmonte, M. L., y Mirete, L. (2020). Evaluación de la pertinencia del título universitario “Todos Somos Campus” dirigido a personas con discapacidad intelectual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(1), 263-279.
- Blick, R. N., Litz, K. S., Thornhill, M. G., y Goreczny, A. J. (2016). Do inclusive work environments matter? Effects of community-integrated employment on quality of life for individuals with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 53, 358–366. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.02.015>
- Brewer, R., y Movahedazarhouli, S. (2019). Students with intellectual and developmental disabilities in inclusive higher education: perceptions of stakeholders in a first-year experience. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 993–1009. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597184>
- Brown, L., y Kessler, K. (2014). Generating integrated work sites for individuals with significant intellectual disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 40(2), 85-97. <https://doi.org/10.3233/JVR-140675>
- De-Juanas Oliva, A., Díaz-Esterri, J., García-Castilla, F. y Goig-Martínez, R. (2022). La influencia de la preparación para las relaciones socioafectivas en el bienestar psicológico y la autonomía de los jóvenes en el sistema de protección. *Pedagogía Social*, 40, 51–66.
- Díaz, MN. (2020). Profesorado inclusivo en la universidad: ¿qué les caracteriza?. En E.J. Díez-Gutiérrez y JR. Rodríguez-Fernández (Dir.), *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 427-437). Barcelona: Octaedro.
- Domin, D., Taylor, AB., Haines, KA., Papay, CK., y Grigal, M. (2020). “It’s Not Just About a Paycheck”: Perspectives on Employment Preparation of Students With Intellectual Disability in Federally Funded Higher Education Programs. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 58(4), 328–347. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-58.4.328>
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, pp. 26-46.
- Fundación UNIVERSIA. (2021). *V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de las personas con discapacidad*. Madrid: Fundación Universia-CERMI.
- Fundación UNIVERSIA. (2023). *VI Estudio sobre la inclusión de la Personas con Discapacidad en el Sistema Universitario Español*. Madrid: Fundación Universia-CERMI.
- Garay, G. I. C., Rodríguez, C. C., & Clemente, V. Á. (2024). Eficacia de un programa de formación laboral para jóvenes con diversidad funcional intelectual. El autoconocimiento como factor clave: El autoconocimiento como factor clave. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 35(2), 81–99.

- García-Muñoz, O. (2012). *Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- González Fernández, H., Laborda Molla, C., y Jariot García, M. (2021). Competencias de empleabilidad y calidad de vida en usuarios con discapacidad intelectual leve y moderada de centros ocupacionales de Cataluña (España). *Siglo Cero*, 52(1), 45–57. <https://doi.org/10.14201/scero20215214557>
- Gutiérrez-Cruz, C., Muñoz-López, S., Rubio-Cabeza, J., Raya-Castellano, P. E., y Roman-Espinaco, A. (2023). Employability skills, quality of life, and body composition on employment modalities in individuals with mild and moderate intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/17446295231168176>
- Hewitt, A., y Larson, S. (2007). The direct support workforce in community supports to individuals with developmental disabilities: Issues, implications, and promising practices. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 13(2), 178–187. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20151>
- Izuzquiza, D., y Rodríguez-Herrero, P. (2016). Inclusión de personas con discapacidad intelectual en la universidad. Resultados del Programa Promotor (UAM-PRODIS, España). *Siglo Cero*, 47(4), 27–43. <https://doi.org/10.14201/scero20164742743>
- Jordán de Urríes F., Sánchez, B., y Verdugo, M.Á. (2022). Assessment of work ability decline in workers with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 57(2), 187–195. <https://doi.org/10.3233/JVR-221209>
- Laborda-Molla, C., Jariot-García, M., y González-Fernández, H. (2021). Calidad de vida y competencias de empleabilidad en personas trabajadoras en centros especiales de empleo. *Educación XX1*, 24(1), 117–139. <https://doi.org/10.5944/educXX1.26570>
- Mampaso-Desbrow, J., Moraleda-Ruano, A. y de los Santos-López, M. (2024). Madurez vocacional y nuevos entornos profesionales en jóvenes universitarios con discapacidad intelectual. *Estudios sobre Educación*, 47, 35–57. <https://doi.org/10.15581/004.47.002>
- Manzanera, S., y Ortiz, P. (2017). Disability and its relationship with the labor market. Socio-labor situation. En P. Ortiz y A. Olaz (Eds.), *Entrepreneurship, employment and disability. A diagnosis* (pp. 45–85). Madrid: Aranzadi.
- Méndez-Zaballos, L., González-Brignardello, M., Gómez-Veiga, I., García-Ael, C., Contreras-Felipe, A., y Muñoz-Llorente, S. (2023). Formación universitaria a distancia para la inserción laboral de personas con discapacidad intelectual: Una experiencia en la UNED. *Siglo Cero*, 54(1), 157-182.

- Migliore, A., Mank, D., Grossi, T., y Rogan, P. (2007). Integrated employment or sheltered workshops: Preferences of adults with intellectual disabilities, their families, and staff. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 26(1), 5–19.
- Moriña Díez, A. (2008). ¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo?: Análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 521-538. <http://hdl.handle.net/10201/45137>
- Nord, D., Luecking, R., Mank, D., Kiernan, W., y Wray, C. (2013). The state of the science of employment and economic self-sufficiency for people with intellectual and developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(5), 376–384: <https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.5.376>
- Ortega-Camarero, M. T. (2023). Nuevas oportunidades para la carrera profesional de las personas con discapacidad intelectual: el impacto de la metodología de itinerarios en su acceso al empleo. El modelo de Castilla y León. *Siglo Cero*, 54(1), 135–155.
- Ortiz, P., y Olaz, A. (2018). Differential aspects in the entrepreneurship of people with disabilities. En A. Olaz y P. Ortiz (Eds.), *Disability and entrepreneurship. Dimensions and interpretative contexts in qualitative key* (pp. 39–54). Cizur Menor: Aranzadi.
- Peña Quintana, M. T. (2021). *Empleabilidad de personas con discapacidad intelectual* [Tesis Doctoral, Universidad de La Laguna]. RIULL. Repositorio Institucional de la Universidad de La Laguna.
- Peña-Quintana, M. T., Santana-Vega, L. E., y Feliciano-García, L. (2022). El empleo con apoyo: una alternativa inclusiva para la transición sociolaboral de las personas con discapacidad intelectual en Canarias. *Siglo Cero*, 53(1), 159–178. <https://doi.org/10.14201/scero2022531159178>
- Plotner, A. J., y May, C. (2019). A comparison of the college experience for students with and without disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 23(1), 57-77.
- Real Patronato sobre Discapacidad (2023). *Libro Blanco sobre Empleo y Discapacidad. (1ª ed.)*. Madrid: Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030.
- Sala-Bars, I., Moriña, A., Casas, A., y Van Der Mel, L. (2023). Reasons and External Factors That Influence Access to University and Job Placement Programs for Individuals with Intellectual Disability. *Behavioral Sciences*, 13(9), 745. <https://doi.org/10.3390/bs13090745>
- Sánchez Díaz, M. de las N. (2020). Profesorado inclusivo en la universidad: ¿qué les caracteriza? En E. Díez Gutiérrez y J. Rodríguez Fernández (Eds.), *Educación para el Bien Común: Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente, 2020*, (pp. 427-437). Octaedro.

- Sánchez, R. A. (2022). Algunos apuntes sobre los grupos focales en la investigación cualitativa. *GnosisWisdom*, 2(1), 20–28.
- Torres, A., Kearney, KB., Brady, MP., Wood, J., y Katz J. (2021). Using a literacy-based behavioral intervention to teach job interviewing skills to adults with intellectual disability. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 54(2), 161–174. <https://doi.org/10.3233/JVR-201127>
- Weldon, E. y Riddell, S. (2007). *Transition into and out of Higher Education: The Experiences of 'Disabled' Students*. Edimburgo: Scotland University of Edinburgh.

IMPLICACIÓN FAMILIAR EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: UN PLAN DE ACTUACIÓN

Diego J. Sánchez Mármol

Universidad de Murcia

María Pérez Abril

Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), y sus sucesivas modificaciones, tanto con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE), como con la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), establecen como principio del sistema educativo la colaboración entre la escuela y las familias, y recogen la necesidad de órganos que faciliten dicha colaboración como el consejo escolar.

La relación entre las familias y los docentes ejercen un papel fundamental en el desarrollo integral de los alumnos y en la construcción de una comunidad escolar sólida. Asimismo, diferentes investigaciones han señalado que la colaboración entre ambas partes aumenta el rendimiento académico de los estudiantes. Además, también enfatizan que dicha colaboración fomenta el bienestar emocional de los mismos. (Grolnick et al. 1994 y Epstein, 2018). No obstante, esta relación no siempre se caracteriza por una colaboración armónica. Es importante señalar que la escasez de estrategias de colaboración eficaces puede desmejorar esta brecha. Todo ello, puede dificultar la construcción de relaciones de confianza en los centros educativos (Gómez y Chaparro, 2021). La literatura subraya que dichas discrepancias tienen diversas causas, entre las que destacan la escasa comunicación efectiva, las expectativas relacionadas con el papel de la escuela y la familia y, por último, las diferencias culturales y socioeconómicas (Lareau, 2003; Hill y Tyson, 2009).

Resaltar que también existen discrepancias entre la percepción del profesorado y las familias sobre la implicación familiar en la educación. Los docentes suelen sobreestimar el apoyo de la familia en los alumnos con un mejor rendimiento. Por el contrario, tienden a infravalorarlo en aquellos con dificultades académicas. Además, la escasa comunicación y cooperación mutua entre docentes y familias producen barreras en la relación entre la familia y la escuela. Por ello, se sugiere fortalecer los medios de comunicación y reconocer la multiplicidad de maneras de implicación familiar (Carmona, 2021). Cuando hay discrepancias en los valores, expectativas y estrategias educativas, esto puede tener un impacto negativo en el rendimiento académico, el bienestar emocional y la integración social de los alumnos (Fiuza-Asorey et al. 2021).

Las diferencias en la percepción sobre la educación pueden llevar a una falta de coherencia en las estrategias pedagógicas, lo que genera confusión en los estudiantes y

dificulta su adaptación al entorno escolar (Sanz y López, 2021). La falta de consenso entre la familia y la escuela sobre los métodos de enseñanza y las expectativas académicas crea incertidumbre en los alumnos y puede resultar en un bajo rendimiento escolar. Además, las discrepancias entre padres y docentes pueden provocar en los estudiantes sentimientos de frustración y estrés, especialmente cuando se sienten presionados por expectativas contradictorias (Fiuza-Asorey et al. 2021). La falta de comunicación efectiva también puede disminuir la motivación del estudiante hacia el aprendizaje, lo que afecta su autoestima y su percepción de competencia académica (Sanz y López, 2021).

En este sentido, en la pandemia de la COVID-19 se demostró aún más estas tensiones, debido a que muchas familias se vieron obligadas a asumir un rol más activo en la educación de sus hijos. En cambio, el profesorado tuvo que adaptarse a nuevas formas de enseñanza a distancia (De la Cruz, 2020). En este contexto, la discrepancia en las expectativas entre docentes y familias sobre la educación en el hogar se hizo aún más visible, resaltando la necesidad de fortalecer el diálogo y la cooperación en el ámbito educativo (Padilla y Madueño, 2022). Desde una perspectiva teórica, este trabajo se fundamenta en enfoques como el Modelo de Participación Parental de Epstein (2018). Dicho modelo subraya la importancia de la cooperación efectiva y adaptada a las necesidades culturales y contextuales de las familias.

En un contexto global que destaca la importancia de la educación inclusiva y de calidad, tal como se establece en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015), este trabajo busca contribuir a la creación de una cultura de cooperación que promueva la equidad y la participación activa de los diversos agentes educativos.

1.1. Relación entre familias y profesorado

Las discrepancias entre familias y docentes hacen referencia a los desacuerdos, malentendidos y diferencias de expectativas en relación a la educación y formación del alumnado. Dichas discrepancias pueden mostrarse de diferentes maneras, desde conflictos abiertos hasta tensiones más sutiles fundamentadas en percepciones y expectativas divergentes (Epstein, 2018). En un contexto educativo ejemplar, la relación entre ambos agentes debería estar basada en la cooperación y la confianza mutua. Además, el objetivo sería optimizar el desarrollo académico y emocional del estudiante (Henderson y Mapp, 2002). Sin embargo, en la práctica, estas relaciones pueden verse perjudicadas por factores estructurales, socioculturales y comunicacionales que generan distancias y desencuentros.

Las discrepancias se pueden manifestar de diferentes formas. En primer lugar, los conflictos explícitos surgen cuando hay enfrentamientos de manera directa entre docentes y familias, por ejemplo, en relación con las metodologías pedagógicas, la disciplina o la evaluación del desempeño del estudiante (Lareau, 2003). En segundo lugar, los malentendidos pueden producirse debido a la falta de claridad en la comunicación, lo que puede generar percepciones descaminadas sobre el rol de cada parte en la educación del niño (Hill y Tyson, 2009). Finalmente, las diferencias de expectativas reflejan concepciones divergentes sobre quién debe responsabilizarse en el proceso educativo, lo que puede generar frustraciones y desajustes en la relación familia-escuela (Henderson y Mapp, 2002). Estas diferencias pueden producir tensiones, ya que los docentes, en muchos casos, esperan

un nivel de participación parental que no siempre se da, lo que puede ser interpretado como falta de interés o compromiso con el centro educativo (Lareau, 2003).

1.2. Participación familiar en la educación

La participación de las familias en la educación abarca las diversas maneras en que padres, madres y tutores legales se involucran con la escuela y apoyan el aprendizaje de sus hijos (Delgado-Casas et al. 2021). Además, se considera que el modelo de corresponsabilidad educativa es esencial para fomentar una relación equitativa entre docentes y familias, permitiendo que ambos trabajen juntos en beneficio del alumnado (PROA+, 2021).

Epstein (2018), clasifica esta participación en seis niveles, que se explican a continuación: El primer nivel, crianza, se refiere a la socialización y a la creación de rutinas de estudio en casa. Los docentes pueden ayudar ofreciendo estrategias para mejorar el ambiente de aprendizaje. El segundo nivel, comunicación, implica el intercambio de información sobre el progreso académico. El tercer nivel, voluntariado, incluye la participación en actividades escolares. El cuarto nivel, aprendizaje en el hogar, se centra en la supervisión de tareas y el refuerzo de contenidos. El quinto nivel, toma de decisiones, se refiere a la participación en consejos escolares y asociaciones. Finalmente, el sexto nivel, colaboración con la comunidad, conecta a la escuela con recursos externos.

Por lo tanto, la participación de las familias en la escuela es un factor clave para el éxito académico y el desarrollo socioemocional de los estudiantes (Belmonte et al. 2020). El marco conceptual que rodea la participación familiar se basa en la idea de que la colaboración entre la familia y la escuela es fundamental para optimizar el proceso educativo. Según Hernández-Prados et al. (2023), una evaluación integral de la participación familia-escuela es crucial para entender cómo se producen estas interacciones y su impacto.

Investigaciones recientes han demostrado que la colaboración entre familias y centros educativos fortalece el sentido de pertenencia, mejora la comunicación y promueve el desarrollo integral de los estudiantes (Epstein, 2018). A pesar de los esfuerzos normativos y pedagógicos, la implicación de las familias sigue siendo un reto en muchos contextos educativos (Fernández-Freire et al. 2020).

Varios estudios han demostrado que la participación de las familias en la educación tiene efectos positivos, como la mejora del rendimiento académico y la motivación de los estudiantes (Belmonte et al. 2020), el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y la autoconfianza (Castro et al. 2018), así como la reducción de la tasa de abandono escolar (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021). Para fomentar la implicación familiar en las escuelas, es fundamental implementar estrategias efectivas. Esto incluye la capacitación de docentes y familias a través de programas de sensibilización, la flexibilización de horarios y la adaptación de formatos mediante el uso de tecnologías que faciliten la comunicación y la participación en actividades escolares (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021). También es importante crear espacios de diálogo y toma de decisiones conjunta en los consejos escolares y asociaciones de padres y madres (Epstein, 2018), así como adaptar los materiales culturales y lingüísticos, ofreciendo recursos en diferentes idiomas y utilizando mediadores interculturales (Macià y Llevot, 2019).

A pesar de los esfuerzos normativos y pedagógicos, la implicación de las familias sigue siendo un reto en muchos contextos educativos (Fernández-Freire et al. 2020). Varios estudios han demostrado que la participación de las familias en la educación tiene efectos positivos, como la mejora del rendimiento académico y la motivación de los estudiantes (Belmonte et al. 2020), el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y la autoconfianza (Castro et al. 2018), así como la reducción de la tasa de abandono escolar (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

Asimismo, Lorence et al. (2024) argumentan que los estudiantes también desempeñan un papel crucial en la dinámica de la cooperación. Las actitudes y comportamientos de los alumnos pueden afectar negativamente la forma en que sus familias se relacionan con la escuela. Por ejemplo, estudiantes desinteresados o con problemas de conducta pueden generar tensiones que impacten la disposición de sus padres a colaborar. Las interacciones entre compañeros y las relaciones con el personal escolar también pueden influir, creando un ambiente que no favorezca una colaboración efectiva. Además, la corresponsabilidad entre familias y escuelas es esencial para la cooperación, pero la falta de claridad en los roles y responsabilidades puede llevar a confusiones.

La participación de las familias en la escuela es un pilar esencial para construir una educación inclusiva y de calidad (PROA+, 2021). Superar las barreras existentes requiere un esfuerzo conjunto entre docentes, familias y administraciones educativas. La aplicación de estrategias adecuadas puede fortalecer la colaboración y generar un impacto positivo en el éxito educativo del alumnado. La investigación y la práctica educativa han demostrado que cuando los padres y madres se involucran activamente en la educación de sus hijos, los resultados académicos y el bienestar emocional de los estudiantes mejoran notablemente, fortaleciendo así la relación entre la escuela y la comunidad (Zubizarreta et al. 2018).

Por todo ello, se proponen diversas actuaciones con el fin de fomentar la colaboración entre las familias y profesionales de los centros educativos, para mejorar la comunicación, y la implicación en el proceso educativo del alumnado.

2. PROPUESTA DE PLAN DE ACTUACIÓN

2.1. Metodología

La metodología en la que se sustenta en esta intervención se basa en un enfoque activo, participativo y colaborativo. Esto se debe a que pretende fortalecer la implicación de las familias en la escuela y mejorar la comunicación entre estas y el profesorado. Esta propuesta metodológica parte de los principios de horizontalidad, flexibilidad y corresponsabilidad, fomentando relaciones de igualdad entre los diferentes agentes educativos y adecuándose a las necesidades del contexto específico del centro.

La intervención se estructura en 3 bloques de intervención diferenciados pero complementarios. El bloque 1 incluye actividades dirigidas de manera exclusiva a las familias. El bloque 2 se centra en el profesorado, y el bloque 3 está formado por actividades conjuntas entre docentes y familias.

La coordinación general del plan de trabajo estará a cargo del equipo directivo del centro educativo, con el asesoramiento del orientador o la orientadora del mismo, junto con

el profesional de servicios a la comunidad. También estará implicado en este proceso de coordinación el AMPA del centro.

La temporalización de las actuaciones de la intervención abarca un curso escolar. Ésta es flexible y dinámica, aunque es necesario tener la programación desde el inicio del curso escolar. Asimismo, es de gran importancia destacar que cada una de las sesiones tendrá lugar en horario no lectivo que acuerde el centro junto con el AMPA.

2.2. Bloques de contenido y Sesiones

A continuación, en la Tabla 1 se puede visualizar un resumen de las sesiones del proyecto divididas en tres bloques de contenido:

Tabla 1. Resumen de las sesiones divididas en bloques de contenido

Bloque 1: Actividades con las familias.	
Sesión 1: Construyendo puentes entre hogar y escuela	La actividad busca promover la implicación de las familias en el ámbito educativo desde el hogar. Comienza con la cumplimentación de un cuestionario sobre dicha implicación, seguido de una reflexión individual a través de preguntas abiertas. Luego, se realiza una breve puesta en común para compartir experiencias, retos y necesidades. A través de una presentación, se ofrecen estrategias para mejorar la comunicación con los hijos sobre su aprendizaje, hacer seguimiento académico y crear un ambiente de estudio adecuado. La sesión incluye dinámicas prácticas como simulaciones de conversaciones.
Sesión 2: Impulsar la escuela desde dentro	La actividad comienza con la distribución de un cuestionario sobre la participación familiar en la escuela, seguido de una puesta en común donde el presidente de la AMPA explica cómo la implicación familiar mejora el bienestar del alumnado. Luego, los participantes analizan situaciones concretas relacionadas con la AMPA y proponen formas de colaboración. Finalmente, se invita a las familias a unirse a las actividades lúdicas del centro.
Bloque 2: Actividades con los docentes.	
Sesión 1: Rompiendo barreras comunicativas	La actividad inicia con la distribución de un cuestionario sobre participación familiar, seguido de la explicación de conceptos como escucha activa y comunicación no violenta. Los participantes practican con role-playing situaciones reales. Al final,

	reflexionan sobre la experiencia y analizan barreras en la relación familia-escuela, proponiendo soluciones.
Bloque 3: Actividades conjuntas entre docentes y familias.	
Sesión 1: Empatía para una educación compartida	La actividad comienza con la distribución de cuestionarios a familias y docentes. Luego, se realiza una dinámica en la que padres y docentes responden afirmaciones comunes y, después, intercambian roles para experimentar situaciones del otro. Finalmente, se realiza un diálogo grupal donde comparten cómo se sintieron y lo que aprendieron del otro.
Sesión 2: Café con docentes	La actividad consiste en un encuentro informal entre familias y profesorado en el mismo centro en un ambiente relajado. Tutores y resto de profesorado junto con las familias de cada grupo conversan y comparten experiencias y puntos de vista mientras se disfruta de un café o infusión, merienda, etc. El objetivo es superar las barreras creadas por las reuniones formales y generar un vínculo cercano y empático, fortaleciendo la comunicación y mejorando la convivencia escolar para un mejor acompañamiento del alumnado.
Sesión 3: Mis hijos/as desde dentro	En esta actividad se pretende que las familias conozcan de primera mano aspectos relacionados con la actividad académica y social de sus hijos/as dentro del centro educativo.

Fuente: elaboración propia

2.2.1 Desarrollo de actividades

2.2.1.1 Bloque 1: Actividades con las familias

Este bloque está dividido en tres sesiones dirigidas a las familias, la sesión 1: “Construyendo puentes entre hogar y escuela”, la cual queda reflejada en la Tabla 2 y la sesión 2: “Construyendo puentes entre hogar y escuela” (tabla 3).

Tabla 2. Sesión 1 del bloque 1: “Construyendo puentes entre hogar y escuela”

Sesión 1: “Construyendo puentes entre hogar y escuela”		
<p>Objetivo de la sesión: Fomentar la implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas.</p> <p>Asimismo, los objetivos específicos son:</p> <ul style="list-style-type: none">- Concienciar a las familias sobre la importancia de su implicación en el ámbito educativo.- Proporcionar estrategias de comunicación familiar que favorezcan el diálogo entre padres/madres e hijos/as sobre el proceso de aprendizaje.		
Descripción de la sesión		
<p>Para comenzar, se les entrega a cada padre o madre, la categoría C. Sentimiento de pertenencia y D. Implicación en el hogar, de acuerdo con la adaptación del cuestionario “Encuesta a las Familias sobre la Participación en la Escuela” elaborado por Gomariz et al. (2022). Tras la realización de éste, se reparte a cada participante una hoja con preguntas abiertas: ¿Con qué frecuencia hablo con mi hijo sobre lo que aprende en clase?, ¿Cómo hago seguimiento de su asistencia y tareas escolares?, ¿Qué hago para motivarle y crear un ambiente adecuado para el estudio? y ¿Le animo a participar en actividades extracurriculares? Durante un tiempo, los participantes anotan sus respuestas. A continuación, se realiza una breve puesta en común en la que el moderador de la actividad lanzará las siguientes cuestiones: ¿Qué hábitos funcionan en vuestras casas?, ¿Qué retos compartís? y ¿Qué necesitáis como apoyo desde el centro? Seguidamente, mediante una presentación se presentan estrategias para hablar con sus hijos sobre lo aprendido en clase. Se explican formas efectivas de realizar un seguimiento del rendimiento académico y la asistencia mediante el uso de la agenda escolar, plataformas digitales y la comunicación directa con los docentes mediante tutorías habituales. Asimismo, la dinámica de este bloque consiste en una simulación en parejas donde los participantes practican una conversación simulada con sus hijos sobre sus estudios.</p>		
Temporalización:	90 minutos	Recursos:
aproximadamente.		Fungibles: ordenador, proyector y hojas de papel.
		Humanos: Equipo directivo, Orientador/PSC y familias.
		Espaciales: Aula proporcionada por el centro.

Fuente: elaboración propia

Tabla 3. Sesión 2 del bloque 1: “Impulsar la Escuela desde dentro”

Sesión 2: “Impulsar la Escuela desde dentro”

El objetivo principal es promover la participación activa y consciente de las familias en la vida del centro educativo.

Asimismo, los objetivos específicos son:

- Dar a conocer el funcionamiento y las funciones del AMPA y del Consejo Escolar.
- Motivar a las familias a colaborar activamente en actividades del centro.
- Fomentar el sentimiento de pertenencia al centro educativo.

Descripción de la sesión

Para comenzar, se distribuirá la categoría E. Implicación en el AMPA de acuerdo con la adaptación del cuestionario “Encuesta a las Familias sobre la Participación en la Escuela” elaborado por Gomariz et al. (2022). Una vez finalizado el cuestionario, se realiza una puesta en común en la que el presidente o presidenta de la AMPA interviene para aclarar las dudas y ampliar la información. Durante esta intervención, se destaca cómo la implicación de las familias contribuye al bienestar del alumnado y al buen funcionamiento del centro educativo. Se explica de manera clara cómo se planifican las actividades a lo largo del curso, la importancia de las asambleas generales como espacio de toma de decisiones y las distintas formas en las que las familias pueden colaborar. En la segunda parte de la actividad, los participantes reciben tarjetas con situaciones concretas relacionadas con la AMPA, tales como: Se necesita ayuda para organizar la fiesta de fin de curso, falta representación de las familias en la próxima reunión del Consejo Escolar o es necesario recaudar fondos para renovar el material deportivo. Cada participante debe analizar la situación y proponer formas específicas de colaboración, identificando los beneficios que esa participación aporta tanto al centro como al alumnado.

Temporalización:	90	minutos	Recursos:
aproximadamente.			Fungibles: ordenador, proyector y hojas de papel.
			Humanos: Equipo directivo, Orientador/PSC y familias.
			Espaciales: Aula proporcionada por el centro.

Fuente: elaboración propia

2.2.1.2 Bloque 2: Actividades con los docentes

Este segundo bloque consta de una sesión: “Rompiendo barreras comunicativas”, dirigida a los docentes y queda plasmada en la Tabla 4.

Tabla 4. Sesión 1 del bloque 2: “Rompiendo barreras comunicativas”

Sesión 1 “Rompiendo barreras comunicativas”

El objetivo principal es desarrollar competencias comunicativas en el profesorado.

Asimismo, los objetivos específicos son:

- Conocer y aplicar los principios básicos de la escucha activa y la comunicación no violenta.
- Reconocer las diferentes barreras que dificultan la relación familia-escuela.
- Reflexionar sobre el propio estilo comunicativo mediante la práctica de role-playing.

Descripción de la sesión

Primeramente, se procede a distribuir las categorías C. Sentimiento de pertenencia y D. Implicación en el hogar de acuerdo con la adaptación de “Cuestionario a Docentes sobre la Participación Familiar” elaborado por Gomariz et al. (2022). Por consiguiente, se visualiza un vídeo en el que se muestran dos escenas sobre una tutoría entre un docente y una madre en el que el éste en una de las escenas muestra un modelo de comunicación agresivo y en la otra escena muestra un modelo de comunicación asertivo. El vídeo es el siguiente: <https://youtu.be/dA1ogXCwHmI>

Tras la visualización del vídeo a través de una presentación se explican los principios de la escucha activa (parafraseo, validación emocional, silencios activos, etc.).

- Comunicación no violenta (descripción objetiva de situaciones, expresión de necesidades, peticiones respetuosas).
- Cómo dar mensajes difíciles sin culpabilizar (centrarse en soluciones, no en el reproche).
- Lenguaje claro y accesible (evitar tecnicismos, usar ejemplos, preguntar si se ha comprendido).
- Consejos para hacer que en las tutorías las familias sientan que pertenecen al centro educativo.

Asimismo, tras la explicación se procede a realizar un de role-playing por parejas, simulando situaciones reales (familias con dificultad de comprensión, familias reticentes, familias que no acuden al centro...).

Reflexión posterior: ¿cómo me he sentido al comunicar? ¿qué dificultades he notado? ¿qué me ha funcionado?

Para finalizar, se reparten tarjetas con diferentes tipos de barreras (estructurales, lingüísticas, culturales, emocionales, actitudinales, organizativas...) y cada grupo debe:

- Explicar cómo puede afectar esa barrera a la relación familia-escuela.
- Identificar si han vivido esa situación en su experiencia docente.
- Proponer formas concretas para reducir esa barrera desde el rol docente.

Temporalización: aproximadamente.	90 minutos	Recursos: Fungibles: ordenador, proyector y hojas de papel. Humanos: Equipo directivo, Orientador/PSC y familias. Espaciales: Aula proporcionada por el centro.
--------------------------------------	------------	--

Fuente: elaboración propia

2.2.1.3 Bloque 3: Actividades conjuntas entre docentes y familias

Este tercer y último bloque está dividido en dos sesiones enfocadas tanto a docentes como familias, la Sesión 1: “Empatía para una educación compartida” queda reflejada en la Tabla 5, la Sesión 2: “Mis hijos/as desde dentro” (Tabla 6), y una sesión opcional: “Café con docentes” (Tabla 7):

Tabla 5. Sesión 1 del bloque 3: “Empatía para una educación compartida”

Sesión 1 “Empatía para una educación compartida”			
Objetivo general persigue promover la empatía y la comprensión mutua entre padres, madres y docentes.			
Asimismo, los objetivos específicos son:			
<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar la reflexión sobre las expectativas y preocupaciones de las familias y los docentes. - Establecer un espacio de diálogo donde se puedan compartir las experiencias vividas. - Sensibilizar a los participantes sobre las realidades cotidianas de familias y docentes. 			
Descripción de la sesión			
<p>Para comenzar, se volverá a distribuir a las familias las categorías C. Sentimiento de pertenencia, D. Implicación Familiar y E. Implicación en la AMPA y en el Consejo Escolar de acuerdo con la adaptación del cuestionario “Encuesta a las familias sobre la participación en la Escuela” elaborado por Gomariz et al. (2022). Así como a los docentes también se les volverá a distribuir las categorías C. Sentimiento de pertenencia y D. Implicación familiar de acuerdo con la adaptación del “Cuestionario a docentes sobre la Participación Familiar” elaborado igualmente por Gomariz et al. (2022). Asimismo, la dinámica que tendrá lugar en esta sesión para “romper el hielo” es que, se dibujará una línea en medio del aula. Padres, madres y docentes se colocan en un mismo lado de la línea, preparados para responder a una serie de afirmaciones. Algún ejemplo es: “<i>Den un paso adelante si alguna vez han sentido miedo por el futuro de un estudiante o de su propio hijo.</i>”</p> <p>A medida que avanza la actividad, los participantes pueden notar cómo muchas de sus preocupaciones y expectativas son similares, independientemente de si son docentes o padres y que en realidad tienen más aspectos en común de los que consideran. Por consiguiente, tiene lugar una van a intercambiar roles por un momento y enfrentarse a pequeñas situaciones (anexo I) reales que el otro colectivo vive con frecuencia, con el fin de comprender mejor sus emociones, tensiones y necesidades. Si es madre o padre, recibirá una tarjeta con una situación habitual vivida por docentes. Si es docente, le tocará una situación vivida desde el punto de vista familiar. Se les pide que lean la tarjeta en voz alta como si les estuviera ocurriendo a ellos, expresando cómo se sentirían, qué harían o cómo reaccionarían. Un ejemplo puede ser: “<i>Una familia llega a tutoría muy enfadada, sin haber pedido cita previa, y exige explicaciones sobre una nota.</i>”</p> <p>Una vez que todos han leído su situación, se abre un espacio de diálogo grupal: ¿cómo te has sentido? ¿Te ha sorprendido ponerte en ese lugar? ¿Qué entendiste del otro que antes no veías?</p>			
Temporalización:	90	minutos	Recursos:
aproximadamente.			Fungibles: ordenador, proyector y hojas de papel.

	Humanos: Equipo directivo, Orientador/PSC y familias. Espaciales: Aula proporcionada por el centro.
--	--

Fuente: elaboración propia

Tabla 6. Sesión 3 del bloque 3: “Mis hijos/as desde dentro”

Sesión 3 “Mis hijos/as desde dentro”	
<p>El objetivo principal es que las familias conozcan de primera mano los avances y los aprendizajes de sus propios hijos/as, además de saber cómo es sus vidas dentro del centro.</p> <p>Asimismo, los objetivos específicos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuchar las explicaciones de sus hijos/as sobre los contenidos estudiados y aprendidos en distintas asignaturas. - Conocer las experiencias que sus hijos/as viven diariamente en el centro (anécdotas con profesorado, otros compañeros, espacios, etc.) 	
Descripción de la sesión	
<p>En esta actividad, los alumnos/hijos serán los protagonistas. Ellos serán los encargados de explicarles a sus familias los contenidos en los que están trabajando a través de sus propios materiales, material propio del centro, murales de clase, etc. También se dedicará un período de tiempo para que las familias puedan preguntar a sus hijos/as sobre distintos aspectos de sus vidas en el centro: dónde se sientan, con qué compañeros se relacionan más, anécdotas sobre su actividad diaria y sobre otros eventos más particulares, etc. Esta actividad se hará en grupos reducidos a lo largo del curso. Se hará un reparto y distribución de alumnos y clases para que todos puedan acudir al centro.</p>	
<p>Temporalización: 60 minutos aproximadamente.</p>	<p>Recursos:</p> <p>Humanos: Tutores, Orientador/PSC, familias y alumnos.</p> <p>Espaciales: Aulas y otros espacios del centro.</p>

Fuente: elaboración propia

Tabla 7. Sesión 3 del bloque 3: “Café con docentes” (opcional)

Sesión 2: “Café con docentes”

El objetivo principal que persigue esta sesión es fomentar la confianza entre familias y profesorado a través de encuentros informales.

Asimismo, los objetivos específicos son:

- Acercar al profesorado a las familias desde una perspectiva humana, no solo profesional.
- Romper estereotipos o prejuicios que puedan existir entre ambos grupos.
- Favorecer el sentimiento de comunidad educativa, basado en el respeto mutuo y la empatía.

Descripción de la sesión

Esta actividad trata de la realización de un encuentro informal entre familias y profesorado del centro educativo en una cafetería cercana a éste, en un ambiente cotidiano y relajado. Consiste en conversar, en un ambiente distendido, tomando un café o una infusión, compartiendo experiencias cotidianas, puntos de vista o, simplemente, un rato agradable, ya que a menudo, la relación entre estos dos pilares de la comunidad escolar se ve limitada a reuniones formales, tutorías programadas o situaciones problemáticas, lo que impide establecer un vínculo cercano, empático y humano. Esto puede generar barreras, distancias o incluso desconfianza mutua. Al reducir la formalidad y ofrecer un espacio acogedor, se crea una oportunidad real para romper el hielo, fortalecer la comunicación y tejer vínculos que, a largo plazo, enriquecen la convivencia escolar y favorecen el acompañamiento conjunto del alumnado.

Temporalización: 60 minutos aproximadamente.	Recursos: Fungibles: ordenador, proyector y hojas de papel. Humanos: Equipo directivo, Orientador/PSC y familias. Espaciales: Espacios abiertos y/o amplios del centro.
--	--

Fuente: elaboración propia

3. RESULTADOS ESPERADOS

A continuación, se presenta en la Tabla 8 un resumen con los resultados esperados en cada uno de los ámbitos implicados:

Tabla 8. Resultados esperados tras la implementación del plan de actuación

Ámbito	Resultado esperado	Indicador de logro
Familias	Aumento en la participación en actividades escolares. Mejora en la percepción de pertenencia y colaboración.	Incremento del 30% en asistencia a sesiones y eventos del centro. Cuestionarios pre-post con puntuaciones superiores a 4 (sobre 5).
Docentes	Mejora en la competencia comunicativa y actitud proactiva hacia la participación. Aumento del número de acciones conjuntas propuestas junto a las familias.	Disminución del 40% en barreras percibidas en las escalas de seguimiento. Registro de actividades compartidas antes y después del proyecto.
Centro educativo	Clima escolar más positivo y colaborativo.	Observaciones cualitativas y entrevistas a miembros de la comunidad.
Alumnado	Mayor percepción de apoyo familiar y docente.	Resultados en cuestionarios de clima emocional y tutoría.
Comunidad escolar	Fortalecimiento de la cultura de participación y diálogo.	Mayor implicación del AMPA y otros órganos participativos.

Fuente: elaboración propia

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El proyecto de intervención se basa en la necesidad de fortalecer la participación de las familias en los centros educativos, abordando la desconexión y las diferencias que existen entre padres y docentes. Esta preocupación ha sido ampliamente discutida en la literatura científica reciente, subrayando la importancia de fomentar una relación colaborativa y equitativa entre ambos actores educativos.

En este contexto, autores como Collet-Sabé y Tort (2021) advierten que las relaciones entre la escuela y la familia a menudo están marcadas por dinámicas de poder desiguales, donde la voz del profesorado tiende a prevalecer sobre la de las familias, especialmente aquellas que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad o que poseen un bajo capital cultural. En respuesta a esto, el proyecto propuesto desafía este paradigma, promoviendo una participación activa, emocional y corresponsable a través de metodologías participativas que facilitan la construcción de confianza mutua. Además, estudios como los de Castro et

al. (2015) han demostrado que una mayor implicación de los padres está directamente relacionada con el rendimiento académico, el bienestar emocional y la disminución de conductas disruptivas en los estudiantes. Sin embargo, también se señala que esta implicación varía según el contexto socioeconómico y cultural de las familias, lo que coincide con uno de los principales desafíos que reconoce este proyecto: la dificultad para lograr una participación inclusiva y sostenida de todas las familias, especialmente aquellas con menos recursos o que han tenido experiencias negativas previas con el sistema educativo.

Por su parte, González-Pianda et al. (2005) enfatizan el hecho de que muchos de los programas que tratan de mejorar la relación familia-escuela no funcionan porque se limitan a ser programas únicamente instrumentales o informativos, tal como el uso exclusivo de plataformas digitales, o a ser unidireccionales, como sería el envío de mensajes. En cambio, la propuesta de intervención presentada en este trabajo defiende las ideas de contacto, de diálogo emocional, y de generar espacios de encuentro y también coinciden con las recomendaciones que se pueden leer en la literatura científica para mejorar las relaciones entre familia y escuela. En cuanto a las dificultades que se han detectado, estudios como el de Elacqua et al. (2016), subrayan que el cambio cultural que se requiere para pasar de las relaciones familia-escuela a unas relaciones mejores requiere no solo de las familias, sino de los equipos docentes. La resistencia al cambio, la carga de trabajo o la falta de capacitación basadas en las habilidades socioemocionales son aspectos que presente cualquier tipo de relación formativa. En ese sentido, el presente proyecto comparte la idea de que sería conveniente formar al profesorado en la capacitación emocional y comunicativa como forma de mejorar el éxito de la intervención.

La necesidad de mejora de la implicación familiar no solo queda respaldada en la teoría educativa, sino también mediante datos recientes. En este sentido, si nos fijamos en el Informe del Consejo Escolar del Estado (2021) encontramos que aún pueden observarse desigualdades significativas en la participación familiar, especialmente en contextos socioeconómicamente vulnerables que repercuten en las oportunidades educativas del alumnado.

5. REFERENCIAS

- Belmonte, M. L., Sánchez, L., y Galián, B. (2020). Evaluación de la percepción del profesorado acerca de la participación familiar. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12 (2), 87-104.
- Belmonte, M. L. y Bernárdez-Gómez, A. (2020). La relación familia-escuela como escenario de colaboración en la comunidad educativa. *Revista Valore*. 5025. [10.22408/rev502020465e-5025](https://doi.org/10.22408/rev502020465e-5025)
- Carmona, C. A. (2021). Desajustes entre las percepciones familiares y docentes sobre la implicación parental. Un estudio etnográfico en la educación secundaria obligatoria. *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*, 26 (2). 1-22. <http://dx.doi.org/10.6035/recerca.5750>
- Castro, A., García-Ruiz, M. R., y Maraver P. (2018). Impacto del practicum en la relación familia-escuela. *Revista Brasileña de Educación*, 23, 1-19.

- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., y Gaviria, J. L. (2015). Percepción de la implicación parental en los deberes escolares y rendimiento académico en estudiantes de Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 383–400.
- Collet, J., y Tort, A. (2012). *Escuela, familias y comunidad*. Octaedro.
- Consejo Escolar del Estado. (2021). Informe 2020 sobre el estado del sistema educativo. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Delgado-Casas, C., Aragón-Mendizabal, E., y Navarro, J. I. (2021). *Colaboración Familia-Escuela. Manual para docentes*. Pirámide.
- Elacqua, G., Santos, H., y Urbina, D. (2016). Relación familia-escuela en contextos de pobreza: posibilidades y limitaciones en los procesos educativos. *Revista de Educación*, 370, 10–35.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
- Fernández-Freire, L., Martínez-González, R. A., y Rodríguez-Ruiz, B. (2020). Percepción del profesorado sobre la participación de las madres en los centros escolares. *Psicología Social*, 36, 111-123.
- Fiuza-Asorey, M., Baña-Castro, M., y Losada-Puente, L. (2021). Reflections on a school for all: Perceptions of families and teachers regarding the culture, policy, and practice of inclusion in Galicia. *Aula Abierta*, 50(1), 525-534. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.525-534>.
- Gomariz, M. A., Parra, J., García-Sanz, M. P., y Hernández-Prados, M. A. (2022). Teaching Facilitation of Family Participation in Educational Institutions. *Frontiers in Psychology*, 12(748710), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.748710>
- González-Pienda, J. A., y Núñez, J. C. (2005). La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 115–134.
- Grolnick, W. S., y Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252.
- Henderson, A., y Mapp, K. (2002). A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. National Center for Family and Community Connections with Schools. <https://sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>

- Hernández-Prados, M. de los Á., García-Sanz, M. P., Parra-Martínez, J., y Gomariz, M.A. (2023). Participación familia-escuela. Evaluación desde el modelo integral QFIS. *Revista De Educación*, 1(402), 1– 28. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-402-593>
- Hill, N. E., y Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta- analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. University of California Press.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (2013).
- Lorence, B., Nieto, M. y Sánchez, J. (2024). Barreras en la cooperación entre las familias y las escuelas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 28 (1), 125-148. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.28356>
- Padilla, C., y Madueño, M. (2022). Estrategias docentes para favorecer la participación familiar en educación secundaria: cruce de miradas. *Información tecnológica*, 33(5), 49-60.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642022000500049>
- PROA+ (2021). *Modelo de comunidades de aprendizaje para la participación familiar*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Sanz, R. y López, E. (2021). Consecuencias pedagógicas entre el alumnado de enseñanza básica derivadas de la Covid-19. Una reflexión en torno a los grandes olvidados de la pandemia. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 149-166. <https://doi.org/10.14201/teri.25471>
- Save the Children. (2020). *Equidad y éxito educativo: claves para una educación inclusiva en España*.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca sobre principios, política y prácticas en educación especial*.
- UNESCO. (2015). *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible: Objetivo 4 Educación de calidad*.

¿LAS TECNOLOGÍAS PUEDEN CUIDAR? UN ANÁLISIS DE LOS TECNO-CUIDADOS EN LA VIDA COTIDIANA

Inmaculada Zambrano Álvarez

Universidad Pablo de Olavide

María Pía Venturiello

Instituto Gino Germani, CONICET

Raquel Latorre Martínez

Universidad de Almería

María Teresa Martín Palomo

Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

El campo de estudio delimitado por la intersección entre cuidados y tecnologías es relativamente reciente y plantea importantes desafíos sociales, éticos y políticos (Puig de la Bellacasa 2017; Moyà-Köhler y Domènech, 2021; Nurock 2024). Consideramos el cuidado como un proceso activo en el que, además de personas, intervienen otros seres vivos, así como toda una serie de dispositivos y herramientas. Las tecnologías constituyen un componente central en estos procesos, no solo contribuyendo a ellos, sino incluso incrementando funcionalidades y potenciando la agencia y la autodeterminación de quienes reciben cuidados. No obstante, también puede incrementar desigualdades y genera temores relacionados con la pérdida de control, la privacidad o intimidad, así como dilemas éticos relevantes (Martín Palomo y Muñoz Terrón, 2024).

En el caso de las personas con discapacidad y personas adultas mayores con requerimientos de apoyos en el día a día, los tecnocuidados se vinculan tanto a las posibilidades de mejora de los apoyos necesarios para desenvolverse en la vida cotidiana, como al desafío de fomentar su autonomía (Zambrano, Venturiello y Muyor, 2023). Sin embargo, los conocimientos producidos en este ámbito rara vez se basan en los saberes o implican la participación de las personas objeto de cuidado (Muyor y Minguela, 2019). Los tecnocuidados están presentes o se integran en relaciones previas poniendo en relación a las personas que los están recibiendo con quienes los están brindando. En este trabajo, se recoge el punto de vista de quienes se ocupan de proveer esos cuidados.

Se busca conocer las posibilidades de autonomía de las personas con discapacidad en la realización de actividades cotidianas en relación con el vínculo que entablan con quienes

brindan los apoyos que precisan; así como su capacidad de autodeterminación para decidir sobre ellas mismas, lo que implica desafíos epistemológicos y metodológicos (Winance, 2010, 2024). A su vez, requiere considerar cómo se integra el autocuidado en dichos entramados tanto de quienes reciben cuidado en la vida cotidiana, como de quienes se lo prestan (Venturiello, Gómez Bueno y Martín Palomo, 2020). Nuestra perspectiva pretende generar conocimiento desde una perspectiva crítica, frente a las injusticias epistémicas (Correa, Martín Palomo y Botía-Morillas, 2024) en que incurren aquellas perspectivas que pierden de vista la capacidad de agencia de quienes se encuentran en situación de dependencia.

Estudios recientes conciben el cuidado como una práctica situada, en el marco de relaciones que involucran tanto a personas como a objetos y tecnologías. Los cuestionamientos teóricos y políticos acerca de la independencia y la autonomía han desafiado los estudios críticos sobre discapacidad, interdependencias y cuidados (Martín Palomo, 2010), demandan también un enfoque encarnado que considere cómo se relacionan los cuerpos de quienes cuidan y quienes reciben cuidados (Venturiello, Zambrano y Muyor, 2024).

En este trabajo se presentan resultados de dos investigaciones desarrolladas en el marco de la línea liderada actualmente desde la Universidad de Almería por María Teresa Martín Palomo (www-tecnocare-ual.es): el proyecto *Arreglos y ensamblajes de tecnología en las redes familiares*, (PRY115/22) financiado por la Fundación Centro de Estudios Andaluces (2023- 2025), y el proyecto *Sostenibilidad del cuidado a las personas dependientes: experiencias y dilemas en el diseño de tecnocuidados* (PT18-2624) (2020-2022), financiado por Secretaria General de Universidades, Investigación y Tecnología (PAIDI-2020). En la actualidad, dicha línea de investigación se prolonga también en el proyecto *Entramados de cuidados y tecnologías. Un estudio en perspectiva interseccional y de género* (33-4-ID24), financiado por el Instituto de las Mujeres (2024-2026).

2. OBJETIVOS

Nuestra investigación parte de las preguntas: ¿ puede contribuir la tecnología a las posibilidades de autonomía y participación de las personas con discapacidad y/o adultas mayores que requieren apoyos? ¿qué tecnología? ¿en qué contextos o situaciones la tecnología puede ser un elemento de ayuda? ¿en cuáles puede ser una barrera entre personas con discapacidad y sus cuidadores/as profesionales? ¿qué emociones genera la intermediación tecnológica en los cuidados? ¿cómo afecta la tecnología a los cuerpos implicados? ¿contribuye al proceso de cuidado o genera nuevas tensiones, desafíos? Para intentar darles respuesta, a partir del análisis del discurso de profesionales que ofrecen apoyos en la vida cotidiana, este estudio se propone examinar los siguientes aspectos:

- Explorar la potencialidad de los tecnocuidados para favorecer una mayor autonomía en la vida cotidiana y una participación social más amplia. Históricamente, el conocimiento generado sobre discapacidad ha subestimado los saberes de las propias personas con discapacidad, sus voces y sus propias experiencias (Muyor y Minguela, 2019); también las personas mayores que necesitan cuidados en la vida cotidiana tienden a sufrir una pérdida de capacidad de participación en todo lo que les concierne; en general, cuando se está en situación de tener que recibir cuidados la capacidad de agencia se pone en peligro. El estudio busca indagar en la impronta del modelo social de la discapacidad, que reivindica la

autodeterminación de todas las personas para la realización de las actividades cotidianas, para decidir sobre ellas mismas en su vida íntima y privada, así como en los espacios comunitarios (Oliver, 1996).

- Identificar los modos en los que la tecnología puede ser experimentada como recurso de apoyo y/o como posible barrera en las interacciones entre las personas que cuidan y quienes son cuidadas, centrando el análisis tanto en las personas con discapacidad como en las personas adultas mayores que necesitan apoyos. Se analizan las emociones, sentimientos y sensaciones que emergen en las prácticas del cuidado mediado tecnológicamente.

3. METODOLOGÍA

Los dos estudios que nutren este texto, se diseñaron para realizar un análisis de carácter mixto, combinando metodología cualitativa y cuantitativa y triangulando los dos tipos de resultados. Respecto a las fuentes primarias, el enfoque cualitativo se centró en entrevistas abiertas, con guión temático flexible, adaptable a cada persona entrevistada y abierto a la emergencia de aspectos no esperados. En este capítulo, nos centraremos en los resultados del abordaje empírico cualitativo, si bien la revisión de fuentes secundarias ha permitido un diseño de los trabajos de campo realizado desde el situar y acercarse al contexto relacional en el que las entrevistas tienen lugar²¹. En cuanto a los aspectos éticos, se ha buscado mantener un escrupuloso cumplimiento de la normativa legal y de los principios éticos sobre confidencialidad y protección de datos personales, considerando su tratamiento digital (Ley Orgánica 3/2018 de 5, diciembre, de protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. BOE, 6-12-2018. Disposición adicional decimoséptima). Los protocolos de investigación y los consentimientos contaron con el visto bueno del Comité de Bioética de la Universidad de Almería.

Algunos resultados del trabajo de análisis de estos proyectos ya han sido publicados (Martín Palomo, y Muñoz Terrón, 2024; Martín Palomo, González, Lucchetti y Badanta, 2024; Martín-Palomo; Zambrano, Venturiello, 2024; Venturiello, Zambrano, Muyor; Rodríguez, 2024; y, Zambrano, Venturiello, y Muyor, 2023), pero hasta el momento no se había presentado un análisis que reuniera las vinculaciones entre tecnocuidados, agencia y personas adultas que requieren apoyos. Para este trabajo se han analizado las entrevistas realizadas en ambos proyectos a profesionales de la gestión y cuidadores profesionales. Las características de nuestros informantes se describen en la tablas siguientes: *Sostenibilidad del cuidado a las personas dependientes: experiencias y dilemas en el diseño de tecnocuidados*(SOS) (tabla n.º 1); *Arreglos y ensamblajes de tecnología en las redes familiares* (CEA) (tabla n.º 2).

²¹ En total, se realizaron 34 entrevistas: 10 entrevistas a auxiliares de domicilio, 17 a cuidadores familiares, 7 a personas cuidadas. Agradecemos la participación de quienes han colaborado en estos proyectos como informantes claves, becarias de investigación, estudiantes en prácticas y a todo el equipo interdisciplinar, internacional y multidisciplinar de ambos proyectos.

Tabla 1. Características y codificación de las personas entrevistadas (SOS)

Número entrevista	Categoría profesional	Género *	Tipo de servicio
E1	Psicólogo	M	Centro residencial
E2	Auxiliar	F	Ayuda a domicilio
E3	Enfermero	M	Centro residencial
E4	Auxiliar	M	Hospital
E5	Médica de atención primaria	F	Centro de Salud
E6	Auxiliar	F	Centro residencial
E7	Auxiliar	F	Ayuda a domicilio
E8	Auxiliar	F	Ayuda a domicilio
E9	Técnica	F	Servicios sociosanitarios
E10	Consultor	M	Servicios sociosanitarios
E11	Coordinadora	F	Ayuda a domicilio
E12	Auxiliar	F	Centro residencial
E13	Auxiliar	F	Centro residencial
E14	Auxiliar	F	Ayuda a domicilio
E15	Auxiliar	F	Ayuda a domicilio
E16	Auxiliar	F	Centro residencial
E17	Gestora	F	Ayuda a domicilio
E18	Educadora social	F	Centro residencial
E19	Auxiliar	F	Centro residencial y Hospital
E20	Psicóloga	F	Centro residencial
E21	Auxiliar y Gestora	F	Ayuda a domicilio
E22	Gestora	F	Ayuda a domicilio
E23	Auxiliar	F	Ayuda a domicilio
E24	Docente-investigadora	F	Universidad

*Género. F: femenino – M: masculino

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Características y codificación de las personas entrevistadas (CEA)

Número entrevista	Categoría profesional	Género	Tipo de servicio
E6	Auxiliar del SAD.	F	Ayuda a domicilio
E11	Auxiliar	F	Ayuda a domicilio
E12	Auxiliar.	F	Ayuda a domicilio
E13	Cuidadora interna	F	Cuidadora contratada de forma privada
E16	Auxiliar.	M	Ayuda a domicilio
E17	Cuidadora media jornada	F	Cuidadora contratada de forma privada
E18	Auxiliar	F	Ayuda a domicilio
E19	Auxiliar	F	Ayuda a domicilio
E20	Auxiliar	F	Ayuda a domicilio
E23	Auxiliar	F	Ayuda a domicilio y en hospital

*Género. F: femenino – M: masculino

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS²²

4.1. La tecnología y la autonomía de las personas con discapacidad.

La tecnología asistiva ha contribuido significativamente a la autonomía, la libertad y la participación social de las personas con necesidades de cuidado en la vida cotidiana. Una entrevistada relató:

Había una usuaria que estaba allí por un caso muy grave de tumor cerebral, estaba asistida cuando yo ingresé, todavía ella sola podía manejarse y llevar una silla de ruedas, ir hacia atrás, hacia adelante, se sentía libre (E18, CEA).

No obstante, su efectividad depende de la adaptación a las necesidades individuales y del acompañamiento de quienes les/las cuidan o prestan apoyos.

Una psicóloga sanitaria de un centro residencial comentaba los cambios que han tenido que ir realizándose para mejorar la vida de las personas residentes y su autonomía:

Hemos tenido que comprar diferentes tipos de auriculares, diferentes tipos de pantallas. Los ordenadores los hemos adaptado para que puedan trabajar. Ha cambiado mucho la dinámica (E20, SOS).

²² Las referencias a las entrevistas del proyecto “Sostenibilidad del cuidado a las personas dependientes: experiencias y dilemas en el diseño de tecnocuidados” (PT18-2624) (2020-2022), aparecen como (SOS). Las referencias a las entrevistas del proyecto “Arreglos y ensamblajes de tecnología en las redes familiares”, (PRY115/22) financiado por la Fundación Centro de Estudios Andaluces, aparecen como (CEA).

En su opinión, en ocasiones, esta tecnología no es accesible a todo el mundo por su carácter capacitista, de modo que deben requerirse adaptaciones que tampoco son de fácil acceso debido a su elevado coste tanto en términos económicos como de tiempo y energía y que generan desigualdades:

En lo que son productos de apoyo han salido nuevas tecnologías, que son muchísimo más caras, no las cubre la seguridad social y ellos no se llegan a adaptar bien, sillas de ruedas, bastones, andadores, barandilla (E20 SOS).

Dichas adaptaciones requieren cambios a realizar siguiendo las directrices de las propuestas de accesibilidad universal y diseño para todas las personas, promovida desde diferentes ámbitos por organizaciones y colectivos diversos (Zambrano, 2023:82) (CERMI, 2020:193).

Los ordenadores y espacios habilitados para el uso de internet en algunos establecimientos colectivos también han favorecido que los residentes puedan utilizarlos de manera autónoma, cuando deseen hacerlo. Una entrevistada que trabaja en una fundación afirma:

Que una persona mayor con discapacidad por el hecho de entrar en un centro, de necesitar cuidados no tenga una vida estandarizada como puedes tener en una residencia al uso, que no pierda el control de su vida (...) que pueda seguir haciendo cosas que tengan significado para él (...), si la tecnología le puede ayudar con esto pues adelante (E9SOS).

En ocasiones puede resultar difícil para las personas con necesidades de cuidado en la vida cotidiana, sobre todo las personas más mayores por la brecha tecnológica y cierto temor al cambio, dar el paso de utilizar algún nuevo artefacto, como una silla de ruedas eléctrica, debido a la inseguridad que sienten ante algo distinto a lo que están habituadas. En este sentido, el apoyo de sus cuidadores es importante para terminar animándose a ello:

Los usuarios son muy desconfiados (...) pero es decirles a ellos que sí pueden (...) entonces la estaba duchando y me dice ¿vamos a ir en silla de ruedas? ¿y si me caigo y tomo a alguien?. Para eso estás conmigo le dije. Confía en mí y verás que vamos a salir en silla de ruedas. Yo me decía dale confianza, confianza (...) las hijas no tenían paciencia para animarla a que cogiera la silla, a decir venga vamos despacio (E8SOS).

Tanto el diseño, como el uso y el propio cuidado de la tecnología va a estar mediado por la producción de esta tecnología en contextos androcéntricos, edadistas y capacitistas (Barton et al., 2025). Esto implica que los diseños y condiciones de uso de partida de los aparatos, objetos,... pueden requerir de ciertas adaptaciones, revisiones y mantenimiento, el proceso de ajuste y reajuste, de “tinkering”, sobre el que reflexiona Miriam Winance (2010), y que nos parece tan importante al acercarnos a ver cómo se construye la relación de los agentes implicados en el entramado de cuidados con la tecnología. Dichas prácticas, además, están cargadas de afectos y emociones, desde las más positivas a las negativas, como ocurre por ejemplo al negarse a usar dispositivos tales como muletas o bastones por la calle; debido a las connotaciones que esto tiene socialmente.

En general, nuestros informantes tienden a reconocer que ciertos diseños tecnológicos pueden favorecer la autonomía de las personas con discapacidad en actividades cotidianas como comer, ver, oír mejor:

Son cosas muy pequeñas como cucharas, para que sean más fáciles de coger y, no tengas que hacer el giro, sino que el giro ya lo tengas hecho (E16CEA).

También para el reconocimiento de voz:

Yo, por ejemplo, cuando me dijeron que tenía párkinson, pues un software de voz (...) mi word tiene un software de voz que es fabuloso, el word trae integrado un microfonito que yo le doy a aquí [clack] y me escribe lo que yo le digo,

mejor que el dragon dictation que me compré, y seguro que mejor que un piloto que hicieron unos sordos o ciegos o no sé quién, que habrá quedado en el trastero de los recuerdos(...) eso es una filosofía también de diseño universal (E10SOS).

Asimismo, la robótica puede ayudar a que las personas que requieren de cuidados y apoyos en la vida cotidiana, en especial quienes residen en establecimientos colectivos, se conecten con el mundo exterior y se sientan menos solas:

Ingresó una abuela, a las que sus hijos le trajeron una Alexa porque no quería salir de la habitación (...) entonces, un día hablando con los hijos, ellos sugirieron ¿y si le llevo a mi madre una Alexa?" y entonces ella aprendió a pedirle una canción y estaba más acompañada(E2 SOS).

No obstante, se advierte de que la robótica puede generar una sensación de menos autonomía:

Para qué van a comprar eso? ¿es que nosotros somos mancos? ¿es que no podemos encender...no? Es que no me quiero sentir inútil (...) por el móvil puedo poner yo Spotify, por aplicaciones. Yo prefiero ir a mis discos, mirar mis discos y ponerlos (E8SOS).

En general, nuestros informantes coinciden al afirmar que es un ámbito que conviene explorar, para ver las posibilidades que podría ofrecer, no sólo a las personas que necesitan cuidados en la vida cotidiana, sino también para quienes les cuidan, ya que podrían realizar tareas tediosas, repetitivas y liberarles más tiempo, permitiéndoles dedicar más atención a las personas a quienes cuidan habitualmente:

En el cuidado, los robots pienso que podrían ayudar con el tema de la limpieza (...) en la residencia no hay robots de limpieza, pero eso quitaría un montón de trabajo a las limpiadoras, y a lo mejor podrían dedicarse un "poquito" más a estar con los abuelos, ¿no? (E18SOS)

En las entrevistas también se planteó el interés que podría tener la robótica con geolocalizadores, para facilitar el reconocimiento de la lugares en los que se distribuye de la casa o que ayude a recordar dónde están las cosas, así como que ayuden a personalizar el cuidado:

Saber si está enfadada, si tiene un buen día o no. Eso sí lo detecto; yo cuando llego, ¿Hasta que nivel de empatía pueden llegar los robots?. Saber que hay una señora que si le lavo el pelo tengo que rascarle con la uña porque eso le encanta...si lo programas quizás lo puede hacer, la personalización o despersonalización del cuidado (E6CEA).

En cualquier caso, consideran que la robótica no puede reemplazar el cuidado humano, debido a la importancia que tiene el contacto físico en el bienestar tanto de personas cuidadas como de quienes cuidan:

lo que nunca va a dar un robot es el cariño humano que da el contacto físico, pero para personas que vivan solas si lo veo (E8 SOS).

En suma, la tecnología, puede ser útil para todas las personas, en especial quienes necesitan cuidado o atención en la vida cotidiana, pero debe adaptarse a las singularidades y necesidades de quienes necesitan cuidado, así como a las demandas de quienes les cuidan.

Sin embargo, tal como se ha señalado, las tecnologías, en su diseño, tienden a presuponer un cuerpo capaz. En este sentido, las tecnologías no son neutrales, más bien están atravesadas por las perspectivas, experiencias y vivencias de quienes las diseñan, que ocupan posiciones sociales privilegiadas si se tienen en cuenta diferentes factores como la clase social, edad, género, tipo de discapacidad, etc. Por tanto, para que éstas potencien la autonomía han de permearse de todas esas otras experiencias y voces que suelen ser ignoradas o invisibilizadas. Así, la aplicación de diseños tecnológicos fracasan al considerar como "universales" las soluciones que pueden aportar (Nectoux, Magee y Soldatic, 2023).

4.2. La mediación tecnológica: ayuda y barrera en los cuidados

Las tecnologías pueden facilitar las prácticas de cuidado. En las residencias, por ejemplo, las grúas ayudan a mover los y las residentes o a aliviar el peso de otro cuerpo sobre el propio cuerpo en las movilizaciones. En los hogares, para las cuidadoras del Servicio de Ayuda a Domicilio (SAD), la tecnología cobra relevancia en tareas como la atención en las habitaciones, los aseos o los cambios de posición en la cama o en otros espacios, al dar el desayuno, el almuerzo o cualquier otra comida, hacer entrega de medicación o en algunas actividades recreativas. En especial, la tecnología cobra relevancia para las tareas vinculadas con la movilidad de las personas; como las grúas y bipe-destadores. Estos dispositivos siempre que se dispone de ellos se usan, incluso cuando no son cómodos o fáciles de usar, como ocurre con los modelos más antiguos, pues facilitan su trabajo y disminuyen las lesiones:

Hay sólo una o dos grúas en toda la residencia, pero hay personas que son muy obesas, que pesan mucho, ni con dos personas, ni con tres se pueden coger. La carga física es brutal (E18SOS).

Es fácil tener una porque si no la agarras bien se te cae, ya tienes una fractura de cadera, una fractura de pierna por no poder agarrar bien a la persona cuidada (E14SOS).

El uso de las grúas varía también dependiendo de los establecimientos en los que se recurre a ella. En los centros residenciales colectivos, pero también en los hogares, a menudo se cuenta con menos dispositivos, cuando los hay -como ocurre en los hogares-, y son más antiguos que en los hospitales:

En la residencia no tenemos celadores para ayudar a levantarlos como en los hospitales, en las residencias los levantamos nosotras, utilizamos las grúas nosotras. Hay unas planchas de traslado para pasar de la cama al salón en los hospitales que en las residencias no tenemos (E12SOS).

Las profesionales que utilizan las grúas en su trabajo cotidiano idean diversas técnicas para controlar posturas y evitar lesiones. En este sentido, la formación recibida para manejar dicha tecnología es útil, si bien lo aprendido requiere adaptaciones en función de la movilidad que tenga la persona atendida, su relación con objetos y máquinas, si se cuenta o no con colaboración, las características del espacio y las tecnologías de apoyo. Las grúas más modernas, que requieren menos esfuerzos para movilizar a las personas, son las preferidas por quienes tienen acceso a ellas en sus centros de trabajo. Los dispositivos más antiguos no facilitan igualmente el trabajo cotidiano, e incluso el uso de determinadas grúas requiere de más esfuerzo por parte de las cuidadoras.

Las dos grúas que hay en la residencia electrónicas, que registran si el usuario está sentado o tumbado son estupendas. En el hospital son menos modernas, tienes que hacer más fuerza y es peor para nosotras (...) son muy antiguas, estas grúas tan antiguas no las había visto nunca (E18SOS)

La relación con este tipo de artefactos por parte de las personas cuidadas a veces se ve atravesada de emociones que tienen que ver con el miedo, sobre todo cuando no están familiarizados con ella. Las cuidadoras señalan que el temor puede surgir por evitar rozaduras o daños en la piel y se pretende, al mismo tiempo, hacerles partícipes de las decisiones que se toman para que no les sean ajenas, para que no les generen inseguridades

Hay que ir informándoles cada paso que haces, para que ellos estén informados, lo asimilen y entonces no se encuentren con algo de sorpresa que haga que se mueran, que se pongan nerviosos o algo así, que les haga rozaduras o algo que les moleste (E6CEA).

Se relata también como en algunos casos de demencia, la presencia de cambios puede generar desconciertos o incomodidad, lo que pone de manifiesto la importancia de

anticiparse y de comunicar lo que se va a ir haciendo y los pasos a dar. Esto facilita la participación activa en la toma de decisiones de las personas que son cuidadas, que pueden cuestionar cómo son movilizadas, exponiendo sus opiniones, qué les gusta y qué no, por ejemplo, respecto a la grúa, tal y como detalla la persona entrevistada cuyo verbatim se ha citado en el párrafo anterior.

También en los hogares, la grúa y las camas articuladas facilitan el cuidado. Sin embargo, aunque en ocasiones se recurre a alquilar o comprar por parte de la familia o los usuarios la grúa, en muchas otras no pueden acceder a ella pues no tienen recursos ni para pagar su alquiler ni para comprarla:

Alquilar una grúa son mínimo 60 euros al mes, si una persona tiene una paga de 600 ¿cómo hace para tenerla? (E23CEA).

Asimismo, nuestros informantes identifican dificultades con el uso de pulseras de teleasistencia, especialmente cuando se trata de personas con ciertas demencias, muchas de ellas derivadas de la avanzada edad. En estos casos es importante el papel de los cuidadores para transmitirles naturalidad en el uso de esta tecnología y que no se sientan invadidos/as por ella. Aun reconociéndose como una forma de cuidado a distancia eficiente y de fácil mantenimiento, se señala que tiene muchas limitaciones la teleasistencia para las personas con discapacidad auditiva puesto que no está adaptada ni pensada para dar respuesta a este tipo de situaciones.

Eso no es para ellos. Para mí que fuera como una pantalla. Una pantalla donde ellos pudieran jugar, como una tablet donde estuviera un botón...hay muchos que no la parte del botón les cuesta, como no oyen...y si lo ponen muy alto los vecinos protestan (E8SOS)

Las aplicaciones móviles, sobre todo cuando son gratuitas, igualmente pueden participar en el cuidado de personas con Alzheimer, por ejemplo, facilitando recordatorios y consultas. Otros dispositivos y objetos de uso cotidiano tales como alarmas, relojes inteligentes, monitores de presión arterial, permiten un mejor control de la salud desde sus hogares. Además, el tenerlos disponibles da seguridad a quienes cuidan. Las tecnologías de la información y de la comunicación facilitan la organización del cuidado entre personas trabajadoras, cuando es más de una persona la que cuida:

Nosotros a través de los grupos de whatsapp nos organizamos con los pacientes (E18 SOS).

La diuresis, la deposición, el cambio de postura, cambio de ropa. Todo lo le pase a la persona se registra" (E19SOS).

Todo lo descrito influye en la calidad del cuidado, tanto en la forma de prestar cuidados como de atender el propio cuidado y el autocuidado por parte de quien cuida. No todas las tecnologías disponibles sirven para todas las situaciones ni para todos los cuerpos y subjetividades. Con o sin máquinas, el cuidado a determinadas personas que necesitan ayuda en la vida cotidiana es complicado, debido a la falta de adaptaciones, la accesibilidad de los recursos, la vulnerabilidad de los cuerpos y el desgaste que supone para quienes cuidan. Se puede hablar de un entramado de cuerpos interrelacionados que requiere de colaboración entre ellos para el mantenimiento de manera saludable y sostenible de todos aquellos agentes implicados.

Un buen cuidado implica que quien cuida no se lesiona, que la persona cuidada tampoco, y que esta última no se conviertan en un objeto. La pandemia de COVID-19 evidenció la relevancia de la tecnología y los equipos de protección, aunque también mostró los límites que generaban en la comunicación afectiva. De hecho, introdujo nuevas formas

de interacción, con más distancia física, que afectaron la manera de dar, recibir y comunicar afecto, limitando el “poder curativo” en el cuidado que tiene el afecto y el contacto físico. Como recuerda una de nuestras informantes, las tecnologías utilizadas durante la pandemia, originaban incomodidad y dificultades de comunicación:

Yo me he ido con dolor de garganta de chillar porque no te escuchan con la mascarilla, la pantalla que tenías que ponerte para protegerte (E18SOS).

Pese a todo, hay cierto consenso en que las tecnologías de la comunicación (tablets y móviles) son un gran apoyo para el bienestar de las personas, en especial cuando facilitan la comunicación con familiares y amistades:

Los teléfonos inalámbricos, los móviles ha dado mucha autonomía a las personas mayores (E24SOS).

Les da a las personas, pues esa confianza de estar solas (E9 SOS).

5. CONCLUSIONES

La tecnología tiene potencial para mejorar la autonomía, favorecer una mayor libertad y la mayor participación social de quienes más requieren cuidados y atención en la vida cotidiana, siempre que se adapte a sus necesidades y singularidades. Sin embargo, la tecnología no tiene un valor positivo en sí mismo y sus posibilidades toman sentido en las circunstancias particulares de cada persona y del uso que se pueda hacer de ella.

El impacto de la tecnología en las relaciones cotidianas de cuidado varía según el contexto: los hospitales suelen estar mejor equipados que los centros residenciales colectivos, y las residencias mejor equipadas que los hogares, en los que la disponibilidad de recursos suele ser limitada, sobre todo entre los grupos sociales menos privilegiados. Los centros residenciales y los hospitales han tenido que realizar cambios para mejorar la vida cotidiana de sus residentes sobre todo cuando tienen necesidades de cuidado y ayuda para poder mantenerse en el día a día. Los hogares están más limitados a la hora de realizar dichos cambios y adaptaciones, y en cualquier caso, las posibilidades para llevarlos a cabo dependen de los recursos económicos con que cuenten.

El diseño universal y la accesibilidad universal continúan siendo ejes fundamentales para el desarrollo tecnológico (Zambrano, 2023; CERMI, 2020), si bien deben ser revisadas y adaptadas luego a la singularidad de cada persona y de sus circunstancias concretas. La robótica y otras innovaciones ofrecen oportunidades de apoyo, aunque no parece que vayan a poder sustituir, ni quienes están implicados en los entramados de cuidados lo deseen, el contacto humano y el cuidado personalizado.

Finalmente, la tecnología no solo debe considerarse por su funcionalidad, sino también por su capacidad de integrarse afectivamente en la vida de las personas, promoviendo relaciones de cuidado respetuosas, seguras y sostenibles. Las tecnologías pueden ser capacitistas, y no ser neutras como se pone de manifiesto a través de la noción de *technoableism*. Muchos de los diseños tecnológicos disponibles están dirigidos a personas normativas, por lo que no se puede poner el foco en las características individuales de las personas, sino en cómo las sociedades están configuradas en torno a la discapacidad y los apoyos, desde qué marcos de sentido y significado. Dichos marcos delimitan las relaciones materiales con los objetos, las emociones, los procesos de reajuste y accesibilidad. Las tecnologías también pueden generar nuevas formas de sesgo y exclusión sobre las que estar alerta para evitar la reproducción de desigualdades sociales.

6. REFERENCIAS

- Barton, H. J., Valdez, R. S., Shew, A., Swenor, B. K., Jolliff, A., Claypool, H., Czaja, S. J. y Werner, N. E. (2025). A Call for Integrated Approaches in Digital Technology Design for Aging and Disability. *The Gerontologist*, 65(6).
<https://doi.org/10.1093/geront/gnaf113>
- CERMI (2020). *Universidad y discapacidad. La inclusión de las personas con discapacidad en la universidad española*. <https://n9.cl/gh9he>
- Correa, M., Martín Palomo y Botía-Morillas, C. (2024). Reflexiones epistemológicas para la investigación de los tecnocuidados. En M. T. Martín Palomo y J. M. Muñoz Terrón (ed.), *Tecnologías y cuidados* (pp. 49-69). Madrid: Los libros de la Catarata.
- Nectoux, S., Magee, L., & Soldatic, K. (2023). Sensing technologies, digital inclusion, and disability diversity. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 28(5).
<https://doi.org/10.1093/jcmc/zmad026>
- Martín Palomo, M.T. y Muñoz Terrón, J. M. (2024). Entramados de cuidados y tecnología en un mundo vulnerable e interdependientes. En M. T. Martín Palomo y J. M. Muñoz Terrón (ed.), *Tecnologías y cuidados* (pp.25-47). Madrid, Los libros de la Catarata.
- Martín-Palomo; M.T.; Zambrano, I.; Venturiello y Mª Pia. (2024). Tecnologías en los cuidados: ensamblajes y arreglos que hacen posible la vida. en S. Pérez de Guzman, y M. Iglesias (Coords.) *Sociedades del cuidado en transición: una perspectiva iberoamericana* (pp. 36-52). Madrid, Dykinson
- Martín Palomo, M.T., González-Calo, I., Lucchetti, G., y Badanta, B. (2023). Experiences of health and social professionals using care technologies with older adults during the COVID-19 pandemic: a qualitative study. *Public Health Nursing*, 41(1),101–111.
<https://doi.org/10.1111/phn.13257>
- Moyà-Köhler, J. y Domènech, M. (2021). “Autonomías precarias: un análisis sobre las tecnologías para personas con diversidad funcional intelectual”, *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 18(2), 127-135.
<https://doi.org/10.5209/tekn.74375>
- Muyor, J. y Minguela, M. A. (2019). Cuidados, vida independiente y diversidad funcional: Análisis teórico y vinculaciones prácticas. *Revista de Treball Social*, 216, 29-47.
<https://doi.org/10.32061/RTS2019.216.02>
- Nurock, V. (2024). *Quelle éthique pour les nouvelles technologies? Nanotechnologies, Cybergénétique, Intelligence Artificielle*. Vrin.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. MacMallian.
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability. From Theory to Practice*. Macmillan Press.

- Puig de la Bellacasa, M. (2017). *Matters of Care. Speculative Ethics in More Than Human Worlds*. University of Minnesota Press.
- Venturiello, M. P., Gómez Bueno, C. y Martín Palomo, M. T. (2020). Entramados de interdependencias, cuidados y autonomía en situaciones de diversidad funcional. *Papeles De Identidad. Contar La investigación De Frontera*, 2020(2), 1-18.
<https://doi.org/10.1387/pceic.20940>
- Venturiello, M^a P., Zambrano, I. y Rodríguez, J. (2024). Las tecnologías en los cuidados profesionales: retos al cuerpo capaz en M. T. Martín Palomo, y J. M. Muñoz Terrón, J. M. (Eds.), *Tecnologías y cuidados* (pp. 131-142). Madrid, Los libros de la Catarata.
- Winnance, M. (2024). *Les approches sociales du handicap. Une recherche politique*. Paris, Presses des Mines.
- Winnance, M. (2010). “Care and disability. Practices of experimenting, tinkering with, and arranging people and technical aids”. En A. Mol, I. Moser y Pols (Eds.), *Care in Practice. On Tinkering in Clinics, Homes and Farms* (pp. 93-117).
- Zambrano, I.; Venturiello, M. P. y Muyor, J. (2023). Technological care, the elderly and disability: studying the transformations of care models. *Italian Journal of Sociology of Education*, 15(2), 75-94. 10.14658/PUPJ-IJSE-2023-2-5

DESAFÍOS Y TENDENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA DESDE UN ENFOQUE DE VIDA INDEPENDIENTE

Bárbara León-González

Observatorio del Estudiante de la Universidad de Barcelona

Luis Felipe Valdés-Jamett

Observatorio del Estudiante de la Universidad de Barcelona

María Ángeles Alegre-Sánchez

Observatorio del Estudiante de la Universidad de Barcelona

Jorge Méndez-Ulrich

Observatorio del Estudiante de la Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión del estudiantado con discapacidad o condición limitante (DCL) en la educación superior ha cobrado una creciente visibilidad en los últimos años, en paralelo al desarrollo de marcos legislativos nacionales e internacionales que reconocen el derecho a participar en igualdad de condiciones. En este marco, la educación superior se presenta no solo como un espacio de formación académica y profesional, sino también como un escenario clave para la democratización del conocimiento y el ejercicio de ciudadanía (Almán et al., 2021).

Pese a ello, esta visibilidad no ha implicado necesariamente un tránsito hacia prácticas universitarias que garanticen trayectorias académicas continuas y autónomas. Por el contrario, múltiples investigaciones coinciden en que las personas con DCL continúan enfrentando barreras estructurales y contextuales que condicionan su permanencia, participación y sentido de pertenencia en las instituciones de educación superior (Alegre-Sánchez et al., 2024a; Fernández-Batanero et al., 2021; Pérez-Castro et al., 2022). En muchos casos, la inclusión ha quedado reducida a ajustes puntuales – como adaptaciones curriculares, provisión de apoyos tecnológicos o servicios de tutoría (Armijos et al., 2021; Yunga-Tonato, 2022) – que, si bien representan avances, no han logrado revertir estas barreras del todo/en su totalidad (Fernández-Batanero et al., 2021; Villa-Guardiola et al., 2022). De tal forma que los apoyos existentes no son sistemáticos ni suficientes para garantizar la equidad, poniendo en evidencia la necesidad de avanzar hacia un cambio profundo desde la perspectiva cultural y estructural (Vilches Vargas y García Estrada, 2021).

En consecuencia, el discurso inclusivo convive con prácticas todavía atravesadas por la desigualdad y el capacitismo, entendiendo este último como la reproducción de prejuicios y estereotipos que subestiman las capacidades de las personas con discapacidad (Armijos et al., 2021). Este desfase entre normativas y prácticas constituye uno de los principales desafíos para la gestión universitaria, especialmente cuando se trata de garantizar trayectorias académicas que no solo permiten acceder a la educación superior, sino también culminar los estudios con autonomía, agencia [capacidad del alumnado universitario para navegar, influir y asumir responsabilidad sobre sus trayectorias y entornos de aprendizaje mediante procesos de co-producción que empoderan (Klemenčič, 2023; Bjørnerås et al., 2024) y sentido de pertenencia.

Actualmente, los datos han demostrado un aumento sostenido de la matrícula de estudiantes universitarios con discapacidad. En España, por ejemplo, se calcula que representan en torno al 2 % de la población universitaria, aunque esta cifra varía según las instituciones y las tipologías de discapacidad (Jiménez-Lara et al., 2022). Esta subrepresentación también la ponen de manifiesto Mendez et al. (2023) para el caso del contexto latinoamericano, Sin embargo, si observamos más allá de las cifras, las principales dificultades que enfrentan los estudiantes con discapacidad radican en la falta de accesibilidad en la infraestructura, la escasa formación del profesorado en inclusión y diversidad, y la ausencia de servicios institucionales de apoyo sostenido (Fernández-Batanero et al., 2022). Si bien, existen buenas prácticas en algunas universidades –como programas de mentoría entre pares, servicios de apoyo psicológico o adaptaciones tecnológicas–, la realidad sigue siendo heterogénea y dependiente de la voluntad institucional (Pérez-Castro et al., 2022).

Estudios específicos señalan que el perfil del estudiantado con DCL es mayoritariamente femenino, joven y dependiente económicamente de terceros, con altos niveles de ansiedad y estrés asociados a las exigencias académicas (Alegre-Sánchez et al., 2024a). Por su parte, Mendez-Ulrich et al. (2023) en su trabajo comparativo entre estudiantado con DCL y sin ella, identifican un perfil del estudiantado con DCL más homogéneo: mayor edad, con empleo activo y procedente de un mejor nivel educativo familiar, apuntando en este último caso a un acceso selectivo y participación más amplia en la universidad de aquel estudiantado con DCL procedente de sectores socialmente más favorecidos, lo que sugeriría la existencia de desigualdades educativas por origen social. Otras investigaciones ponen el acento en el enfoque de vida independiente, superando las prácticas de carácter asistencial y enfatizando el reconocimiento de los derechos humanos independientemente de la discapacidad (Maraña, 2004). Además, resulta imprescindible integrar la mirada desde la perspectiva de género (Tannenbaum et al., 2016).

Así, estos trabajos, revelan la importancia de abordar la discapacidad en la universidad desde un enfoque integral, de vida independiente e interseccional, que tenga en cuenta no solo la condición limitante, sino también factores de género, edad, o clase social. Como señalan Vera-Noriega et al. (2022), las actitudes hacia la discapacidad en la universidad están atravesadas por factores como el género, la disciplina académica o la experiencia de contacto previo, lo que repercute directamente en el clima institucional. En este sentido, las políticas que no contemplan esta complejidad corren el riesgo de caer en soluciones uniformes que, en lugar de ampliar la inclusión, reproducen nuevas formas de exclusión. Reconocer la

diversidad y heterogeneidad del estudiantado con DCL resulta imprescindible a la hora de diseñar estrategias de inclusión efectivas.

En este contexto, el concepto de vida independiente, reconocido por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), ofrece una vía para repensar los marcos desde los cuales se aborda la discapacidad en la universidad. Lejos de entenderse como autosuficiencia, la vida independiente implica el derecho a decidir sobre el propio proyecto vital, en comunidad y con apoyos libremente elegidos. Esta perspectiva desplaza el foco desde una lógica individualizante, frecuentemente paternalista, hacia la transformación de las condiciones estructurales que impiden el ejercicio efectivo de dicho derecho (Vega-Córdova, 2023).

Algunos estudios han comenzado a explorar esta área, al analizar la inclusión en instituciones tecnológicas de México, señalando que las medidas implementadas suelen estar más ligadas a convicciones morales o a respuestas asistencialistas que a estrategias planificadas de inclusión (Didou-Aupetit, 2021). No obstante, el campo académico que aborda la discapacidad en el ámbito universitario ha tendido a centrarse en variables como el rendimiento académico, la accesibilidad tecnológica o los apoyos institucionales, sin articular estas dimensiones con una reflexión más amplia sobre la autonomía, la autodeterminación o la agencia del estudiantado con DCL (Fernández-Batanero et al., 2022; Méndez-Ulrich et al., 2023). En este sentido, la vida universitaria sigue siendo pensada desde un modelo normativo que presupone estudiantes funcionales, autónomos y autorregulados, lo que dificulta el reconocimiento de otras formas de habitar la universidad y confirma la necesidad de avanzar hacia modelos institucionales que no solo respondan a demandas individuales, sino que transformen de raíz las lógicas capacitistas y paternalistas que persisten en la educación superior (Dolmage, 2017; López-Pérez & Girela-Rejón, 2023; Nieminen, 2022).

En la literatura académica reciente, se coincide en la identificación de tres grandes brechas que dificultan la inclusión plena del estudiantado con DCL. La primera está vinculada a la formación docente insuficiente en inclusión y diversidad, lo que se traduce en prácticas pedagógicas que no siempre consideran la heterogeneidad del estudiantado (Orbea et al., 2022). La segunda refiere al alto costo y escasa disponibilidad de tecnologías de apoyo, que siguen siendo un privilegio más que un derecho garantizado (UNICEF, 2025). Finalmente, la tercera tiene que ver con la cultura institucional, aún marcada por estigmas y prejuicios que dificultan la construcción de entornos inclusivos (Barrientos-Briceño et al., 2021). Brechas que podrían interferir en la capacidad del estudiantado con DCL para llevar una vida independiente, su voz y su participación (Susinos & Ceballos, 2012), además de otros aspectos, dentro de su trayectoria universitaria.

Frente a este escenario, el presente capítulo propone una reflexión crítica sobre las formas en que la universidad contemporánea limita o posibilita el derecho a una vida independiente para el estudiantado con DCL. Más allá del acceso o la adaptación curricular, se plantea la necesidad de interrogar las lógicas institucionales que determinan quién puede habitar la universidad, bajo qué condiciones y con qué posibilidades reales de decidir cómo transitar por ella. Esto implica reconocer que las personas con DCL no solo enfrentan barreras, sino que también elaboran estrategias, toman decisiones, resisten e intervienen en su entorno, incluso en contextos de exclusión. Recuperar estas formas de acción,

frecuentemente invisibilizadas por enfoques asistencialistas o paternalistas, permite complejizar la noción

2. MÉTODO

El siguiente capítulo se inscribe en una metodología de diseño exploratorio-reflexivo sustentado en análisis de contenido cualitativo dirigido de documentos (Hsieh & Shannon, 2005), asistido por software (ATLAS.TI 25). El propósito fue profundizar en las tensiones y posibilidades que rodean el ejercicio del derecho a la vida independiente por parte del estudiantado con discapacidad o condición limitante (DCL) en el contexto de la educación superior, a través de la relectura y codificación de hallazgos documentados. La lógica analítica combina codificación deductiva (a partir de categorías teóricas) con inducción controlada para captar matices emergentes (Saldaña, 2013; Braun & Clarke, 2006).

El corpus estuvo conformado por los hallazgos cuantitativos de tres documentos institucionales/ académicos previamente producidos en el marco del grupo DCL, pertenecientes al Observatorio del Estudiantado de la Universidad de Barcelona: (i) un informe descriptivo con énfasis en DCL en la universidad (Alegre-Sánchez et al., 2024a); (ii) un capítulo dedicado al análisis comparado DCL/no DCL (Alegre-Sánchez et al., en prensa); y (iii) un capítulo dedicado a la DCL y género (Méndez-Ulrich et al., en prensa). Ambos capítulos plasmados en el libro de la UCLM en prensa “Elementos clave en la inclusión de las personas con discapacidad en una sociedad cada vez más diversa y cambiante”), derivados de las comunicaciones presentadas en el marco del XV Congreso de la Federación Española de Sociología (FES) edición 2024, en concreto, en las sesiones del Comité de Investigación de Sociología de la Discapacidad de la FES. Dichas comunicaciones centradas en los mismos argumentos en formato sintético que los capítulos de libro, no fueron codificadas en el software Atlas.Ti con el fin de evitar duplicación de evidencia y doble conteo de fragmentos. Así, cumplieron una función corroborativa para verificar la convergencia temática, agregando robustez interpretativa a los resultados (Miles, et. al, 2014; Guest, et. al, 2020).

En relación con el análisis de los datos, se operacionalizaron un codebook deductivo con seis categorías principales (1) Accesibilidad, (2) Apoyos institucionales, (3) Autonomía y agencia (vida independiente), (4) Barreras estructurales, (5) Cultura institucional y (6) Participación, cada una con definición operativa, criterios de inclusión/exclusión y co-ocurrencias esperadas.

La unidad de análisis fue citas textuales (fragmentos de oración a párrafo breve) codificadas dentro de cada documento. Para cada cita se registró un memo interpretativo que capturó la lectura situada en clave de vida independiente.

El procedimiento analítico constó de 6 fases: (1) Creación del proyecto único en ATLAS.TI 25 para el importe de los documentos, (2) Codificación inicial con añadidura de memos por cita, (3) Revisión axial y consolidación, atendiendo a los criterios de inclusión/exclusión del codebook. (4) Análisis comparado, a través de una Tabla Código–Documento y una matriz de co-ocurrencia de códigos (frecuencia y coeficiente), en las cuales se seleccionaron todas las citas filtradas y se exportaron informes con la síntesis temática de los códigos elevados a 4 temas analíticos: (A) Apoyos que sostienen y presionan (Apoyos institucionales↔Barreras estructurales), (B) Accesibilidad socio-técnica (Accesibilidad↔Autonomía y agencia (vida independiente)), (C) Autonomía, agencia y

cuidados (Autonomía y agencia (vida independiente)↔Barreras) y (D) Cultura, derechos y orientación educativa (Cultura↔Participación). Cada uno documentado hacia su implicación para la vida independiente.

Este procedimiento, a través de la revisión, operacionalización y triangulación de los datos, permitió la obtención rigurosa de los siguientes resultados organizados en los 4 temas descritos con anterioridad.

3. RESULTADOS

3.1. Hallazgos por tema

3.1.1. Tema A: Apoyos que sostienen y presionan (Apoyos institucionales ↔ Barreras estructurales)

A partir de los documentos, se evidencia que los apoyos (becas, ayudas, servicios de apoyo, tutorías) operan como condiciones de permanencia, pero conviven con fricciones procedimentales (plazos, incompatibilidades, demoras de pago, opacidad informativa) que desplazan la capacidad de autonomía y agencia del estudiantado hacia la gestión administrativa. La relación Apoyos↔Barreras, configura un mecanismo apoyo-presión, es decir, aquello que habilita la continuidad introduce a la vez cargas burocráticas que se sienten con mayor intensidad entre quienes ya afrontan desventajas estructurales. En clave de vida independiente, la efectividad de los apoyos parecería depender de su sincronía temporal con los calendarios académicos y de su legibilidad institucional.

Tal y como se puede describir en las siguientes citas extraídas:

El plazo de resolución de las concesiones y de su abono (51,7%), el régimen de incompatibilidades (44,9%), la facilidad de acceso a la información (42,1%) y los requisitos de acceso y permanencia (38,1%) son los ítems que concentran un menor grado de satisfacción. (D1, p13).

Esto demuestra que el apoyo económico existe, pero se vuelve presión por la burocracia.

“Un tercio del grupo se considera informado sobre las oportunidades de financiación (36,3%)” (D1, p12) “Del estudiantado con discapacidad o condición limitante que recibe alguna beca o ayuda, un 43,7% depende bastante o totalmente de ella para hacer frente a sus gastos (D1, p13)”

Datos que, evidencian la existencia de déficits informativos que reducen el alcance real del apoyo institucional, a pesar de ser una de sus principales fuentes de financiación.

“Una de las cuestiones clave para favorecer las condiciones de vida y las trayectorias educativas del estudiantado con DCL reside en las becas. Estas son una herramienta esencial para no dejar a nadie fuera del sistema de educación superior por motivos socioeconómicos y, por ende, constituyen un pilar fundamental de la dimensión social de la educación superior. (D3, p4)”

Esto enlaza apoyos con vulnerabilidad socioeconómica, subrayando la tensión estructural.

3.1.2. Tema (B) Accesibilidad socio-técnica (Accesibilidad↔Autonomía):

En este caso, la accesibilidad emerge como atributo del ecosistema socio-técnico (campus, plataformas, formatos docentes y ritmos pedagógicos). Pequeñas fricciones de usabilidad o de acceso (materiales no accesibles, compatibilidad irregular con ayudas técnicas, ritmos evaluativos poco flexibles) alargan los tiempos de estudio y erosionan la autoeficacia, modulando la autonomía práctica. Aunque la co-ocurrencia Accesibilidad↔Autonomía es moderada, resulta estable y consistente con los memos: la agencia no depende sólo del esfuerzo individual, sino de entornos que habilitan decisiones con apoyos elegidos.

Tal como podemos y evidenciar en las siguientes citas:

Una de las cuestiones clave para favorecer las condiciones de vida y las trayectorias educativas del estudiantado con DCL reside en las becas. Estas son una herramienta esencial para no dejar a nadie fuera del sistema de educación superior por motivos socioeconómicos y, por ende, constituyen un pilar fundamental de la dimensión social de la educación superior. (D3, p4)

En todos estos aspectos, la autopercepción de competencias digitales fue inferior entre el estudiantado con DCL. (D3, p10).

En esta misma línea, los resultados presentados por este trabajo revelan que el estudiantado con DCL mostraba una menor autopercepción competencial en algunas áreas digitales, específicamente dirigidas a actividades como la búsqueda de datos, información y contenidos digitales; evaluación de la credibilidad de datos, información y contenidos digitales; y prevención de riesgos para la salud física y mental, a diferencia de sus pares sin DCL (D3, p14).”

Mampaso et al., (2020) ... llega a la conclusión que este tiene generalmente una autopercepción positiva de la adquisición de dichas competencias, en gran parte debido a su experiencia en superar obstáculos educativos (D3, 14).

Lo que da cuenta de que aún existe una brecha digital (accesibilidad) con merma de autonomía para estudiar y decidir en el estudiantado con DCL, a pesar de que se consideran competentes en ciertos aspectos.

Un 76,9% del estudiantado con discapacidad o condición limitante se dedica a sus estudios a tiempo completo (D1, p6)

Lo que podría ser un indicador de agencia operativa que, sin entornos accesibles, se convierte en sobrecarga.

El estudiantado con discapacidad o condición limitante declara dedicar, en promedio, más horas semanales a la asistencia a clases presenciales, con un total de 16,13 horas. La segunda actividad que demanda más tiempo es el estudio autónomo y trabajo dirigido, con una media de 15,45 horas a la semana (D1, p14).

Donde la autonomía aparece como esfuerzo compensatorio ante fricciones de accesibilidad.

Los principales motivos para trabajar declarados por el estudiantado con discapacidad o condición limitante es la necesidad de tener ingresos para una vida independiente (86,9%) y cubrir otros gastos personales (80,2%) (D1, p12)”

Dato que permite ampliar la vida independiente en condiciones socio-técnicas y económicas del ecosistema universitario.

3.1.3. Tema C: Autonomía, agencia y cuidados (Autonomía↔Barreras):

Los resultados plasman una agencia situada, en la cual el estudiantado con DCL sostiene su trayectoria (dedicación adicional, conciliación con empleo, búsqueda de apoyos), pero lo hace en fricción con barreras estructurales como la desigualdad socioeconómica, reglas rígidas, información incompleta y brechas digitales. La co-ocurrencia Autonomía↔Barreras es baja en frecuencia, pero interpretativamente fuerte, es decir, que la persistencia se explica, a menudo, por esfuerzos compensatorios más que por ajustes del contexto. Desde la perspectiva de vida independiente, la autonomía no equivale a autosuficiencia; requiere condiciones que permitan decidir con apoyos elegidos y ritmos compatibles con la diversidad de situaciones, pero si existen diferencias de género que manifiestan una interseccionalidad en la vulnerabilidad de las mujeres. Evidenciado por ejemplo en las siguientes citas:

Incluso en los medios de transporte que utilizaba el estudiantado para desplazarse a la universidad, que nuevamente nos sugiere una mayor autonomía por parte de los hombres. (D2, p7-8)”

El estudiantado con discapacidad o condición limitante declara dedicar, en promedio, más horas semanales a la asistencia a clases presenciales, con un total de 16,13 horas. La segunda actividad que demanda más tiempo es el estudio autónomo y trabajo dirigido, con una media de 15,45 horas a la semana (D1, p14).

3.1.4. Tema D: Cultura, derechos y orientación educativa (Cultura institucional↔Participación)

La cultura institucional se configura como el marco que traduce el discurso de derechos en prácticas. Los documentos reconocen la inclusión y la interseccionalidad, pero su implementación en rutinas docentes y servicios es heterogénea. La co-ocurrencia Cultura↔Participación, es la más visible y sitúa a la orientación educativa y a la voz estudiantil como bisagra entre discurso y trayectoria, o sea, cuando existen espacios de participación y co-diseño, aumenta el sentido de pertenencia y mejora el encaje entre necesidades y respuestas. Este patrón es coherente con una lectura de vida independiente entendida como derecho a decidir en comunidad, con apoyos y escucha.

Un 50,5% del estudiantado con discapacidad o condición limitante ha participado en alguna actividad formativa que no forma parte del plan de estudios, como la participación en espacios no formales de aprendizaje, actividades del Servicio de Atención al Estudiante, congresos, simposios, debates o foros, entre otros (D1, p17).”

Lo que permite inferir participación instrumental favorecida por una cultura de oferta formativa, pero no necesariamente de gobernanza compartida.

Un 33,4% del estudiantado con discapacidad o condición limitante declara haber participado en las elecciones a rectorado (D1, p25)”

Indicador claro de participación política que sirve para discutir si la cultura institucional habilita una voz efectiva del estudiantado con DCL.

La importante presencia de estrés y ansiedad... pone de manifiesto la necesidad de desarrollar un entorno universitario que fomente la salud mental y el bienestar físico (D1, p37)”

Dando cuenta de una clara necesidad desde un apoyo por parte de la universidad que propicie el cambio institucional en relación con la calidad del soporte entregado a los estudiantes con DCL.

La mayoría del estudiantado considera esto un aspecto fundamental de su formación académica (71,8%) (D1, p17).

Agregando que el valor cultural de la formación inclusiva está, pero falta ver su traducción práctica.

En definitiva, generar espacios de oportunidades en clave de derechos humanos (Simón, 2023) (D3, p15).

Lo que da pie a situar la temática en un marco cultural-normativo con enfoque de derechos que sostiene la participación como co-diseño entre aspectos institucionales, contextuales e individuales.

3.2. Comparativa entre documentos

La tabla 1 muestra que la distribución de códigos es equilibrada entre documentos (D1=30; D2=29; D3=32). Predomina Cultura institucional (25 citas; pico en D3=12) y, a continuación, Barreras estructurales (23; pico en D2=10). Apoyos (18) y Autonomía (13) son intermedios; Accesibilidad (7) y Participación (5) quedan rezagadas. En conjunto, D2 enfatiza el plano estructural (barreras) y D3 la traducción cultural de la inclusión; Participación es el eje menos visible.

Tabla 1. Densidad de códigos por documento

Categoría	Doc 1 (D1)	Doc 2 (D2)	Doc 3 (D3)	Total
Accesibilidad	4	1	2	7
Apoyos institucionales	5	6	7	18
Autonomía	5	4	4	13
Barreras estructurales	8	10	5	23
Cultura institucional	6	7	12	25
Participación	2	1	2	5
Total	30	29	32	91

Nota: Los valores indican frecuencias absolutas por documento: la última fila y la última columna muestran totales

Fuente: elaboración propia

La tabla 2 muestra el análisis de co-concurrencias en el cual surgen tres pares relevantes, de baja densidad, pero interpretativamente consistentes: Apoyos ↔ Barreras (1; 0,03) indica el mecanismo apoyo-presión; Cultura ↔ Barreras (1; 0,02) sugiere la brecha norma-práctica; y Cultura ↔ Participación (2; 0,07) perfila la orientación/voz estudiantil como bisagra entre discurso y trayectoria. Estas relaciones sostienen los cuatro temas de resultados.

Tabla 2. Matriz de co-conurrencias

	Apoyos institucionales (18)	Barreras estructurales (23)	Cultura institucional (25)	Participación (5)
Apoyos institucionales (18)		1 (0,03)		
Barreras estructurales (23)	1 (0,03)		1 (0,02)	
Cultura institucional (25)	1 (0,02)			2 (0,07)
Participación (5)			2 (0,07)	

Nota: Las celdas muestran la frecuencia de co-conurrencia entre pares de categorías; entre paréntesis se indica la proporción repostada en tu análisis original. La diagonal se deja en blanco.
Fuente: elaboración propia

3.3. Observaciones sobre comunicaciones de la FES

Las comunicaciones presentadas en la FES-2024 (Alegre-Sánchez, et al. 2024b; Méndez-Ulrich, et al, 2024) reproducen el perfil y los patrones ya observados en el corpus principal de los capítulos de libros analizados, ofreciendo corroboración externa sin abrir líneas temáticas nuevas. Dado su carácter previo y sintético, derivando en aquellos capítulos de libros. Estos se incorporan como materiales confirmatorios no codificados, para evitar duplicidades en los conteos y reforzar la estabilidad de las interpretaciones, ya que también enfatizan en la tensión existente entre apoyos y trámites, mediaciones tecno-pedagógicas sobre la autonomía, y el nexo cultura institucional y voz estudiantil). Con ello, se incrementa la solidez de los resultados y su trasladabilidad a contextos universitarios afines.

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Nuestros hallazgos muestran que analizar la inclusión universitaria desde el prisma de la vida independiente desplaza el foco desde los ajustes individuales hacia las arquitecturas institucionales que hacen viable o inviable la autonomía del estudiantado con DCL. En este sentido, el mecanismo apoyo-presión (Tema A) es clave, es decir, los apoyos económicos y de servicios son condición de posibilidad, pero cuando se desalinean temporalmente con el calendario académico, se gestionan con opacidad informativa o generan cargas administrativas que terminan desplazando la agencia del estudiantado hacia la burocracia. Este patrón explica por qué, pese a la existencia de ayudas, persisten trayectorias académicas más frágiles (Alegre-Sánchez et al, 2024a; Fernandez-Betanero et al, 2021,2022; Villa-Guardiola et al, 2022; Pérez-Castro et al, 2022). No es el apoyo en sí mismo, sino su gobernanza lo que convierte la medida en facilitador o en fricción (Gurantz, et al, 2023; Herd, et al, 2023; Moynihan, et al, 2023; GAO, 2024).

En relación con el Tema B, pudimos interpretar que se refuerza la accesibilidad es un fenómeno socio-técnico más que meramente tecnológico. La compatibilidad de plataformas y formatos con ayudas técnicas debe articularse con ritmos pedagógicos flexibles (evaluaciones, tiempos, formatos). Cuando esa articulación falta, la “autonomía” deviene compensación, lo que indica que existen más horas, mayor desgaste y riesgo de desafección, a pesar de las competencias digitales declaradas por el estudiantado con DCL (Armijos et al., 2021; Yunga-Tonato, 2022). Este resultado dialoga con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que sitúa la variabilidad del alumnado como punto de partida del diseño (CAST, 2018–2024), y es coherente con críticas al capacitismo como régimen cultural que normaliza un ideal de estudiante autosuficiente (Bè, 2019; Didou-Aupetit, 2021; Dolmage, 2017).

Abocados al Tema C, se visibiliza una autonomía relacional, o sea, que el estudiantado con DCL sostiene la trayectoria mediante estrategias compensatorias como la conciliación estudio-trabajo y búsqueda de apoyos, pero lo hace en fricción con desigualdades estructurales y tensiones de género evidentes como en la movilidad, los cuidados y las responsabilidades familiares. Bajo la perspectiva de vida independiente (Vega-Córdova, 2023), la autonomía no equivale a autosuficiencia, sino que requiere elecciones reales con apoyos disponibles y oportunos (ONU, 2006). Aquí, es donde nace el aporte de la agencia que ayudan a traducir “voz” en oportunidades efectivas de elección y control sobre la propia trayectoria (Shogren et al., 2015).

Con respecto al Tema D, da cuenta de que la participación y la orientación educativa son como bisagras entre el discurso de derechos y la vida cotidiana universitaria. Cuando hay voz efectiva, es decir, participación (Alegre-Sánchez et al, en prensa) en elecciones, comisiones y/o co-diseño con los servicios universitarios, aumenta el sentido de pertenencia y mejora el ajuste de apoyos. Además, cuando la participación queda reducida a la oferta de actividades extracurriculares, la inclusión se reduce más bien a una cuestión retórica (Vilches & García, 2021). Este resultado es coherente con la ONU (2006), que vincula la vida independiente con el derecho a decidir en comunidad y con apoyos libremente elegidos, y con literatura que subraya la importancia de gobernanza compartida para transformar culturas institucionales (Bjørnerås, 2024; Matthews, 2023).

Dicho esto, los cuatro temas sostienen la tesis de que la inclusión en educación superior, vista desde la vida independiente, requiere sincronizar (i) tiempos administrativos con tiempos académicos, (ii) accesibilidad técnica con diseños pedagógicos flexibles, y (iii) discurso de derechos con mecanismos de voz que incidan en decisiones. Cuando esto ocurre, la autonomía compensatoria puede convertirse en autonomía elegida y cuando no, los apoyos operan como presión y la participación se limita a retóricas.

Las implicaciones a nivel institucional de estos hallazgos, se centrarían en (1) la gobernanza de apoyos con estándares de sincronía como resoluciones o abonos alineados a hitos académicos y legibilidad, referidos a la información clara y una única ventanilla de obtención de la misma; (2) adopción sistemática de DUA, a nivel universitario, para alinear accesibilidad con evaluación y tiempos de aprendizaje; (3) orientación co-diseñada con el estudiantado con DCL y mecanismos de cogobernanza que den voz vinculante a través de iniciativas de participación implementadas desde la universidad. A nivel de política, el documento nos permite interpretar la necesidad de pasar del paradigma de ajustes a

demanda, a diseños organizativos que asuman la variabilidad como condición normal del sistema universitario.

No obstante, este capítulo se basó en un análisis de contenido dirigido de documentos específicos, que no logran captar micro-procesos interactivos ni experiencias vivas del estudiantado per se. Las co-ocurrencias apoyan la explicación, pero no pretenden pruebas cuantitativas a pesar de que están basadas en análisis secundario de fuentes cuantitativas. Por lo tanto, de cara al futuro, nuevos estudios se deberían combinar con otro tipo de análisis más especificado, como entrevistas o diarios de trayectorias que enriquezcan la visión y profundidad de la vida independiente del estudiantado con DCL, para seguir el rastro procesual de los mecanismos identificados y explorar más finamente las intersecciones de género y condiciones socioeconómicas.

Reorientar la inclusión hacia la vida independiente supone diseñar instituciones que permitan elegir, acceder y participar con apoyos oportunos. No es un añadido técnico, sino un cambio de arquitectura organizativa.

5. REFERENCIAS

- Alegre-Sánchez, M. A., Baños Nardizzi, O. A., Castillo Zavaleta, D.M., Francovich del Campo, C., Méndez-Ulrich, J.L., Sadurny Pallejá, J. & Valdés-Jamett, L.F. (2024). Estudiantado con discapacidad o condición limitante. Condiciones de vida y estudio del estudiantado de la Universidad de Barcelona (CViE-UB). *Informe*. Observatori de l'Estudiant.
https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/211144/5/Informe_DCL%20Castellano.pdf
- Alegre-Sánchez, M. A., Valdés-Jamett L. F., Méndez-Ulrich J. L (en prensa). Perfiles, condiciones de vida y competencias digitales del estudiantado con discapacidad: un análisis de desigualdades en la sociedad digital. En N. Simón Medina (Ed.), *Elementos clave en la inclusión de las personas con discapacidad en una sociedad cada vez más diversa y cambiante*. Ediciones UCLM.
- Alegre-Sánchez, M. A., Valdés-Jamett L. F., Méndez-Ulrich J. L (2024). Perfiles, condiciones de vida y competencias digitales del estudiantado con discapacidad: un análisis de desigualdades en la sociedad digital. Comunicación presentada en *XV Congreso de la Federación Española de Sociología (FES)*, Sevilla.
- Almán, A., Ferreira, F., & López, N. S. (2021). Ingreso de estudiantes con discapacidad en el nivel superior universitario. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 15(19–20), e097.
<https://doi.org/10.24215/23468866e097>
- Armijos Robles, D., Pozo Vinueza, M., Encalada Jiménez, G., Diaz Quichimbo, D., & Armijos Robles, E. (2021). Educación inclusiva en la educación superior. *Revista Social Fronteriza*, 1(2), 57-70.

- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2025). *ATLAS.ti 25 Windows – User Manual*. (Manual oficial).
https://manuals.atlasti.com/Win/en/manual/ATLAS.ti_ManualWin.pdf?
- Barrientos Briceño, E., Briceño Toledo, M., Suárez-Amaya, W., & Valdés Montecinos, M. (2021). Cultura organizacional inclusiva en instituciones de educación superior chilenas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(96), 1058–1075.
<https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.96.5>
- Bê, A. (2019). Ableism and disablism in higher education. *ALTER – European Journal of Disability Research*, 13(2), 137–149.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1875067217301220>
- Bjørnerås, A. B., Langørgen, E., Witsø, A. E., Kvam, L., Leithaug, A.-E., & Horghagen, S. (2024). Aiming for inclusion: Processes taking place in co-creation involving students with disabilities in higher education. *International Journal of Inclusive Education*, 28(14), 3437–3453. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2230198>
- Braun, V. and Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101. ISSN 1478-0887
<http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- CAST. (2018–2024). *Universal Design for Learning Guidelines (Version 2.2)*.
<https://udlguidelines.cast.org/>
- Didou Aupetit, S. (2021). Investigaciones y políticas sobre equidad, diversidad y vulnerabilidad, 1990-2020: preocupaciones constantes, estrategias distintas. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 33(1), 296-323.
<https://doi.org/10.54674/ess.v33i1.393>
- Dolmage, J. T. (2017). *Academic Ableism: Disability and Higher Education*. University of Michigan Press.
<https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/47415/9780472900725.pdf>
- Fernández-Batanero, J.M., Román-Graván, P., Montenegro-Rueda, M. & Fernández-Cerero, J. (2021). El impacto de las TIC en el alumnado con discapacidad en la Educación Superior. Una revisión sistemática (2010-2020). *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 10(2), 81-105. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i2.13362>
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M. & Fernández-Cerero, J. (2022). Access and participation of students with disabilities: The challenge for higher education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 11918. <https://doi.org/10.3390/ijerph19191191>

- Gurantz, O. & Tsai, Y. (2023). The impact of federal administrative burdens on college financial aid: Evidence from FAFSA verification. *Journal of Policy Analysis and Management*. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102461>
- Guest, G., Namey, E., & Chen, M. (2020). *A simple method to assess and report thematic saturation in qualitative research*. PLOS ONE, 15(5), e0232076. (PMC/PLOS). <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7200005/>
- Herd, P., DeLeire, T., Moynihan, D. P., & Wicklund, K. (2023). Introduction: Administrative burden as a mechanism of inequality. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 9(5), 1–20. <https://www.rsfjournal.org/content/9/5/1>
- Hsieh H-F, Shannon SE. Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*. 2005;15(9):1277-1288. doi:10.1177/1049732305276687
- Jiménez-Lara, A., Huete-García, A., Otaola-Barranquero, M. & González-Badía-Fraga, J. (2022). *El rendimiento académico de los estudiantes universitarios con discapacidad en España*. Fundació ONCE, Elenvés Editores.
- Klemenčič, M. (2023). A theory of student agency in higher education. In C. Baik & E. R. Kahu (Eds.), *Research handbook on the student experience in higher education* (pp. 25–40). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781802204193.00010>
- López-Pérez, M., & Girela-Rejón, B. A. (2023). Las microagresiones capacitistas en el alumnado con discapacidad de las universidades de Granada y Jaén. *Siglo Cero*, 54(3), 93–114. <https://doi.org/10.14201/scero.31402>
- Maraña, J.J. (2004). Capítulo primero. En J.J. Maraña, (Au), *Vida Independiente. Nuevos modelos organizativos* (pp. 19-30). Santiago de Compostela: Asociación Iniciativas y Estudios Sociales.
- Matthews, K. E. (2023). Student voice in higher education: The importance of students' experiences of representation. *Higher Education*, 85, 1003–1023. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-022-00851-7> SpringerLink
- Méndez-Ulrich, J. L., Llanes, J. & Montané, A. (2023). Are students with disabilities truly present in universities? An international analysis from a participatory approach. *International Journal of Inclusive Education*, 28(13), 3143–3157. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2180675>
- Méndez-Ulrich J. L., Alegre-Sánchez, M. A., Valdés-Jamett L. F., (en prensa). Discapacidad y género desde un enfoque interseccional: Hacia la equidad en la Educación Superior. En N. Simón Medina (Ed.), *Elementos clave en la inclusión de las personas con discapacidad en una sociedad cada vez más diversa y cambiante*. Ediciones UCLM.
- Méndez-Ulrich J. L., Alegre-Sánchez, M. A., Valdés-Jamett L. F., (2024). Discapacidad y

género desde un enfoque interseccional: Hacia la equidad en la Educación Superior. Comunicación presentada en *XV Congreso de la Federación Española de Sociología (FES)*, Sevilla.

- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications, Inc. <https://www.metodos.work/wp-content/uploads/2024/01/Qualitative-Data-Analysis.pdf>
- Moynihan, D. P., Herd, P., & Harvey, H. (2015). Administrative burden: Learning, psychological, and compliance costs in citizen–state interactions. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 25(1), 43–69. <https://academic.oup.com/jpart/article-abstract/25/1/43/885957> OUP Academic
- National Disability Center for Student Success. (2025). *A national report on disabled college student experiences*. <https://nationaldisabilitycenter.org/wp-content/uploads/2025/02/Student-Access-Report-2025-Accessible.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Orbea, G., Estrella, M., Méndez, M., & Morante, J. (2023). Brechas en la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad sensorial en la educación superior: Revisión sistemática de la literatura. *Revista Científica Arbitra Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*-ISSN 2806-5794, 5(1), 119-134
- Pérez Castro, J. (2022). Dilemas de la inclusión y discapacidad en la educación superior. *Perfiles educativos*, 44(175), 132-149. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2022.175.60179>
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (2nd ed.). SAGE. (Google Books / ficha editorial). https://books.google.es/books/about/The_Coding_Manual_for_Qualitative_Resear.html?id=V3tTG4jvgFkC&redir_esc=y
- Shogren, K. A., et al. (2015). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *Remedial and Special Education*, 36(6), 327–336. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1048505>
- Susinos, T., & Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar: Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24–44. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-194>
- Tannenbaum, C., Greaves, L. & Graham, I.D. (2016). Why sex and gender matter in implementation research. *BMC Med Res Methodol* 16(1), 145. <https://doi.org/10.1186/s12874-016-0247-7>

- U.S. Government Accountability Office (GAO). (2024). *Higher Education: Actions needed to better support college students with disabilities* (GAO-24-105614). <https://www.gao.gov/assets/gao-24-105614.pdf>
- Vega Córdova, V., Álvarez-Aguado, I., González Carrasco, F., Spencer González, H., Jarpa Azagra, M., & Exss Cid, K. (2023). Experiencias de personas adultas con discapacidad intelectual sobre el derecho a la vida independiente: Un estudio de caso. *Interdisciplinaria*, 40(2), 299-318.
- Vera Noriega, J. A., Burruel Valencia, M. Á., & Sainz Palafox, M. Á. (2022). Actitudes hacia la discapacidad y su influencia en la percepción de inclusión en estudiantes de educación superior. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 45–62. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/768>
- Villa-Guardiola, V. J., Lorenzo-Loredo, A. G., & Sáyago-González, I. N. (2022). Educación superior incluyente para personas con discapacidad visual en la Universidad Autónoma de Guerrero, México. *Saber, Ciencia y Libertad*, 17(2), 474–493. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2022v17n2.9332>
- Vilches Vargas, N., & Garcés Estrada, C. (2021). Accesibilidad del entorno en educación superior: desafíos frente a la discapacidad física en la Región de Tarapacá. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 35–57. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043vilches2>
- Yunga Tonato, M. (2022). *Inclusión de personas con discapacidad en la educación superior* (Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador). Repositorio Digital UASB. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/8921>

LAS FAMILIAS ANTE EL FUTURO DE SUS HIJOS CON DISCAPACIDAD: UN NUEVO MARCO DE INTERVENCIÓN PARA EL EJERCICIO DE SU CAPACIDAD JURÍDICA

María Teresa Ortega Camarero

Universidad de Burgos

1. INTRODUCCIÓN

La adecuación a España de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), ha modificado no solo leyes y procedimientos jurídicos, también prácticas consolidadas en los sistemas de apoyo y acompañamiento a las personas con discapacidad (PcD). Esto abre, por tanto, un nuevo paradigma en la intervención y genera nuevas inquietudes en las personas, en sus familias, y en el sector de atención de la discapacidad en España.

Es el caso de lo ocurrido con la Ley 8/2021, que reforma la legislación civil y procesal para el apoyo a las PcD en el ejercicio de su capacidad jurídica (BOE de 3 de junio de 2021). Esta norma supone la trasposición al ordenamiento jurídico español del artículo 12 de la Convención, que recoge que las PcD tienen capacidad jurídica en igualdad de condiciones en todos los aspectos de la vida (ONU, 2006, p. 10). Se pone fin así a una práctica muy consolidada con los años, que suponía que las PcD podían, mediante sentencia judicial, ver limitada su capacidad de obrar. A partir de ese momento, deberían ser representadas por otro, generalmente por parte de un tutor/a, que asistía a la persona incapacitada en los actos que la sentencia establecía (Salas, 2022).

Esta nueva situación impacta de manera especial en una parte del colectivo de PcD a quienes se les suponen especiales dificultades en la toma de decisiones, como las personas con trastorno del espectro del autismo (TEA) (Gregorio, 2020). El sector de atención a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo, ha alertado de la complejidad que supone para las personas con TEA gestionar de manera autónoma ciertas decisiones de su vida, y del riesgo a la manipulación, al engaño e incluso a su falta de capacidad para anticipar el riesgo de las decisiones que tomen (Vidriales et al., 2018). Para muchas familias, soporte básico de atención en el TEA aun en la edad adulta, (Zambrano-Mendoza y Lescay-Blanco 2022), aumenta la incertidumbre ante un escenario desconocido, en el que se hace necesario diseñar nuevos sistemas de acompañamiento que logren minimizar los riesgos de manipulación y desprotección para quienes las necesidades de apoyo son mayores (Ruggieri, 2022).

Este trabajo ofrece los resultados de una investigación realizada en el entorno de una de las entidades de referencia en el trabajo con personas con TEA y sus familias, inquieta, como muchas, ante los riesgos de un nuevo escenario, si no se gestiona adecuadamente.

El análisis de entrevistas en profundidad realizadas a las familias nos ofrece resultados sobre cuales son sus inquietudes ante el escenario resultante de la nueva normativa, y también sobre los servicios que reclaman para acompañar a sus hijos jóvenes y en la edad adulta. Antes, los capítulos previos describen las peculiaridades de las personas con TEA, especialmente aquellas que afectan a la edad adulta y a la toma de decisiones, por su relación con la nueva Ley. En un capítulo posterior, se enumeran de manera somera los cambios que aporta la nueva legislación y sus impactos en el grupo de jóvenes con TEA, cerrando así el marco teórico que introduce los aspectos más relevantes abordados en el trabajo de campo, expuestos en los apartados de resultados y conclusiones.

2. EL TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO: RASGOS QUE AFECTAN A LA TOMA DE DECISIONES

El Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) es una condición del neurodesarrollo caracterizada por alteraciones en la comunicación social y la presencia de patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento (APA, 2024). Aunque el espectro es amplio y heterogéneo, la adolescencia y la juventud representan etapas críticas en las que las exigencias del entorno educativo, social y comunitario se intensifican. Estas demandas ponen de manifiesto diversas dificultades que afectan al bienestar y al desarrollo integral de las personas con TEA en aspectos como el comportamiento, las relaciones y la interacción social.

En el plano comportamental, los jóvenes con TEA suelen manifestar patrones de conducta repetitiva, intereses restringidos y, en muchos casos, una marcada resistencia al cambio (APA, 2024). Estas características pueden interferir en su adaptación al contexto escolar y laboral, donde la flexibilidad cognitiva y la capacidad de alternar entre distintas tareas resultan esenciales (Cuesta et al, 2016). Según Lord et al (2018), la rigidez conductual incrementa el riesgo de frustración y comportamientos disruptivos cuando se alteran las rutinas.

Además, se ha observado una mayor sensibilidad sensorial, que puede derivar en respuestas comportamentales intensas ante estímulos aparentemente neutros, como ruidos, luces o texturas (Robertson y Baron-Cohen, 2017). Esta hipersensibilidad contribuye al estrés y a la ansiedad, y puede provocar episodios de evitación, aislamiento o crisis conductuales, lo que incrementa la vulnerabilidad en contextos escolares y comunitarios.

En la adolescencia, se suma el desafío de la autorregulación emocional. Diversos estudios señalan que los jóvenes con TEA presentan dificultades en la identificación y gestión de sus emociones, lo cual incrementa la prevalencia de comorbilidades como ansiedad y depresión (Mazefsky y White, 2014). Estas dificultades, por tanto, no se limitan a la expresión de conductas atípicas, sino que afectan de manera profunda la capacidad de participar plenamente en la vida cotidiana (Ruggieri, 2022).

Uno de los núcleos centrales del TEA se encuentra en las dificultades en la interacción y comunicación social. Durante la juventud, estas limitaciones suelen hacerse más evidentes, ya que los entornos escolares, laborales y de ocio exigen competencias sociales más complejas, como la reciprocidad en la conversación, la interpretación de normas implícitas y la comprensión de estados mentales ajenos.

Los jóvenes con TEA suelen mostrar déficits en la teoría de la mente, es decir, la capacidad de comprender y predecir pensamientos, emociones e intenciones de los demás (Baron-Cohen et al., 2013). Esta limitación se traduce en malentendidos frecuentes, dificultades para entablar amistades estables y riesgo de exclusión social. Shattuck et al. (2011) señalan que más del 50% de los adolescentes con TEA informan no tener un solo amigo cercano, lo cual repercute negativamente en su autoestima y salud mental. Por otro lado, la dificultad para predecir consecuencias de sus actos o decisiones, les ubica ante una situación de riesgo permanente, de la que además no son conscientes (Ruggieri, 2022).

La intimidación y el acoso escolar representan otra dificultad recurrente. Los adolescentes con TEA son más vulnerables al bullying debido a sus diferencias comunicativas y comportamentales (Cappadocia et al., 2012). La falta de habilidades sociales protectoras y la escasa sensibilidad del entorno educativo refuerzan esta situación de riesgo, que en muchos casos tiene consecuencias duraderas en la autopercepción y en la construcción de la identidad.

No obstante, estas dificultades no implican ausencia de interés por los demás. Diversas investigaciones han mostrado que muchos jóvenes con TEA manifiestan un deseo genuino de establecer relaciones, aunque sus estrategias comunicativas no siempre resulten eficaces (Müller et al., 2008). Por tanto, el reto radica en generar apoyos que favorezcan la inclusión y el desarrollo de competencias sociales adaptativas.

En la vida adulta las dificultades mencionadas en los planos comportamental y social tienen repercusiones directas en la transición a la adultez, etapa en la que los jóvenes con TEA enfrentan desafíos significativos. En el ámbito de la vida independiente, los jóvenes con TEA suelen requerir apoyos continuados para la gestión de tareas cotidianas, la administración de recursos económicos y la toma de decisiones relevantes (Henninger y Taylor, 2013). Aunque algunos logran altos niveles de autonomía, una proporción significativa depende de sus familias o de servicios residenciales, lo que plantea interrogantes sobre la sostenibilidad de los apoyos en la adultez.

En el plano afectivo, también se observan limitaciones. Muchos adultos jóvenes con TEA expresan el deseo de establecer relaciones de pareja o formar una familia, pero enfrentan obstáculos vinculados a la comunicación, la comprensión emocional y la falta de entornos accesibles para la socialización (Sasson y Morrison, 2019). Esta situación refuerza la necesidad de intervenciones orientadas a promover no solo la inclusión educativa y laboral, sino también la participación plena en la vida social y afectiva.

En este contexto, la toma de decisiones constituye un ámbito crítico en el desarrollo de los jóvenes con TEA. Este proceso exige la integración de información, la valoración de alternativas y la anticipación de consecuencias, habilidades que se encuentran moduladas por factores cognitivos, emocionales y sociales. Diversos estudios han demostrado que los jóvenes con TEA presentan dificultades en la flexibilidad cognitiva, lo que limita su capacidad para adaptarse a situaciones nuevas o considerar múltiples opciones en paralelo (Hill, 2004). Esta rigidez cognitiva puede derivar en elecciones basadas en rutinas preestablecidas más que en un análisis dinámico de las circunstancias.

Asimismo, las dificultades en la comprensión de las perspectivas ajenas y en la teoría de la mente influyen en la toma de decisiones sociales, como elegir amistades, resolver conflictos o negociar acuerdos (Yerys et al., 2015). Estas limitaciones no significan ausencia

de capacidad para decidir, sino la necesidad de apoyos ajustados que faciliten la comprensión de la información y la reflexión sobre las consecuencias de cada elección (Chamak, 2008).

En el plano legal y social, el debate sobre la capacidad de decidir de las personas con TEA se conecta directamente con las reformas normativas recientes, como la Ley 8/2021 en España, al eliminar la incapacitación judicial y establecer un sistema de apoyos para la toma de decisiones. Este cambio normativo supone reconocer que las personas con discapacidad, incluidas aquellas con TEA, poseen capacidad jurídica plena y requieren herramientas de apoyo que respeten sus voluntades, deseos y preferencias (BOE de 3 de junio de 2021).

La toma de decisiones en la juventud, además, está vinculada a la transición hacia la vida adulta. La elección de estudios, empleo o actividades de ocio puede resultar especialmente desafiante sin estrategias de acompañamiento adecuadas. Otras decisiones de la edad adulta también se ven condicionadas: gestionar el dinero, decidir sobre sus relaciones sexuales, independizarse, realizar compras significativas, etcétera. Según Wehmeyer y Shogren (2017), la autodeterminación —entendida como la capacidad de actuar como agente causal en la propia vida— es un predictor clave de la calidad de vida en personas con discapacidad del desarrollo. Por tanto, promover la autodeterminación en jóvenes con TEA implica no solo legislar al respecto, sino ofrecer apoyos cognitivos y comunicativos, y crear entornos inclusivos donde sus decisiones sean valoradas y respetadas.

En definitiva, la toma de decisiones en jóvenes con TEA debe abordarse desde una perspectiva multidimensional que combine la intervención educativa, la protección de derechos legales y la promoción de la autodeterminación, garantizando así que sus elecciones sean, en primer lugar, buenas para las personas, y también sean reconocidas y respetadas en todos los ámbitos de la vida. Si bien cada individuo presenta un perfil único, la evidencia científica muestra que la adolescencia y la juventud constituyen etapas especialmente críticas, en las que las exigencias del entorno superan, en muchas ocasiones, las capacidades de adaptación sin los apoyos adecuados.

3. LA LEY 8/2021 UN NUEVO MARCO DE REFERENCIA PARA LA AUTODETERMINACION DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

La Ley 8/2021, de 2 de junio, constituye un hito en el ordenamiento jurídico español en la garantía del pleno reconocimiento de los derechos de las PcD. Esta Ley por la que se reforma la legislación civil y procesal para el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica, constituye uno de los avances legislativos más relevantes en el ámbito de los derechos fundamentales en España (BOE de 3 de junio de 2021).

El origen y sentido de este cambio legislativo, que modifica entre otras el Código Civil, la Ley Hipotecaria o la Ley de Enjuiciamiento Civil, nace de la aplicación necesaria de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), y permite la trasposición a nuestro ordenamiento jurídico de su artículo 12. Este artículo recoge que las personas con discapacidad tienen capacidad jurídica en igualdad de condiciones con las demás en todos los aspectos de la vida, y obliga a los Estados firmantes a adoptar las medidas para proporcionar a las personas con discapacidad acceso al apoyo que puedan necesitar en el ejercicio de su capacidad jurídica (ONU, 2006, p 10). Pretende de esta manera promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad,

de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las PcD, así como promover el respeto de su dignidad inherente (ONU, 2006).

En términos prácticos, la nueva Ley modifica figuras antes reconocidas en el código civil español (Ley 13/1983, de 24 de octubre, de Reforma del Código Civil en materia de tutela) que, pensando en la guarda de la persona y de sus bienes, permitía la limitación de la capacidad de obrar a través de una sentencia judicial, tras la que se proveía a la persona con discapacidad de un régimen de tutela o curatela, según el grado de discapacidad. Esto suponía que el tutor/a representaba y el curador/a asistía a la persona incapacitada en los actos que quedaban determinados en la sentencia judicial (Salas, 2022). Y que se limitaba, de esa manera, la capacidad de la propia persona con discapacidad, de obrar y decidir con autonomía.

La reforma implica una modificación sustancial desde el punto de vista jurídico, al remplazar el modelo tradicional que sustituía a la PcD cuando esta debía tomar decisiones, por un sistema de apoyos a la persona centrado en su voluntad, deseos y preferencias (art. 249 y ss. del Código Civil, tras la reforma). Se trata, por tanto, de una transformación que refuerza el principio de autonomía individual y garantiza el respeto a la dignidad humana, en consonancia con el enfoque de derechos humanos promovido a nivel internacional (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observación General n.º 1, 2014). En este nuevo marco, se establecen medidas de apoyo personalizadas y adaptadas que buscan favorecer la autonomía y la inclusión efectiva en la vida jurídica y social (Salas, 2022). Es, para la mayoría de los juristas, un cambio de paradigma, que elimina el procedimiento anterior e introduce modificaciones muy sustanciales en cuanto a las figuras y sistemas de prestación de los apoyos a las personas con discapacidad.

En este contexto, la Ley 8/2021 no solo adapta la normativa civil y procesal a los estándares internacionales, sino que también redefine el papel de la familia, de los profesionales del derecho y de las instituciones públicas, configurando un sistema de apoyo que debería de ser más flexible, proporcional y respetuoso con la diversidad de situaciones y necesidades.

Lo que sin duda es un logro en derechos para el colectivo, sitúa a muchas personas con discapacidad intelectual y del desarrollo en un punto en el que deberán tomar decisiones y serán responsables de las mismas, cuestión que contrasta de manera significativa con las alteraciones de ejecución en funciones como la capacidad de planificación, la flexibilidad y las habilidades organizativas que presentan las personas con TEA y que se han relatado en el punto anterior.

Para muchos profesionales y especialmente para las familias esto representa un riesgo para las personas con TEA: la dificultad a la hora de tomar decisiones, de inhibir la conducta, de orientar sus acciones hacia un propósito, o de saber qué es lo que quieren, choca de manera considerable con el propósito de la Ley, y les enfrenta a situaciones de peligro y de riesgo de engaño o manipulación. En definitiva, les hace más vulnerables (Vidriales et al., 2018).

Este miedo es especialmente sentido por las familias. Para muchas de ellas, aumenta la incertidumbre ante un escenario desconocido, en el que piden diseñar nuevos sistemas de acompañamiento que logren minimizar los riesgos de manipulación y desprotección para quienes las necesidades de apoyo son mayores. Conocer cuáles son los temores y necesidades de futuro, es el objetivo del trabajo que se presenta a continuación.

4. ANALISIS DE LAS ESTRATEGIAS FAMILIARES ANTE LA LEY 8/2021. RESULTADOS, CONCLUSIONES Y DISCUSION

4.1. Método

Se diseña una investigación de tipo cualitativo con el objetivo de identificar las inquietudes que los cambios normativos recientes sobre el ejercicio de la capacidad jurídica de las PcD han generado en las familias de las personas con TEA. Se busca además identificar nuevas necesidades en el entorno de las familias, vinculadas a este nuevo escenario, que puedan justificar la puesta en marcha de servicios adecuados en el ámbito de las organizaciones que trabajan con el colectivo en España.

Se aplica la técnica de la entrevista en profundidad.

4.2. Procedimiento y muestra

Se diseña un instrumento de recogida de información semi estructurado, con tres partes diferenciadas.

En una primera parte, se recoge información relevante del entorno familiar, con el objeto de obtener una categorización del tipo de familias y de su composición, que nos ayude a comprender posibles diferencias de posicionamiento actual y en la percepción del riesgo futuro. Se indaga así sobre la dinámica en el cuidado del hijo, genograma familiar, y relaciones familiares. Se recoge además información sobre la persona con TEA, como edad, grado de afectación, y nivel y tipo de atención que recibe.

En una segunda parte, se pretende un diagnóstico socioeconómico de la familia a través de variables como: nivel de ingresos de la familia, ingresos propios de la persona con TEA, sistemas de protección del patrimonio adoptados, existencia de testamento de los progenitores, e intenciones al respecto para el futuro. Además se recogen datos sobre la situación jurídica de partida, a través de información como, por ejemplo, si la persona con TEA tiene la capacidad jurídica modificada, que figura de apoyo jurídico tiene reconocida, los apoyos que necesita actualmente y una estimación de los que necesitaría ante una nueva situación por modificación de su capacidad jurídica.

Por último, en una tercera parte se indaga sobre el grado de conocimiento de la nueva Ley, pidiendo una valoración de sus riesgos y de los aspectos que generan mayor incertidumbre, y el papel que se imaginarían de la Fundación en el futuro.

Se desarrollan un total de 24 entrevistas en profundidad, en las que de manera mayoritaria participan ambos progenitores. En una única ocasión se entrevista a un hermano ante la edad avanzada de los padres.

La muestra está formada por familias con hijos/as de edades que oscilan entre los 12 y los 49 años, siendo mayoría aquellas con hijos mayores de 18 años. En la selección de la muestra se prioriza a familias con hijos de esta edad o cercana, por el propio objeto de la investigación, ya que los cambios en la capacidad jurídica afectan desde la mayoría de edad.

Las entrevistas se realizan en los primeros meses de 2023, siempre de manera presencial en las instalaciones de la Fundación Miradas.

4.3. Resultados

En este apartado se presentan los principales hallazgos obtenidos a partir de las 24 entrevistas en profundidad realizadas a las familias. El análisis permite identificar una serie de patrones sociológicos comunes en torno a la recepción de la Ley 8/2021, así como a las estrategias familiares ante el futuro de los hijos e hijas con TEA. Los resultados se presentan agrupados en cinco ejes temáticos.

4.3.1. Tipología y dinámica familiar

Predominan las familias nucleares tradicionales, compuestas por madre, padre e hijo/a con TEA, con escasa presencia de redes extensas de apoyo. También aparecen algunos hogares monoparentales, en su mayoría encabezados por mujeres, y casos en que los hermanos adultos asumen o prevén asumir la curatela futura.

Las familias describen su funcionamiento cotidiano con expresiones de normalidad y cohesión: *“Somos una familia normal, solo que con más organización”*, afirma una madre. Sin embargo, esa aparente normalidad encubre una dedicación intensa al cuidado, que condiciona las relaciones familiares, el trabajo y el ocio. En palabras de otra entrevistada: *“Todo gira alrededor de él, todo lo demás se hace cuando se puede”*.

Entre las familias más jóvenes aparece una actitud de prevención, mientras que entre las de mayor edad predomina el cansancio y la preocupación por la sucesión del cuidado: *“Nos hacemos mayores y él cada vez necesita más ayuda... no sé quién estará cuando no estemos nosotros”*.

4.3.2. Grado de conocimiento de la nueva Ley

Se detecta un gran interés de gran parte de las familias por conocer los cambios que se abren con la entrada en vigor de la nueva Ley y como les afectaría, cuestión sobre la que, en general el conocimiento es muy desigual. Las familias que asistieron a las charlas informativas que ha organizado la entidad, expresan cierta comprensión de los cambios, algo más de tranquilidad, aunque centrada en los aspectos prácticos. Una madre lo resume así: *“Entiendo que ahora somos curadores, no tutores, pero en el fondo seguimos decidiendo nosotros”*.

Otras familias muestran confusión o rechazo: *“No entiendo por qué han liado todo esto... después de lo que costó incapacitarle”*. En general, la Ley se percibe como una intervención externa más que como un instrumento de autonomía. Como dice un padre: *“Hablan de derechos, pero no nos dan apoyos; todo son trámites”*.

Este desconocimiento parcial genera una brecha entre el discurso legal y la práctica cotidiana, donde la capacidad jurídica se percibe como un ideal distante de la experiencia familiar concreta.

Junto al desconocimiento y el miedo, se aprecia la indignación de muchas de las familias ante unos cambios que, a su entender, vienen a modificar una situación consolidada y ya gestionada. Se duelen con rabia del trauma que supuso el proceso de incapacitación de sus hijos, y no entienden el porqué de este nuevo cambio en una situación ya aceptada y asumida, no sin poco dolor: *“Después de todo lo que hemos sufrido, esto no es justicia...”*.

Se defiende la especificidad del colectivo de personas con TEA, por su enorme complejidad en los síntomas y en su funcionamiento, y se reclama que la Ley no debiera de ser igual para todas las personas con discapacidad, sintiéndose especialmente vulnerables como familias con hijos o hermanos con TEA. En este sentido se aportan discursos como: *“Esto puede servir para otras discapacidades, pero no para los chicos con autismo”*; *“debían haber tenido en*

cuenta que no todas las discapacidades son iguales”; “alguien en silla de ruedas si puede decidir, mi hijo, imposible!”

En general, las familias agradecen la información que han recibido, siempre de la Fundación, sobre los cambios y reclaman ampliarla. En este punto comienza a evidenciarse la confianza por un lado y la delegación por otro en el rol de las entidades de referencia: se valora muy positivamente la información ya recibida, pero también se insta a que la Fundación mantenga abierta una vía de comunicación con las familias en los momentos en que la situación cambie. Delegan así esta función de estar alerta y trasladar la información a la entidad, lo que va a ser una constante de todas las entrevistas: *“me siento tranquila si la Fundación está pendiente”; “la asociación y la fundación conocen nuestro caso, son muchos años y ellos ya nos ayudaron con la incapacitación de M.”*

4.3.3. Variables de mayor impacto: la edad y el grado de afectación

El impacto de las variables como edad, género y grado de afectación del joven con TEA, nos ofrecen resultados significativos respecto al alcance de la preocupación sobre este tema en el seno de las familias. Se obtiene que la edad y el grado de afectación de la persona con TEA son variables de impacto en el nivel de inquietud familiar ante la nueva situación.

En cuanto a la edad de la persona con TEA, se obtiene que la intranquilidad se incrementa con la cercanía a la mayoría de edad y en la adultez. Se entrevista a cuatro familias con hijos menores de 18 años que se muestran especialmente inquietas por la cercanía de la mayoría de edad de sus hijos y solicitan un servicio de información jurídica especializada. Se trata de familias con hijos menores, escolarizados en un centro de educación especial, con 18 años recién cumplidos o a punto de cumplirlos. Manifiestan que necesitan acompañamiento en el proceso de solicitud de la curatela: preparación de informes, orientación para la presentación de la solicitud o redacción de informes complementarios a la solicitud. Y se muestran especialmente inquietos y desconcertados ante la imposibilidad de acceder a una cuenta bancaria al producirse la mayoría de edad del familiar con TEA, y sobre otros trámites con la administración. De nuevo, confían en la Fundación para que se les asesore ante posibles novedades en la Ley o en su implementación.

En lo que respecta al grado de afectación, las familias con hijos con grandes necesidades de apoyo, niveles 2 y 3 según DSM-V (APA, 2024), creen que la nueva Ley no supondrá en su caso cambios trascendentales, ni se plantean iniciar trámites con la administración, esperando en todo caso el requerimiento de los juzgados. Sin embargo, para las personas de nivel 1 la incertidumbre es mayor y también el miedo al engaño, especialmente en personas con TEA sin discapacidad intelectual asociada, que merecen un capítulo especial ante su vulnerabilidad. Interesa especialmente identificar donde están sus miedos respecto a la adultez, en parte vinculados a los riesgos de abuso y engaño que abre la nueva ley.

El análisis de la variable género no aporta resultados significativos.

4.3.4. Testamentos y figuras de tutela o curatela

La mayor parte de las familias contaban con la patria potestad prorrogada y la antigua tutela judicial, que la nueva Ley redefine como curatela representativa. La transición se percibe más como una cuestión formal que sustantiva: *“Es lo mismo pero con otro nombre y más papeleo”*, resume un padre.

Se aprecia cierta confusión con el tema de los testamentos. En este caso la situación también es diversa. Hay varias familias que no han testado. Algunas de ellas se lo están planteando actualmente, o bien se lo estaban planteando cuando se aprueba la Ley y lo tienen parado. Otras familias sí han testado, pero no saben hasta qué punto lo testado antes de la publicación de la Ley 8/2021 es ahora válido. Los discursos reflejan tres posiciones:

1. Familias que han actualizado el testamento incluyendo a un familiar o a la Fundación como garante. *“Hemos dejado todo atado: su hermano será el curador y Miradas, la que vigile que se cumpla”*.
2. Familias que elaboraron testamento antes de la Ley y dudan sobre su validez: *“Nos dicen que ahora todo cambia, pero nadie nos explica cómo”*.
3. Familias sin testamento, que postergan decisiones por miedo o falta de información: *“No quiero pensarlo todavía... me supera”*.

Aparece de manera recurrente la expectativa de que la Fundación Miradas asuma, en el futuro, un papel tutelar o de acompañamiento: *“Cuando no estemos, que sea la Fundación quien mire por él, aquí está bien atendido”*.

4.3.5. Retos y preocupaciones ante la nueva Ley y demandas para el futuro

En lo que respecta al contenido de la nueva legislación, preocupa especialmente las responsabilidades asociadas a la nueva figura del curador, por su novedad y por ser la que de manera natural se interpreta que va a sustituir al actual tutor.

Los temas económicos vinculados a patrimonio y herencias son los que más preocupación suscitan. Si bien manifiestan que ahora lo tienen *“más o menos arreglado”*, también manifiestan el temor de no saber cómo va a quedar en el futuro si ceden su patrimonio a sus hijos y temen que cualquiera pueda disponer de él.

Una cuestión que genera cierta incertidumbre es la obligación que establece la Ley respecto de la rendición de cuentas. Las familias manifiestan sentirse perdidas sobre cómo realizarlo y preocupadas por las consecuencias que les podría acarrear no hacerlo de manera correcta. Una madre lo expresa con claridad: *“No sé qué tengo que justificar ni ante quién... nosotros solo gastamos en su bienestar”*. Fluye en el ambiente los problemas que varias familias han tenido con inspecciones patrimoniales en el pasado.

Otras preocupaciones giran en torno a la continuidad del cuidado y la falta de claridad institucional. El futuro aparece como un espacio de incertidumbre. En los relatos se repite la idea del temor al vacío institucional: *“No quiero que mi hijo dependa de un juzgado”*; *“Cuando faltemos, no habrá nadie que sepa quién es ni cómo tratarle”*. Estas emociones de inseguridad y desconfianza se combinan con una aceptación pragmática de la nueva normativa: *“Dicen que hay que adaptarse... pues lo haremos, pero que no nos compliquen más”*.

Desde el punto de vista sociológico, estas narrativas expresan una tensión entre la lógica del cuidado afectivo, gestionada por las familias, y la lógica jurídica, percibida como distante y burocrática.

Las entrevistas reflejan una expectativa muy elevada hacia la Fundación como actor de futuro. Se demandan principalmente tres tipos de apoyos:

- Asesoramiento jurídico y patrimonial: *“Queremos que alguien nos explique qué hacer con el testamento y el patrimonio protegido”*.

- Acompañamiento en la gestión de curatelas: *“Si nos piden papeles o cuentas, que la Fundación nos ayude; nosotros no entendemos de eso”*.
- Garantías de cuidado futuro: *“Solo queremos saber que, cuando no estemos, alguien se encargará de él”*.

En algunos casos, esta confianza adopta un carácter casi sustitutorio de la familia: *“Miradas es lo único que me deja dormir tranquila”*. Ello sugiere un proceso de transferencia simbólica de la responsabilidad familiar hacia la institución, percibida como heredera de su función protectora.

En conjunto, las entrevistas muestran un campo familiar atravesado por la tensión entre protección e incertidumbre. Las familias mantienen un fuerte sentido de responsabilidad moral y emocional, pero sienten que la Ley 8/2021 no altera su realidad cotidiana ni reduce la carga de cuidado. Como resumió un padre: *“Nosotros seguiremos igual, solo cambian los papeles”*.

5. CONCLUSIONES

Los resultados de las entrevistas revelan la persistencia del modelo familiarista de bienestar, donde el Estado reconoce derechos pero delega su cumplimiento en la familia o en el tercer sector. Al mismo tiempo, se vislumbra una nueva forma de ciudadanía relacional, en la que las familias y las fundaciones comparten un espacio híbrido de corresponsabilidad y esperanza.

Destaca la enorme confianza de las familias en las entidades de referencia en quienes colocan los apoyos necesarios para gestionar esta nueva situación. Como ya ocurriera con otros aspectos como la educación inclusiva o el derecho al empleo, de nuevo el movimiento social de la discapacidad se erige como punta de lanza en la reivindicación de servicios de apoyo. En este sentido, destaca la importancia de la información, valorada muy positivamente que, sin llegar a eliminar los miedos, rebaja la incertidumbre de muchas familias.

En cuanto al futuro, inquieta garantizar cuidados de calidad a sus hijos/as, especialmente si no hay hermanos/as, instando en algunas ocasiones a las entidades a actuar como institución que asuma la curatela. La situación es diferente en función de la edad de los hijos y de que existan otros miembros de la familia, en general hermanos, que puedan hacerse cargo de la situación.

Al margen de acciones de mayor calado, lo que sí se solicitan son servicios de información jurídica, acompañamiento especializado y emisión de informes complementarios a la solicitud.

Sin duda, una de las mayores conclusiones obtenidas interpela a la Organización. Se concluye que la nueva situación ofrece una oportunidad de desarrollar servicios en entidades especializadas agrupados en un completo sistema de intervención que incluya información, asesoramiento y gestión de trámites. Entre los apoyos más demandados, los vinculados a aspectos económicos y patrimoniales, tanto para las familias como para las personas con TEA sin discapacidad intelectual asociada, especialmente vulnerables. A nivel estratégico, se deberá decidir qué papel asumir respecto a las figuras contenidas en la Ley, y como sufragar estos servicios.

En resumen, la investigación nos aporta estas conclusiones generales:

1. Persistencia del modelo familiarista. Las familias de personas con TEA continúan siendo el principal soporte emocional, económico y jurídico, actuando como sustitutas de un Estado que no logra asumir plenamente la corresponsabilidad del cuidado.
2. Desajuste entre discurso legal y práctica social. La Ley 8/2021 introduce un marco de derechos basado en la capacidad jurídica universal, pero las familias la perciben como un cambio simbólico sin respaldo estructural. La autonomía se entiende como aspiración, no como posibilidad concreta.
3. Emergencia del tercer sector como actor tutelar. Las entidades como la Fundación Miradas se posicionan como intermediarias legítimas y necesarias, llamadas a desempeñar funciones de asesoramiento, apoyo y eventualmente representación jurídica. Este rol refuerza su papel de mediadoras entre lo público y lo privado.
4. Necesidad de políticas de apoyo integral. Los hallazgos apuntan a la urgencia de políticas que integren acompañamiento jurídico, apoyo emocional y servicios de respiro familiar, evitando que la reforma legal recaiga de nuevo sobre las espaldas de las familias.

6. DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio cualitativo muestran una realidad familiar marcada por la tensión entre la autonomía jurídica formal que promueve la Ley 8/2021 y la dependencia estructural que experimentan las personas con TEA y sus familias. Este hallazgo coincide con la literatura que subraya la distancia entre los principios del modelo social de la discapacidad y las prácticas cotidianas de cuidado en contextos familiares (Barnes y Mercer, 2010; Oliver, 1996).

En la mayoría de las entrevistas, las familias interpretan la reforma legislativa como un proceso burocrático más que emancipador, centrado en nuevas obligaciones administrativas y en la figura de la curatela representativa. Esta percepción se alinea con lo observado por Díaz (2018) y Porras (2020), quienes advierten que las reformas legales en materia de discapacidad, cuando no van acompañadas de apoyos reales, tienden a generar “ciudadanías nominales”: reconocimiento jurídico sin medios materiales para ejercerlo.

Desde una perspectiva sociológica, las familias continúan desempeñando un papel central como institución de bienestar informal, reproduciendo lo que Shakespeare (2006) denomina el “*familismo protector*” en las sociedades del sur de Europa. En este modelo, la responsabilidad del cuidado y la planificación vital de las personas con discapacidad recae casi exclusivamente en la familia, lo que produce una tensión de género y generacional observable en los discursos: las madres aparecen como principales cuidadoras y gestoras legales, mientras los hermanos son mencionados como herederos del rol protector.

Asimismo, el estudio confirma la confianza depositada en el tercer sector —en este caso, la Fundación Miradas y la Asociación Autismo Burgos— como actores intermediarios

entre las familias y el Estado. Este fenómeno puede interpretarse como un proceso de externalización del cuidado (Esteban, 2017), donde las familias transfieren simbólicamente su responsabilidad futura a instituciones de apoyo, percibidas como más competentes o empáticas que la administración pública. En términos de Goffman (1963), la Fundación actúa como una “institución amortiguadora” que reduce el estigma y proporciona legitimidad social a las trayectorias familiares.

Por último, los discursos de incertidumbre frente a la nueva Ley revelan una crisis de confianza institucional. Las familias sienten que el reconocimiento de derechos no se traduce en seguridad vital ni en apoyos suficientes. Esta percepción coincide con lo señalado por Palacios y Romañach (2006) en su Modelo de la Diversidad, que advierte sobre la necesidad de pasar del reconocimiento formal a la implementación efectiva de apoyos que garanticen la autonomía en contextos reales.

7. REFERENCIAS

- Asociación Americana de Psiquiatría (2024). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM-5-TR (5ª ed.)*. Editorial Panamericana.
- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., & Lombardo, M. (Eds.). (2013). *Understanding other minds: Perspectives from developmental social neuroscience* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Barnes, C., & Mercer, G. (2010). *Exploring disability: A sociological introduction* (2nd ed.). Polity Press.
- BOE. (2008). *Instrumento de ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, hecha en Nueva York el 13 de diciembre de 2006*. Boletín Oficial del Estado, n.º 96, de 21 de abril de 2008. [https://www.boe.es/eli/es/ai/2006/12/13/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/ai/2006/12/13/(1))
- Cappadocia, M. C., Weiss, J. A., & Pepler, D. (2012). Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(2), 266–277. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1241-x>
- Chamak, B. (2008). Autism and social movements: French parents associations and international autistic individuals organisations. *Sociology of Health & Illness*, 30(1), 76–96. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9566.2007.01028.x>
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2014). *Observación General n.º 1 (2014) sobre el artículo 12: Igual reconocimiento como persona ante la ley*. Naciones Unidas. <https://documentsddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G14/031/20/PDF/G1403120.pdf>
- Cuesta, J. L., Sánchez, S., Orozco, M. L., Valenti, A., & Cottini, L. (2017). Trastorno del espectro del autismo: intervención educativa y formación a lo largo de la vida. *Psychology, Society & Education*, 8(2), 157-172. <https://doi.org/10.25115/psye.v8i2.556>
- Díaz, E. (2018). Ciudadanía, discapacidad y cuidados: Entre la dependencia y la autonomía. *Revista Española de Sociología*, 27(3), 1–16.

- Esteban, M. L. (2017). *Crítica del pensamiento amoroso: Una antropología del amor*. Bellaterra.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall.
- Gregorio, P. (2020). *Conociendo el autismo: principales teorías explicativas*. Federación Autismo Madrid.
- Henninger, N. A., & Taylor, J. L. (2013). Outcomes in adults with autism spectrum disorders: A historical perspective. *Autism*, 17(1), 103–116. <https://doi.org/10.1177/1362361312441266>
- Hill, E. L. (2004). Executive dysfunction in autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(1), 26–32. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2003.11.003>
- Ley 8/2021, de 2 de junio, por la que se reforma la legislación civil y procesal para el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica. *Boletín Oficial del Estado*, 132, de 3 de junio de 2021. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2021/BOE-A-2021-9233-consolidado.pdf>
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-VanderWeele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *The Lancet*, 392(10146), 508–520. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31129-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31129-2)
- Mazefsky, C. A., & White, S. W. (2014). Emotion regulation: Concepts & practice in autism spectrum disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 23(1), 15–24. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2013.07.002>
- Müller, E., Schuler, A., Burton, B. A., & Yates, G. B. (2008). Meeting the vocational support needs of individuals with Asperger syndrome and other autism spectrum disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 28(1), 29–40. <https://doi.org/10.3233/JVR-2008-28103>
- Organización de Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. Macmillan.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad y protocolo facultativo*. Resolución 61/106, aprobada por la Asamblea General el 13 de diciembre de 2006. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Palacios, A., & Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad: La bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Diversitas.
- Porras, F. (2020). Derechos y apoyos: El reto de la autonomía jurídica de las personas con discapacidad. *Revista de Estudios sobre Discapacidad*, 8(1), 45–62.

- Robertson, C. E., & Baron-Cohen, S. (2017). Sensory perception in autism. *Nature Reviews Neuroscience*, 18(11), 671–684. <https://doi.org/10.1038/nrn.2017.112>
- Ruggieri, V. (2022) El autismo a lo largo de la vida. *Medicina*, 82, 3-6.
- Salas, S. (2022) El nuevo sistema de apoyos para el ejercicio de la capacidad jurídica en la Ley española 8/2021, de 2 de junio: panorámica general, interrogantes y retos. *Actualidad Jurídica Iberoamericana* 17, 16-47.
- Sasson, N. J., & Morrison, K. E. (2019). First impressions of adults with autism improve with diagnostic disclosure and increased autism knowledge of peers. *Autism*, 23(1), 50–59. <https://doi.org/10.1177/1362361317729526>
- Shattuck, P. T., Orsmond, G. I., Wagner, M., & Cooper, B. P. (2011). Participation in social activities among adolescents with an autism spectrum disorder. *PLoS ONE*, 6(11), e27176. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0027176>
- Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. Routledge.
- Vidriales, R.; Cuesta J.L.; Hernández c. & Plaza, M. (2018). *Yo también decido. Guía práctica para que las personas con TEA y grandes necesidades de apoyo tomen decisiones sobre su vida*. Confederación Autismo España.
- Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2017). Self-determination and choice. In M. L. Wehmeyer, K. A. Shogren, T. D. Little, & S. J. Lopez (Eds.), *Development of self-determination through the life-course* (pp. 17–28). Springer.
- Yerys, B. E., Wallace, G. L., Sokoloff, J. L., Shook, D. A., James, J. D., & Kenworthy, L. (2015). Attention deficit/hyperactivity disorder symptoms moderate cognition and behavior in children with autism spectrum disorders. *Autism Research*, 8(5), 544–555.
- Zambrano-Mendoza, A. I., & Lescay-Blanco, D. M. (2022). Rol de la familia en la calidad de vida y autodeterminación de las personas con trastornos del espectro autista. *Revista Científica Arbitrada en Investigaciones de la Salud*, 5(9), 41-77.

LA TÉCNICA DE GRUPO NOMINAL COMO HERRAMIENTA METODOLÓGICA PARA EL ESTUDIO SOCIOLÓGICO DE LA DISCAPACIDAD

Angel Olaz Capitán

Universidad de Murcia

Pilar Ortiz García

Universidad de Murcia

1. INTRODUCCION

En el contexto de las ciencias sociales aplicadas, la necesidad de metodologías que promuevan la participación directa de los sujetos de estudio resulta especialmente relevante cuando se abordan fenómenos relacionados con la discapacidad. Frente a enfoques que históricamente han marginado las voces de las propias personas con discapacidad, la Técnica de Grupo Nominal (TGN) ofrece un marco riguroso y sistemático para incorporar sus perspectivas en los procesos de diagnóstico, deliberación y formulación de propuestas. Su estructura deliberativa y su capacidad para fomentar la construcción colectiva de consensos y, con ello, de conocimiento, hacen de la TGN una herramienta idónea para investigaciones que no solo buscan comprender una realidad social compleja, sino también generar conocimiento útil para la acción. Desde esta perspectiva, la TGN no solo aporta fiabilidad metodológica, sino también un enfoque coherente con los principios de accesibilidad, inclusión y equidad que deben regir el estudio científico de la discapacidad.

La TGN -traducción del término anglosajón Nominal Group Technique (NGT)- tiene sus orígenes en 1.968, siendo inicialmente testada en 1.969 en el Institute for Research in Poverty merced a Myron Lefcowitz que favoreció las condiciones para su puesta en marcha (Delbecq et al 1975). Este reconocimiento también debería hacerse extensivo a la Dane County Community Action Agency y más concretamente a Thomas Johns y Sue Simmons de la Community Training and Development Inc.

En el desarrollo de esta técnica recogida por Olaz y Ortiz (2021) este trabajo tiene como objetivo analizar a la Técnica de Grupo Nominal (en adelante TGN en su traducción al castellano), en el estudio de la discapacidad, destacando sus ventajas metodológicas y su capacidad para fomentar la participación de personas enmarcadas en este colectivo en procesos de investigación sociológica.

En este sentido, este trabajo se inspira en el proyecto de investigación Discapacidad y Emprendimiento. Análisis Competencial. CSO2016-75818-R de la convocatoria para el año 2016 del procedimiento de concesión de ayudas a proyectos de I+D correspondientes al Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia,

Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016.

A través de estas páginas se pretende poner en valor esta técnica que permite recoger información relevante y de manera estructurada como paso previo a una reflexión sobre la importancia de emplear metodologías inclusivas en la investigación social, dando voz a las personas con discapacidad y a las aportaciones que pueden promover en la búsqueda de una igualdad de oportunidades.

En este sentido, la TGN se presenta como una herramienta idónea para la investigación cualitativa, ya que facilita la generación de consensos, la priorización de problemas y la elaboración de propuestas desde la perspectiva de los propios actores implicados.

Este capítulo comienza por abordar en retrospectiva los orígenes y primeros compases de la técnica hasta reparar en el que se podría denominar su modelo original. A continuación, se explica una propuesta metodológica que la hace especialmente indicada para el estudio de fenómenos asociados a la discapacidad y de como el trabajo cooperativo es clave en este proceso para finalmente establecer un conjunto de conclusiones.

2. LA TGN EN RETROSPECTIVA

Hay que remontarse a los trabajos de Delbecq y Van de Ven, a finales de los años 60 del pasado siglo, cuando en el contexto del denominado Program Plannin Model (P.P.M), orientado al desarrollo de tareas en organizaciones mediante grupos de trabajo, se esbozan los inicios de los que poco tiempo después se instrumentalizaría a través de la denominada Técnica de Grupo Nominal.

Estos autores (Van de Ven y Delbecq, 1972) siguen perfilando la TGN en estudios sociopsicológicos desarrollados en la National Aeronautics and Space Administration - más conocida por la NASA – que se relacionan con otros campos como el aeroespacial, la ingeniería industrial y el medioambiente.

Otra segunda gran institución que contribuyó a su desarrollo fue la Office of Comprehensive Health Planning y, en particular, Robert Brook quien junto a su equipo trabajaron en el desarrollo de un programa relacionado con esta técnica en Hawaii y Micronesia.

Más tarde, la división de estudios de la Universidad de Wisconsin refinó empíricamente la TGN pero la prueba de fuego relacionada con las habilidades necesarias para desarrollar la técnica se realizó en el Governor's Health Policy and Planning Task Force del Estado de Wisconsin.

Como ya se ha citado hay que tomar como referencia los trabajos de Delbecq y Van de Ven (1971) a los que deben unirse los de Van de Ven y Delbecq (1972) y Delbecq et al. (1975), junto a los de Bartunek y Murningham (1984), Gallagher et al. (1993) y otros más cercanos – esta vez en castellano - como el desarrollado por Pérez-Andrés (2000) que enfatizan en los aspectos procedimentales de la técnica.

En cualquier caso y con independencia del sector o ámbito de aplicación la idea primigenia no ha sido otra que comprender y mejorar el desarrollo de las actividades relacionadas con el desarrollo del trabajo (Delbecq, A. et al. 1975) y mejorar sus condiciones laborales.

De un modo más específico, en aspectos relacionados con la organización de empresas, de nuevo deben mencionarse los estudios de Delbecq y Van de Ven (1971) que es en el contexto en el que empezó a desarrollarse la herramienta y tiempo más tarde Hegedus y Rasmussen (1986) centrado en la efectividad de las tareas, Richie (1987) referido al sector turístico, Lunenburg (2011) en la toma de decisiones y Twible (1992) sobre el comportamiento de los consumidores en temas relacionados con la programación de programas sanitarios.

No obstante, es en el terreno de las ciencias de la salud donde más y mejor se ha desarrollado esta técnica. En medicina, deben mencionarse los estudios de Castro y Rezende (2009) con especial tratamiento a la técnica delphi; Dewar et al. (2003) sobre el dolor crónico; Dobbie et al. (2004) sobre aspectos curriculares en temas relacionados con la medicina de familia, Jones y Hunter (1995) sobre métodos de consenso para la investigación de servicios médicos y de salud, Lancaster et al. (2002) sobre literatura y medicina; Martín et al. (2007) sobre pacientes en tratamiento antihipertensivos, Lloyd-Jones et al. (1999) sobre la evaluación de alumnos de pregrado, Parra et al. (2006) que analizan la selección de indicadores de calidad de prescripción en la atención primaria; Pastran et al. (2010) también orientado al estudio de indicadores pero en materia de cuidados paliativos y Miralles et al. (2006) sobre la mejora de la calidad en un centro de salud.

En el espacio cercano al anterior que es el de la enfermería, deben citarse los estudios de Carney et al. (1996) en un equipo de enfermeras; Oltra-Rodríguez et al. (2007) sobre las dificultades y oportunidades para investigar percibidas desde la enfermería y Thomas (1983) sobre detección de problemas vinculados a su oficio.

En menor medida, también se cuentan con experiencias en el campo de la fisioterapia (Potter et al., 2004) sobre la utilidad de un consenso metodológico y Steward (2001) sobre los estudiantes de terapia ocupacional y fisioterapia durante las prácticas de primer año.

Por último y en referencia a las ciencias relacionadas con la salud en el terreno farmacéutico deben reseñarse el estudio de Justice y Jang (1990) sobre empleados del sector.

El otro gran escenario donde se han desarrollado este tipo de estudios es en el terreno de la educación, concretamente de la mano de Álvarez et al. (1999) sobre el rendimiento académico en la Universidad, Cook (1980) acerca de los métodos de aprendizaje en el aula, Chapple y Murphy (1996) sobre aprendizaje de los estudiantes, Lomax y McLeman (1984) en lo referente al uso y mal uso de esta técnica, O'Neil y Jackson (1983) referente al desarrollo curricular en la educación superior y, también, a Puig y García (2002) sobre estrategias didácticas para mejorar la convivencia

Por último y en el campo concreto de la sociología paradójicamente los estudios realizados con o sobre esta técnica quedan reducidos a pocas referencias entre las que se mencionan a Drennan et al. (2007) sobre necesidades no satisfechas en las personas mayores, Rohrbaugh (1981) sobre Análisis del juicio social y Gervás y Fernández (1989) como técnica de consenso.

A estos trabajos deben añadirse algunos trabajos metodológicos desde una perspectiva sociológica de Olaz (2008;2016a), como herramienta de aprendizaje cooperativo (Olaz y Ortiz, 2014), de innovación docente (Olaz et al, 2012; 2013a) y en el espacio Europeo de Educación Superior (2016b). Además, debería añadirse a este autor (Olaz, 2010) un handbook que se convierte en el primer manual de esta técnica en lengua castellana y la

primera tesis doctoral en lengua castellana que emplea esta técnica (Sánchez- Ruiz, 2019) en relación a las políticas de igualdad desde un enfoque territorial

Como habrá podido observarse los materiales en lengua castellana son escasos en relación a los producidos en lengua inglesa. Es de esperar que en la medida en que esta técnica se conozca y se difunda, permitirá incorporarla a las disciplinas académicas y a sus principales líneas de investigación.

3. LA TGN EN SU MODELO ORIGINAL

Según menciona Gutiérrez (2011) la TGN. también es llamada entrevista en grupo o entrevistas en profundidad en grupo (group depth interview). Esta denominación es suficientemente aclarativa de los nexos de unión con esta herramienta.

Una de las primeras cuestiones que gravita sobre la TGN gira en torno a la pregunta ¿para qué puede ser usada? Nada mejor que recurrir a Van de Ven y Delbecq (1972:338) para precisar cuáles pueden ser sus principales usos:

La técnica de grupo nominal puede ser usada para: 1. Identificar y enriquecer la comprensión de los investigadores acerca de un problema al proporcionar a través de declaraciones juicios susceptibles de cuantificación; 2. llegar a un conjunto de hipótesis relacionados con el significado y efectos de determinados aspectos de un problema, y 3. centrar la atención en las principales áreas de investigación, definidos por los propios usuarios en su propio argot lo que se puede llevar a cabo con mayor detalle que a través de instrumentos como la entrevista o cuestionario.

Esto supone una importante ayuda en los pasos previos a la realización de un trabajo empírico ya que permite conceptualizar el contenido, alcance y dimensión del proyecto de investigación. Más concretamente y siguiendo a sus iniciadores posibilita (Van de Ven y Delbecq, 1972:341):

El Proceso Nominal del Grupo : 1. permite a los grupos objetivo identificar las dimensiones críticas de un problema por medio de un proceso grupal no amenazante y despersonalizado; 2. aclara el significado de los puntos críticos tanto para investigadores como para participantes a través de la discusión; 3. puede utilizarse para explorar tanto el "objetivo como dimensiones "subjetivas" de un área problemática; 4. identifica los focos prioritarios de los grupos de referencia sobre un problema exploratorio a través de procedimientos de votación; 5. mediante un análisis de contenido de la producción nominal, ayuda en el desarrollo de hipótesis y la formulación de la redacción de las preguntas para investigar y entrevistar en trabajos de campo.

Debido precisamente a esa gran versatilidad y flexibilidad metodológica esta herramienta permite a los investigadores su reinterpretación, dotándola de otros elementos como la creatividad al entenderla elemento clave en la generación de ideas y desarrollo del análisis (Delp et al. 1977).

No obstante, esta maleabilidad no impide que esté sustentada en una lógica estructurada a desarrollar a través de un protocolo.

4. UNA PROPUESTA METODOLOGICA

El modelo de Olaz y Ortiz (2021) nace del proposito de flexibilizar el anterior modelo que pude verse en el Cuadro 1 y que se construye en torno a 11 fases que brevemente pasan a relacionarse:

Cuadro 1. Fases comparadas de los modelos

FASE	ADAPTACION METODOLOGICA	FASE	TGN CLASICA
Fase 1	Introducción.	Fase 1	Introducción.
Fase 2	Generación silenciosa de ideas.	Fase 2	Generación silenciosa de ideas.
Fase 3	Agrupación de ideas.	Fase 3	Listado <i>Round-robin</i> .
Fase 4	Discusión y selección en microgrupos.	Fase 4	Discusión en grupo.
Fase 5	Jerarquización de ideas.		
Fase 6	Colocación de las tarjetas.		
Fase 7	Pausa o coffee break.		
		Fase 5	Pausa o coffee break.
		Fase 6	Listado priorizado de elementos “problemáticos”.
		Fase 7	Discusión y votación.
		Fase 8	Reactualización del Ranking de prioridades.
		Fase 9	Conclusión.
Fase 8	Discusión seriada de las ideas plasmadas.		
Fase 9	Cuantificación del peso de los escenarios.		
Fase 10	Desarrollo de un plan de acción.		
Fase 11	Constitución de los Equipos Autónomos de Trabajo.		

Fuente: Olaz y Ortiz (2021)

Fase 1. Introducción: Esta fase permite definir el estado de la cuestión establecer el marco sobre el que ha de transcurrir la TGN.

En el caso que nos ocupa es la siguiente: ¿Qué aspectos/elementos/variables deterioran/limitan/impiden/perjudican el emprendimiento de las personas con discapacidad?

Una de las cuestiones clave en este proceso consiste en “suavizar el ambiente”, de modo que los asistentes o participantes perciba una homogeneidad de estatus y de que considerado como experto que ha de aportar su experiencia y juicio.

Nunca hay una segunda oportunidad para sacar una primera buena impresión. Es por ello que, tras la presentación inicial, que puede escenificarse estrechando las manos, es oportuno “romper el hielo” con alguna cuestión trivial como alguna noticia de interés general, acompañándose de una adecuada posición gestual y paralingüística.

En este contexto, preguntar a los participantes cómo prefiere que se les llame, por su nombre o por algún apelativo más familiar, puede ayudar a mejorar esa comunicación inicial.

Buscar una proximidad física entre los participantes a tenor de sus perfiles puede facilitar el que después los microgrupos generen las compensaciones y sinergias necesarias para el desarrollo de las ideas que vertebrarán buena parte del desarrollo de la dinámica.

Llegado este momento deberá enunciarse la pregunta y si se desea anotar en el espacio destinado a la colocación de las tarjetas.

Fase 2. Generación silenciosa de ideas: Tras haber enunciado la formulación de la pregunta, es el momento de operativizar el proceso de trabajo.

Los participantes deberán responder inicialmente y de forma individual a la pregunta planteada. Estas cuestiones se volcarán en un folio de modo que durante el tiempo estimado (no más de 10 minutos).

Fase 3. Agrupación de ideas: Tras ese tiempo prudencial en el que el participante habrá referido las respuestas individuales que ha considerado más relevante, se procederá a la creación artificial de microgrupos con el propósito de realizar una exposición fundamentada de los aspectos señalados por parte de todos y cada una de las personas intervinientes.

Fase 4. Discusión y selección en microgrupos: Tras esta selección inicial es momento de seleccionar un conjunto de las ideas más representativas. El propósito no es otro que el seleccionar de entre todas las ideas aquellas que conciten mayor potencial explicativo acerca de la cuestión inicialmente planteada desde una perspectiva basada en el consenso.

Fase 5. Jerarquización de ideas: Esta fase tiene por objeto priorizar las ideas por peso o capacidad explicativa, siempre a tenor de las consideraciones realizadas por los miembros del microgrupo. Este orden de prelación permite que cada grupo pondere y hasta coincida razonada y razonablemente en cuales son los aspectos explicativos claves en la comprensión del problema.

A continuación, las ideas (respuestas) seleccionadas se transcribirán en un conjunto de cartulinas de diferentes colores. Los colores tendrán más tarde su relevancia en la aproximación cuantitativa a la explicación del fenómeno.

Fase 6. Colocación de las tarjetas: Tras la elaboración de estos elementos en los microgrupos, se invitará a que éstos sitúen en el panel sus contestaciones, con la única observación de que su disposición deba acomodarse al “mosaico de colores”

La idea de situar en el panel las diferentes tarjetas en presencia de todos los asistentes, podría motivar ciertas suspicacias por lo atrevido de los comentarios que pudieran darse, no obstante, la idea subyacente a este proceso se sustenta en el hecho de implicar a todos en la modelización del fenómeno, con independencia del estatus, relaciones de poder, jerarquía y otros aspectos, buscando la interactividad del grupo.

Fase 7. Pausa o coffee break: Consumido aproximadamente un tercio del tiempo otorgado a la realización de la sesión es el momento de aprovechar una breve parada con una doble finalidad.

Por un lado, que los participantes diluyan la posible tensión acumulada y, por otra parte, que los investigadores realicen una primera valoración de las informaciones vertidas por los asistentes de cara a la reanudación del proceso.

Fase 8. Discusión seriada de las ideas plasmadas: Esta fase tiene por propósito realizar una lectura comprensiva de las ideas plasmadas con objeto de realizar una definición de escenarios sobre las que situarlas.

En este instante, el investigador a la vista de los participantes procederá a la lectura comprensiva de los datos reflejados. La finalidad no es otra que asegurarse de la fiel comprensión de la idea trasladada a la tarjeta y evitar malas interpretaciones derivadas de su lectura.

En ocasiones, acudir al miembro del grupo que la ha escrito resulta fundamental para una mejor comprensión del mensaje y el compartir significados.

En esta fase el investigador intenta agrupar las diferentes tarjetas - con independencia del color - bajo escenarios explicativos.

Pensemos que las dimensiones explicativas han sido: Políticas Públicas/Institucionales; Psicológicos; Socioculturales; Formativos; Familiares; y de Acceso Físicos.

Estas familias conceptuales tienen, por tanto, la vocación de reagrupar significados relacionados con un escenario concreto, motivo por el que el investigador debe extremar al máximo, el grado de consenso con los participantes.

De algún modo, esta redefinición espacio-conceptual ayudará a construir un mapa mental de los aspectos básicos que más tarde deberán ampliarse, obteniendo un compromiso de actuación con los asistentes.

En otro orden de cosas puede observarse cómo en este punto del proceso se crean las bases para la realización de un cuestionario, donde los escenarios serían los aspectos temáticos y las tarjetas los ítems con los que tradicionalmente se construye. Es decir, tras la definición cualitativo-discursiva es factible definir los puntos críticos sobre los que diseñar un anticipo del cuestionario de naturaleza cuantitativa.

Fase 9. Cuantificación del peso de los escenarios: Recordando la pregunta sobre la que orbita el desarrollo de la TGN: ¿Qué aspectos / elementos / variables deterioran / limitan / impiden / perjudican el emprendimiento de las personas con discapacidad? Es momento de anotar el número de ellas empleadas.

La idea clave consiste en cuantificar el peso de cada uno de estos escenarios en orden a una ponderación de los diferentes colores empleados, dando lugar a las siguientes cifras: Políticas Públicas e Institucionales (30%) seguidos de los Aspectos Psicológicos, Formativos y Socioculturales (18%), junto a los Familiares (10%) y los de Acceso Físico (6%) que inicialmente pueden contribuir a una explicación aproximativa a la comprensión del fenómeno.

Fase 10. Desarrollo de un Plan de Acción: Como resultado del proceso anterior en el que ha primado el diagnóstico como elemento central de análisis es el momento de poner en marcha un plan de acción que permita desarrollarlo y ponerlo en marcha. Se trata de establecer de dar respuestas a las cuestiones vistas anteriores poniendo especial énfasis en cómo se va a realizar este proceso y que en el siguiente epígrafe 5. Trabajo Colaborativo se desarrollará con mayor detalle.

Fase 11. Constitución de los Equipos Autónomos de Trabajo: Con el diagnóstico de la situación planteada, a través de los escenarios y las soluciones propuestas, la TGN permite conocer -en función de determinados perfiles- la posición de los actores representados desde su particular perspectiva.

En la adaptación metodológica que se hace de esta herramienta, sin embargo, se pretende que además de este beneficio esperado, sea posible pensar en una continuidad temporal, sobrepasando, por tanto, los límites de una simple sesión de trabajo. Esta profundización motiva hablar del trabajo en equipo y más concretamente de los denominados Equipos Autónomos de Trabajo (en lo sucesivo EE.AA.TI).

5. TRABAJO COOPERATIVO

La TGN se convierte en una herramienta que se nutre del concepto de trabajo en equipo y además lo fomenta como parte imprescindible de cualquier proyecto de investigación, donde es necesario conciliar personas sin olvidar cuestiones propias relacionadas con la gestión económico – organizativa del mismo.

Trabajar en equipo consiste en equilibrar todo un conjunto de conocimientos, capacidades y habilidades y ponerlas en correspondencia con lo que el grupo espera y, también, puede proporcionar a la persona.

El trabajo realizado en equipo conlleva plantearse nuevas preguntas tal y como se mencionaba en la fase 10. Desarrollo de un Plan de Acción. Son las siguientes:

1. ¿Cuáles son las medidas que se van a tomar para disminuir, paliar o reducir los aspectos limitadores de la discapacidades diagnosticadas por los intervinientes en la TGN? O de qué modo se procurarán acciones concretas para tratar de resolver las deficiencias proyectadas. Estas cuestiones deberán resolverse en términos mensurables desarrollando un plan de acción específico para cada ítem. De algún modo, se requiere del grupo de trabajo recabar el espíritu o estrategia conducente a la solución del tema en cuestión.

2. ¿Qué instrumentos o herramientas se adoptarán por parte del equipo? O la manera a través de la cual pueden operativizarse las medidas suscitadas en contestación a la pregunta anterior. Si es cierta la afirmación de que lo que no se puede medir no se puede gestionar, la contestación a este interrogante necesita de pautas concretas y técnicas envolventes que arropen la puesta en práctica de los patrones generales.

3. ¿Quién liderará las medidas a implantar? O cómo sin un sujeto en proceso difícilmente podrán liderarse las medidas y los instrumentos o herramientas, por lo que la concreción de la persona, función, organismo o institución cobran especial relevancia. En este sentido, la concreción de quién dinamizará este proceso de cambio es vital, ya que las ideas y su soporte sólo pueden modularse a través de alguien con la autoridad y capacidad de compromiso suficientes.

4. ¿En qué espacio se va a actuar? O el “terreno de juego” sobre el que dirimir la actuación del grupo de trabajo en la implantación de la estrategia. Acotar y definir un dominio de definición es pieza ineludible para contextualizar el marco de actuación en el que desplegar la actuación orientada a unos fines concretos.

5. ¿Qué horizonte temporal será el contemplado para llevarlas a cabo? O la determinación de las coordenadas temporales necesarias para trazar los aspectos anteriores. El acotar el inicio y el plazo o finalización previsto para llevar a cabo estas cuestiones debe quedar prefijado, sin menoscabo de posteriores ampliaciones o reducciones temporales. De este modo, será factible gestionar mejor los recursos puestos alcance del proyecto.

La contestación a estos interrogantes facilitará medir la efectividad del plan de acción y, quizás, lo que es más importante, analizar las posibles desviaciones que puedan producirse para, en su caso, introducir nuevos elementos de mejora y debate cooperativo entre los integrantes de la TGN en el siempre complejo intento de dar contestación a los elementos que dificultan el emprendimiento de las personas con discapacidad?

6. CONCLUSIONES

La TGN permite aportar una serie de elementos que en el caso de la discapacidad pueden abordarse desde el punto de vista metodológico e instrumental.

Desde el prisma metodológico son las siguientes:

1. Complementar - que no anular, eliminar o sustituir - a otras técnicas de investigación cuantitativas en el estudio de los fenómenos desde la visión que proporciona un pluralismo metodológico.

2. Establecer un conjunto de dimensiones, variables, categorías y ponderaciones de los elementos que concurren en el diagnóstico y posterior análisis a través de los microgrupos constituidos (en base a determinados perfiles).

3. Desarrollar un consenso efectivo de variables relevantes como filtro previo a la determinación cuestiones finalistas, antes de ejercer una votación deliberativa acerca de algún tema relacionado con la dinámica.

4. Favorecer una unidad de acción que redefina conceptos y compartir significados homogéneos en aquellos ítems o unidades de información verbalizadas de cara al diagnóstico, tratamiento e intervención de la problemática tratada.

5. Apostar por un razonamiento que permita conectar los distintos escenarios dejando la causalidad para centrarse en correlaciones. Su máximo desarrollo conceptual daría lugar a un tratamiento a través de ecuaciones estructurales .

6. Elaborar planes de acción “a medida” desde la óptica personal de los componentes del grupo evitando recomendaciones bienintencionadas externas que, en ocasiones, pueden ser o estar desajustadas con la realidad.

Desde una perspectiva instrumental:

1. Reforzar al grupo al intervenir sus componentes en el diagnóstico, tratamiento e intervención de aquellos elementos que forman parte de la problemática estudiada.

2. Generar un compromiso en las actuaciones que se realizan y proyección hacia el exterior de todas aquellas acciones que diseñadas.

3. Permitir con carácter de inmediatez obtener primeros resultados relacionados con un diagnóstico y plan de acción concreto a desarrollar en la misma sesión.

4. Cuantificar qué aspectos rodean a la problemática del proceso, sujeto y objeto estudiado.

5. Ponderar consensuadamente el peso cuantitativo asignado a los ítems de información relevantes como mecanismo sustitutorio de sistemas basado en votaciones recurrentes.

6. Facultar la simulación de escenarios en función de la ponderación atribuida los ítems de información relevantes.

7. Facilitar la construcción de cuestionarios como punto de partida para otros estudios de naturaleza cuantitativa.

8. Construir guiones temáticos claves para el desarrollo de entrevistas cualitativas.

En definitiva, la TGN aporta un conjunto de fortalezas metodológicas e instrumentales especialmente valiosas para el estudio de la discapacidad desde una perspectiva científica. En el plano metodológico, permite complementar enfoques cuantitativos mediante un

enfoque plural que facilita la identificación y ponderación de dimensiones clave a través de microgrupos estructurados según perfiles específicos. Esta técnica favorece el consenso sobre variables relevantes, promueve una comprensión compartida de los conceptos abordados y habilita la elaboración de diagnósticos e intervenciones más ajustadas a la realidad del colectivo. En términos instrumentales, la TGN refuerza la implicación activa de los participantes en todas las fases del proceso investigador, fomenta su compromiso con las acciones resultantes y permite obtener diagnósticos preliminares de manera inmediata. Asimismo, ofrece mecanismos para cuantificar y ponderar de forma consensuada los elementos relevantes del análisis, lo que reduce la dependencia de votaciones repetitivas y favorece la simulación de escenarios realistas. En conjunto, la TGN se revela como una herramienta eficaz para integrar el conocimiento experiencial de las personas con discapacidad en el diseño de intervenciones más legítimas, pertinentes y transformadoras.

7. REFERENCIAS

- Bartunek J. y Murningham J. (1984). The nominal group technique: Expanding the basic procedure and underlying assumptions. *Group and Organization Studies*, 9, 417-432.
- Castro, A. y Rezende, M. (2009). A técnica Delphi e seu uso na pesquisa de enfermagem: revisão bibliográfica. *Revista Mineira de Enfermagem*, 13(3), 429-434.
- Cook, C. (1980). Nominal group methods enrich classroom learning. Exchange: The Organizational Behaviour. *Teaching Journal*, 5, 33-36.
- Chapple, M. y Murphy, R. (1996). The nominal group technique: extending the evaluation of students' teaching and learning experience. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21,147-59.
- Delbecq, A. y Van De Ven, A. (1971). A Group Process Model for Problem Identification and Program Planning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 7 (4), 466-492.
- Delbecq, A., Van de Ven, A. y Gustafson, D. (1975). *Group techniques for program planning: A guide to nominal group and Delphi processes*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Delp, P., Thesen, A., Motiwalla, J. y eshadri, N. (1977). *Systems Tools for Project Planning*. International Development Institute. Indiana University, Bloomington, Ind.
- Dewar, A., White, M., Posade, S. y Dillon, W. (2003). Using nominal group technique to assess chronic pain, patients' perceived challenges and needs in a community health region. *Health Expectations*, 6(1), 44-52.
- Drennan, V., Walters, K., Lenihan, P., Cohen, S., Myerson, S. y Lliffe, S. (2007). Priorities in identifying unmet need in older people attending general practice: a nominal group technique study. *Family Practice*, 24(5),454-460.
- Gallagher, M., Hares. T., Spencer. J., Bradshaw, C. y Webb, I. (1993). The nominal group technique: A research tool for general practice?. *Family Practice*, 10, 76-81.

- Gervás, J. y Fernández, M. (1989). El grupo nominal, un método de consenso. *Clinica Rural*, 313, 42-50.
- Gutiérrez, J. (2011). Grupo de Discusión: ¿Prolongación, variación o ruptura con el focus group? *Cinta moebio*, 41, 105-122.
- Hegedus, D. y Rasmussen, R. (1986). Task effectiveness and interaction process of a modified nominal group technique in solving an evaluation problem. *Journal of Management*, 12(4), 545-560.
- Jones, J. y Hunter D. (1995). Consensus methods for medical and health services research. *British Medical Journal*, 31, 376-380.
- Justice, J., y Jang, R. (1990). Tapping employee insights with the Nominal Group Technique. *American pharmacy*, (10), 43-45.
- Lancaster, T., Hart. R. y Gardner S. (2002). Literature and medicine: evaluating a special study module using the nominal group technique. *Medicine Education*, 36, 1071-1076.
- Lomax, P. y McLeman, P. (1984). The uses and abuses of nominal group technique in polytechnic course evaluation. *Studies in Higher Education*, 9, 183-190.
- Lunenburg, F. (2011). Decision making in organizations. *International journal of management, business and administration*, 15(1), 1-9.
- Lloyd-Jones, G., Fowell, S., y Bligh, J. G. (1999). The use of the nominal group technique as an evaluative tool in medical undergraduate education. *Medical Education-Oxford*, 33(1), 8-13.
- Miralles, J., Junoy, S. y Rossell, C. (2006). Experiencia del plan de mejora de la calidad del Centro de Salud La Mina (1989-2004). *Atención primaria*, 38(9), 501-505.
- Olaz, A. (2016). La técnica de grupo nominal en el espacio europeo de educación superior. *Revista Aposta Digital*, 68, 1-25.
- Olaz, A. y Ortiz, A. (2014). La Técnica de Grupo Nominal como Metodología Didáctica de Innovación Docente en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. II Congreso Internacional de Innovación Docente. Universidad de Murcia y Universidad Politécnica de Cartagena (Murcia).
- Olaz, A. y Ortiz, P. (2021). *La Técnica de Grupo Nominal. Una adaptación orientada hacia proyectos de intervención social*. Editum: Murcia. DOI: 10.6018/editum.2895. URI: <https://publicaciones.um.es/publicaciones/public/obras/ficha.seam?numero=2895&edicion=1>
- Olaz, A. (2013). La Técnica de Grupo Nominal como herramienta de innovación docente. *RASE Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(1), 114-121.

- Olaz, A., Ortiz, P. y Sánchez-Mora, M. (2012). *Una aproximación a la técnica de grupo nominal como herramienta de innovación docente cooperativa*. En: Alonso, J., Escarbajal, A. y Nortes, R. Experiencias de innovación en Educación Infantil y Educación Primaria Murcia: Editum: 77-84.
- Olaz, A. (2010). *La Técnica de Grupo Nominal como Herramienta de Investigación Cualitativa*. Sevilla: Bohodón.
- Oltra-Rodríguez, E., Riestra-Rodríguez, R., Alonso-Pérez, F., García-Valle, J. L., Martínez-Suarez, M. D. y Miguélez-Lopez, R. (2007). Dificultades y oportunidades para investigar percibidas por las enfermeras en Asturias. *Enfermería clínica*, 17(1), 3-9.
- O'Neil, M. y Jackson, L. (1983). Nominal group technique: A process for initiating curriculum development in higher education. *Studies in Higher Education*, 8, 129-138.
- Pastran, T., Radbruch, L., Nauck, F., Höver, G., Fegg, M., Pestinger, M. y Ostgathe, C. (2010). Outcome indicators in palliative care how to assess quality and success. Focus group and nominal group technique in Germany. *Supportive Care in Cancer*, 18(7), 859-868.
- Pérez-Andrés, C. (2000). ¿Deben estar las técnicas de consenso incluidas entre las técnicas de investigación cualitativa?. *Revista Española de Salud Pública*, 74(4), 10-20.
- Potter M, Gordon S. y Hamer P. (2004). The Nominal Group Technique: A useful consensus methodology in physiotherapy research. *New Zealand Journal of Physiotherapy*, 32(3), 126-130.
- Puig, M. y García, M. (2002). Estrategias didácticas para la solución cooperativa de conflictos y toma de decisiones consensuadas: mejorar la convivencia en el aula. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(3), 11.
- Ritchie, J. (1987). The nominal group technique-applications in tourism research. The nominal group technique-applications in tourism research, 439-448.
- Rohrbaugh, J. (1981). Improving the quality of group judgment: Social judgment analysis and the nominal group technique. *Organizational Behavior and Human Performance*, 28(2), 272-288.
- Sánchez-Ruiz, I. (2019). *Análisis Crítico de las Políticas de Igualdad: Un Enfoque Territorial*. Tesis Doctoral. Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Steward, B. (2001). Using nominal group technique to explore competence in occupational therapy and physiotherapy students during first-year placements. *British Journal of Occupational Therapy*, 64, 298-304.

Twible, R. (1992). Consumer participation in planning health promotion programmes: a case study using the Nominal Group Technique. *Australian Occupational Therapy Journal*, 39, 13-18.

Van de Ven, A. y Delbecq, A. (1972). The nominal group as a research instrument for exploratory health studies. *American journal of public health*, 62 (3), 337-342.

INCLUSIÓN DIGITAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD: DESIGUALDAD DIGITAL

Antonia Sánchez Alcoba

Universidad de Murcia

Óscar González Vergara

Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la expansión de las tecnologías digitales ha profundizado no solo en nuevas formas de comunicación, acceso a la información y ejercicio de la ciudadanía, sino también en nuevas fracturas sociales entre quienes disponen de formación en las técnicas de información y comunicación (TIC) y puede acceder a ellas, y quienes quedan excluidos de ellas (Castells, 2001). Esta exclusión se expresa en la llamada “analfabetización digital”, entendida como la combinación de falta de acceso material y de capacidades para usar críticamente las tecnologías, que afecta de manera especialmente intensa a colectivos vulnerables como personas mayores, personas con discapacidad, mujeres en situación de precariedad, migrantes o personas con bajo nivel educativo (Van Dijk, 2005).

Diversos autores han mostrado que la brecha digital no es solo tecnológica, sino también socioeconómica y cultural. Gómez y De la Torre (2020) distingue entre acceso, habilidades y usos significativos, y advierte de que la carencia de cualquiera de estas dimensiones limita la participación plena en la sociedad red. Castells (2009) ya señalaba que la estructura de la “sociedad de la información” tiende a reforzar desigualdades previas si el acceso a redes y conocimientos se distribuye de forma desigual. Desde la perspectiva de la justicia social, Warschauer (2003) subraya que la inclusión digital requiere combinar infraestructuras, alfabetización y contenidos culturalmente relevantes, o de lo contrario las tecnologías reproducen exclusión.

En este contexto digital, los colectivos vulnerables presentan falta de competencias digitales que, a su vez, se traduce en dificultades para acceder a servicios básicos, para participar en procesos de formación y empleo o ejercer derechos ciudadanos. En el ámbito de la discapacidad, autores como Goggin y Newell (2003) o Simón-Rueda et al. (2019) muestran cómo la ausencia de accesibilidad y formación refuerza la desigualdad y exclusión, incluso cuando existen marcos normativos favorables. Por ello, actualmente, la accesibilidad y la alfabetización digitales se consideran condiciones indispensables para una inclusión social efectiva, y no referida a simples complementos tecnológicos. El acceso a la tecnología de las personas con discapacidad o diversidad funcional constituye un recurso clave para participar plenamente en la sociedad, para acceder a oportunidades de aprendizaje y mejorar la autonomía y la calidad de vida. No obstante, la digitalización también es un ámbito donde

persisten brechas estructurales para este colectivo. En este contexto, la tecnología de asistencia, conjunto de dispositivos, programas y adaptaciones orientadas a compensar limitaciones funcionales, se ha consolidado como un elemento central de las políticas de inclusión, al facilitar la realización de tareas que de otro modo resultarían muy difíciles o directamente inaccesibles (UNESCO, 2023). En definitiva, la disponibilidad de recursos tecnológicos no garantiza por sí sola la igualdad de oportunidades pues, la falta de accesibilidad en el diseño, el déficit formativo, las desigualdades económicas y la escasa cultura inclusiva en organizaciones públicas y privadas siguen actuando como barreras digitales.

Este capítulo se ha propuesto analizar, desde una perspectiva sociológica aplicada, los principales problemas, retos y potencialidades asociados al acceso a las tecnologías por parte de las personas con discapacidad. A partir del material presentado, se ofrece una sistematización de las barreras y facilitadores identificados, se incorporan referencias a los desarrollos normativos recientes (como el Acta Europea de Accesibilidad y la Directiva 2019/882) y se ilustran, mediante casos de uso, experiencias concretas de implementación de soluciones tecnológicas inclusivas impulsadas por organizaciones públicas, privadas y del tercer sector. De este modo, el capítulo contribuye a la reflexión sobre el papel de la innovación tecnológica, la regulación y la cultura corporativa en la reducción de la brecha digital en discapacidad, así como sobre las condiciones necesarias para que la tecnología se convierta en un instrumento efectivo de igualdad y no en un nuevo **vector de exclusión**.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍAS

2.1. Objetivos

Este trabajo tiene el objetivo general de analizar el acceso a las tecnologías de las personas con discapacidad, identificando barreras, beneficios, experiencias de buenas prácticas y retos, con el fin de formular recomendaciones orientadas a la reducción de la brecha digital y a la promoción de la accesibilidad universal en el entorno digital. Por su parte, los objetivos específicos se centran en:

1. Describir los principales problemas que dificultan el acceso efectivo a las tecnologías por parte de las personas con discapacidad, atendiendo a dimensiones como accesibilidad, formación, recursos económicos y oportunidades de participación social y laboral.
2. Identificar los beneficios potenciales de las tecnologías inclusivas y de asistencia en términos de autonomía personal, participación social, acceso al empleo y reducción de barreras basadas en la fuerza física y en la inercia de los roles de género y capacidad.
3. Examinar los retos emergentes derivados del dinamismo tecnológico, la complejidad de los nuevos entornos (inteligencia artificial, metaverso, tecnologías inmersivas) y las dificultades de adaptación a la normativa vigente, especialmente por parte de pequeñas y medianas empresas.

2.2. Metodología

La metodología propuesta para analizar las dificultades y oportunidades en torno a la inclusión digital de las personas con discapacidad se basa en un enfoque cualitativo y documental, complementado con elementos de análisis comparado de políticas públicas y revisión sistemática de literatura científica. Este diseño permite comprender la complejidad multidimensional de la brecha digital, así como las dinámicas estructurales, tecnológicas y normativas que influyen en los procesos de inclusión o exclusión sociotecnológica.

El estudio adopta un enfoque cualitativo-hermenéutico que posibilita interpretar discursos, marcos normativos y evidencias empíricas sobre accesibilidad, discapacidad y tecnología. Este tipo de enfoque es adecuado cuando se analizan fenómenos con fuertes componentes estructurales, sociales y culturales, como la brecha digital.

Se ha aplicado un análisis de contenido temático para identificar patrones recurrentes en los materiales normativos, institucionales y académicos revisados. Este análisis permite aislar las principales dimensiones como barreras estructurales de accesibilidad, déficit formativo y competencias digitales, brecha económica y desigualdad territorial, políticas públicas y marcos normativos y oportunidades tecnológicas e innovación. Este procedimiento facilita una comprensión integrada de los factores que inciden en la inclusión digital.

Por otro lado, se ha incorporado referencias a marcos normativos y documentos sectoriales, como el Acta Europea de Accesibilidad (Ley 11/2023) y la Directiva (UE) 2019/882, así como a Informe Tecnología y Discapacidad, utilizados para contextualizar los datos de uso de aplicaciones y redes sociales. El enfoque adoptado es interpretativo y crítico, orientado a vincular las evidencias empíricas y los ejemplos prácticos con conceptos clave de la sociología de la discapacidad (modelo social, accesibilidad universal, autonomía, participación, derechos) y de los estudios de ciencia, tecnología y sociedad.

3. PRINCIPALES DIFICULTADES

Este apartado analiza las principales dificultades para la inclusión digital de las personas con discapacidad. Estas están caracterizadas en cinco grandes obstáculos que dificultan el acceso efectivo de este colectivo a las tecnologías digitales como la falta de accesibilidad en el diseño de productos y servicios, el déficit de formación en competencias digitales, la brecha económica, la reducción de oportunidades de desarrollo y la consiguiente exclusión social.

3.1. Falta de accesibilidad

Desde un enfoque de derechos, la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) establece el acceso a la información, a las TIC y al entorno digital como condición para la participación plena, lo que sitúa la brecha digital como vulneración de derechos y no solo como déficit técnico. Autores del campo de la discapacidad y las políticas sociales han incidido en que la accesibilidad tecnológica es parte de la “accesibilidad universal”, que abarca diseño de entornos, productos y servicios comprensibles y utilizables por todas las personas, con o sin ajustes razonables (Benavides-Franco et al., 2023). En esta línea, Guenaga et al. (2017) señalaron que el modelo social de la discapacidad desplaza el foco del “déficit individual” a las barreras estructurales de diseño, regulación y mercado que impiden el acceso digital.

Los estudios recientes de Martínez y Esteve (2023) distinguen al menos tres niveles:

- a) Acceso: disponer de conexión, dispositivos y ayudas técnicas,
- b) Competencias: saber usar de modo autónomo y crítico,
- c) Resultados: beneficios obtenidos en empleo, educación, relaciones, participación.

Además, señalan que la brecha se agrava cuando se cruzan discapacidad, edad avanzada, bajo nivel educativo y menores recursos económicos, produciendo una desventaja acumulativa. En 2020 el 45% de las personas con discapacidad presentan dificultades digitales, destacando que el 42% encuentra el uso de la tecnología una cuestión muy complejo, el 32% tiene problemas de accesibilidad derivadas de la incompatibilidad de los dispositivos tecnológicos con la discapacidad, y el 15,9% manifiestan falta de recursos económicos para la compra y mantenimiento de la tecnología (OVE, 2020).

En el plano técnico, la accesibilidad digital y tecnologías de la información muchas páginas web, plataformas administrativas, entornos educativos y aplicaciones no cumplen criterios de accesibilidad, lo que impide el uso efectivo incluso a quienes disponen de conexión y dispositivos (Guenaga et al., 2017). Estudios sobre discapacidad señalan que personas con discapacidad visual, auditiva, intelectual o con problemas de salud mental encuentran obstáculos en adaptaciones tecnológicas, interfaces complejas, falta de subtítulo, lectores de pantalla mal implementados o sobrecarga de información en relación a Martínez y Esteve (2022).

En el ámbito educativo, la investigación en educación inclusiva con tecnologías digitales resalta que las TIC pueden favorecer la personalización y la participación de alumnado con discapacidad, aunque que esto solo ocurre cuando se combinan diseño accesible, apoyos docentes y cultura inclusiva del centro (Fundación Hermes, 2025). Sin estos elementos, la digitalización educativa refuerza desigualdades: el alumnado con discapacidad se enfrenta a plataformas no accesibles, materiales sin ajustes y exigencias de autoformación digital para las que no siempre dispone de apoyos familiares o institucionales. En el empleo y la vida adulta, el *Informe tecnología y discapacidad* del OVE (2020) señala que las dificultades de acceso y uso de internet reducen la capacidad de buscar trabajo, acceder a formación online, realizar trámites administrativos o participar en redes sociales y comunitarias, lo que contribuye a mantener tasas más altas de desempleo y pobreza entre las personas con discapacidad.

En continuidad con el informe del 2020, la brecha digital y discapacidad no presenta una única experiencia de exclusión digital, sino que estas varían según la edad, el género, el nivel educativo y el contexto territorial. Las personas con discapacidad mayores, con bajos ingresos y residentes en zonas rurales son identificadas como uno de los grupos con mayor riesgo de aislamiento digital, al acumular carencias de infraestructura, dispositivos, alfabetización digital y red de apoyos presenciales. Esta interseccionalidad hace que la falta de acceso digital no sea solo un problema de accesibilidad tecnológica, sino un indicador de desigualdad social más amplia y persistente.

3.2. Déficit de formación en educación digital

El déficit en formación digital no es sólo una carencia técnica: implica falta de acceso a marcos de competencias, evaluación y oferta formativa adaptada a la demanda laboral. A nivel macro, los mercados laborales muestran un crecimiento de la demanda de competencias digitales, tanto básicas (uso de las tecnologías) como avanzadas (formación especializada en tecnología), que las políticas educativas y los sistemas de formación no están satisfaciendo de forma homogénea (OECD, 2022). Esto provoca una “brecha de habilidades” que limita la empleabilidad de amplios colectivos (trabajadores poco cualificados, mayores, mujeres en ciertos contextos), y frena la capacidad de las empresas para adoptar tecnología.

En cuanto a las implicaciones prácticas, la ausencia de programas de formación sistemáticos, la escasa validación de competencias previas y debilitada colaboración de empresas, centros educativos y las administraciones que reduzcan el desfase entre oferta y demanda (Angel-Urdinola et al., 2025). La evaluación y los marcos comunes, como competencias mínimas y certificaciones, aparecen como instrumentos clave para cerrar el déficit.

3.3. Brecha económica: desigualdad digital

La brecha digital tiene una dimensión económica clara pues la falta de conectividad asequible y de competencias contribuye a que regiones y grupos queden fuera de los beneficios productivos de la digitalización. En 2023 el Banco Mundial muestra que la penetración del acceso y la calidad de la conexión están fuertemente correlacionadas con indicadores de crecimiento, productividad y acceso a servicios financieros y empleo. Así, la digitalización puede aumentar la productividad, aunque sus “dividendos digitales” son desiguales si no se cierra la brecha de acceso y habilidades.

Por otro lado, también existen fuertes diferencias territoriales y por nivel de ingresos. En países de bajos ingresos una gran proporción de la población permanece desconectada, y dentro de países avanzados hay brechas por educación, edad y localización (rural/urbano), según el Instituto ISPI (2025). Esta desigualdad digital amplifica las desigualdades económicas ya existentes y puede reforzar la concentración de oportunidades en núcleos urbanos y sectores de alta cualificación.

3.4. Reducción de oportunidades de desarrollo

Cuando la enseñanza formal, la formación profesional y los programas de empleo no integran la alfabetización digital y la formación continua, se reduce la capacidad de las personas para aprovechar trayectorias de desarrollo profesional y personal. Esto se traduce en menor movilidad social, estancamiento salarial y pérdida de oportunidades de emprendimiento o reinserción laboral en sectores digitales. Además, la automatización selectiva puede desplazar empleos que no se refuerzan con capacitación (reskilling) según OECD (2022). En cuanto al nivel educativo, la UNESCO (2020) pone de relieve que la falta de políticas de inclusión digital en entornos escolares y formativos impide que la tecnología mejore la equidad; sin una estrategia coherente, la digitalización puede reproducir desigualdades preexistentes en vez de mitigarlas.

3.5. Exclusión digital resultante

La exclusión social derivada de la brecha digital es multidimensional pues afecta al acceso a servicios públicos (como salud, trámites administrativos), al empleo, la educación, la información y participación cívica. Como manifiesta la División para el Desarrollo Social Inclusivo (DISD) del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la ONU (2025), los colectivos vulnerables: personas mayores, personas con discapacidad, migrantes, mujeres en determinados contextos desfavorables, poblaciones rurales y personas en situaciones de exclusión social, sufren desventajas acumulativas que la falta de acceso y formación digital agrava. Esto no solo es un problema de “acceso técnico”, sino de diseño de políticas inclusivas, asequibilidad, accesibilidad y soporte pedagógico.

En relación al Banco Mundial, la interacción entre déficit formativo, desigualdad económica y políticas insuficientes genera un circuito que reduce oportunidades y empuja a la exclusión social. Transformarlo exige intervenciones integradas desde la infraestructura asequible y formación en la escuela inclusive la formación continua; certificación de competencias; inclusión de colectivos vulnerables; y medidas de mercado que promuevan empleo digital.

4. BENEFICIOS DE LA TECNOLOGÍA

4.1. Tecnologías inclusivas y de asistencia

Los beneficios y potencialidades de las tecnologías inclusivas y de asistencia para las personas con discapacidad. Las tecnologías de asistencia (TA) se definen como cualquier producto, equipo o sistema utilizado para aumentar, mantener o mejorar las capacidades funcionales de personas con discapacidad (Cook y Polgar, 2014). Estas tecnologías permiten compensar limitaciones físicas, sensoriales o cognitivas y ampliar las posibilidades de autonomía, participación social y desarrollo personal.

4.1.1. Apoyos comunicativos

Los productos de apoyo tales como comunicadores aumentativos, audífonos digitales, lectores de pantalla, sillas de ruedas inteligentes, prótesis robóticas o dispositivos hápticos, tienen un impacto directo en la participación social, el rendimiento en tareas cotidianas y la autodeterminación. Hersh y Johnson (2008) destacan que las TA facilitan el acceso a la educación, el empleo y la vida comunitaria, mientras que el informe World Report on Disability de la OMS y el Banco Mundial (2011) sostiene que dichas tecnologías “mejoran la movilidad, la audición, la visión y la comunicación, reduciendo barreras físicas y sociales.

En el ámbito educativo y laboral, estas herramientas pueden reducir la carga cognitiva, superar barreras de acceso a la información e incrementar la independencia en la realización de tareas, Abbott (2007) subraya que las tecnologías accesibles no solo compensan deficiencias sino que amplifican capacidades, posibilitando que las personas participen en igualdad de condiciones cuando el entorno está correctamente diseñado. Del mismo modo, la accesibilidad tecnológica debe entenderse no solo como herramienta, sino como parte de un enfoque integral basado en el diseño universal y la construcción de contextos inclusivos (Seale, 2013).

4.1.2. Robotización y digitalización

La robotización y la digitalización se presentan como oportunidades para reducir la discriminación asociadas a la fuerza física, la velocidad manual o a roles tradicionales asignados a ciertos cuerpos. Autorías como Brynjolfsson y McAfee (2014) sostienen que la automatización puede reducir demandas físicas intensas y centrar el trabajo humano en tareas cognitivas, de supervisión o manejo de información, lo cual beneficia especialmente a personas con movilidad reducida. Ejemplos de ello son entornos de trabajo adaptados o tareas automatizadas que reducen la exigencia física directa. Por su parte, Winance (2010) desde la sociología de la discapacidad y los estudios sobre tecnología, explica que los dispositivos tecnológicos reconfiguran la relación entre cuerpo y entorno, permitiendo que ciertas limitaciones se desactiven en situaciones laborales adaptadas. La automatización de tareas pesadas o repetitivas elimina parte del sesgo que en ocasiones excluye a trabajadores con discapacidad en sectores industriales o logísticos.

En la misma línea, estudios de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2020) indican que los entornos robotizados y digitalizados pueden contribuir a la inclusión cuando permiten ajustar alturas, reducir exigencias físicas, automatizar procesos de manipulación, incorporar interfaces multimodales o integrar sistemas de apoyo cognitivo. Susskind (2020) añade que la transformación digital tiende a diversificar los perfiles profesionales requeridos, abriendo espacios para personas con diferentes estilos funcionales siempre que exista accesibilidad tecnológica.

4.1.3. Teletrabajo

La consolidación del teletrabajo se identifica como una ampliación de oportunidades laborales para personas con discapacidad al reducir la necesidad de desplazamiento y facilitar la conciliación, siempre que las plataformas y herramientas sean accesibles. El teletrabajo se constituye una de las herramientas con mayor potencial inclusivo. La literatura reconoce que el trabajo remoto reduce o elimina la necesidad de desplazamientos, una de las principales barreras laborales identificadas por personas con discapacidad, según estudios de Schur, Kruse Blanck (2005) y facilita la adaptación de horarios, la personalización del entorno y la conciliación.

Durante y después de la pandemia, diversas investigaciones confirmaron el impacto positivo del teletrabajo en la inclusión. Autores como Sostero et al. (2020, Comisión Europea) y Narayan et al. (2021) muestran que el teletrabajo amplía la base de empleos accesibles para quienes enfrentan dificultades de movilidad, sensibilidad ambiental o requerimientos de apoyo constante. No obstante, como advierten Goggin y Ellis (2020) y la Asociación Internacional de Tecnología y Accesibilidad (IAAP, 2021), estos beneficios solo se materializan si las plataformas digitales y herramientas colaborativas son accesibles (compatibles con lectores de pantalla, subtítulos, navegación por teclado, contrastes adecuados, etc.). De lo contrario, se reproduce una brecha de accesibilidad que limita el potencial inclusivo del teletrabajo.

La OIT (2022) señala que, con políticas adecuadas, el teletrabajo puede incrementar tasas de empleo en personas con discapacidad, reducir ausentismo y rotación, favorecer entornos de trabajo más personalizados, minimizar el impacto de barreras físicas y de transporte.

4.1.4. Inteligencia artificial

Del mismo modo que las anteriores herramientas, se subraya el papel creciente de la inteligencia artificial en la mejora de la accesibilidad digital, a través de aplicaciones de traducción automática de lengua de signos, interpretación de imágenes y enriquecimiento de experiencias táctiles en dispositivos móviles, que favorecen una interacción más autónoma con las plataformas digitales. La normativa de accesibilidad, como la **Directiva** europea de accesibilidad web y el Acta Europea de Accesibilidad, se interpreta también como un motor de innovación, ya que impulsa a las empresas a percibir la accesibilidad no solo como obligación legal, sino como oportunidad de diferenciación competitiva, mejora de reputación y ampliación de base de clientes.

En paralelo, se observa en los últimos años un aumento de la sensibilidad y la cultura corporativa en torno a la accesibilidad digital, integrándola como elemento ético y estratégico que refuerza la lealtad de clientes y la diversidad en las organizaciones.

4.2. Legislación como oportunidades e impulso para la innovación

El avance hacia sociedades más inclusivas no depende únicamente de la voluntad institucional o empresarial, sino que requiere marcos normativos sólidos capaces de orientar, estandarizar y acelerar las transformaciones necesarias. En este contexto, la legislación en materia de accesibilidad, especialmente en el ámbito europeo, ha adquirido un rol central como motor de cambio estructural, impulsando la adecuación de entornos digitales, productos y servicios a las necesidades de todas las personas, incluidas aquellas con discapacidad. Más allá de establecer obligaciones, estas normativas funcionan como palancas estratégicas que reconfiguran tanto las prácticas organizativas como los modelos de desarrollo tecnológico, fomentando una cultura de innovación responsable y orientada al usuario. Así, el análisis del marco legal vigente y de sus efectos en los ecosistemas socioeconómicos permite comprender cómo la accesibilidad ha pasado de ser un elemento marginal a convertirse en un eje fundamental del diseño universal y la competitividad empresarial.

4.2.1. Marco legal y efecto estructural

Las dos normas europeas clave, la Directiva (UE) 2016/2102 sobre la accesibilidad de los sitios web y apps del sector público y la Directiva (UE) 2019/882; European Accessibility Act (EAA) sobre requisitos de accesibilidad para productos y servicios, introducen obligaciones que armonizan criterios en el mercado único y obligan a adoptar estándares técnicos (Ley 11/2011); por ejemplo WCAG para contenidos web. El propio texto de la Directiva 2016/2102 reconoce expresamente que “el uso de requisitos de accesibilidad, neutrales en cuanto a la tecnología, no impedirá la innovación y puede incluso estimularla”.

Al establecer requisitos comunes y previsibles, la legislación reduce incertidumbres regulatorias entre países y crea economías de escala para empresas que desarrollan soluciones accesibles: beneficio para proveedores de software, fabricantes de dispositivos y empresas de servicios. La EAA señala explícitamente beneficios para las empresas como la reducción de costes, facilidades para comercio transfronterizo y nuevas oportunidades de mercado para productos accesibles.

4.2.2. *Legislación como impulso de innovación y vías directas*

La regulación impulsa la innovación de forma directa y por varias vías en relación a la AEE (UE, 2016). Una, la demanda regulada establece los requisitos obligan a incorporar soluciones accesibles desde diseño, fomentando I+D en interfaces alternativas (voz, control por gestos, subtítulo automático) y en herramientas de testeo automático. Dos, Economías de escala y mercado ampliado como la armonización que facilita la comercialización transfronteriza de productos accesibles, incentivando inversiones en diseño inclusivo porque el mercado potencial crece.

Por otro lado y en continuidad de la AEE, innovaciones derivadas de necesidades de accesibilidad. Muchas funciones hoy masivas, como autocompletar, reconocimiento de voz, subtítulos automáticos, nacieron para resolver barreras de accesibilidad y luego se generalizaron. La legislación hace que estas soluciones se integren más rápido en productos comerciales.

5. CONCLUSIONES

Del análisis realizado se desprende, en primer lugar, que la tecnología constituye un recurso ambivalente para las personas con discapacidad: por un lado, ofrece un potencial considerable para mejorar la autonomía, la participación y la calidad de vida; por otro, su diseño y despliegue siguen reproduciendo barreras que refuerzan la brecha digital y la exclusión social. La falta de accesibilidad en el diseño, el déficit de formación en competencias digitales, la brecha económica y la escasez de oportunidades adaptadas configuran un entramado de obstáculos que no puede abordarse únicamente desde la lógica del mercado, sino que requiere políticas públicas, regulación efectiva y corresponsabilidad de empresas y organizaciones sociales.

En segundo lugar, la rápida evolución tecnológica genera tanto riesgos como oportunidades. Las nuevas herramientas basadas en inteligencia artificial, entornos inmersivos y automatización pueden ampliar las desigualdades si se desarrollan sin participación de personas con discapacidad y sin estándares de accesibilidad robustos, pero también pueden convertirse en palancas de inclusión cuando se diseñan desde el principio con criterios de accesibilidad universal. En este sentido, las normativas europeas de accesibilidad y su transposición a los ordenamientos nacionales actúan como marcos de referencia imprescindibles, aunque su efectividad depende de la capacidad de acompañar a las pymes en los procesos de adaptación y de desarrollar sistemas de auditoría y seguimiento.

En tercer lugar, los casos de uso analizados muestran que existen experiencias exitosas de implementación de tecnologías accesibles en ámbitos diversos como el hogar, la administración electrónica, la educación, la salud, la comunicación audiovisual o los medios de comunicación, impulsadas por alianzas entre empresas, fundaciones, universidades y administraciones. Estas iniciativas demuestran que la accesibilidad no es incompatible con la innovación, sino que puede constituir un motor de creatividad, diferenciación competitiva y mejora de la reputación corporativa. Sin embargo, la dispersión de estas experiencias pone de relieve la necesidad de políticas de escala, redes de colaboración y espacios de intercambio de buenas prácticas que permitan replicar y adaptar las soluciones existentes a diferentes contextos territoriales y poblacionales.

El análisis de las barreras y oportunidades asociadas a la inclusión digital de las personas con discapacidad revela un fenómeno complejo que combina dimensiones tecnológicas, económicas, formativas, sociales y normativas.

La accesibilidad como derecho y condición estructural. Los resultados indican que la falta de accesibilidad no es un problema meramente técnico, sino una vulneración de derechos (CDPD, ONU, 2006). Las barreras digitales derivan de fallos estructurales de diseño, regulación y cultura organizativa. La accesibilidad digital debe integrarse como criterio transversal de diseño universal en todos los sectores.

Por otro lado, los déficit de competencias digitales y desigualdad formativa, donde la alfabetización digital constituye un obstáculo crítico que limita el acceso a empleo, educación y participación social. El análisis muestra que la falta de marcos formativos comunes, certificación de competencias y colaboración entre sistemas educativos y empresas contribuye al desajuste entre oferta y demanda laboral, afectando especialmente a personas con discapacidad. Por su parte, la brecha económica amplifica la exclusión digital es una dimensión central de la brecha digital (Banco Mundial, 2023). El costo del acceso, la conectividad insuficiente y la falta de dispositivos adecuados limitan la participación de colectivos vulnerables, especialmente en zonas rurales. La brecha económica interactúa con factores de edad, nivel educativo y discapacidad, generando patrones acumulados de exclusión.

La reducción de oportunidades de desarrollo y movilidad social derivada de la falta de la formación digital en la educación y el empleo repercute en menores trayectorias de movilidad social (UNESCO, 2020). La ausencia de políticas de capacitación y actualización de habilidades acentúa la vulnerabilidad laboral ante la automatización.

La exclusión social es multidimensional y la exclusión digital afecta al acceso a servicios públicos, participación ciudadana, empleabilidad y vida comunitaria. La brecha digital no es aislada, se superpone con otras desigualdades estructurales como género, territorio, ingresos, intensificando la desigualdad.

Las tecnologías inclusivas se ejercen como las herramientas transformadoras, centradas en las tecnologías de asistencia, la robotización y la IA, que muestran un potencial significativo para ampliar la autonomía y participación. Por su parte, el teletrabajo se confirma como vía de inclusión laboral, siempre que exista accesibilidad tecnológica. Finalmente, la legislación europea es un motor de innovación como la Directiva 2016/2102 y la Directiva 2019/882 actuando como palancas que no solo imponen obligaciones, sino que fomentan ecosistemas innovadores centrados en accesibilidad. La regulación crea mercados más amplios, reduce incertidumbre normativa y acelera la adopción de soluciones inclusivas, confirmando el papel estratégico del Derecho como motor de transformación tecnológica y social.

Las recomendaciones derivadas del análisis pueden sintetizarse en cuatro líneas de acción: diseño inclusivo, formación, inversión en accesibilidad y colaboración. El diseño inclusivo implica incorporar la accesibilidad como criterio troncal en el ciclo completo de desarrollo de productos y servicios digitales, contando con la participación activa de personas con discapacidad en la definición de requisitos y en la evaluación de prototipos. La formación debe dirigirse tanto a las propias personas con discapacidad –para reforzar competencias digitales y confianza– como a profesionales de la tecnología, la educación, la empresa y la administración, de modo que la accesibilidad se integre en sus perfiles y

prácticas. La inversión en accesibilidad requiere políticas de ayudas, prestaciones y mecanismos de financiación que permitan adquirir dispositivos, conectividad y tecnologías de asistencia, evitando que el coste sea una barrera insalvable. La colaboración entre gobiernos, organizaciones del tercer sector, empresas y sociedad civil es esencial para abordar de forma integral la brecha digital, aprovechando el conocimiento especializado de entidades como Fundación ONCE, las organizaciones de personas con discapacidad, y traduciendo ese conocimiento en políticas, proyectos y entornos digitales verdaderamente inclusivos.

6. REFERENCIAS

- Abbott, C. (2007). *E-inclusion: Learning difficulties and digital technologies*.
- Angel-Urdinola, D.F.; Chinen, M. y Rondon, G. (2025). Digital Skills Development: Competence Frameworks, Assessment Tools, and Pedagogical Approaches Approaches. *Education Working Paper*, 14.
- Asociación Internacional de Tecnología y Accesibilidad, IAAP (2021). Guidelines for Accessible Remote Work.
- Banco Mundial (2023). Digital Progress and Trends Report. Banco Mundial.
- Benavides-Franco, A.; Bedoya-Ríos, N. y Cruz-Danza, E.G.. (2023). El acceso a tecnologías de asistencia por parte de personas con discapacidad: una mirada crítica en la perspectiva de la inclusión productiva. *Revista Crítica de Ciencias sociales*, 132, 99-120.
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2014). *The Second Machine Age*.
- Castells Oliván, M. (2001). *La galaxia Internet*. Alianza Editorial.
- Castells Oliván, M. (2009). *Comunicación y Poder*. Alianza Editorial.
- Cook, A. M. y Polgar, J. M. (2014). *Assistive Technologies: Principles and Practice*.
- Fundación Hermes (2025). *Lo que internet da y lo que quita a las personas con discapacidad*. Derechos de ciudadanía digital. Fundación Hermes.
- Goggin, G. y Ellis, K. (2020). *Disability, communication, and technology in the time of COVID-19*.
- Goggin, G. y Newell, C. (2003). *Digital Disability: The Social Construction of Disability in New Media*. Bloomsbury Academic.
- Gómez Crespo, M.L. y De la Torre Cuellar, I. (2020). *Brecha digital social y defensa de los derechos humanos*. Plataforma de ONG de Acción Social.
- Guenaga, M. L., Barbier, A. y Eguíluz, A. (2017). La accesibilidad y las tecnologías en la información y la comunicación. *TRANS: Revista De Traductología*, (11), 155–169.
- Hersh, M., & Johnson, M. (2008). *Assistive Technology for Visually Impaired and Blind People*.

- ISPI, Italian Institute for International Political Studies (2025). *The Digital Divide: A Barrier to Social, Economic and Political Equity*. ISPI.
- Martínez Torán, M. y Esteve Sendra, C. (2022). Accesibilidad digital y discapacidad. *Revista Española De Discapacidad*, 10(2), 111-133.
- Narayan, A. et al. (2021). *Remote Work and Inclusion*.
- OECD (2022). *Skills for the Digital Transition: Assessing Recent Trends Using Big Data*. OECD Publishing. Acceso: <https://doi.org/10.1787/38c36777>.
- OMS y Banco Mundial (2011). *World Report on Disability*. OMS
- ONU (2025). *Informe de seguimiento sobre el Envejecimiento. División para el Desarrollo Social Inclusivo (DISD) del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la ONU (DESA)*.
- OIT, Organización Internacional del Trabajo (2020). *El futuro del trabajo y las tecnologías inclusivas*. OIT.
- OIT, Organización Internacional del Trabajo (2022). *Teleworking arrangements and the inclusion of persons with disabilities*.
- OVE, Observatorio de la Vulnerabilidad y el Empleo (2020). *Informe tecnología y discapacidad*. Fundación ADECCO.
- Schur, L., Kruse, D. y Blanck, P. (2005). *Corporate culture and the employment of persons with disabilities*.
- Seale, J. (2013). *E-learning and Disability in Higher Education*.
- Simón Rueda, C. et al. (2019). Entre el derecho a la educación inclusiva y la realidad: análisis del III Plan de acción para personas con discapacidad de la Comunidad de Madrid y propuestas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(1), 57-74.
- Sostero, M. et al. (2020). *Teleworkability and the COVID-19 crisis*.
- Susskind, D. (2020). *A World Without Work*.
- Unión Europea. Acta Europea de Accesibilidad (EAA), Ley 11/2023. UE.
- Unión Europea, (2016). *Directiva (UE) 2016/2102 del Parlamento Europeo y del Consejo, sobre la accesibilidad de los sitios web y aplicaciones móviles del sector público*. DOUE L 327
- Unión Europea, UE (2019). *Directiva (UE) 2019/882 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 17 de abril de 2019, sobre los requisitos de accesibilidad de los productos y servicios*. UE.
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education*. UNESCO.

- UNESCO (2023). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2023. Tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién? UNESCO.
- Van Dijk, J. A. (2005). *The Deepening Divide: Inequality in the Information Society*. Thousand Oaks: Sage.
- Winance, M. (2010). *Care and disability: Practices of experimenting, tinkering and tailoring*.