

**Aportando una mirada externa al proyecto “Voces y  
Vida Independiente: apoyos para la inclusión social  
de jóvenes con capacidades diversas”.**  
**Un estudio de caso evaluativo.**

Alumno: Andrés Torrejón Romero  
Tutora: Mayka García García

Máster en Investigación Educativa  
para el Desarrollo Profesional del Docente

Universidad de Cádiz

Facultad de Ciencias de la Educación

Junio de 2020



**Aportando una mirada externa al proyecto “Voces y  
Vida Independiente: apoyos para la inclusión social  
de jóvenes con capacidades diversas”.**  
**Un estudio de caso evaluativo.**

Alumno: Andrés Torrejón Romero  
Tutora: Mayka García García

Máster en Investigación Educativa  
para el Desarrollo Profesional del Docente

Universidad de Cádiz

Facultad de Ciencias de la Educación

Junio de 2020

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>6</b>
<b>2. ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN</b>	<b>8</b>
<b>2.1. Aterrizando en la cuestión</b>	<b>8</b>
<b>2.2. Acercamiento al concepto de diversidad</b>	<b>9</b>
<b>2.3. Camino recorrido respecto a la Atención a la Diversidad</b>	<b>11</b>
<i>2.3.1. Exclusión y segregación educativa y relación con las personas con discapacidad</i>	<i>12</i>
<i>2.3.2. Integración educativa y relación con las personas con discapacidad</i>	<i>14</i>
<i>2.3.3. Paréntesis para la idea de interseccionalidad</i>	<i>16</i>
<b>2.4. Hacia la inclusión</b>	<b>17</b>
<i>2.4.1. Modelo social de la discapacidad</i>	<i>18</i>
<i>2.4.2. Entornos excluyentes. Conceptos de barreras y oportunidades</i>	<i>19</i>
<b>2.5. Importancia del lenguaje, controversia y posicionamiento crítico en cuanto al uso de términos</b>	<b>20</b>
<i>2.5.1. Importancia en cuanto al uso del lenguaje</i>	<i>21</i>
<i>2.5.2. Controversia y posicionamiento crítico en cuanto al uso de términos en este trabajo</i>	<i>22</i>
<i>2.5.3. Igualdad vs. Equidad</i>	<i>24</i>
<b>2.6. Movimiento de Vida Independiente</b>	<b>25</b>
<i>2.6.1. Origen del movimiento de Vida Independiente</i>	<i>25</i>
<i>2.6.2. Aspectos definitorios del movimiento y otras características relevantes</i>	<i>26</i>
<i>2.6.3. Filosofía Escuela de Vida</i>	<i>27</i>
<b>2.7. Investigación inclusiva</b>	<b>28</b>
<i>2.7.1. Características de la investigación inclusiva</i>	<i>29</i>
<b>2.8. La evaluación de proyectos de investigación social e inclusiva</b>	<b>30</b>
<b>3. JUSTIFICACIÓN DEL VALOR DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>31</b>
<b>3.1. Relevancia y pertinencia de esta investigación</b>	<b>32</b>
<b>3.2. Objetivos de este Trabajo Final de Máster</b>	<b>33</b>
<b>4. JUSTIFICACIÓN DEL VALOR DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>33</b>
<b>4.1. Contextualización en términos del proyecto y participantes en esta investigación</b>	<b>33</b>

4.2.	<b>Contextualización espacial y temporal</b>	<b>34</b>
5.	<b>DISEÑO METODOLÓGICO</b>	<b>36</b>
5.1.	<b>Enfoque metodológico</b>	<b>36</b>
5.1.1.	<i>El estudio de caso como metodología de investigación</i>	39
5.2.	<b>Objetivos de la investigación</b>	<b>41</b>
5.3.	<b>Cuestiones de investigación</b>	<b>41</b>
5.4.	<b>Técnicas e instrumentos de recogida de información</b>	<b>43</b>
5.4.1.	<i>La entrevista</i>	43
5.4.2.	<i>Las entrevistas semiestructuradas en esta investigación</i>	44
5.4.3.	<i>El análisis documental de contenido</i>	46
5.4.4.	<i>El análisis documental de contenido en esta investigación</i>	47
5.5.	<b>Procedimiento de análisis de datos</b>	<b>48</b>
5.6.	<b>Cronograma de la investigación</b>	<b>50</b>
6.	<b>INFORME DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>51</b>
6.1.	<b>Una vez asentada la propuesta en la realidad</b>	<b>52</b>
6.1.1.	<i>Recogida de información realizada a través de las entrevistas</i>	52
6.1.2.	<i>Recogida de información realizada a través del análisis documental</i>	54
6.1.3.	<i>Puesta en práctica del análisis de datos</i>	55
6.2.	<b>Resultados obtenidos</b>	<b>56</b>
6.2.1.	<i>Puertas abiertas</i>	56
6.2.2.	<i>Algunos obstáculos de los que ser conscientes</i>	60
6.2.3.	<i>Marcando nuevos horizontes</i>	63
6.2.4.	<i>Un proyecto por y para todos y todas</i>	64
6.2.5.	<i>Desde y hacia la sostenibilidad</i>	67
6.2.6.	<i>Este proyecto y la investigación educativa</i>	68
6.2.7.	<i>Parada forzosa, no abandono</i>	70
7.	<b>CONCLUSIONES</b>	<b>72</b>
7.1.	<b>Conclusiones en relación con la investigación: discusión entre resultados y teoría</b>	<b>72</b>
7.2.	<b>Conclusiones en relación con la elaboración del Trabajo Final de Máster</b>	<b>78</b>
8.	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>80</b>

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende articular los diferentes aprendizajes desarrollados a lo largo del Máster en Investigación Educativa para el Desarrollo Profesional del Docente, en el curso 2019-2020 en la Universidad de Cádiz a través del desarrollo de una investigación real. Concretamente la línea de trabajo en la que se mueve es aquella que investiga sobre conceptos como los de educación inclusiva, equidad, sostenibilidad o igualdad de oportunidades desde la mirada de la investigación inclusiva. Así pues se adscribe a la investigación que teniendo por objeto de estudio la inclusión se articula a través de procesos en esencia inclusivos.

Enmarcado en los aspectos anteriores, esta investigación se concreta como un estudio de caso de corte evaluativo, que se inserta en el contexto del proyecto Voces y Vida Independiente: apoyos para la inclusión social de jóvenes con capacidades diversas, desarrollado en la Universidad de Cádiz<sup>1</sup>. Esto significa que focalizado en el propio desarrollo del proyecto, pretende devolver una mirada externa a sus participantes, lo que posibilitaría enriquecer los puntos de vistas sobre el mismo y realizar aportaciones de mejora sobre él. Y que, además, pretende reflejar en estas líneas parte de una experiencia real vivida por los y las participantes en el proyecto.

Para plasmar esta investigación en el presente trabajo presento, en primer lugar, una revisión de los antecedentes y estado de la cuestión a modo de fundamentación teórica de la misma. Aquí propongo, para empezar, un acercamiento a la idea de diversidad, inherente a la inclusión, las distintas maneras en las que se ha abordado y entendido este concepto y qué es lo que esto supone en el día a día de todos y todas en general y, en concreto, de las personas con discapacidad. Una vez observado el camino recorrido respecto a la atención a la diversidad y comprender qué aporta en este proceso ideas como la de interseccionalidad, desarrollaré un apartado que permita conocer qué supone la inclusión en el actual panorama educativo (incluyendo en este la investigación educativa). Derivado de este apartado surge la necesidad de hablar sobre la importancia del lenguaje y la controversia en cuanto a uso de términos para aludir a las personas con discapacidad. Adelanto en esta introducción que ese es el término (personas con discapacidad) que yo utilizaré a lo largo del trabajo, cuya elección está argumentada en este apartado del mismo. Tras haber analizado aspectos más generales, enfoco la recta final de esta revisión de los antecedentes y análisis del estado de la cuestión a profundizar en los aspectos principales (y para mi novedosos) de este trabajo: el movimiento de vida independiente, la investigación inclusiva o comunitaria y algunas pinceladas en torno a la evaluación de proyectos de investigación social e inclusiva. Al haber señalado aquellas cuestiones que en mi formación juegan un papel más novedoso, considero oportuno aclarar que mi formación previa a este máster es en el Grado de Educación Infantil, lo que puede explicar que muchos de mis ejemplo, alusiones a leyes educativas o a determinados autores o autoras, tengan más relación con esta etapa educativa, que en un momento

---

<sup>1</sup>Este Trabajo Final de Máster se desarrolla en el contexto de la beca de colaboración Santander-Progreso, en su convocatoria del curso 2019/2020.

determinado me han ayudado a pensar la inclusión. Y desde aquí, es desde donde se muestran las reconstrucciones de pensamiento que he ido desarrollando animadas desde las aportaciones que me han ido facilitando las asignaturas del máster y la investigación de TFM, entendiendo que ello contribuye a mi desarrollo profesional como docente.

Una vez desarrollada esta fundamentación teórica, propongo un apartado relacionado con la justificación del valor de la investigación en términos de relevancia y pertinencia de la misma, y un segundo apartado que contextualiza detalladamente los diferentes aspectos en los que se enmarca mi investigación.

Como continuación a estos dos puntos expongo el apartado dedicado a las concreciones propias del diseño metodológico de la investigación. Me gustaría señalar respecto a este apartado que, aunque esta filosofía está presente a lo largo de todo el trabajo, cada pequeña decisión que he tomado a lo largo del estudio la he argumentado en estas líneas, procurando la comprensión y coherencia de los procesos internos de este trabajo. Por tanto en este punto se encuentra no solo la explicación en cuanto al enfoque metodológico por el que opto, sino también aspectos como los objetivos y las cuestiones de investigación, las técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de información, el procedimiento planteado para el análisis de datos (a través de un análisis categorial compuesto por dimensiones y categorías emergentes) y un cronograma a modo de estructuración temporal de la misma.

Después de haber detallado los diferentes apartados del diseño presento el informe de investigación. Este informe se compone de dos partes: una primera dedicada a explicar cómo se ha llevado a cabo realmente la propuesta y si ha existido alguna reestructuración en función de lo que estaba diseñado; y una segunda parte en la que expongo los resultados obtenidos tras la recogida y el análisis de los datos. Cierra el contenido de este trabajo el punto dedicado a las conclusiones derivadas tanto de la realización de esta investigación como de la elaboración de este Trabajo Final de Máster (TFM). En todo este punto reflexiono sobre los aspectos más llamativos a lo largo de este proceso, proponiendo una discusión entre los aspectos más teóricos con los vividos en la práctica. El trabajo lo cierran los apartados dedicados a las referencias bibliográficas y la recopilación de anexos utilizados. En estos momentos en los que menciono la bibliografía cabe destacar que, todo el trabajo mantiene coherencia con la normativa APA en su última edición (APA 7ª edición).

Para finalizar esta introducción, dos consideraciones referidas a la redacción de este documento, sobre las que tome una decisión al inicio de la investigación: la primera es sobre el uso del doblete de género en las palabras y categorías gramaticales en las que sea posible. Aunque esto no sea una obligación recogida en las normas de escrituras considero que es un aspecto que debe estar presente en un campo de trabajo en torno al tema de la inclusión. La segunda de las decisiones es que esta investigación está redactada en este trabajo en primera persona. Esto es así por el carácter personal y social que tiene dicha investigación, con la cual me siento identificado en su totalidad, por haber sido un proceso en el que me

he introducido en profundidad y así me gustaría reflejarlo en los diferentes puntos que a continuación se exponen.

## 2. ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

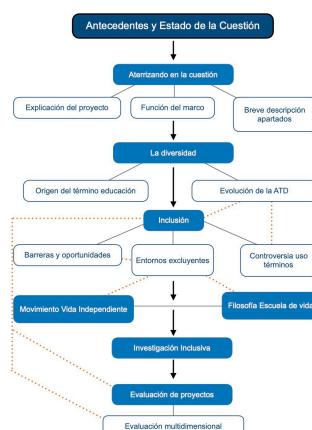
### 2.1. Aterrizando en la cuestión

El apartado que aquí presento mostrará detalladamente la base teórica de mi Trabajo de Fin de Máster (TFM). Dicha base respaldará, a través de las ideas de los autores y las autoras referentes en la temática que hoy nos ocupa, las distintas actuaciones y decisiones que vayan aconteciendo a lo largo del mismo.

En primer lugar, me gustaría explicar que la intención de titular este epígrafe bajo el nombre “Antecedentes y Estado de la Cuestión” es una de las primeras decisiones que tomo en la elaboración de este proyecto, cuya motivación considero oportuna compartir para comenzar a discernir desde este momento, lo que pretende ser la tónica general de este trabajo. Es por ello que en estos pasos iniciales quiero indagar, aglutinar y ofrecer las diferentes aportaciones que autores y autoras han ido construyendo e investigando, en cuanto a conceptos e ideas como las de inclusión, diversidad, vida independiente, y otras colindantes a estos términos. Pero mi intención no es que estas reflexiones se presenten como una mera revisión de la literatura, de las investigaciones llevadas a cabo hasta el momento o como una fundamentación teórica que sirva únicamente como manera de justificar a través de esta lo que llevaré a cabo posteriormente en la investigación. Mi objetivo es que esta parte del trabajo sea en buena medida un reflejo de mis opiniones, decisiones y críticas en torno a las diferentes temáticas presentadas. Es decir, conocer los antecedentes y estado de la cuestión a través de investigaciones realizadas, lectura de artículos, libros, tesis doctorales, etc. expuestas en diferentes párrafos en los que a su vez se intercale con una visión analítica, crítica y sobre todo potencial para profundizar en la naturaleza de este trabajo.

Figura 1

*Mapa conceptual del punto “Antecedentes y Estado de la Cuestión”*



*Fuente. Elaboración propia*



Se tratará de una base suficientemente sólida de la cual partir para poder justificar, basar y argumentar todo el proceso que recojan estas líneas. Puesto que la intención general de este epígrafe es aportar, tanto a mí como a la persona que lea este trabajo, información relevante y contrastada capaz de orientar la realización de un estudio de caso de corte evaluativo sobre el proyecto “Voces y Vida Independiente: apoyos para la inclusión social de jóvenes con capacidades diversas”, impulsado por un equipo de investigación constituido por miembros de la Universidad de Cádiz y por miembros de la asociación Equa. La referencia a la que aludiré como documento que expone al detalle los aspectos definitorios de dicho proyecto es García-García (2017), en cuya explicación me detendré con mayor detalle conforme vaya avanzando este apartado, para su mejor comprensión. Sin embargo considero oportuno recuperar en estos momentos lo que pretende en esencia este proyecto, y es “favorecer la plena inclusión social de jóvenes con capacidades diversas en nuestro territorio, a través del diseño de un proceso que mejore sus posibilidades de vida independiente” (García-García, 2017, p.2). Lo que pretendo analizar y mostrar en esta revisión de antecedentes y estado de la cuestión para establecer una relación directa con este proyecto, es cuál es la importancia que tiene, ha tenido y se le da actualmente, a la vida independiente. También, cómo estos procesos suelen marcar puntos de inflexión de los momentos vitales de cualquier persona y se muestran en mayor o menor medida como hitos en una historia de vida; y que, además esto se enfatiza cuando aludimos a dichos momentos en la historia de personas con discapacidad. No obstante, y adelantándome a lo que aquí va a ser expuesto y justificado, podremos ver que no se le ha dado demasiada importancia en muchos momentos de la historia a que estas personas alcancen objetivos como este. Este no es el objetivo de este TFM sino más bien de la propia investigación en la que se sumerge. Y por último también quiero hacer una reflexión sobre cómo para poder llegar a ideas como la anterior es necesario empezar a adentrarnos en lo que ha supuesto y lo que hoy supone, hablar de “diversidad”.

## **2.2. Acercamiento al concepto de diversidad**

Desde que empezara el Grado en Educación Infantil en el curso académico de 2015/2016, el concepto “diversidad” y las ideas desprendidas de la “atención a la diversidad” son de los recuerdos más potentes que hoy encuentro que estuvieron presentes a lo largo de las diferentes asignaturas cursadas. Especialmente esto tomo auge en asignaturas como “Atención a la diversidad en educación infantil” o “Cultura, políticas y prácticas inclusivas en educación infantil”, pero indirectamente estaban presentes en la mayoría. Conceptos e ideas referidas a la atención a la diversidad que salían a relucir en muchos casos cuando llegaba el momento de pasar de los discursos teóricos a la práctica. En nuestra ansia como docentes en formación por querer aprender a ser efectivos en el aula, solían aparecer preguntas en las clases por nuestra parte del tipo: ¿y esto cómo lo puedo aplicar a los niños y niñas de educación infantil? o ¿cómo explico ciertas cosas a los niños y niñas de esa edad?. La respuesta a estas preguntas frecuentemente aludía a la diversidad, a la inexistencia de recetas mágica para poder aplicarlas en cualquier aula. Hoy concluyo en que se referían a que dependiendo de las características del contexto, y en concreto de las de los niños y las niñas de cada clase, los temas deberían ser abordados de una u otra manera. A mi

juicio, estas respuestas en el fondo bebían de dos (por acotar mucho la explicación) posibles fuentes. El primer tipo de fuente se relacionan con explicaciones que parecían ser ideas derivadas de la necesidad oída por incluir los términos de diversidad en los discursos educativos. Y en segundo lugar, había otros casos en los que estos discursos que incluían a la diversidad se derivaban de convicciones personales unidas a investigaciones o puestas en práctica reales. A menudo estos segundos casos si abordaban, no recetas mágicas, pero ejemplos, supuestos, orientaciones, etc. para aplicar lo aprendido en nuestra formación en la universidad a un futuro como docentes. Estas dos maneras de tratar este concepto también las percibí en la realidad del centro educativo en el que llevé a cabo mi periodo de prácticas.

En cualquier caso, y más allá de valoraciones, mi experiencia personal es lo que me despierta interés real por esta temática de la inclusión y la atención a la diversidad. Al evidenciar que, como dice Rosales (2015) lo que podemos considerar como común y generalizado en nuestra sociedad es la diferencia. Lo natural, según la autora, es que seamos diferentes. Estas ideas las podemos sumar a las de Blanco (2006), que defiende que el ámbito educativo, por ser el que nos ocupa, es cada vez más consciente de que la diversidad es la generalidad en las aulas y centros educativos; y que por tanto su atención materializada a través de las distintas respuestas educativas, constituye uno de los mayores retos educativos presentes en la actualidad.

Se hace evidente entonces la necesidad de hacer de la atención a la diversidad una realidad por parte de nuestra sociedad. Utilizaré como reflejo de la sociedad el ámbito educativo, por ser el prisma desde el cual me encuentro en formación y en el cual se enmarca el objeto de estudio de este trabajo. Y en relación con lo anterior, la evidencia de que la educación actual aboga por modelos que contemplen la diversidad del alumnado, lo podemos ver reflejado en numerosos libros y manuales como el de Blanchard y Muzás (2007), que ofrecen a los y las docentes una visión generalizada de lo que supone la atención a la diversidad en el aula. A su vez se aportan pautas, dinámicas concretas y otras orientaciones para poner en práctica dichas ideas.

Pero esta preocupación por la comprensión y atención a la diversidad no es exclusiva del mundo de la didáctica, sino que también parece estar presente entre las preocupaciones de las instituciones gubernamentales a nivel educativo, y así lo reflejan las diferentes leyes, órdenes, etc. Por ejemplo la Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, recoge que “la educación es un derecho de todos los ciudadanos, por lo que la escuela deberá ajustar la propuesta educativa a la diversidad que caracteriza actualmente nuestra sociedad” (p. 17). De hecho para tener presente este tipo de actuaciones en las aulas y centros educativos, incluso se destinan documentos legislativos en los diferentes niveles de organización estatal reducidos a esta temática, como son las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa, de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

De los anteriores documentos podemos empezar a obtener ideas muy interesantes que nos acerquen a la comprensión detallada del concepto de diversidad. Por ejemplo la de que atender a la diversidad no es sinónimo de hacerlo de manera inclusiva, como detallaré más adelante. Pero además, a propósito de la idea expuesta en cuanto a la Orden de 5 de agosto de 2008, que no debemos reducir nuestro pensamiento al hecho de que la diversidad es una característica exclusiva de nuestra sociedad actual. La diversidad siempre ha existido. De hecho recuperando las ideas de Rosales (2015), esta ha estado presente incluso por encima de los intentos de homogeneización en todos los aspectos (políticos, sociales, culturales, religiosos, sexuales, etc.) que han intentado llevar a cabo numerosos colectivos a lo largo de la historia, y su defensa de ideas hegemónicas.

Por tanto, partiendo de que la diversidad es lo común entre los seres humanos (y el resto de la naturaleza, aunque no entraremos en ese terreno hoy), es probable que los cambios de perspectivas a lo largo de la historia se hayan visto motivados por el valor que se le ha dado a la diversidad y la manera de entender y atender a esta.

### **2.3. Camino recorrido respecto a la Atención a la Diversidad**

Partimos entonces de la idea de que la manera en la que el ser humano entiende la diversidad, residen sus criterios para dar respuesta a esta. Como ocurre en la mayor parte de aspectos de nuestras vidas, nuestras miradas condicionan nuestras actuaciones. Es evidente que hoy en día podemos ver cómo se actúa de una manera o de otra en lo que incumbe, por ejemplo, a las personas con discapacidad por ser nuestro objeto de estudio, dependiendo del paradigma y las ideas que se tengan sobre estas. Bajo mi criterio, esto es lo que justifica que convivan actualmente diferentes debates en torno a cómo abordar estas temáticas. Sin embargo, no me gustaría caer en un exceso de relativismo al hablar de “nuestra mirada” o “nuestra actuación” como sociedad. De ahí que encuentre muy interesante establecer un paralelismo con las ideas que exponen Booth y Ainscow (2000) relacionadas con acercar los centros educativos hacia la inclusión. Contando con estas aportaciones podemos concretar que el reflejo de la respuesta social ofrecida hacia la diversidad, la podemos analizar en cómo repercuten nuestras convicciones en torno a tres grandes ámbitos como son las políticas, la cultura y las prácticas. Estas concepciones concretadas en el entorno educativo por ambos autores, las abordaré más adelante. No obstante considero que un análisis realizado desde estos tres ámbitos pueden ofrecer orientaciones acerca de la naturaleza de la atención a la diversidad que ofrece nuestra sociedad, nuestro centro, nuestra aula, nuestro proyecto de investigación, etc.

Y aunque en la actualidad convivan diferentes pensamientos en cuanto a la diversidad y su atención, ha habido periodos a lo largo de la historia en los que unas posiciones han imperado sobre otras, y partiendo de esa perspectiva se han ofrecido las respuesta educativas, culturales, burocráticas, etc. De ahí que los términos que utilicen diferentes autores y autoras como Parrilla (2002), Delgado (2007) o Echeita (2013) para aludir a los diferentes postulados que han tenido mayor peso en los procesos de atención a la diversidad sean las de exclusión, segregación, integración e inclusión. Podemos extraer entonces que estos

paradigmas son por los que ha ido pasando la atención a la diversidad tanto a nivel mundial, como en nuestro país.

Considero oportuno en este momento destacar un matiz esencial que aporta Parrilla (2002) en cuanto a estas cuestiones, y es que hace especial hincapié en que no podemos entenderlas como fases en sí mismas. Es decir, ella explica que evidentemente existe una evolución desde posiciones más tradicionales y conservadoras como la de exclusión, hasta otras que optan por valores como el de equidad o igualdad de oportunidades como la de inclusión; y que los cambios sí han ido sucediéndose a lo largo del tiempo unos tras otros. No obstante la autora contempla esta evolución como un continuo, lleno de progresos, reajustes, estancamientos, replanteamientos, etc., más que como una sucesión de fases, como si se tratara de un videojuego en el que una vez conseguido los objetivos, pasas a la siguiente y dejas atrás la anterior. De hecho ella apunta a que las actuaciones que se dieron en cualquiera de esos cuatro momentos, dejaron y dejarán huellas en sus sucesores.

A continuación me centraré en concretar qué supuso y/o supone para el ámbito social, y en concreto para el ámbito educativo, tratar con las ideas de exclusión, segregación, integración e inclusión; además cómo afectaron y/o afectan estas ideas a las personas con discapacidad. Para ello he decidido dedicar un primer subpunto a los conceptos de exclusión y segregación. La razón de presentar estas unidas, se debe a la posición de ambas en relación con posturas defendidas desde el modelo médico o rehabilitador (del cual hablaré detalladamente en dicho punto). También se debe a lo que pueden aportar a este marco teórico, por lo que entiendo que nos es suficiente presentarlas de este modo y no dedicándole apartados independientes a cada una. Sin embargo otro subpunto lo dedicaré al concepto de integración, por el paso significativo en cuanto a la atención a la diversidad respecto a las dos posturas anteriores. Pues entiendo que de esta manera nos permite conocer la idea en mayor medida y establecer diferencias entre esta y lo que supone la inclusión (aspecto de mayor interés en este proceso). Es por ello que a conocer la noción de inclusión también le dedicaremos un punto diferenciado, que nos permita analizar conexiones con las anteriores (exclusión, segregación e integración) pero también poder señalar matices y nuevos interrogantes que se abren desde este paradigma de atención a la diversidad, en relación al objetivo principal de este trabajo.

### *2.3.1. Exclusión y segregación educativa y relación con las personas con discapacidad*

A propósito de la “exclusión” Parrilla (2002) recoge que es el concepto que engloba la mayor y tradicional visión en negativo que se ha tenido sobre la diversidad. La autora defiende que la exclusión entra en juego cuando rechazamos la diversidad, cuando esta se convierte en una especie de enemigo a combatir. Si observamos que los cánones marcados tras esta idea persiguen la uniformidad y la normalidad (si es que existe este concepto) en referencia a lo que dicta una mayoría en cuanto a número de personas, “tiene sentido” entonces que se establecieran categorías como “lo diferente” y que estas estuvieran condenadas al rechazo. Si esto lo trasladamos al mundo de la educación, afirma esta autora que existe una

primera etapa en que la escolarización se dirigía únicamente a colectivos privilegiados social y económicamente, como pueden ser la aristocracia o la burguesía. Y deriva de este análisis que los colectivos considerados vulnerables, a menudo han sido relacionados con aspectos culturales y/o económicos. En cuanto a estas ideas sobre la exclusión educativa Echeita (2013) recopila diferentes visiones interesantes al respecto, para concluir con que “los procesos de exclusión educativa se configuran la mayoría de las veces como antesala de la exclusión social” (p.102). Sin embargo el autor advierte que no plantea esto como una relación absolutista apoyada en una relación causa-efecto. Es decir, no alude a que el sucesor de la exclusión educativa sea en todos los casos la exclusión social, ni pretende que esto sea así; pero encuentra un potencial valioso en cuanto a que las instituciones educativas puedan detectar y analizar algunos síntomas de que esta situación está aconteciendo, para poder evitar o paliar posibles consecuencias en términos de exclusión social.

Respecto a la exclusión educativa Cobeñas (2020) expone que las personas con discapacidad, han sido uno de los colectivos que la ha sufrido con mayor intensidad. Esta autora realiza una revisión literaria amplia para justificar su posicionamiento y a la vez realiza un estudio en Argentina a pequeña escala. De él obtiene entre sus resultados de investigación que tradicionalmente han existido maneras directas en las que estas personas se clasificaban abiertamente bajo la categoría de “ineducables” y maneras menos directas pero que de igual manera excluían a estas personas de los sistemas educativos. Estas “maneras menos directas” son las que conectan con la segregación. De ahí que para Cobeñas (2020) tanto exclusión como segregación son dos formas de excluir a las personas con discapacidad de los sistemas educativos. Sin embargo esto lo podemos complementar con las ideas de Parrilla (2002), que sí que encuentra en la segregación un aporte sustancialmente valioso como para diferenciarlo de la exclusión. Y en que en el momento en el que se considera al menos una educación segregada, defiende la autora, se acepta el derecho fundamental en el que se contempla que toda persona podría participar de cualquier etapa formativa; y existe la obligación por parte de los gobiernos de preservar ese derecho. Si bien es cierto que la autora menciona que a partir de esta nueva forma de atender a la diversidad, es cuando comienzan a relucir procesos como la creación de legislaciones y otros procesos institucionales y educativos paralelos a lo ordinario (uso de términos como el de pedagogía terapéutica; escuelas especiales para personas con discapacidad, etc). De ahí que Cobeñas (2020) entienda que esto es una manera más de exclusión. No obstante, desde mi punto de vista, lo que sucede en en esta dicotomía es que, ahora que tenemos la oportunidad de mirar hacia atrás, quizás ese paso pueda pasar desapercibido. Pero en mi opinión es bastante importante diferenciar dos momentos en este proceso: uno en el que la mayoría de personas ni si quiera se consideraban con derecho a recibir una educación formal; y otro en el que, aunque de manera diferenciada, se comienza a reconocer el derecho a la educación universal. Esta evolución también la respaldan autores como Parra (2011) que añade a lo expuesto que, en el momento en el que se habla de segregación, la educación (en este caso de las personas con discapacidad) empieza a considerarse una responsabilidad social, a la que las administraciones legales y otros colectivos tienen obligación de empezar a ofrecer respuestas educativas pertinentes. Este concepto de preocupación social nos será útil para rescatarlo más adelante en relación con el proyecto objeto de este estudio.

Llega el momento entonces de mostrar que la base que sustenta la exclusión radica en la creencia de ejercer “la negación de la posibilidad de educar a una persona por considerar que posee un déficit, una característica individual que lo/la imposibilita para el aprendizaje” (Cobeñas, 2020, p.70). Y lo mismo sucede con la segregación, a la hora de considerar que alguien “no posee las capacidades requeridas” para ser educado o educada en un centro educativo ordinario por ejemplo, y por ello debe acudir a una “educación especial”.

En consonancia con lo desarrollado, cabe recatar que la Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud (2001) afirman que han existido a lo largo de los años diferentes ideas conceptuales para explicar y entender la discapacidad. Por tanto partiendo de la afirmación anterior que considera a las personas con discapacidad como “ineducables”, podemos afirmar que estaríamos hablando de que la exclusión y la segregación parten mayoritariamente de concepciones expuestas desde un paradigma considerado como “médico” o “médico/rehabilitador”. En palabras de ambas organizaciones:

El modelo médico considera la discapacidad como un problema de la persona directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere de cuidados médicos prestados en forma de tratamiento individual por profesionales. El tratamiento de la discapacidad está encaminado a conseguir la cura, o una mejor adaptación de la persona y un cambio de su conducta. (Organización Mundial de la Salud y Organización Panamericana de la Salud, 2001, p.22)

### *2.3.2. Integración educativa y relación con las personas con discapacidad*

Diferentes autores y autoras como Rubio (2009) o Gómez (2013) mencionan que el punto de inflexión a partir del cual se comienza a hablar de integración, es el momento en que nace el principio de normalización. Sin entrar en profundidad en el desarrollo, valoración y comprensión de este concepto, si es necesario conocer que según Gómez (2013) la normalización “no consiste en que la persona se vuelva normal, sino en ofrecer los medios posibles para la mejora de su calidad de vida, favoreciendo el acceso a servicios y condiciones de vida adecuados a sus características y entornos comunes” (p.54). A estas ideas Rubio (2009) aporta que este principio supuso un avance en cuanto a que se consideraba necesaria la posibilidad de que existiera un sistema educativo que pudiera dar respuesta en centros ordinarios a todos y todas, incluyendo a las personas con discapacidad. Sin embargo, esta idea inicial se devaluó, y como dice Rosales (2015) esa integración en centros ordinarios en muchos casos se redujo a compartir los mismos edificios entre alumnos y alumnas con o sin discapacidad, existiendo en numerosos casos aulas diferenciadas. De algún modo esta autora defiende en su artículo que esta idea de integración sigue padeciendo tintes procedentes del modelo médico, lo que seguía poniendo el foco en la necesidad de que la persona debía adaptarse o “ponerse a punto”, para poder integrarse posteriormente en un grupo ordinario, mayoritario y socialmente considerado hegemónico. En relación a esto recoge Parra (2011) que

la integración se trata de un proceso que "brinda la oportunidad a niños con Necesidades Educativas Especiales, con o sin discapacidad de integrarse a la comunidad educativa y aprender de acuerdo a sus capacidades y desarrollarse en un ámbito cálido en conjunto con su sociedad y cultura" (p.143).

Incluso definiciones como la anterior ponen en evidencia ese carácter de responsabilidad social, pero a la vez resulta contradictorio como muestra un lado un tanto caritativo, en el que los contextos sociales y culturales, desde una posición superior, ofrecen la oportunidad a los diferentes sujetos de acercarse e integrarse en ellos. Y esta idea será esencial para entender por qué en estos momentos las apuestas educativas más transgresoras optan por la inclusión como la manera necesaria en la actualidad de abordar la atención a la diversidad. No obstante Rubio (2009) encuentra que desde la integración se comienza a acercar al sujeto al contexto, lo que desde posiciones anteriores se consideraba impensable.

Una vez hemos conocido en mayor medida las ideas anteriores, estamos preparados para comprender el hecho de que las Organización de las Naciones Unidas (2013) encuentren que tanto exclusión, como segregación, como integración resultan modelos educativos discriminatorios para todo el alumnado; y que sin embargo son modelos cuya existencia es frecuente, para las personas con discapacidad.

A modo de cierre y resumen presento la tabla 1 recogida en Parrilla (2002), la cual recoge los diferentes hitos educativos (en cuanto a respuesta institucional) que la autora considera más importante en función de la manera de atender a la diversidad que he ido desarrollando en los puntos anteriores, en relación con las décadas en los que estos cambios han ido aconteciendo en España. En esta tabla se habla de exclusión, segregación, integración y un periodo (en el cual nos encontraríamos actualmente) aquí catalogado como de "regeneración" que apuesta por la educación inclusiva; el cual hoy engloban de manera generalizada diferentes autores y autoras bajo la idea de "inclusión", y al que dedicaré el próximo punto de manera detallada, por ser una de las bases de este Trabajo de Fin de Máster.

Tabla 1

*De la Exclusión a la Inclusión: Un camino compartido*

	<b>Clase Social</b>	<b>Gr. Cultural</b>	<b>Género</b>	<b>Discapacidad</b>
<b>1. Exclusión</b>	No escolarización	No escolarización	No escolarización	Infanticidio/ Internamiento
<b>2. Segregación</b>	Escuela Graduada	Esc. Puente	Esc. Separadas: Niñas	Esc. Especiales
<b>3. Integración</b>	Comprehensividad- ad (50-60)	E. Compensatoria E. Multicultural (80)	Coeducación (70)	Integración E. (60)
<b>4. Regeneración</b>	Educ. Inclusiva	Educ. Inclusiva (Ed. Intercultural)	Educ. Inclusiva	Educ. Inclusiva

Fuente. Parrilla (2002, p. 15)

### *2.3.3. Paréntesis para la idea de interseccionalidad*

Por otra parte, y antes de comenzar a analizar y reflexionar sobre la idea de inclusión desde el punto de vista del ámbito educativo y el impacto de esta en la realidad de las personas con discapacidad, me parece muy acertada la explicación de Cobeñas (2020) al detallar que actuaciones como la exclusión, segregación o integración educativa se han dado tanto en hombres como en mujeres con discapacidad. Sin embargo señala a su vez que las mujeres se encuentran en especial condición de vulnerabilidad de sus derechos, por el hecho de ser mujeres; lo que hace que entre en juego el término “interseccionalidad”.

Expósito (2013) desarrolla a lo largo de su artículo que dicho término pretende visibilizar la situación real de muchas personas que encuentran entrelazadas la conjunción de distintas desigualdades y discriminaciones. En su texto recurre frecuentemente al fenómeno de la inmigración, por ser sobre el que se han asentado numerosos estudios que han arrojado luz a esta idea. Estos planteamientos respecto a la temática de la inmigración pueden trasladarse de igual manera a la situación de personas con discapacidad. Es decir, la autora expone que aunque hombres y mujeres inmigrantes se pueden ver ante situaciones de desigualdades y discriminatorias relacionadas con la nacionalidad o la clase social, en el caso de las mujeres se suma además esa condición de “ser mujer”. Igualmente otro ejemplo lo podemos observar en que pese a que todas las mujeres se enfrentan a situaciones de discriminación o desigualdad por razones socio-culturales, esta perspectiva se cruza además en las vidas de mujeres con discapacidad. Expósito (2013) habla de que no se trata de una suma de desigualdades, si no de entender que existe la unión de cada una de estas, y que interseccionan y afectan de manera personal a la realidad de cada individuo. Algunas de las diferentes características que pueden ser susceptibles de entrar en interseccionalidad (clase social, aspectos culturales, género o discapacidad), las podemos apreciar en la primera fila de la tabla 1 que presento a modo de resumen de varias ideas expuestas, pero que también nos sirve como manera clara de entender este concepto.

Entre las investigaciones en el ámbito educativo comienza a existir por tanto, un mayor interés en cuanto a la consideración en el diseño y realización de propuestas relacionadas con la interseccionalidad. Así vemos por ejemplo el artículo de Lázaro y Jubany (2017) en el que vemos como, a través de la teoría feminista, se pone en juego una relación entre diferentes sistemas de opresión y privilegios relacionados y el género o la clase social. En este caso recaban la información a partir de las experiencias de las protagonistas. Para ello se realizan entrevistas de carácter etnográfico a mujeres que participan en programas de trabajo temporal.

Una vez ofrecidas un par de pinceladas y algunos ejemplos sobre lo que supone esta característica en la vida de las personas, considero que es el momento de retomar el análisis que planteaba en torno a cómo se afronta la Atención a la Diversidad desde la inclusión. No obstante la intención de este subpunto es la de “romper” el discurso ofrecido hasta el momento para recordar que más allá de las diferentes teorías que aquí manejo, estas posiciones, actuaciones, modelos, etc. tienen una repercusión directa y real



en el día a día tanto de las personas con discapacidad como en el de las personas que las rodean. Entiendo entonces que la idea de interseccionalidad es una aportación clave en estos momentos de nuestro punto dedicado a la revisión de antecedentes y estado de la cuestión. Cobrando relevancia no solo porque se trate de una idea en auge y relacionada con nuestro objeto de estudio, o no solo porque si existe un periodo de regeneración, como del que se hablaba en la tabla 1, este término estará tomando un papel protagonista, sino también para poder comprender en mayor medida que las diferentes situaciones de las que aquí se hablan, no son simples ideas reflejadas en un papel. Se trata de reflexiones que se personifican y materializan en la vida de personas, y considero muy importante no perder esto de vista especialmente, desde la investigación educativa. Una vez considerada esta cuestión, pasemos al análisis de la inclusión como manera de atender a la diversidad.

## **2.4. Hacia la inclusión**

Autores y autoras como Rosales (2015) plantean que el camino hacia la inclusión supone una manera de entender la realidad en la que se acoge de manera real y consciente a la diversidad. Un prisma a partir del cual se deja de responsabilizar o culpabilizar al propio sujeto en cuanto a que dependa de sus capacidades, habilidades, déficits o cualquier otro término similar, el hecho de poder participar o no de determinadas situaciones (en este caso situaciones de enseñanza-aprendizajes). Según Parra (2011) algunas de las aportaciones sustanciales que la mirada inclusiva realiza frente a otras es que además del respeto hacia las diferencias, encuentra en la diversidad un valor que permite enriquecer cualquier proceso. Basándome en esta afirmación podemos poner un ejemplo en el ámbito educativo que resulte ilustrador: si en una clase de educación infantil de 5 años intentamos tratar un tema como por ejemplo “el planeta tierra”, y únicamente lo abordamos desde la óptica del o la docente, estamos perdiendo la oportunidad de enriquecer ese proceso contando con las experiencias, curiosidades o interrogantes del propio alumnado, pero también estaríamos obviando una posible participación por parte de las familias o de compañeros o compañeras docentes. Es decir, un aula dispuesta a trabajar desde una mirada inclusiva contará con procesos de enseñanza-aprendizaje más ricos, elaborados y personalizados. Pero no solo estos ejemplos son válidos para la realidades vividas en las aulas, si no que desde este enfoque también parten algunas investigaciones en el ámbito educativo. Investigaciones como el trabajo que proponen Pallisera y Puyalto (2014) (el cual analizaremos más adelante en mayor profundidad) al entender que contar con las voces de las personas con discapacidad y sus familiares a lo largo de todo el proceso investigativo supone una mejora cualitativa a la investigación, que si esta la realizan únicamente expertos sobre la temática, que además suelen ser personas sin discapacidad.

Cabe destacar que el uso de este término en relación con el ámbito educativo, afirman Booth y Ainscow (2000) que comienza en la conferencia mundial “Necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad” en 1994 en Salamanca. Aquí se puso de manifiesto la necesidad de romper con la atención a la diversidad que se había estado ofreciendo desde las distintas instituciones educativas hasta el momento, para ofrecer una respuesta educativa (y por tanto social) que partiera de la idea que la diversidad es cosa de

todos. No existen personas con o sin diversidad. Por lo que se debe atender las necesidades de todas las personas y el concepto de calidad debe ser una de las premisas fundamentales en dicha respuesta.

#### 2.4.1. Modelo social de la discapacidad

Una vez adentrados en las ideas y actuaciones que supone una perspectiva inclusiva observamos que, en relación con las personas con discapacidad, esta mirada no conecta en ningún momento con las ideas que se proponían desde el modelo médico del que hablaba en los puntos anteriores. Es decir, entender la discapacidad desde un modelo médico impide o limita la comprensión y la puesta en marcha de propuestas inclusivas. De ahí que tanto la Organización Mundial de la Salud como la Organización Panamericana de la Salud (2001) recojan un segundo modelo, el modelo social, como otra perspectiva desde la que se ha mirado hacia la discapacidad.

La discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto/entorno social. Por lo tanto, el manejo del problema requiere la actuación social y es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para la participación plena de las personas con discapacidades en todas las áreas de la vida social. (Organización Mundial de la Salud como la Organización Panamericana de la Salud, 2001, p.22)

Para comprender algunas diferencias entre este modelo y el modelo médico observamos la tabla 2, propuesta por Arnau (2002), en la que en función de distintas variables se contrastan las ideas de ambos modelos. En mi opinión esta tabla, pese a que en algunos momentos considero que el contenido podría mostrar términos más técnicos y/o precisos, entiendo que es una buena recopilación de ideas, capaz de hacer entender rápidamente a cualquier persona lo antagónico de ambos modelos y maneras de entender la discapacidad.

Tabla 2

*Cuadro comparativo de los dos paradigmas sobre la discapacidad*

<b>PARADIGMAS DE LA DISCAPACIDAD</b>		
<b>VARIABLES</b>	<b>MODELO MÉDICO</b>	<b>MODELO SOCIAL</b>
ENFOQUE	INDIVIDUALISTA	HOLISTICO
DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	DEFICIENCIA	DEPENDENCIA IMPUESTA
LOCALIZACIÓN DEL PROBLEMA	INDIVIDUO	ENTORNO (SOCIAL, POLÍTICO, ECONÓMICO) DISCAPACITANTE
SOLUCIÓN DEL PROBLEMA	INTERVENCIÓN PROFESIONAL	AUTO-SUFICIENCIA
TIPOS DE TEORÍA	TEORÍA DE LA TRAGEDIA PERSONAL	TEORÍA (DE LA OPRESIÓN) SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD
ROL SOCIAL	PACIENTE/CLIENTE	CONSUMIDOR
QUIEN CONTROLA	PROFESIONAL	CONSUMIDOR

RESULTADOS PRETENDIDOS	REHABILITACIÓN + EMPLEO REMUNERADO	AUTONOMÍA PERSONAL “INDEPENDENT LIVING”
TIPOS DE CULTURA	CULTURA DE LA BENEFICIENCIA O CARIDAD	CULTURA DE LOS DERECHOS
TIPOS DE POLÍTICA	ASISTENCIAL	DERECHOS HUMANOS

Fuente. Arnau (2002, p. 4)

#### 2.4.2. Entornos excluyentes. Conceptos de barreras y oportunidades

En el momento en que somos conscientes de este modelo social, el cual es la opción por la que se apuesta en la actualidad desde el ámbito educativo y si recuperamos las ideas de Rosales (2015) en cuanto a que la existencia de diferencias entre los seres humanos es la generalidad y no la excepción, cobra sentido que hablemos de entornos excluyentes.

Defiende Rubio (2009), y en estos momentos del trabajo en el que hablamos de inclusión es más fácil comprenderlo, que podemos ver cómo la ruta generalizada desde la integración consistía en adaptar o realizar cambios que permitieran a las personas con discapacidad participar “a su manera” en las distintas situaciones, mientras que el resto lo hacía de otra forma. En oposición a este planteamiento, desde la inclusión no se habla de adaptaciones, sino de la necesidad de realizar ajustes destinados a que todas las personas participen en igualdad de oportunidades. Es decir, en este caso los ajustes van dirigidos a todas las personas, ya que se entiende la diferencia como congénita al ser humano y de ello se deriva la necesidad de acoger y dar respuestas a todas las necesidades de las personas.

Por tanto, teniendo en cuenta que está en nuestras manos diseñar entornos accesibles (físicos pero también culturales, sociales, etc.) para todos y todas, defienden la Organización Mundial de la Salud como la Organización Panamericana de la Salud (2001) que no tiene sentido considerar la “discapacidad” como parte de la propia idiosincracia de las personas, si no que la discapacidad aparece en el momento en el que los entornos no son accesibles para cualquiera. De ahí que sea de mayor corrección hablar de “personas con discapacidad” que de “personas discapacitadas”.

Si trasladamos esa idea de “entornos excluyente/accesible” al ámbito que nos ocupa, el educativo y la investigación educativa, podemos concretar en que la valoración de la mucha o poca accesibilidad de un entorno, la podemos analizar en función de las barreras que este presenta o las oportunidades que este ofrece. Booth y Ainscow (2000) engloban estas ideas bajo una detallada sugerencia para valorar las barreras hacia el aprendizaje y la participación del alumnado en un aula o en un centro educativo. En referencia a esto exponen ambos autores que “el resultado de diferentes barreras, situadas en distintos planos o niveles, son las que ciertamente dificultan o inhiben las posibilidades de aprendizaje de aquellos alumnos a quienes tradicionalmente hemos visto como “especiales” (Booth y Ainscow, 2000, p.229). Ambos autores concentran el origen o naturaleza de las barreras sociales que pueden encontrarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje en: culturales, políticas o prácticas. Categorías que no incumben solo al

hablar de barreras, sino que a su vez el trabajar estos tres aspectos puede lograr que se ofrezcan oportunidades a las personas implicadas. En relación con este aspecto Echeita et al (2009) concluyen en que es necesario concretar en estas áreas los aspectos que favorecen la inclusión para materializar en prácticas las ideas expuestas, y que dichas ideas no se queden en meras concepciones teóricas. Además una aportación muy interesante que hacen estos autores y autoras es que sin duda consideran que la inclusión educativa debe ser la meta que se marque el sistema educativo. Pero además afirman que esto debe suceder en espacios que permitan la reflexión, la investigación, el compartir ideas, etc., recordando siempre que se trata de procesos costosos en esfuerzos y dilatados en el tiempo. De ahí que defiendan que la educación inclusiva requiere de una apuesta en firme, de posiciones y personas comprometidas con ella.

Es por ello que numerosas investigaciones y estudios que tienen por objeto mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad, utilizan las ideas de la identificación de barreras y oportunidades (palancas) (Booth y Ainscow, 2000) que ofrecen los entornos, como manera de abordar la investigación desde un punto de vista que fomente la inclusión. Así encontramos por ejemplo los planteamientos de Hurtado et al (2012) en el que se evidencia como en el entorno en el que se desenvuelven las personas con discapacidad debe ser analizado en cuanto a parámetros como la estructura o la organización social, para observar no solo el nivel de inclusión/exclusión, si no también las causas u orígenes de dicho nivel; evitando en todo momento reducir las explicaciones a las características personales de esta.

## **2.5. Importancia del lenguaje, controversia y posicionamiento crítico en cuanto al uso de términos**

Una vez analizado el recorrido en cuanto a la atención a la diversidad, diferentes ideas derivadas de este y su repercusión en las vidas de las personas con discapacidad, me gustaría continuar con un apartado en el que podamos observar la relación fundamental existente entre la utilización del lenguaje y la construcción de nuestras ideas (construcciones que se dan en las personas, pero idea también extrapolable al funcionamiento de colectivos). De ahí la necesidad de reflexionar acerca de que no siempre que empleamos un término, las ideas que pensamos que se relacionan con él son las que más se ajustan a su significado original; y por tanto cómo la manera en la que hablamos condiciona lo que pensamos y viceversa.

Ibarrola y Valdelomar (2007) recogen que es en la LOGSE cuando se introducen en el ámbito educativo en España conceptos como “diversidad” o “atención a la diversidad”. Las autoras reflejan que el sentido que perseguía contar con este término en el terreno legal, era hacer visible la idea de que todos los alumnos y todas las alumnas son “diversos”, lo que implica que la educación debe dar una respuesta real a sus necesidades. Pero ellas defienden que, quizás por la generalidad con la que se abordó la idea o por otros motivos como la falta de información y formación en cuanto a la temática, este término empezó a utilizarse entre la comunidad educativa en un sentido muy reduccionista, que aludía a grupos concretos de alumnos y alumnas. Así, entienden que existió un primer momento (del cual actualmente todavía quedan

rescaldos) en el que en los centros educativos relacionaban únicamente el concepto de “diversidad” con el alumnado con discapacidad. Pero que también se ha utilizado el término “diversidad” para englobar en un colectivo al alumnado con dificultades de aprendizaje, e incluso para referir al alumnado inmigrante. De ahí que Ibarrola y Valdelomar (2007) entiendan que se ha utilizado término de “diversidad” recogido en la LOGSE para realizar actuaciones que no conectaban en ningún momento con la inclusión, si no que realmente llevaban una carga potencialmente vinculada a ideas como la de integración, y en muchos casos como las de segregación y exclusión. Por ello aluden a la necesidad de que exista, especialmente entre el profesorado, una reflexión constante en cuanto a cómo estamos manejando el término diversidad (si es el más acertado o no) y si de verdad estamos dando respuesta a la diversidad del aula o del centro educativo. Además insta a huir de la consideración de este concepto como sustitutivo de otra etiquetas, y animan a una visión transversal y generalizada del mismo.

Derivado de esas ideas que exponen las autoras en cuanto a la necesidad de reflexión personal, autocrítica, replanteamientos, etc. encuentro que, al igual que a los y las docentes se les plantea la necesidad de reflexionar sobre de qué manera acogen a la diversidad en sus aula o cuáles son sus objetivos y actuaciones para hacerlo, me veo en la necesidad de desarrollar este punto en el que argumentar algunas de mis decisiones que estarán presente en el desarrollo del mismo. Decisiones sobre todo enfocadas a la justificación en cuanto al uso de los diferentes términos, para así hacer llegar al lector en mayor medida las ideas que subyacen a este trabajo.

### *2.5.1. Importancia en cuanto al uso del lenguaje*

La necesidad de tratar este punto viene motivada por las ideas de López Melero (2015) en cuanto a lo inspirador que me resulta su mensaje referido a que “el lenguaje configura pensamiento y condiciona nuestra percepción de la realidad” (p. 14). A su vez el autor defiende que de la misma manera que esto sucede, la manera en que hablamos condiciona nuestra concepción y entendimiento de la realidad. Esto se relacionaría con las diferentes concepciones que las personas han tenido en diferentes momentos en cuanto a la diversidad que exponían Ibarrola y Valdelomar (2007).

Es por ello que López Melero (2015) afirma que en los proyectos que persigan acercar los procesos educativos a realidades en las que predomine la inclusión, se debe considerar como aspecto esencial el cuidado en cuanto al lenguaje utilizado. Como ya hemos visto, una de las características básicas de la inclusión emerge de la necesidad de contar y trabajar con grupos de personas diferentes, por su valor enriquecedor. Es por ello que el autor advierte de que las concepciones que tengamos o persigamos en cuanto a la inclusión o consideración de la diversidad, debe verse reflejada en el lenguaje con el que nos comunicamos entre nosotros y nosotras. Evitando en todo momento que este se esté utilizado bajo criterios de arbitrariedad o modas para las que no existan bases argumentativas sólidas. Se hace así evidente la “necesidad de la relación dialéctica entre reflexión y acción (...) a través del diálogo y la

reflexión compartida como acto permanente de descubrimiento de la realidad y la construcción del conocimiento” (López Melero, 2015, p. 27).

Contando con las ideas expuestas y haciendo especial hincapié en el mundo educativo y de la investigación relacionado con las personas con discapacidad, veo necesario analizar las diferentes opciones que los autores a autoras proponen al respecto, y justificar una elección propia de los términos e ideas que se defienden, no solo en esta revisión de los antecedentes y estado de la cuestión, si no a lo largo de todo este Trabajo de Fin de Máster.

### *2.5.2. Controversia y posicionamiento crítico en cuanto al uso de términos en este trabajo*

La primera de las dudas que me asaltaba mientras leía, recababa información y reflexionaba sobre los diferentes documentos que me permiten abordar hoy esta revisión de los antecedentes y estado de la cuestión, es la controversia existente en cuanto al uso de términos entre los diferentes autores y las diferentes autoras, para aludir a las personas con discapacidad. Controversia en la que me veo sumergido una vez me dispuse hacia la elaboración de este trabajo. Entre estos términos, utilizados por autores y autoras, encontramos: discapacitadas, personas con discapacidad, personas con déficits, minusválidas, con diversidad funcional, etc. Desde mi punto de vista más sincero, del cual pretendo impregnar todas estas líneas, me resulta confusa y hasta un tanto incómoda la cuestión de haber tenido que decidir acerca de qué término utilizar en este caso, puesto que entiendo que cuando las investigaciones o estudios se dirigen hacia otros colectivos como niños y niñas de educación infantil, adolescentes, etc., la controversia para aludir a ellos y ellas es inexistente; pero a la vez considero este aspecto muy necesario y básico en la elaboración del trabajo. Por ello en los momentos iniciales en los que me adentraba en el desarrollo del mismo, necesité tomar una decisión en cuanto a qué termino quería utilizar. Decisión que en estos momentos considero oportuno ofrecer en qué se basa y cuáles fueron mis criterios. El momento de plantear esta justificación basada en la lectura de los documentos de diferentes autores y autoras en este apartado y no hacerlo al inicio del trabajo, se debe a que las cuestiones tratadas anteriormente las considero básicas y de total trascendencia para poder comprender muchas de las ideas que ahora podré utilizar como justificación en mi elección de términos.

En definitiva bajo mi punto de vista, no se trata de que exista un término “perfecto”, sino que mi elección estará condicionada por la necesidad que presente cada uno de los contextos y situaciones en las que actuaré. Es decir, optaré por el uso de un término o varios términos, lo cual explicaré continuación, en la elaboración de las diferentes partes de este trabajo. A la hora de realizar las entrevistas por ejemplo, preguntaré tanto a los estudiantes participantes como al resto de implicados e implicadas en las mismas, el término con el que ellos prefieren identificar a estas personas. Esto lo haré con la intención de poder entendernos mejor en estas conversaciones, pero también con la de analizar sus argumentos o explicaciones para utilizar dicho término.

Pero para una mejor comprensión de mi decisión encuentro clave contar con la diferenciación de los términos “déficits” y “discapacidad” remontándonos a la óptica que ofrecían la Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud (2001), o autores como Canimas (2015) exponiendo cómo la discapacidad no es parte de la persona, por lo que no existiría el término “personas discapacitadas”. Y que el concepto de “déficits” se utiliza desde determinadas posiciones (cercanas al modelo médico o rehabilitador de la discapacidad) en las que se entiende como una carencia o falta de algún aspecto que sí que posee una mayoría social.

Por mi parte la naturaleza de esta investigación hace entonces que me posicione bajo las ideas que se encuentran tras el término de “personas con diversidad funcional”. Canimas (2015) explica que este término es una propuesta que acuñó el Foro de Vida Independiente y Divertad<sup>2</sup>, y que según este autor se basan en dos grandes ideas: en primer lugar, en defender que no existen un tipo de vida que merezca ser vivida por encima de otras, en el sentido de que, por ejemplo, que no se debe dar por hecho o interpretar que una vida de una persona con ceguera es “peor” o “de menor calidad” que la de otra persona que puede ver; y por otra parte, que las personas con algún tipo de discapacidad han sido marginadas en muchos casos en cuanto a los derechos y deberes recogidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos. Pero sobre todo, del posicionamiento que se realiza desde la diversidad funcional me quedo con tres aspectos fundamentales que se recogen en Canimas (2015): el primero es la importancia de que la primera palabra para aludir a este término sea “Persona”, y luego, con “Diversidad funcional”. Esto enfatiza la idea de que todo y todas somos personas más allá de nuestras capacidades y/o habilidades. Pero otro aspecto muy relevante es que, hablar de Diversidad Funcional no puede suponer una mera sustitución en cuanto el término “discapacidad”. Puesto que, y este es el tercer aspecto, usar ese término no implica un paradigma más inclusivo en caso de usarlo con fines de designación sustitutivo, sino que requiere mover otros aspectos sociales para considerarlo un uso inclusivo.

Sin embargo aquí se me planteaba un debate derivado de estos argumentos, y es que en ningún momento tendría sentido hablar de “personas con diversidad funcional” y “personas sin diversidad funcional”, puesto que este término propone un continuum que engloba a todas las personas de la sociedad. Esto a mi juicio supone un riesgo de entendimiento en cuanto a las necesidades de las personas con discapacidad, y lo evidencia Canimas (2015) a través de la crítica que realiza al concepto de “diversidad funcional”. Este autor afirma que si las ideas de “diversidad funcional” aluden a cualquier persona, y desde ámbitos como el educativo, gubernamental o el de la investigación no se diferencia a las personas con discapacidad del resto de personas, puede justificarse a ojos de la sociedad el hecho de que no se le ofrezcan más ni menos recursos que a personas “sin discapacidad”. A mi juicio este planteamiento constituye una respuesta un tanto empobrecida y muy cuestionable en cuanto al concepto, pero que sin

---

<sup>2</sup> El foro de vida independiente es una asociación virtual definida como “comunidad constituida por personas de toda España, y de otros países, que conformamos un foro de reflexión filosófica y de lucha por los derechos de las personas con diversidad funcional” (Foro de Vida Independiente y Divertad, s/f).

duda pone sobre la mesa una realidad absoluta y latente en nuestros días. La crítica a la que me refiero que se puede someter este planteamiento de Canimas (2015) viene de la mano de la comprensión y diferenciación de los términos “igualdad” y “equidad”.

### *2.5.3. Igualdad vs. Equidad*

Pese a que no pretendo ahondar en los diferentes y amplios debates que emergen en la actualidad respecto a ambos términos, sí considero oportuno establecer la diferenciación entre ambos términos, por lo ilustrador que le resulta el comprender las ideas que les subyacen y en las que se apoyan las diferentes perspectivas. Esta diferenciación la podemos apreciar claramente a través de un ejemplo que propone Murillo (2004):

Un ejemplo sencillo puede ser la igualdad frente a la equidad en los servicios de salud: un sistema sanitario igualitario es aquél que distribuye la atención exactamente igual entre todos los individuos o grupos sociales, un sistema de salud equitativo es aquél que ofrece mayores recursos a aquellos individuos o grupos que más lo necesitan, por ejemplo, por presentar mayores patologías. (p.2)

De esta manera se entiende que, a diferencia de la igualdad, la equidad supone aceptar cierto grado de desigualdad. Desde esta visión no se le ofrece a todas las personas lo mismo sin valorar, sino que se defiende dar cada uno y cada una lo que necesita.

Una vez que se comprende la diferencia entre estos planteamientos, cobra un sentido absoluto la relación entre las ideas de diversidad funcional y equidad. Puesto que si se considera desde la diversidad funcional el hecho de que todos y todas somos diferentes, es lógico que se demande una respuesta social equitativa que ofrezca los recursos ajustados en función de esas diferencias y necesidades de cada uno y cada una. Pero es cierto que, como decía Canimas (2015) en su crítica, estos postulados no imperan en la sociedad actual, y la idea de diversidad funcional puede verse unida a la de igualdad en vez de a la de equidad. Y a ello se une Murillo (2004) planteando que la equidad es un término ambicioso y un tanto utópico en estos momentos. Sin embargo el autor añade que no por ello debemos renunciar a actuaciones o políticas que pretendan acercarse a estas. Ya que entiende que desde la educación inclusiva es imposible contar con una idea de “educación de calidad” que no contemple el término de equidad. Por lo que insta al ámbito educativo a seguir trabajando por su consecución. A esta última propuesta se suma Parrilla (2002) afirmando que “no hay calidad sin equidad (sino una falsa calidad), ni hay equidad sin calidad (sin que la misma cantidad de esfuerzos educativos se dirijan a todos los alumnos)” (p.14).

Esta dicotomía entre lo deseable y la realidad social actual es, a mi parecer, lo que justifica también que incluso en artículos que defienden trabajos y medidas que apuestan por la inclusión, como por ejemplo el de Illán y Molina (2013) o en Vived et al (2013) se utilice “personas con discapacidad” para evidenciar las necesidades de actuación e implicación que estas requieren, y que hoy desgraciadamente,



encontrarlas son la excepción en nuestro día a día. Además, a nivel burocrático e institucional observo que la manera más utilizada para aludir a estas personas es “personas con discapacidad”. Es decir, pese a que la idea principal de esta y otras investigaciones es la consecución de medidas de corte inclusivo, entiendo que de algún modo “ceden” en cuanto a referirse a estas personas como “con discapacidad” para demandar desde el nivel de realidad más palpable, que hoy hay que actuar en favor de estas personas, además de luchar por los derechos de ellas en un futuro. Esto es lo que se conoce como perspectiva de los derechos en el ámbito de la inclusión (Barton, 1998).

Por ello, aún con la presencia de una ética inclusiva (Parrilla, 2010) en mi investigación y la base de las ideas propuestas desde la diversidad funcional, he utilizado desde el inicio de este trabajo este término de “personas con discapacidad”, además con la intención de manejar los mismo términos más asemejados con los que trabaja García-García (2017) en el proyecto “Voces y Vida Independiente: Apoyos para la inclusión social de jóvenes con capacidades diversas” desde el diseño del proyecto. Pero dejando claro en todo momento que son los entornos los que provocan una discapacidad en la persona, y no se trata de una condición de estas; de ahí que renuncie al uso de “personas discapacitadas”.

Una vez aclaradas estas cuestiones nos acercaremos al conocimiento del proyecto “Voces y Vida Independiente: apoyos para la inclusión social de jóvenes con capacidades diversas”, como propuesta inclusiva objeto de investigación de este trabajo. Para ello analizaremos los distintos movimientos y propuestas relacionadas con una mirada educativa inclusiva de los que bebe este proyecto, y que están promoviéndose y/o llevándose a cabo actualmente desde colectivos muy diversos; haciendo especial hincapié en el movimiento de vida independiente y las diferentes investigaciones derivadas de este.

## **2.6. Movimiento de Vida Independiente**

### *2.6.1. Origen del movimiento de Vida Independiente*

En primer lugar quiero destacar que se trata una manera de materializar las ideas que recogió la Organización de las Naciones Unidas (2007) en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, concretamente las del artículo 19 “Derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad”. Vived et al. (2013) recogen que este movimiento consiste en un proceso formativo desarrollado a lo largo de toda la vida, cuyo principal objetivo consiste en dotar de independencia y autonomía a las personas. Además especifican que el término de independencia que ellos manejan se refiere a “que la persona sea dueña de su propia vida, que decida sobre las cosas que le preocupan y le interesan” (Vived et al., 2013, p.120). La introducción de este movimiento en España, según Gómez y Arroyo (2013), viene de la mano del Foro de Vida Independiente y Diversidad. Además la necesidad que motiva este movimiento, y así lo recoge Wehmeyer (2006), es que la autodeterminación es uno de los pilares cuando a las personas con discapacidad se le pregunta por lo que consideran “calidad de vida”. Así, este autor revisa distintos estudios e investigaciones en las que se ha preguntado la opinión al respecto a

estas personas con discapacidad y a su entorno. En todo momento ellos y ellas mismas daban una prioridad mayor a la autodeterminación que la que incluso le dan las propias personas de los contextos en los que se desenvuelven (como puede ser la familia o la escuela). Vived et al. (2013) recogen por tanto que, al ser la vida independiente un movimiento basado en las necesidades manifestadas por las personas con discapacidad, es totalmente necesario y evidente el trabajar con ellos y ellas como protagonistas de las diferentes actuaciones. Pero a esto también añaden que es fundamental trabajar con las personas de su contexto, con la intención de remar todos y todas en la misma dirección.

### *2.6.2. Aspectos definitorios del movimiento y otras características relevantes*

Pallisera et al. (2018) plantean que este movimiento promueve un nuevo modelo de apoyo para la vida independiente. Sin embargo, defiende la necesidad de recordar que esto es un derecho, que es necesaria la implicación del estado y de las administraciones pertinentes para facilitar las herramientas necesarias y requeridas en cada caso y que tener una vida independiente va más allá de tener una vivienda en la que vivir con autonomía. Estas autoras proponen que a eso hay que añadir aspectos como la toma de decisiones propias, el derecho a poder formar una familia propia o el derecho a tener un trabajo. Esta necesidad de los proyectos de vida independiente también es apoyada por Puyalto (2016), en cuanto a que la autora afirma que estos requieren de cierta “interdependencia”, en el sentido de respaldo social, especialmente a nivel gubernamental. Velando en todo momento por lo que Vived et al (2013) consideran la esencia de estos movimientos: posibilitar los apoyos necesario para promover actitudes sociales, laborales, autorregulativas de la conducta, que mejoren la autoestima y la calidad de vida de estas personas. Y un buen ejemplo de la manera de hacer efectivos estos apoyos se defiende en las líneas de Gómez y Arroyo (2013), en referencia a la figura del “asistente personal”.

Al respecto, la anterior autora y el anterior autor afirman con rotundidad que una de las características fundamentales para promover la vida independiente entre las personas con discapacidad es la asistencia personal. De esta destacan que se trata de “un apoyo para las personas con diversidad funcional, que posibilita su independencia y empoderamiento” (Gómez y Arroyo, 2013, p.82). Ambos explican en su texto la importancia de que esta relación tenga una base sustancialmente laboral, donde la persona con discapacidad pueda ser la que elija y contrate a esta otra. Se enfatiza mucho en el texto en la idea de que en esta relación el asistente personal debe funcionar como una persona que ejecute las decisiones que libremente tome la persona con discapacidad. En cuanto a las tareas que este puede o debe realizar explican que estas serán tan variadas como casos existan, pero resuelven la incógnita concluyendo en que el o la asistente personal participará de las tareas para las que la persona con discapacidad se encuentre imposibilitada o limitada. Además, me resulta muy interesante como detallan en un apartado las diferentes maneras de financiar este servicio, dejando claro en todo momento que uno de los criterios para garantizar la calidad de la asistencia personal es su gratuidad.

En mi opinión, esta idea de la asistencia personal podríamos observarla como un ejemplo concreto del modelo didáctico mediacional que tratan Vived et al (2013). Estos autores hablan de este modelo didáctico basado en la mediación como recurso valioso generalizado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero a su vez resaltan el potencial de este modelo en la aplicación de trabajos, proyectos, talleres, etc. con personas con discapacidad. Destacan de este modelo el considerar y valorar los procesos por encima de la consecución de cualquier resultado, y su capacidad para trabajar con estas personas ofreciéndoles experiencias nuevas a partir de otras que ya les resulten familiares. La figura del mediador puede ser encarnada por un o una docente, un familiar o, por ejemplo, por un asistente personal.

### *2.6.3. Filosofía Escuela de Vida*

A partir del Movimiento de Vida Independiente surgen distintos proyectos, modelos, etc. que persiguen objetivos similares llevando a cabo propuestas concretas. Dentro de estos se encuentra la Filosofía Escuela de Vida.

Dicha filosofía se mira en los espejos de ideas propuestas por el Movimiento de Vida Independiente, al Modelo Social de Discapacidad y a la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Illán y Molina (2013) aportan que "escuela de vida, designa a la filosofía que propone y defiende una nueva mentalidad a la hora de desarrollar cualquier iniciativa -estimulación temprana, educación en sus distintos niveles, formación, empleo, ocio etc.- dirigida a las personas con discapacidad intelectual" (p.24). En definitiva esta autora y este autor defienden una filosofía que prepare a las personas con discapacidad para las diferentes tareas y retos a los que cualquier persona se enfrenta a lo largo de su vida, de tal manera que estas personas puedan controlar sus propias vidas. Lo interesante y novedoso a mí parecer de su artículo, es que gradúan y pautan a través de tres bloques de modalidades formativas, actuaciones y medidas para fomentar ese empoderamiento en las personas con discapacidad. Estas son "Proyecto Amigo. Vivienda Compartida. Viviendo entre Amigos, en las que se forman personas con y sin discapacidad" (Illán y Molina, 2013, p.30). Estas modalidades formativas se entienden como espacios de aprendizaje y no como lugares donde vivir a lo largo de toda una vida.

En primer lugar encontramos el Proyecto Amigo, el cual la autora y el autor defienden que se trata de un proyecto en el que se prepara a las personas de manera previa a su participación en un proyecto de Vivienda Compartida. Su potencial reside en que suelen ser primeras experiencias que comparten tanto personas con discapacidad como personas sin discapacidad, donde practican juntos y juntas actividades formativas relacionadas con la vida independiente. Ante todo destacan que se trata de un espacio de aprendizaje. En segundo lugar encontramos los proyectos de Vivienda Compartida, que se entienden como contextos reales en los que aplicar las enseñanzas recibidas en el Proyecto Amigo. Se trata de escenarios de convivencia donde las personas sin discapacidad ejercen el papel de mediadores respecto a las personas con discapacidad. Aquí destacan la necesidad de contar con la implicación activa de las

familias de las personas con discapacidad. Algunas de los aprendizajes que se potencian son las relacionadas con las tareas del hogar, higiene y salud personal, manejo y gestión del dinero etc. Por último encontramos la modalidad de Viviendo entre Amigos, la cual afirman que ha nacido hace poco tiempo y apenas con dos años en la práctica. En definitiva se pretende que sea fruto de la evolución tras haber pasado por proyectos de Vivienda Compartida. No obstante en estos casos la autonomía de los participantes es prácticamente plena, y cualquier tipo de institución que esté detrás solo posee carácter consultivo. En este caso se trata de viviendas compartidas por personas con o sin discapacidad, en las que nadie ejerce un papel de mediador o mediadora. Por último, cabe destacar que se defiende que los tres proyectos se articulan bajo un currículo formativo y se encuentran sometidos a evaluación (Illán y Molina, 2013).

Por último, señalar que una de las ideas que me llaman más la atención de los proyectos descritos está relacionada con la importancia de actuar en los contextos. Por una parte para que las personas con discapacidad aprendan a desenvolverse y por otra para que los barrios, localidades, etc. tomen consciencia de esta realidad inclusiva. Lo que conecta directamente con la idea de “realizar actividades de barrio” que expone García-García (2017) en “Voces y Vida Independiente: apoyos para la inclusión social de jóvenes con capacidades diversas”.

## **2.7. Investigación inclusiva**

Llegados a este punto, considero oportuno acercarnos a ideas relacionadas con aspectos metainvestigativos, para así procurar enlazar en estas líneas las diferentes reflexiones y teorías analizadas hasta el momento con la realidad actual de la investigación en el ámbito de la atención a la diversidad.

Al tratarse este trabajo del diseño y puesta en práctica de una investigación, en el apartado de “diseño metodológico” detallaré los diferentes aspectos relativos a las bases de mis decisiones en cuanto a los aspectos que dan vida y sustentan esta investigación (algunos como el tipo de investigación por el que opto). Sin embargo la lectura de diversos documentos como los citados hasta ahora y, en especial las ideas defendidas por Pallisera y Puyalto (2014) me han hecho descubrir el término de “investigación inclusiva”; el cual considero oportuno incluir en este momento para comprender el estado actual y los caminos por los que hoy optan diferentes autores y autoras que investigan en estas líneas.

Lo que destacan Pallisera y Puyalto (2014) en cuanto al origen de este concepto es que supone una evolución en la manera de entender qué papel juegan los distintos participantes a lo largo de una investigación. En concreto ambas autoras se centran en el papel que han jugado las personas con discapacidad cuando han participado en ellas; y esto es interesante señalarlo en tanto en cuanto ellas consideran que esta necesidad de incorporar las voces de las personas con discapacidad, más allá de ser informantes pasivos en las investigaciones, ha evolucionado de la mano del cambio en la manera de

comprender y atender a estas personas en la sociedad en general (evolución que he detallado a lo largo de todo este punto) y en el mundo de la investigación en concreto.

### *2.7.1. Características de la investigación inclusiva*

Entre las características de este tipo de investigación que detallan Pallisera y Puyalto (2014) en su artículo, podemos observar que todas están marcadas por los parámetros de la horizontalidad y la participación activa de las personas con discapacidad a lo largo de todo el proceso investigativo. Estas características las recogen además Parrilla et al (2017), añadiendo que otro de los aspectos definitorios es contar con grupos de trabajo heterogéneos, en los que la construcción del conocimiento y el avance en la investigación se asienten en los pilares de la colectividad y la transdisciplinariedad.

La intención desde esta manera de investigar es por tanto defender posturas que optan por la implicación de personas con discapacidad en los diferentes momentos de una investigación, pero también que estas puedan ocupar diferentes roles; no solo como personas informantes, sino también como investigadores, asesores en la investigación, técnicos, etc.. De tal manera que el estar clasificado como “persona con discapacidad”, no limite lo que puedes o no puedes hacer, sino que esto dependa de los intereses, las potencialidades y valoraciones de lo que es cada persona en sí misma. Esta idea la engloban Murillo y Duk (2018) afirmando que estas investigaciones deben trabajar para los participantes pero también con los participantes, de tal manera que el objeto de estudio repercuta verdaderamente en sus vidas y a su vez exista diálogo entre aspectos teóricos y otros prácticos. Por ello este autor y esta autora consideran fundamental que todas las partes de la investigación reciban información sobre la evolución y resultados de la misma. Un matiz interesante que añaden Darretxe et al (2020) a lo que supone este tipo de investigaciones es que no todo el mundo en ellas debe tener el mismo papel ni tiene por qué realizar las mismas funciones. Ellas matizan que esto de la inclusión dentro de la investigación “significa involucrar a los participantes en las diferentes etapas de la investigación, reconociendo que hay diferentes niveles de participación” (p. 112). Además estas autoras enfatizan en el potencial crítico y reflexivo que tiene esta manera de investigar, aportando un salto cualitativo a las investigaciones en ciencias sociales.

Por último me resulta interesante observar como este planteamiento podría ser una manera de contribuir con una de las problemáticas que encuentra Echeita (2019), al evidenciar que numerosas investigaciones que se hacen en torno a ideas como discapacidad o diversidad funcional, se quedan dentro de artículos, congresos, pantallas de ordenadores, etc., y no llegan a repercutir en la vida real de estas personas. Para este autor actualmente la literatura creada en torno a la temática de la discapacidad está plagada de estudios para que las personas puedan comprender y descifrar diversos aspectos de esta realidad. Sin embargo, a su juicio, el siguiente paso (que a su vez hoy detecta como una necesidad) es el participar de investigaciones empapadas de sentido crítico, que permitan ir realizando transformaciones en los diferentes ámbitos de la sociedad. En este sentido, contar con investigaciones inclusivas podríamos tomarlo como una actuación que de ejemplo de esas transformaciones y de esos avances al respecto.

## 2.8. La evaluación de proyectos de investigación social e inclusiva

Por otra parte, debido a la naturaleza y propósito general de este trabajo, se presenta como necesidad la reflexión acerca de lo que supone evaluar proyectos de investigación cualitativa; evaluar un proyecto a su vez empapado por una metodología de corte comunitario según se recoge en García-García (2017).

Sin embargo considero oportuno que los términos que subyacen a la evaluación a los que me refiero, son los que respaldan autores como Álvarez (2007) en cuanto a un proceso de evaluación que se encuentre al servicio del aprendizaje. Para este autor el proceso de enseñanza-aprendizaje necesita estar acompañado de una reflexión que permita valorar las distintas actuaciones y enriquecer dicho proceso. Desde esta perspectiva se defiende una evaluación continua, formativa y sistemática, que permita ir más allá de un juicio puntual o una crítica descontextualizada y poco argumentada. Todo ello es transferible al entorno social en el que se desarrolla este proyecto.

En este sentido, y aterrizando en el análisis de herramientas que me permitan orientar el trabajo que hoy nos ocupa, encontramos que uno de los referentes para la evaluación de proyectos cuyos objetivos se enfocan a mejorar aspectos relacionados con el ámbito de la inclusión es el Índice para la Inclusión que proponen Booth y Ainscow (2000), como guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, del cual se han realizado adaptaciones diversas para otros campos, como el asociativo, el de salud comunitaria, etc. A lo largo de todo este documento se defiende que cualquier propuesta (en este caso relacionada con el avance hacia la inclusión) que presente intenciones de ser un proyecto que fomente la transformación de una realidad, debe estar sometido a constante evaluación y, que para ello se deben establecer criterios que permitan estructurarla. Estos autores proponen un modelo de autoevaluación a partir del cual cualquier persona o colectivo podría someter sus intervenciones o propuesta a un juicio crítico sobre si estas gozan de mayor o menor inclusión. Para ello estructuran el modelo a partir de tres dimensiones como son las de cultura, políticas y prácticas. A su vez subdividen estas dimensiones en detallados ítems o cuestiones observables a partir de la cual determinar que aspectos son potencialmente inclusivos, y cuales presentan algunas carencias al respecto. Cabe destacar que, en todo momento, se apuesta por este modelo como un marco referencial desde el cual llevar a cabo una evaluación personalizada para cada contexto, situación, proyecto, colectivo, etc.; huyendo de la idea de que estas pautas sean utilizadas cual manual inamovible y extrapolable como tal a cualquier realidad. Además me interesa señalar que otro de los aspectos, en los que se incide desde este modelo de evaluación, es la importancia de realizar evaluaciones en diferentes momentos de los procesos y con la participación de diferentes agentes. Para terminar me parece interesante recuperar la idea del “amigo crítico” que defienden Booth y Ainscow (2000) como una oportunidad desde la cual poder afrontar los retos de la evaluación que protagoniza este trabajo. Extrapolando la idea que desarrollan estos autores a esta situación concreta podría entender mi papel en este proyecto desde la óptica de una persona con formación intensa en el

ámbito de la inclusión, que se pone al servicio de este contexto para mejorar la comprensión del proyecto proporcionando claves para reflexionar sobre el mismo.

Por otra parte, en cuanto a documentos que puedan contribuir con la idea de evaluación de proyectos como el que es objeto de esta investigación, encontramos que podemos completar la visión anterior con las aportaciones que se proponen en Perea (2010). En esta guía se realiza un análisis mucho más desarrollado y minucioso en cuanto a la evaluación de proyectos de carácter social. Para ello lo primero que se expone es que la función y las características de la evaluación dependen de numerosos condicionantes como pueden ser el momento en que se lleve a cabo, quién la lleve a cabo (referido a la relación de esa persona con la realidad que se quiere evaluar), el objetivo que se pretenda con ella y por último, las técnicas o los instrumentos que se utilicen. Sin embargo, en todos los casos se defiende la necesidad de que sea “tan sistemática y objetiva como sea posible (...). Se trata de determinar la pertinencia de sus objetivos y su grado de realización, la eficiencia en cuanto a la acción social, la eficacia, el impacto y la viabilidad” (Perea, 2010, p. 11). Además a lo largo del documento se le da mucha importancia a que la información que proporciona una evaluación debe ser funcional para la realidad evaluada.

En la explicación de las ideas anteriores encuentro la base del término de evaluación multidimensional al que tanto se alude en el diseño del proyecto objeto de estudio de este trabajo (García-García, 2017). Al respecto ya López-Barjas (1987) reflexionaba acerca de que el enfoque multidimensional surge frente a la necesidad de la investigación en cuanto al análisis de realidades sociales.

Los antecedentes de este tipo de evaluaciones son aquellos que se limitaban a interpretar la realidad desde un punto de vista estadístico, unidimensional o bidimensional. Pero, según este autor, estas evaluaciones, análisis y en definitiva, el examinar e interpretar una realidad, se encuentra limitado desde este método en el momento en que entran en juego las relaciones y construcciones sociales. Este autor defiende que la multidimensionalidad no se caracteriza por ofrecer la visión de una realidad de manera precisa, exacta, milimétrica, pero que sí permite comprender realidades complejas en las que interaccionan numerosos factores, agentes, recursos, etc.; comprensión que a través de otros métodos analíticos sería inaccesibles.

### **3. JUSTIFICACIÓN DEL VALOR DE LA INVESTIGACIÓN**

Tras haber entrado en profundidad al análisis y comprensión de las diferentes ideas que protagonizan esta investigación a nivel teórico, llegamos a este punto en el cual comienza una transición hacia un nivel de mayor concreción en lo que respecta a la puesta en práctica de esta investigación. En concreto, en este apartado reflexionaré sobre las ideas de relevancia y pertinencia en relación con este trabajo, además de exponer los objetivos que persigo con la elaboración de este Trabajo Final de Máster

(que no son los objetivos de la investigación en sí misma, los cuales serán expuestos en el apartado dedicado al diseño metodológico).

### **3.1. Relevancia y pertinencia de esta investigación**

En relación con la relevancia de este proyecto de investigación en cuanto al objeto de estudio del mismo, el mayor aspecto que se pone en evidencia una vez analizada la literatura enfocada en torno a este, así como algunas de las investigaciones llevadas a cabo con anterioridad a esta misma, es que las investigaciones en el ámbito inclusivo no resaltan precisamente por su abundancia. Este número de trabajos aún es más reducido, según Pallisera y Puyalto (2014), cuando aludimos a proyectos en los que las voces de las personas con discapacidad no solo son escuchadas, sino que son ellas las que toman decisiones en las diferentes fases del proceso. Ambas autoras evidencian el hecho de que las investigaciones sobre inclusión, en este caso mayormente centradas en personas con discapacidad, deben incidir de manera real en la mejora de las condiciones (en los diferentes aspectos de la sociedad) en las que estas personas viven. Es decir, lo relevante de este trabajo se muestra no solo en la participación real y variada de estas personas en el proceso, sino también en la relación que los objetivos de esta investigación tienen con que los aspectos estudiados deban incidir directamente en el día a día de las personas con discapacidad. Pero además, por otra parte, la relevancia de esta investigación también podemos analizarla desde el punto de vista que se promueve de manera transversal a lo largo del máster en el que se enmarca este trabajo final: incidir en el aspecto investigador dentro de la formación docente. De tal manera que esta investigación permita ser una aportación más a mi formación en lo que suponen términos como la equidad, sostenibilidad, etc. desde un punto de vista crítico y analítico que permita enriquecer mi desarrollo profesional.

En un segundo lugar encontramos la necesidad de reflexionar acerca de la pertinencia de esta investigación. Podemos entender la pertinencia de una investigación como la relación entre aquello que quiero investigar, el momento en que se lleva a cabo la investigación y el diseño propuesto para la misma. Por tanto, al tratarse aspectos como la descripción del contexto o el diseño metodológico en puntos posteriores, la comprensión de esta pertinencia irá cobrando un mayor sentido conforme se avance en la lectura de este trabajo. No obstante, sí considero necesario reparar en estos momentos en que la pertinencia de este estudio reside en proponer una investigación realizada a partir de un estudio de caso de corte evaluativo, que se ajuste a la manera de trabajar del proyecto objeto de este estudio desde un enfoque inclusivo y comunitario, basada en principios que relacionan el conocimiento generado con las ideas defendidas desde el socio-constructivismo. Todo ello, enmarcado en un contexto (que detallaré en mayor profundidad en el siguiente punto) en el que las fases de dicho proyecto se han visto interrumpidas por la situación de emergencia sanitaria actual; lo que agudiza la necesidad de recoger las diferentes ideas que tienen los y las diferentes participantes en él, una vez vivida la experiencia de vida independiente que lo sustenta.



### **3.2. Objetivos de este Trabajo Final de Máster**

Después de haber analizado la relevancia y la pertinencia de la investigación, considero necesario en este apartado hablar de los propósitos mencionados. Por tanto, en referencia a los objetivos que persigo con la elaboración de este TFM encontramos los siguientes:

1. Participar en primera persona en el diseño y la puesta en práctica de una investigación formal real, en todas sus fases, incluyendo la realización de informe de investigación y la exposición de conclusiones obtenidas.
4. Profundizar en el conocimiento y comprensión de una investigación cualitativa de corte inclusivo y comunitario.

## **4. JUSTIFICACIÓN DEL VALOR DE LA INVESTIGACIÓN**

Este apartado está dedicado a plasmar la realidad que contextualiza la investigación que estoy llevando a cabo. Una realidad caracterizada por los rasgos definitorios referidos al diseño del proyecto sobre el que voy sumergirme, las características de los y las participantes, el piso en el que estos y estas han compartido una experiencia de vida independiente y la situación excepcional de emergencia sanitaria mundial ha influido en la organización temporal de esta experiencia. También me gustaría destacar, de acuerdo con los valores y las intenciones que subyacen en este trabajo, la importancia de conocer el contexto en profundidad, de tal manera que las actuaciones referentes a la investigación que se propongan se ajusten a al mismo y las necesidades derivadas de este.

### **4.1. Contextualización en términos del proyecto y participantes en esta investigación**

En primer lugar abordaremos los aspectos relevantes al proyecto en sí mismo, protagonista de mi estudio de caso de corte evaluativo. Y para ello García-García (2017) recoge que el sentido primordial del mismo es:

Favorecer la plena inclusión social de jóvenes con capacidades diversas en nuestro territorio, a través del diseño de un proceso que mejore sus posibilidades de vida independiente, tomando como punto de partida las experiencias previas, las consideraciones y necesidades de los propios jóvenes. (p. 2)

Y para poner en marcha las distintas actuaciones se propone un diseño en el que se opta por una investigación participativa y comunitaria. Según Gallego et al (2016) este tipo de investigaciones persiguen la eliminación o reducción de los clásicos estamentos jerárquicos y divisiones creadas entre la realidad vivida en las investigaciones por parte del propio grupo de investigación y los informantes u otros participantes en esta. Una acción llevada a cabo no motivada por un sentimiento de “buenismo” o con la intención de mostrar correcciones políticas, sino que se basan, según estas autoras, en la creencia en que

trabajar de esta manera enriquece a la propia investigación y permite considerar investigadores o co-investigadores a todas las personas protagonistas de la experiencia.

Después de comprender las ideas generales que sustentan la base del proyecto en cuestión, explicitaré a continuación en qué consisten las actuaciones concretas que se han llevado a cabo para ponerlo en práctica. La primera de ellas, según se recoge en García-García (2017) consistió en la elaboración de un diseño de investigación en el que participaran tanto el equipo investigador, como personas con discapacidad de la asociación Equa. La segunda, y quizás la que cobra mayor relevancia dentro de la evaluación que presento en mi trabajo, es poner en marcha una convivencia en la cual habiten en un piso compartido tanto jóvenes pertenecientes a la Universidad de Cádiz (UCA) como otros y otras que formen parte de la asociación Equa. Es importante destacar que la relación entre los participantes será únicamente la derivada de los roles de compañeros y compañeras de piso y de investigación. En ambos *roles*, las funciones que se les atribuye desde el proyecto, tanto a los jóvenes de la UCA como a los de Equa, son similares. Dichas funciones, como convivientes, se basarán en las necesidades que vaya presentando el día a día a lo largo de la convivencia y, como investigadores e investigadoras, participar con su punto de vista en la recogida de información y evaluación de los distintos momentos de la investigación, eligiendo las formas (técnicas e instrumentos) mediante los cuales aportan la información (diarios, videos, actividades, etc.). Por otra parte, encontramos otras y otros participante protagonistas en la puesta en marcha de este proyecto. En primer lugar dos responsables del proyecto: una por parte de la UCA (un papel en mayor medida técnico) y otra por parte de Equa (que resalta además por su función mediadora entre el equipo de responsables y los y las jóvenes). Por último encontramos el tercer participante a nivel de responsabilidad, el cual ejerce un papel relacionado con la representación institucional; y que es un miembro de la delegación de responsabilidad social de la UCA <sup>2</sup>. Esto haría que existieran un total de siete participantes protagonistas en este proyecto de investigación original y, por tanto, siete participantes en mi investigación particular sobre dicho proyecto.

## 4.2. Contextualización espacial y temporal

Cuando aludo en este punto a la necesidad de tratar la organización espacial, a lo que me refiero es a incluir en esta contextualización una pequeña explicación sobre el espacio protagonista de esta investigación: el piso compartido (ver anexo 1). Y digo el espacio protagonista puesto que, al tratarse de un proyecto de inclusión, está pretende estar presente en los diferentes ámbitos de la sociedad y, por tanto, en diferentes espacios (centros de formación, supermercados, lugares de ocio, etc.). Pero volviendo al piso y los rasgos que de nos interesan de este<sup>3</sup>, destacaremos que es una vivienda situada en Cádiz capital, en un barrio obrero donde conviven viviendas sociales (como esta) y otras varios metros más allá que podríamos catalogar como de un nivel socio-económico medio-alto. El piso, como decíamos, de protección oficial, fruto de un convenio entre UCA- Agencia Andaluza de Vivienda y Equa, se enmarca en un lugar privilegiado: destacan las vistas a la Bahía desde sus ventanas.

De mediano tamaño, más bien pequeño, cuenta con tres habitaciones, un cuarto de baño, un salón (que es la estancia más amplia de la casa y que posibilita ser un punto de encuentro) y una cocina que enlaza con una terraza, la cual da a un patio interior (ver anexo 1).

Por otra parte, entrando en el análisis del contexto temporal, quiero destacar que el diseño del proyecto que da soporte a este trabajo (ver anexo 2)<sup>3</sup>, está planteado para un año de duración (contando con la posibilidad de que se añan en el que se reparten las fases de trabajo sea cíclico durante los años en los que este esté en funcionamiento). Los primeros meses de junio y julio se destinan, según el cronograma del proyecto a la fase 0, que se dedica a la preparación y diseño del mismo. Tras el tiempo de descanso laboral durante el mes de agosto, se retomaría el proyecto con la fase 1 en la que se acuerdan entre los diferentes participantes cómo se planificarán las diferentes sesiones de trabajo de la investigación y en qué consistirán estas. Posterior a estas fases previas, se inician tres fases de convivencia (A, B y C), que tendrán una duración de aproximadamente dos meses y medio cada una. En cada una de estas fases estaba previsto que convivieran cuatro jóvenes en el piso (dos de la UCA y dos de Equa). Por último el proyecto se cerraría de nuevo en el mes de junio, llevando a cabo una fase llamada “cierre”.

En lo que respecta a mi investigación debo puntualizar que pone su énfasis (además de las fases transversales en este proyecto como pueden ser el diseño o la evaluación) en la segunda fase de convivencia; lo que en el proyecto sería la fase de convivencia B. Dicha fase estaba diseñada según García-García (2017) para desarrollarse durante los meses de febrero, marzo y mitad de abril; sin embargo la situación de emergencia sanitaria mundial, (en la que aún a día de redacción de esta investigación nos encontramos) ha provocado que esta fase si empezara en febrero, pero solo pueda haberse desarrollado hasta el 13 de marzo de 2020 (fecha en la que decretan medidas de confinamiento en nuestro país).

Por último quisiera señalar que esta situación excepcional que nos encontramos viviendo en la actualidad derivada de la pandemia, no solo debe ser considerada como parte importante en la contextualización del proyecto explicado; sino que además debe entenderse de igual manera como el contexto en el que se han ido desarrollando las diferentes partes de mi investigación. El devenir inesperado y repleto de incertidumbre de estos momentos ha sido protagonista total de los meses en los que he desarrollado mi trabajo, y es necesario tener en cuenta esta característica como aspecto que camina en paralelo a la investigación y, que en algunos momentos ayudará a comprender algunas decisiones tomadas a lo largo de la misma.

---

<sup>3</sup> Este anexo a la organización temporal del proyecto “Voces y Vida Independiente” al igual que cualquier otro aspecto del mismo presentes en este trabajo han sido incorporado previo consentimiento de la autora y responsable del mismo.

## 5. DISEÑO METODOLÓGICO

Una vez comprendidos los puntos de vistas expresados a través de las teorías y otras aportaciones de los diferentes autores y autoras, la justificación del valor de la investigación y conocidos los aspectos esenciales acerca del contexto para acercarnos de la mayor manera posible a la realidad vivida que da pie a esta investigación, es el momento de plantear el diseño elaborado para la misma. Para ello presentaré, en primer lugar, el enfoque metodológico por el que he optado, el cual subyace en las diferentes decisiones que han sido requeridas a lo largo de todo este proceso. Posteriormente presento un apartado dedicado a los objetivos y otro en el que se engloban las cuestiones de investigación, cuya función principal es ir marcando el camino por el que transita esta investigación. Además dedico otro apartado a las técnicas y estrategias de recogida de información, en el cual expondré mi elección al respecto y argumentaré su valor y función en este trabajo. Por último, encontramos el espacio dedicado al procedimiento de análisis de datos que en este diseño metodológico he considerado más oportuno seleccionar para trabajar la información que sea recabada. Además pretendo que este diseño refleje lo que ya he defendido en apartados anteriores y ejemplificaré en puntos posteriores, que Maxwell (2013) engloba bajo el título de “modelo interactivo de diseño de investigación”. Un diseño en el que los diferentes apartados interaccionan para otorgar solidez y coherencia al conjunto de la investigación.

### 5.1. Enfoque metodológico

El enfoque metodológico por el que se opta en esta investigación, es aquel que apuesta por una metodología cualitativa. La explicación que motiva esta decisión es el prima que considero que brindará mayores oportunidades a la hora de poner en juego mi investigación. En otras palabras, es el que responde en mayor medida a las necesidades reales de este trabajo. Dicho razonamiento lo detallaré a continuación.

En primer lugar una de las potencialidades que este modelo evidencia reside en que, como bien dicen Ugalde y Balbastre (2013), asume desde un primer momento que la realidad analizada está condicionada por la mirada desde la cual se está analizando. Esto lo destaco como una potencialidad y no como un obstáculo o impedimento, puesto que contar con esta idea desde los inicios de una investigación permite tener en cuenta y procurar gestionar de manera más efectivas los diferentes aspectos que la componen. Más aún si la finalidad de este trabajo es abordar una evaluación de un proyecto de investigación desde una mirada externa. Es decir, la anterior autora y el anterior autor entienden que desde las ciencias naturales y las investigaciones positivistas se ha trabajado impetuosamente en la búsqueda de la absoluta objetividad, pero para ellos esta idea es una utopía y en muchos casos limita la gestión y comprensión del proceso. No quiere decir esto que determinados estudios no puedan acercarse a esa idea de objetividad sino que esta, en todos los casos en los que tratemos investigaciones en el ámbito de las ciencias sociales (como es el caso que nos ocupa) será imposible, y obviar o no asumir esta idea puede llegar a convertirse en un sesgo profundo durante toda las fases del proceso. De hecho la defensa que se

promueve en este artículo es que la metodología cualitativa surge en los momentos en el que las ciencias sociales, entre ellas la educación, no puede hacer efectiva investigaciones únicamente bajo los condicionantes del positivismo. Frente a ese positivismo que impregna las investigaciones en ciencias naturales y (en menor medida) en ciencias sociales, encontramos la investigación constructivista, y en cuya idea se postula de igual manera la investigación que hoy aquí estoy desarrollando. Esta decisión no llega solo por ajustarme a la manera de trabajar por la que se opta desde el proyecto sometido aquí a evaluación (que ya sería motivo suficiente en mi opinión para argumentar esta decisión), sino que se trata de una reflexión meditada, que me permite estar convencido de que es la mejor manera de atender a las necesidades de este trabajo.

Como manera de argumentar mi decisión quisiera señalar que el momento en que comencé a escuchar hablar en profundidad y a empezar a comprender las ideas de investigación positiva e investigación constructivista, fue en la Conferencia Inaugural de este máster llevada a cabo por Sola (2019). En ella se desarrollaron diferentes ideas en torno a la base que tenían ambos tipos de investigaciones, las funciones de cada una de ellas y lo que pueden aportar (o no aportar) al ámbito de la investigación educativa. Dicha conferencia giró en torno a la relación existente entre los términos investigación, innovación y mejora y, a partir de ellos el autor comenzó a definir y establecer las diferencias de ambos tipos de investigaciones cuando estas suceden en el ámbito educativo. En primer lugar explicó que en las investigaciones educativas de corte positivista la innovación es la meta, y para ello generalmente un “investigador de élite” es el encargado de realizar la investigación para que posteriormente otros agentes educativos (como pueden ser los y las docentes o las familias) lo apliquen en el aula. En la otra cara de la moneda, explicaba Sola (2019) desde los enfoques constructivos la innovación nunca es la meta en sí misma, sino que es el camino que permite llevar a cabo mejoras en el aula. Esto según el autor provoca que los resultados que se obtienen en investigaciones desde el positivismo sean unas especies de fórmulas que luego hay que aplicar en el aula y ver si funcionan o no; sin embargo las investigaciones constructivistas, puntualiza, permiten ir realizando mejoras (por ejemplo en el aula) conforme se sucede la propia investigación, e ir realizando ajustes durante el proceso. Es por todo ello por lo que el positivismo casa con las ideas de los métodos y enfoque cuantitativos, mientras que el constructivismo se relaciona con lo cualitativo. Y de ahí que este autor (al igual que los citados al inicio de este punto) mencionen la pertinencia y la funcionalidad de utilizar la investigación constructivista y métodos cualitativos en el ámbito de la educación.

Esta pertinencia la desarrolla a lo largo de su obra Galeano (2003) en la que se pone en juego lo que supone el enfoque cualitativo en la investigación social. Pese a lo acertado de la definición y características otorgadas a este enfoque por parte de Ugalde y Balbastre (2013), esta autora y este autor llegaban a dudar de la validez de estos métodos sobre todo a la hora de poder establecer algún tipo de teoría o conclusiones sólidas. Galeano (2003) sin embargo, discrepa ante este tipo de posturas o visiones sobre este enfoque y defiende que el origen de estos pensamientos que consideran los métodos cualitativos menos fiables y válidos, se debe a una tradición investigadora de corte cuantitativo

hegemónico. Por ello esta autora defiende que “la investigación cualitativa es un campo de estudio en sí misma. Cruza disciplinas, áreas de conocimiento y problemáticas. Un complejo e interconectado sistema de términos, conceptos, presupuestos, envuelven lo que denominamos investigación cualitativa” (Galeano, 2003, p.17), por lo que entiende y argumenta profundamente el que este enfoque no se trata de “menor valor investigativo” o de “segunda división”.

Si bien es cierto, muchos de los posicionamientos en el mundo de la investigación educativa parten de un enfoque metodológico de naturaleza mixta que combinan aspectos cuantitativos con otros cualitativos. En referencia a esto ya Reichardt y Cook (1986) defendían la necesidad de evolucionar hacia enfoques mixtos que superaran esa especie de rivalidad y disociación entre ambos enfoques, para promover el sentido de complementariedad y la utilidad de usar los dos en una misma investigación. Personalmente, aunque reconozco el valor y utilidad indiscutible de las metodologías mixtas y la argumentación lógica y razonable en las afirmaciones de ambos autores, también entiendo que, optar por estos métodos supone mayor implicación que (por ejemplo) realizar medias o porcentajes con los resultados obtenidos y compaginarlos con explicaciones descriptivas. Es decir, bajo mi punto de vista usar tanto enfoques cuantitativos como cualitativos en una investigación supone que la totalidad de esta esté impregnada de estas ideas. Por ello, apoyándome en las ideas de Flyvbjerg (2006) en cuanto a que “la elección del método debe depender claramente del problema que se estudie y sus circunstancias” (p.41), entiendo que en el contexto actual la realidad es que los datos de tipo numérico o similares no me pueden ofrecer información, o no puedo obtener de ellos información lo suficientemente relevante en esta investigación como para optar por un modelo mixto como el explicitado.

Además la coherencia de este enfoque respecto a la naturaleza de este trabajo y las oportunidades que puede ofrecer, son avaladas por otros estudios o investigaciones en torno a las personas con discapacidad y el ámbito inclusivo, como pueden ser las ideas expuestas en Pallisera et al (2018) o en Palma et al (2016). En ambas investigaciones se pone en valor el método cualitativo por su poder exploratorio, indagador, explicativo y funcional para trabajar con personas como el centro de la investigación, escuchando sus aportaciones e ideas y poniéndolas realmente en valor a lo largo de todo el estudio. A su vez, como mencionaba al inicio de este punto, el enfoque cualitativo y constructivo es por el que aboga García-García (2017) en el proyecto “Voces y Vida Independiente: Apoyos para la inclusión social de jóvenes con capacidades diversas”, objeto de estudio de este trabajo. En concreto el planteamiento que se defiende es el de una investigación que trabaje bajo las premisas de la “Investigación-Acción Participativa Comunitaria” (García-García, 2017, p.5). Este término lo explican en mayor medida Armstrong y Moore (2005), y aunque en estos momentos no lo desarrollaré en profundidad, encuentro necesario destacar que ambos autores entienden que esta manera de investigar destaca el potencial de poder contar con diferentes perspectivas que permitan enriquecer la visión trabajada desde esta investigación, especialmente en ámbitos poco investigados y, necesariamente, en investigaciones relacionadas con el ámbito inclusivo.

Por último, en estos momentos en los que he aludido al proyecto en cuestión descrito en el documento de García-García (2017), me gustaría dejar constancia de que, no solo durante este punto de diseño metodológico, sino a lo largo de todos el proceso de esta investigación dicho proyecto de investigación se convierte en un referente porque el trabajo que me encuentro realizando pretende formar parte a su vez de esa investigación. Es decir, considero oportuno señalar que detrás del desarrollo de los diferentes puntos se encuentra una reflexión profunda por mi parte, que permita que exista coherencia entre las intenciones y maneras del proyecto original, y lo que se está poniendo en juego en este Trabajo Final de Máster, como parte de la evaluación.

#### *5.1.1. El estudio de caso como metodología de investigación*

Tras comprender los pilares en los que se asienta el enfoque cualitativo, las oportunidades que este puede ofrecer a esta investigación y la metodología y enfoque elegidos en el proyecto de investigación que sirve como objeto de análisis y estudios de este trabajo, cabe destacar que estas ideas se materializaran en mi investigación bajo el diseño de un estudio de caso de corte evaluativo.

Con la intención de acercarnos a la comprensión epistemológica de esta manera de realizar investigación, utilizaré las ideas de un autor referente al respecto como es Yin (1981); el cual destacó entre las características definitorias de los estudios de caso la posibilidad de investigar sobre una realidad que está en desarrollo en un contexto real y concreto, conociéndola de manera profunda y a su vez acercarse a ella desde miradas muy diversas. En el hecho de la multiplicidad de perspectivas desde las que se puede abordar un estudio de caso Bonache (1999) encuentra que, permite ser utilizado tanto en investigaciones de corte cualitativo como cuantitativo; aunque es en la relación con las del primer tipo donde este autor y otros como Stake (2005) encuentran mayores posibilidades para el desarrollo de estos. Pero además Bonache (1999) identifica en esa característica el origen de que a su vez exista una amplia variedad dentro de los propios estudios de casos. Destaca así que pueden existir algunos que gocen de un mayor poder exploratorio, otros que sin embargo se acerquen más a registros descriptivos y otros (como en este caso) que pretendan ofrecer explicaciones y/o evaluaciones sobre una realidad concreta. Al respecto Martínez Carazo (2006) defiende que el estudio de caso es uno de los claros ejemplos de enfoques de investigación constructivista, ya que permite una reflexión constante durante todo el proceso y la realización de los ajustes necesarios en función de la sucesión de esta. Sin embargo esta autora evidencia que, de nuevo, esta manera de investigar ha sido contemplada bajo consideraciones como las de dudosa fiabilidad o escasa precisión y validez. Contando con que autoras como la citada consideran la anterior idea como bastante generalizada (aunque en la actualidad se trabaja por diluir esa consideración), Flyvbjerg (2006) identificó cinco aspectos que provocan controversia y suelen ser objeto de crítica respecto a los estudios de caso, para ofrecer una respuesta argumentada y sólida al respecto a lo que el llama “malentendidos”.

Estos cinco aspectos a los que alude Flyvbjerg (2006) pueden ayudar a comprender la naturaleza de los estudios de casos y me permitirá, en cuanto a lo que compete a esta investigación, detectar aquellos

puntos a tener en cuenta o sobre los que puedo incidir para extraer un mayor potencial; además de guiar los diferentes aspectos metodológicos a lo largo de todo el proceso. Por tanto el primer “malentendido” según Flyvbjerg (2006) a través del cual se le achacan numerosas críticas a este tipo de investigación es la creencia generalizada en que “el conocimiento general, teórico (independiente del contexto), es más valioso que el conocimiento concreto, práctico (dependiente del contexto)” (p. 35). El autor entiende que se ha sobrevalorado el hecho de poder generalizar una teoría y que sin embargo, los estudios de caso proporcionan una información mucho más valiosa en términos de aplicabilidad en contextos reales, que pocas veces se contempla. Según él, estos datos son mucho más extrapolables a la vez que versátiles a la hora de querer ponerlos en práctica en cualquier realidad, que los que se obtienen (por ejemplo) en términos estadísticos. Y aquí encontramos una relación entre este aspecto y el segundo de los “malentendidos” que identifica el autor y es que además, el hecho de que el conocimiento no pueda ser generalizable, no significa que no exista progreso y desarrollo científico en cualquier área a la que se aplique. Por otra parte considera que el tercero de los “malentendidos” es que los estudios de caso solo son útiles para un momento inicial de la investigación en el que puedas establecer hipótesis para después contrastarlas con “métodos más fiables y sólidos”. En su defensa de esta metodología como capaz de tener identidad en sí misma sin ser la antesala de nada, él considera que esto se deriva de la idea anterior que considera un conocimiento de menor calidad aquello que no se puede generalizar. Por ello propone la siguiente reflexión: “desde una perspectiva tanto orientada a la comprensión como a la acción, suele ser más importante clarificar las causas profundas de un determinado problema y sus consecuencias que describir los síntomas del problema y la frecuencia con la que ocurren” (Flyvbjerg, 2006, p.45).

Por otra parte, el sesgo que el investigador pueda encontrar en una participación profunda y activa en las investigaciones, constituye lo que el autor llama el cuarto “malentendido”. Como ya hemos mencionado en momentos anteriores, este considera que este aspecto es una ventaja respecto a otros modelos; ya que, permite un mayor autoconocimiento como investigador y mayor gestión de la experiencia investigadora. Afirmando que la tendencia generalizada es rechazar algunos resultados considerados como influidos por la propia opinión (que no hayan sido suficientemente constatados) frente a la creencia de su asimilación por antonomasia. Y en último lugar encontramos como quinto “malentendido” identificado por el autor, la dificultad plasmar y exponer los aspectos trabajados a lo largo de todo el proceso de investigación. A ello Flyvbjerg (2006) responde diciendo que es cierto que una característica definitoria de estos procesos es la aparición de numerosos detalles y primas que permitan reflejar de manera certera lo acontecido en un contexto concreto y que esto necesita de estrategias investigadoras precisas. La que más nos interesa en estos momentos de las dos que él destaca, es la necesidad de evitar expresar estos tipos de estudio en tercera persona, a modo de narración omnisciente, debido a que esto mermará la calidad de la propia investigación (ya que alejará la redacción y la visión trasladada al lector, de la realidad vivida).



En definitiva, encuentro en el estudio de caso y, en concreto en uno de corte evaluativo, una manera de ejecutar una investigación de enfoque metodológico cuantitativo y constructivista que permite comprender, valorar y aprender de la realidad que se ha llevado a cabo a través de este proyecto de investigación, y a su vez poner en marcha una investigación al respecto.

## **5.2. Objetivos de la investigación**

El proceso de concreción de los objetivos de esta investigación, para mí ha sido un buen ejemplo de las diferentes teorías que he ido mencionando a lo largo del trabajo y que defienden que las investigaciones cualitativas y en especial las relacionadas con el ámbito educativo y la inclusión, se ven expuestas a la necesidad de reajustar los diferentes aspectos que le dan forma a estas. Como decía, en mi caso este apartado de la investigación ha conformado una total experiencia investigadora en las que se necesita actuar con procesos de reflexión y evaluación continua. He procurado reflejar la evolución en la creación de estos objetivos en una tabla con su correspondiente explicación para una mejor comprensión de lo expuesto (ver anexo 3). No obstante querría señalar que esta evolución en los objetivos en ningún momento pretende responder a intereses particulares, ni se ha llevado a cabo una posterior “remodelación” por haber marcado unos objetivos iniciales que no hubiera podido conseguir. La explicación (más detallada en el anexo referido) radica en la necesidad de definir unos objetivos capaz de reflejar realmente las actuaciones que voy a llevar a cabo en relación con las necesidades que se presentan en el contexto de intervención; y no que la redacción de estos esté motivada por una “mejor” corrección política o académica, que muestre unas ideas utópicas y no se correspondan con los aspectos que subyacen a la totalidad de la investigación. Por ello, finalmente aquellos en los que he concluido por el hecho de respaldar y aglutinar las intenciones reales de investigación son los siguientes:

1. Incorporar las voces de todas las personas (con o sin discapacidad) en la realización del proceso de evaluación del proyecto al que ellos mismos y ellas mismas han dado vida.
2. Analizar la repercusión del proyecto a nivel de las oportunidades (palancas) o puntos positivos del mismo resaltados por la visión de los participantes.
3. Comprender la repercusión del proyecto a nivel de los obstáculos o dificultades resaltados por la visión de los participantes.
4. Concretar sugerencias, tras recoger y analizadas las voces de los y las participantes, que promuevan la reanudación del proyecto una vez superada la situación de emergencia sanitaria actual.

## **5.3. Cuestiones de investigación**

Según Maxwell (2013) el hecho de señalar las cuestiones de investigación en los momentos en los que se está planteando el propio diseño de la misma es que estas cuestiones guíen y, en cierto modo

determinen, el resto de actuaciones requeridas y los modos en los que se aborda la investigación a nivel práctico, junto con los objetivos de la investigación. Además este autor defiende que estas cuestiones podrán verse hasta cierto punto modificadas en función del propio devenir y la profundización en la propia investigación a la que pertenecen. A su vez también afirma que, para poder plantear las cuestiones, previamente es necesario al menos esbozar o plantear parte del marco teórico. Lo cual es requerido debido de nuevo a la necesidad de que exista coherencia entre los planteamientos desde los que la investigación se postula en su marco teórico y, en general, entre todos los puntos de la misma. Esto es un ejemplo concreto de lo que Maxwell (2013) entiende por “modelo interactivo de diseño de investigación”. De alguna manera es una forma de mediar entre un análisis de corte más teórico y aquellos aspectos que van a orquestar la puesta en práctica del propio estudio a nivel de recogida de información y análisis de datos.

Antes de presentar las cuestiones de esta investigación en sí misma, me gustaría aclarar los criterios a los que responden su elección. En primer lugar señalo las cuestiones 1, 2, 3 y 4 que se verán a continuación como aquellas que se derivan directamente de las ideas expuestas en los objetivos originales (ver anexo 4) del proyecto “Voces y Vida Independiente: Apoyos para la inclusión social de jóvenes con capacidades diversas”. Por otra parte, encontramos otras dos cuestiones que sirven para complementar las anteriores en términos de dar una respuesta más cercana y detallada de acuerdo con los objetivos propios de esta investigación. En cualquier caso, todas ellas ayudarán a guiar la naturaleza de la información que considero relevante recabar para esta investigación:

1. ¿Qué papel han jugado los diferentes agentes en el transcurso de todo el proyecto? ¿Qué agentes han participado y cómo?
2. ¿Qué repercusión tiene el proyecto en el ámbito local? ¿Qué aporta eso al proyecto?
3. ¿Qué significa el poner en juego una investigación inclusiva de corte comunitario?
4. ¿Cómo se evidencia la relación entre el proyecto y el concepto de sostenibilidad?
5. ¿Qué ha aportado la experiencia a la vida de las personas con discapacidad? ¿Y a la investigación?
6. ¿De qué manera se podría retomar el proyecto una vez superada la situación de emergencia sanitaria?

Además cabe destacar la conveniencia de que estas preguntas guíen la recogida y análisis de información, pero que a su vez, por ejemplo, algunas estén más dirigidas a obtener información desde el punto de vista de los y las estudiantes implicados e implicadas, otras desde los miembros de la asociación, otras de las aportaciones que puede realizar la teoría al respecto, etc. Es decir, si tomamos como ejemplo la hora de diseñar las entrevistas, todos los guiones no están centrados en incidir en las mismas cuestiones de investigación. Sin embargo, aunque conformada por las diferentes partes implicadas, la intención es crear una visión global, amplia y profunda del propio proyecto, en cuanto a lo que se ha llevado a cabo hasta antes de la situación actual.

## 5.4. Técnicas e instrumentos de recogida de información

Llegados a este punto del diseño metodológico es necesario adentrarnos en las técnicas de recogida de información que serán necesarias para acceder a este en el trabajo de campo y abordar de igual manera qué instrumentos seleccionaré y construiré para poner en marcha estas técnicas. En primer lugar, Rodríguez-Gómez (2011) entiende que la diferencia entre técnica e instrumento de recogida de información reside en que las técnicas son el conjunto de ideas, métodos o procedimientos que otorgan identidad y a su vez estructuran las características de los instrumentos. En otras palabras, los instrumentos son los encargados de reflejar las ideas que se presentan desde las técnicas; y mientras que hablar de técnicas es hablar de conceptos, los instrumentos tienen presencia física y se materializan en preguntas, enunciados, recursos digitales, etc. Un ejemplo de ambos conceptos lo veremos a lo largo de todo este punto a partir de los que han sido incluidos en el diseño de esta investigación.

### 5.4.1. La entrevista

En primer lugar la técnica de recogida de datos que tendrá mayor presencia en la investigación, y por ello repararé en los detalles necesarios en este diseño, será la entrevista. Rodríguez-Gómez (2011) nos explica que “la entrevista es una técnica directa de recogida de datos en la que se da una relación vis a vis de carácter personal e intencional entre quien los recoge y quien los ofrece” (p.10). Además este autor señala que uno de los aspectos entre los que existe mayor debate en cuanto a la entrevista como técnica de recogida información es en el nivel en el que estas deben o no deben estar estructuradas, pudiendo ser: totalmente estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas.

En el caso de este trabajo se optará por la realización de entrevistas semiestructuradas. Este tipo de entrevistas, según Díaz-Bravo et al (2013), la entrevista semiestructurada permite un acceso a la información de manera profunda, flexible y un reajuste constante en función de las repuestas a los temas propuestos y a los caminos por donde la entrevista va transitando. Todo ello sin llegar a perder los aspectos formales o técnicos de una entrevista, ya que se debe contar con un guión que oriente la misma y no dejar todos los aspectos que surjan en manos de la improvisación. Estos autores y estas autoras indican además que este tipo de entrevistas ofrecen al entrevistado la oportunidad de expresar sus pensamientos e inquietudes, más allá únicamente de los intereses del entrevistador. Lo que a su vez exige al entrevistado (según destacan dichos autores y autoras) estar preparado para tomar decisiones en función de cómo esta se vaya desarrollando, de tal manera que exista equilibrio entre lo que el entrevistado quiere plantear y las necesidades de la propia investigación en términos de recogida de información.

Como explicaba al inicio de este punto es importante diferenciar entre las técnicas de recogida de información y los instrumentos, por lo que es relevante en estos momentos matizar acerca de que el instrumento de recogida de información capaz de materializar y estructurar las ideas derivadas de la entrevista como técnica es el guión propio de cada entrevista. Es decir, las cuestiones en sí mismas que

seleccionamos como oportunas para realizar en cada uno de los casos. De ahí la razón de que aunque utilicemos la misma técnica (la entrevista), los instrumentos (guiones de estas) para cada uno de los casos no tengan por qué ser el mismo.

#### 5.4.2. *Las entrevistas semiestructuradas en esta investigación*

Después de conocer qué supone trabajar con entrevistas y en concreto con entrevistas semiestructuradas, en este punto relacionado con la metodología de la investigación expondré los aspectos relativos al diseño de las entrevistas que realizaré en ella.

Contando con la necesidad de recoger información a través de las voces de los siete participantes en esta investigación, en este diseño se contempla la realización de al menos siete entrevistas, una por cada participante. Y digo al menos porque al ser un diseño flexible se incorporará alguna más a los mismos participantes (o si hubiera otra figura relevante también se consideraría) si fuera necesario. Por otra parte, cabe descartar que la preferencia a la hora de realizar las entrevistas será a través de medios digitales (aplicaciones como Skype, WhatsApp, Zoom Video o similares), debido a la situación de confinamiento en la que nos encontramos en los momentos en los que estoy realizando este diseño metodológico.

Para llevar a cabo estas entrevistas he creado cuatro guiones a modo de instrumento, que se corresponden con los cuatro *roles* que podemos identificar dentro de este proyecto y con las necesidades requeridas de cada uno de ellos por parte de esta investigación. En primer lugar, se realizarán las entrevistas a los y las cuatro jóvenes que han convivido en el piso compartido durante este periodo. Dos de estos jóvenes son estudiantes en la Universidad de Cádiz y los otros dos pertenecen a la asociación Equa. Sin embargo, el guión para estas entrevistas es el mismo (ver anexo 5) ya que, lo que nos interesa en esta investigación es su punto de vista desde el papel que han desempeñado en este proyecto y no del origen, procedencia o entidad con la que podemos relacionar a estas personas – se trata de valorar la experiencia desde voces diversas –. Me gustaría puntualizar que este guión de entrevista se estructura bajo la organización de cuatro bloques temáticos motivados, en su mayoría, por un orden cronológico de los acontecimientos (a excepción del bloque dedicado a conocer el papel que ha jugado la persona en este proceso). Así, en primer lugar podemos encontrar las cuestiones englobadas bajo el bloque “conocer el *role* de la persona en el proyecto”; posteriormente otras en relación a “conocer las ideas previas, prejuicios, miedos, expectativas frente al proyecto”; un tercer bloque dedicado a las “ideas emergidas durante la experiencia” y por último un bloque que se titula “ideas una vez vivida la experiencia”. Además quiero señalar que este guión de entrevistas a los y las cuatro jóvenes, es el único que he estructurado en torno a bloques de este tipo. La razón es que la experiencia que han vivido los jóvenes en torno a su proceso como compañeros y compañeras de piso, me interesa y me permite organizarla bajo esa condición temporal. Sin embargo, el resto de guiones de entrevistas al tratarse de cuestiones más diversas y puntuales (por la información de naturaleza más variada que han vivido sus participantes), dificulta el aglutinamiento de preguntas en bloques. Es decir, los y las jóvenes pueden aportar información de un de temas más

concretos pero en un nivel elevado de profundidad, y el resto de participantes (por lo general) pueden aportar visiones sobre temas más variados, con variación en la profundidad de sus conocimientos al respecto.

Entramos en este momento en la explicación de las entrevistas a realizar a los miembros del equipo de investigación responsables del mismo, tanto por parte de la UCA como de EQUA. Por tanto, encontramos en segundo lugar la necesidad de realizar la entrevista a la miembro del equipo de investigación y responsable del proyecto, por parte de la asociación Equa (para observar este guión ver anexo 6). En tercer lugar encontramos el guión de entrevista (ver anexo 7) la miembro del equipo de investigación y responsable del proyecto, esta vez por parte de la UCA. Para cerrar con un último guión de entrevistas (ver anexo 8) para otro de los miembros del equipo de investigación, a su vez en este caso miembro de la delegación de responsabilidad social de la UCA.

Además, como documento indispensable capaz de mostrar los aspectos éticos de la investigación, considero oportuno aludir en este diseño al documento que he creado como “modelo del documento de consentimiento informado para la previa realización de las entrevistas” (ver anexo 9)<sup>4</sup>. Sobre la importancia de la ética en la investigaciones, y especialmente en las que persiguen caminar hacia aspectos inclusivos, Parrilla (2010) defiende que estas no se pueden desarrollar al margen de la reflexión sobre los valores que se están promoviendo desde esta. La autora asume la dificultad que esto alberga y aboga por una constante revisión de si nuestras investigaciones son aceptables desde puntos de vistas acordes con la equidad o la justicia social. Además incide en la necesidad de hacer esta reflexión centrada en el contexto y la realidad en la que estamos investigando, para evitar caer en utopías o ideas como la existencia de valores absolutos independientemente de la realidad abordada.

En lo que respecta al documento que he elaborado para este trabajo puntualizar en este apartado destinado al diseño metodológico que sería enviado a través del correo electrónico a los distintos y las distintas participantes de manera previa a la realización de las entrevistas. Por su parte lo deberían enviar cumplimentado y firmado de la manera que les sea posible (firma electrónica, digitalizada, escaneada, etc.) para poder trabajar con los datos que se recojan en dicha entrevista. Encontraría que un momento oportuno para el envío de estos documentos el momento en el que me pusiera en contacto con ellos y ellas para pactar el día y la hora de la realización de las entrevistas. Y aunque refiero al anexo donde se puede encontrar el documento completo me gustaría destacar que, a grandes rasgos, en el lo que se evidencian son los criterios éticos más importantes sobre los que se asienta esta investigación, como son la privacidad, el anonimato y el trabajo ético con los datos recabados. Además en él expreso a los y las participantes mi total disposición para responder a cualquier cuestión y enviarles sus entrevistas

---

<sup>4</sup> En los anexos de este trabajo únicamente aparecen los modelos de consentimiento informado que yo he creado, sin ser cumplimentados. Estos documentos cumplimentados no aparecen puesto que sería una incoherencia con los objetivos del propio documento en sí. Sin embargo estos estarían a disposición de los miembros del tribunal en caso de ser requeridos.

correspondientes a cada uno y cada una una vez estas sean transcritas, por si desean añadir alguna información a las mismas.

Por último en relación con este aspecto cabe destacar que, además de las posibles variaciones que se contemplan dentro de este enfoque metodológico de las cuales ya hemos hablado anteriormente, la realización, organización y otras concreciones de estas entrevistas estarán sujeta en gran medida al devenir de lo tiempos actuales en los que nos encontramos en una situación de emergencia sanitaria mundial. Un tiempo plagado de incertidumbre que conviene considerar en este diseño para contar con la necesidad de destacar la capacidad de respuesta y realización de ajustes que esto requerirá en función de las circunstancias.

#### *5.4.3. El análisis documental de contenido*

En segundo lugar las características de este trabajo hacen que en estos momentos deba mencionar los rasgos definitorios y la necesidad de contar con el análisis documental. Si bien es cierto, este análisis documental no será la técnica (con su correspondiente instrumento) imperante en esta investigación, sino que me iniciaría en ella por primera vez para utilizarla como complemento a las entrevistas. La manera en que se reflejará en esta investigación, al igual que he plasmado en la parte anterior dedicada a las entrevistas, se explicará en siguiente subpunto.

En estos momentos, lo que nos interesa saber es que, para autores y autoras como Peña y Pirela (2007), el análisis documental de contenido consiste en la clasificación e interpretación del contenido que abordan los documentos y señalan, a su vez, que estos pueden ser de naturaleza variada (textos, videos, audios, etc.). Además, esta autora y este autor señalan la importancia de añadir la idea de “de contenido” para identificar el tipo de análisis documental que queremos realizar, ya que esta técnica permite llevar a cabo el estudio de cualquier características que posean dichos documentos (estructura, formato, contenido, etc.) y eso condiciona los tipos de análisis documental existentes. Sánchez y Vega (2003) señalan que para poner en marcha esta técnica el investigador debe crear un documento, al que se refieren como “documento secundario” (Sánchez y Vega, 2003, p. 51), que permita estructurar y guiar ese análisis e interpretación de la información recogida en los documentos originales. Por otra parte, es necesario puntualizar también respecto a esta técnica que además los autores y autoras citados al respecto apoyan, a través de sus textos, las ideas que desarrollan en mayor medida Salazar-Gómez y Tobón (2018) en cuanto a la pertinencia de esta técnica de recogida y análisis de la información para las investigaciones en la sociedad actual. Esta autora y este autor explican que hoy en día cada vez son más numerosos y diferentes los canales a través de los cuales las personas nos comunicamos y relacionamos y por tanto, de cara a una investigación, aquellos que nos pueden servir como fuente de información. De ahí que insten a la puesta en práctica de esta técnica especialmente en las investigaciones que persiguen la comprensión de fenómenos sociales.

Por último considero oportuno para entender la relación entre esta técnica de recogida de información y mi investigación, incorporar el matiz que aporta Rodríguez-Gómez (2011) al nombrarla bajo el título de “análisis de tareas y documentos” (p. 23). Con ello el autor enfatiza en que esta técnica se puede poner en marcha para realizar una recogida de información que vaya más allá del análisis de fuentes teóricas como artículos científicos, libros, conferencias, etc. Su aportación se encaminaría a que esta manera de recabar información permite la reflexión acerca de producciones que realicen, por ejemplo, los miembros participantes de un proyecto de investigación, como es uno de los casos en el que nos ocupa.

#### *5.4.4. El análisis documental de contenido en esta investigación*

Como explicaba en el punto anterior este análisis documental no será la técnica (junto con sus instrumentos) que tenga mayor presencia en el apartado dedicado a la recogida de información de esta investigación. Y con ello no quiero subestimar en ningún momento su valor, sino mostrar el papel real que esté ocupará y que estará marcado por dos funciones que considero esenciales a la hora de abordar la misma. Funciones que detallaré a continuación.

La primera de ellas se relaciona con la construcción del marco teórico de esta investigación. Para elaborarlo contaré con numerosos textos de diferente naturaleza, los cuales abordan temas relacionados con el ámbito inclusivo y con el ámbito de la educación. Debido a mi formación inicial y a mi experiencia con la elaboración de mi Trabajo Final de Grado en consonancia con ambas temáticas, conozco en profundidad aspectos intrínsecos y relevantes para esta investigación derivados de dichas temáticas. Sin embargo, en este diseño de la investigación detecto la necesidad de formarme específicamente en la temática de “vida independiente y personas con discapacidad”. Para analizar de manera profunda y sistemática la información relevante que los diferentes autores y autoras puedan aportar a la construcción del punto “antecedentes y estado de la cuestión” de esta investigación, me serviré del análisis documental. Con la intención de materializar y sistematizar dicho análisis he creado un instrumento de análisis documental que servirá para congrega los aspectos destacables con los que puedo relacionar cada texto con las necesidades de esta investigación. Dicho instrumento se estructura en una tabla para cada uno de los textos a analizar. A su vez estas tablas estarán divididas en los siguientes apartados: número de ficha y título del documento; autoría del mismo; propósitos del documento y/o objetivos del trabajo; principales resultados o conclusiones; utilidad para mi TFM y enlace al documento. En definitiva los apartados que conforman este instrumento pretenden ofrecer en una imagen simplificada que permita el fácil acceso a la información requerida, algunos aspectos tanto a nivel técnico (los menos) como a nivel de contenido de los diferentes documentos. Para poder observar un ejemplo de este instrumento ver anexo 10<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Este anexo ha sido elaborado e incluido en este trabajo posteriormente a la realización del diseño de investigación. La razón reside en que tanto el diseño de la investigación como el análisis documental formaron parte del trabajo final de la asignatura “Introducción al Trabajo Final de Máster”.

En segundo lugar, el papel que otorgaré al análisis documental en esta investigación es el de poder formar parte en la recogida de información de otras producciones que los participantes en este proyecto hayan elaborado. Es decir, intuyo que, al centrarse esta investigación en la evaluación de un proyecto de investigación inclusiva de corte comunitario en el cual la participación activa de todos los y las miembros es uno de los pilares, es posible que existan elaboraciones de tipo registro anecdótico, diario del investigador, etc., que puedan ser susceptibles (siempre que el o la participante lo considere oportuno) de ser incluido entre las fuentes de información de este trabajo. Sin embargo esto es solo una suposición en términos del diseño, que será o no constatada conforme inicie las fases de recogida de información con los y las participantes.

## 5.5. Procedimiento de análisis de datos

Resulta necesario, una vez explicado cuáles van a ser las técnicas de recogida de información y con qué instrumentos se va a llevar a cabo esta, detallar en este diseño de que manera pretendo realizar el proceso de análisis de datos una vez recabada la información.

En primer lugar quisiera destacar la necesidad de que este proceso de análisis de datos mantenga coherencia con la naturaleza cualitativa en cuanto al enfoque que adopta el conjunto de esta investigación. En consonancia a esta consideración, el análisis de los datos lo llevaré a cabo a través de la clasificación de la información en categorías. Sin embargo, es necesario matizar en este apartado el proceso que ejecutaré y en qué concretaré dicho análisis. Para ello empezaré con esta explicación con las ideas de Krause (1995), la cual afirma que las investigaciones cualitativas utilizan la categorización de las ideas recogidas durante el trabajo de campo para analizar de manera efectiva los datos y que estas categorías pueden ser dos tipos, atendiendo al criterio en función del momento en que nacen. Así este proceso puede contar con un primer tipo de categorías llamadas “preestablecidas” por la autora. Estas categorías se deciden con anterioridad al análisis de los datos. Por otra parte la autora entiende que se pueden contar también con categorías “emergentes”. En este caso las categorías en las que se clasifica la información se van decidiendo conforme va sucediendo el propio análisis de los datos.

Para analizar los datos de la investigación en este trabajo contaré con los dos tipos de ideas en cuanto a las categorías a las que alude la anterior autora. En primer lugar, he considerado relevante contar unas primeras que se encuentran preestablecidas con anterioridad al análisis de los datos. A diferencia de la anterior autora yo he decidido llamarles a estas primeras “dimensiones” por su carácter global y con la intención de diferenciarlas de las que luego desarrollaré. El establecimiento de estas categorías surge de la reflexión unida a los objetivos y las cuestiones de la investigación que mencionaba anteriormente, y son las siete siguientes:

1. **Oportunidades (palancas)** que los y las participantes consideran que el proyecto les ha brindado.
2. **Obstáculos** y las **dificultades** encontradas a lo largo del proceso.



3. **Propuestas de mejora** u otras sugerencias de cara a próximas puesta en marcha del proyecto.
4. Aportaciones del proyecto al **ámbito inclusivo**.
5. Relación que encuentran los participantes entre el proyecto y el concepto de **sostenibilidad**.
6. Aspectos que este proyecto pone en juego en referencia al ámbito educativo y en concreto, lo relacionado con la **investigación educativa**.
7. Información relacionada con la **interrupción de la fase** y una **hipotética posible reanudación**.

Sin embargo, como he mencionado en los párrafos anteriores de este subpunto, necesito valerme de categorías emergentes una vez haya realizado una primera clasificación de la información en estas categorías. Todo ello con la intención de llevar a cabo un proceso de reducción natural de los datos. Un ejemplo de la necesidad de contar con categorías emergentes después de haber realizado la clasificación de la información bajo estas dimensiones podría ser que, una vez aglutinada las aportaciones de todos los y las participantes bajo la dimensión “oportunidades que el proyecto les ha ofrecido”, es posible que pueda volver a realizar una clasificación en función del tipo de oportunidades que estos y estas identifiquen (laborales, sociales, económicas, culturales, etc.). Esta segunda clasificación es la que se valdría de esa idea de categorías emergentes.

Por otra parte explicaré a continuación cómo llevaré a cabo este análisis de datos categorial en relación con las entrevistas y en relación con el análisis documental. En primer lugar para las entrevistas utilizaré, una vez transcritas estas, la clasificación por colores de la información. Es decir, a cada una de las dimensiones mencionadas anteriormente le asignaré un color que me permita subrayar las respuestas de los participantes dependiendo de las dimensiones en las que puedan ser encuadradas (señalaré además a través de símbolos aquellas respuestas que puedan ser susceptibles de estar englobadas en más de una categoría). Esta clasificación por colores volverá a ser necesaria establecerla una vez la información esté aglutinada por dimensiones y queramos reducirla a categorías. De otro lado, encontramos que para realizar el análisis documental, he creado dos instrumentos: el primero para el análisis de la literatura consultada como he mencionado anteriormente (ver anexo 10) y el segundo por si existe la posibilidad de analizar alguna producción realizada por los participantes del proyecto a lo largo del mismo (ver anexo 11). Este último instrumento consiste en una tabla compuesta por una columna que engloba las dimensiones citadas anteriormente y otra columna en la que se recoge la información relevante que aparece en ese documento en relación con cada dimensión.

En último lugar me gustaría señalar que tanto el análisis de datos derivados de las entrevistas como el del que se derive del análisis documental de las posibles producciones realizadas por los participantes, se expondrán en el informe de investigación que presentaré más adelante en esta investigación. Sin embargo, el análisis y conclusiones que se desprendan de la información recabada en cuanto a la literatura consultada, no se presenta como parte de estos resultados en el informe; sino que se encuentra reflejada en la construcción del punto “antecedentes y estado de la cuestión” de esta

investigación, y a su vez aparecerá en el apartado de discusión entre la teoría y la práctica dentro del punto dedicado a exponer las conclusiones de la investigación.

## **5.6. Cronograma de la investigación**

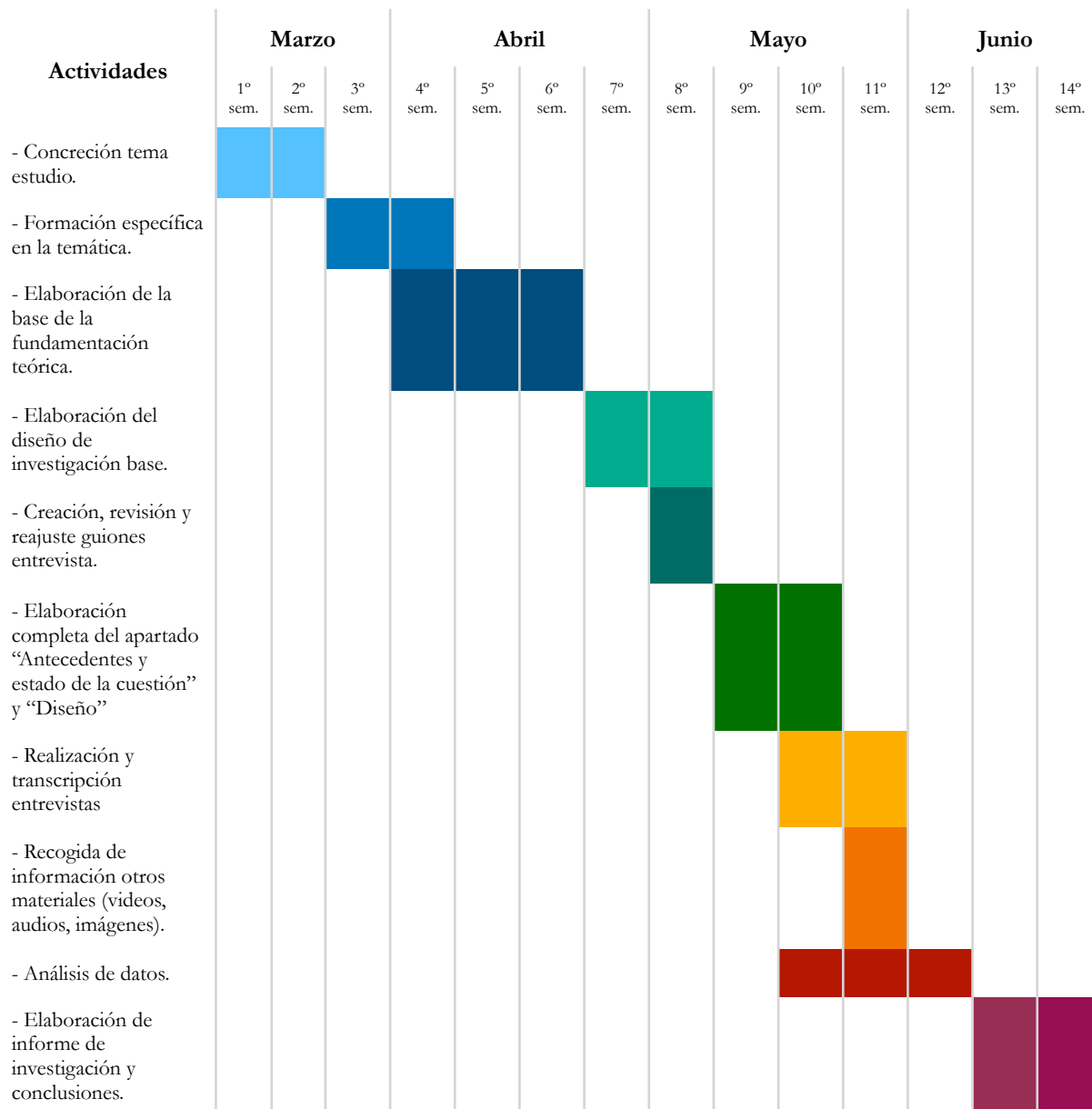
Como último apartado dentro del diseño metodológico de la investigación presento a continuación el cronograma de la misma (Figura 2). Considero que, si en cualquier investigación esta organización de los tiempos resulta clave para el buen desarrollo de la misma, esto cobra especial interés en el contexto temporal en el que esta se enmarca. En primer lugar dicho contexto se caracteriza por ser parte de una asignatura en el desarrollo de un master, lo que requiere ajustar los tiempos de trabajo a las fechas claves de la misma (como pueden ser el inicio o la fecha de entrega). Pero además, la excepcionalidad en cuanto a la consideración de este cronograma en mi trabajo, está marcada por los acontecimientos sociales que transcurren en paralelo a los momentos en los que me encuentro desarrollándola. Es decir, la situación de emergencia sanitaria mundial hace que, aunque sea necesario contar con una organización temporal sobre la cual poder expresar mi deseo en cuanto a la temporalización de las fases, hace que este esté plagado de incertidumbre (y por tanto de especial flexibilidad) debido al devenir de las medidas estatales que puedan ser promulgadas durante estos meses.

Contando con estas consideraciones el diseño es el siguiente: el inicio de las fases de investigación se realizará en la semana que se inicia con el día 16 de marzo de 2020 y finalizará durante la semana que se inicia con el día 22 de junio del mismo año. Las primeras fases de esta investigación se destinan a la concreción en el tema y objeto de estudio y la formación específica en torno al mismo. Cabe destacar que en todo el proceso habrá diferentes momentos en los que debata, aclare, reajuste, etc. parte del trabajo realizado en estas fases con la tutora de este, por la naturaleza académica que antes comentaba. Pero además quiero destacar que muchas de las elaboraciones (como la de una base que sirva para la posterior elaboración reflexión teórica presente en este trabajo) están motivadas por la asignatura “Introducción al Trabajo Final de Máster” cursada durante el mismo periodo que se desarrolla este y que, como es evidente, las actuaciones de una asignatura caminan entrelazadas con lo que va sucediendo en la otra. Continuando con la explicación del cronograma, destacaré que será a partir de las siguientes fases (una vez realizado un esbozo generalizado de la fundamentación teórica) cuando llega el momento de asentar las bases en cuanto al diseño metodológico de la investigación; seguido de la creación de los instrumentos necesario para la recogida de información. Posteriormente me centraré en desarrollar en profundidad el apartado “antecedentes y estado de la cuestión” y, una vez compuesto al completo la fundamentación teórica, realizaré las entrevistas, sus transcripciones y el análisis documental del material que aporten los participantes (si lo hubiera). Por último se plantean dos fases finales destinadas a la reflexión sobre todo lo acontecido hasta el momento. Estas se desglosan en el análisis de datos, la elaboración de un informe de investigación que exponga los resultados obtenidos y una exposición de las conclusiones de todo el trabajo. Para cerrar este apartado querría hacer una puntualización acerca de por qué aquí vemos como la fase de análisis de datos se solapan en temporalización con las de recogida de información; y esto se debe

a que, desde el momento tanto en que (por ejemplo) se realizan las entrevistas o se transcriben, resulta inevitable el ir estableciendo categorías y relacionando la información recogida.

Figura 2

*Cronograma de la investigación*



Fuente. Elaboración propia

## 6. INFORME DE INVESTIGACIÓN

Una vez acontecida las fases de recogida de información y tras haber detallado los aspectos anteriores, procurando sentar las bases de un diseño metodológico adecuado para la investigación, llega el momento de exponer un informe que refleje los diferentes aspectos que emanan de la misma de manera analítica, descriptiva y crítica. Para ello englobo, en un primer apartado, las ideas relacionadas con el cómo

reajustados o han permanecido de la misma manera, tomando como referente los diferentes aspectos del diseño metodológico expuestos anteriormente. Pero además de este apartado dedicado a la comprensión de lo que realmente ha acaecido en la fase de recogida de información y desarrollo en mi investigación, se desarrolla un segundo apartado dedicado a la presentación de los resultados obtenidos. Esta segunda parte del informe mostrará los resultados de la investigación extraídos a partir de las entrevistas y el análisis documental, utilizando como hilo narrativo las dimensiones y categorías anteriormente descritas en las que se dialoga con las distintas voces aportadas por los y las participantes.

## **6.1. Una vez asentada la propuesta en la realidad**

Uno de los primeros puntos que quiero señalar en cuanto a cómo se ha desarrollado finalmente la investigación es que, contar con un diseño de investigación lo suficientemente detallado ha permitido asegurar y guiar los diferentes momentos en los que esta se desarrollaba. Aunque mostrar la relación entre el diseño y la realidad acontecida también me hace tener que destacar la importancia de contar con diseños metodológicos flexibles, al menos en investigación cualitativa, que permitan la realización de ajustes para cubrir las necesidades reales de la propia investigación. Ambos aspectos citados a su vez facilitan la puesta en práctica de mi primera investigación a nivel formal.

No obstante hay algunas cuestiones que aquí necesito detallar para comprender en mayor medida lo que he llevado a cabo en esta investigación y los resultados y conclusiones obtenidas. Sobre todo señalaré los aspectos que han diferido en mayor medida respecto a lo propuesto en el diseño; ya que más allá del proceso de evolución referido a la creación tanto de los objetivos como de las cuestiones de investigación que ya he mencionado (ver anexo 3), la mayor realización de ajustes se han producido en la fase de recogida de datos. Es decir, por ejemplo la elaboración de apartados como la fundamentación teórica de la investigación se ha llevado a cabo según lo expuesto en el diseño y no habría nada para destacar en este apartado. Estos ajustes respecto al diseño se han sucedido en mayor medida en la recogida de datos y en el análisis de los mismos; por ello estos son los apartados en cuyo desarrollo me detendré mayormente a continuación.

### *6.1.1. Recogida de información realizada a través de las entrevistas*

Como mostraba en el punto anterior las entrevistas estaban diseñadas en el siguiente orden: primero las entrevistas a los y las jóvenes que han convivido en el piso; en segundo lugar la entrevista para la miembro del equipo de investigación, responsable por parte de Equa; posteriormente la que se dirigía a la miembro del equipo de investigación, responsable por parte de la UCA; y en último lugar, realizar la entrevista al miembro del equipo de investigación, responsable por parte de la delegación de responsabilidad social de la UCA. Sin embargo este orden ha necesitado ser modificado de tal manera que, la primera entrevista que he realizado ha sido a G. (responsable del proyecto por parte de Equa) (ver anexo 12). La razón de esta modificación ha sido, sobre todo, que a partir de ella podría ajustar de una

manera más completa las entrevistas que posteriormente realizaría a los jóvenes con discapacidad que han participado en el proyecto por parte de la asociación. Es decir, la entrevista de esta persona me podía servir, además de para la consecución de los objetivos de la fase de recogida de información en sí misma, para poder mostrarle el guión de entrevista que tenía diseñado para los jóvenes participantes; otra de las ventajas se deriva de que esta persona de Equa me facilitaría el contacto con los jóvenes de la asociación. Tras realizar esta entrevista sí tuvieron lugar las entrevistas realizadas a las personas que habían convivido en el piso y, en concreto primero realicé las entrevistas de la joven y el joven de la asociación Equa (ver anexos 13 y 14) y posteriormente las de la joven y el joven de la UCA. Este orden estuvo impulsado por la facilidad que se me dio desde la asociación Equa (a través de la entrevista de su responsable en el proyecto) para contactar y realizar las entrevistas de ambos jóvenes tan solo tres días después de la primera que realicé. Ambas entrevistas, por tanto, las realicé el mismo día. A estas entrevistas le siguió dos días después la que realicé a la tercera joven, que en este caso forma parte de la UCA (ver anexo 15). Tres días después de ésta la tuve con el cuarto y último joven, que también pertenece a la universidad (ver anexo 16). Posteriormente esta diseñada para realizarla a la responsable del proyecto por parte de la UCA y cerrar este ciclo de entrevistas con la realizada al miembro de la delegación de responsabilidad social de la UCA. Sin embargo por cuestiones de tipo organizativas por parte de los y las participantes tuve que modificar el orden. Igualmente, por cuestiones de tipo organizativas de fuerza mayor en una de las entrevistas, tuvimos que hacer una interrupción y retomarla a los tres días. Por lo tanto, finalmente sí que realicé primero la entrevista a la responsable del proyecto por parte de la UCA (ver anexo 17) y finalicé las entrevistas con la realizada a este miembro institucional de la universidad (Ver anexo 18).

Ya que he estado explicando los diferentes momentos en los que he realizado las entrevistas y para terminar con los aspectos de organización temporal quisiera destacar que, ha sido en ese punto concreto en la recogida de datos en el que he tenido que realizar mayores reajustes respecto a la distribución de las actividades propias de esta investigación que se contemplaban en el cronograma. El resto de modificaciones han consistido en una mínima diferencia entre los días de inicio y/o finalización de cada actividad, que en algunos casos ha variado en uno o dos días en referencia a lo previsto. Para el resto de aspectos temporales he podido seguir fielmente el cronograma diseñado.

Continuando con el análisis de la experiencia, centrado en el apartado de la realización de las entrevistas por ser en el que se han producido mayores modificaciones que deban ser reflejadas en este apartado, es necesario aludir al medio a través del cual éstas se han realizado. En principio el diseño optaba por la utilización de plataformas que permitiesen la realización de videollamadas. Este diseño ocurría mientras el país se encontraba en pleno confinamiento. Sin embargo, si observamos el cronograma, podemos ver que las entrevistas se han realizado cuando se estaba poniendo en marcha las diferentes fases de desescalada hacia la nombrada “nueva normalidad”. Esto ha permitido que (tomando por supuesto todas las medidas higiénico-sanitarias correspondientes) las entrevistas realizadas al joven y la joven de Equa, pudiera realizarlas cara a cara, en la propia sede de la asociación. Además dos de las entrevistas, por petición de los entrevistados debido a las condiciones técnicas de las que disponían, se han realizado vía

telefónica. Por lo que finalmente las entrevistas que se han llevado a cabo través del medio propuesto en el diseño (en concreto a través de la aplicación Skype) han sido tres de las siete totales. Todos estos aspectos de mayor nivel técnico quedan resumidos a continuación en la tabla 3.

Tabla 3

*Ficha técnica de las entrevistas*

<b>Orden realización</b>	<b>Entrevistado/a</b>	<b>Medio</b>	<b>Duración</b>	<b>Anexo</b>
1ª	Responsable (Equa)	Skype	35:46	12
2ª	Joven 1	Presencial	20:45	13
3ª	Joven 2	Presencial	24:34	14
4ª	Joven 3	Skype	23:33	15
5ª	Joven 4	Llamada telefónica	28:04	16
6ª	Responsable (UCA)	Skype	41:35	17
7ª	Responsable (Responsabilidad Social)	Llamada telefónica	14:02	18

Fuente. Elaboración propia

Por último, en la valoración también de aquello que incumbe a lo diseñado para las entrevistas, he tenido que llevar algunos ajustes en cuanto a los diferentes guiones preestablecidos. Estos ajustes se derivan de la reflexión y análisis de los guiones originales, llegando a observar que existía un exceso de estructuración en ellos. Esto limitaba las posibilidades de la investigación y en muchos casos entraba en contradicción con los propósitos generales de esta. Por ello, en este trabajo aparecen tanto los guiones diseñados originalmente (ver anexos 5, 6, 7 u 8), como las preguntas que finalmente se realizaron (ver anexos 12, 13, 14, 15, 16, 17 o 18).

#### *6.1.2. Recogida de información realizada a través del análisis documental*

También considero necesario en este apartado puntualizar en mayor medida qué papel ha jugado finalmente el análisis documental en la recogida de datos (más allá de su utilidad en la construcción de la fundamentación teórica de esta investigación). Como señalaba en el diseño, el uso de esta técnica e instrumento en el proceso de recogida de datos quedaba en cierto modo en el aire en tanto en cuanto dependía de si los y las participantes habían elaborado alguna producción pertinente de ser sometida a este análisis y, en caso que lo hubiera, si aceptaban compartirla como fuente de información de esta investigación. Una vez señalados estos dos criterios que aparecían en el diseño (existencia de algún material y aceptación de cesión para la investigación), he podido contar solo con un caso en el que esto se cumplía. Se trata de un vídeo cedido por la joven que participaba como estudiante de la UCA, en el que se resume, a modo de diario, los hechos más relevantes acontecidos durante esa semana. Dicho documento ha sido analizado según el instrumento que proponía en el diseño y este proceso está presente en el anexo

19. Para dejar constancia de la aceptación en cuanto al uso de este material cedido y, de acuerdo con los criterios éticos de esta investigación a los que aludía en la explicación de las entrevistas, he creado un documento de consentimiento informado (ver anexo 20) que la participante ha firmado en el momento en que cedía este material.

En referencia a la última idea mencionada considero que no está demás resumir en estos momentos que las fuentes de información finales para esta investigación han sido: principalmente los propios participantes protagonistas del proyecto recogiendo sus aportaciones a través de las entrevistas; el vídeo sometido al análisis documental; y también una visita al piso en cuestión, en la cuál tomé fotografías del mismo y añadí pequeñas reflexiones sobre esta al respecto (ver anexo 1). Esta última fuente de información no la había mencionado hasta ahora y considero oportuno citar que fue producto motivado tras de la realización de la entrevista a la joven de la UCA. Una vez finalizada esta entrevista me ofreció la oportunidad de visitar el piso. Algo que (previo acuerdo con mi tutora) acepté y tomé de igual manera como fuente de información. Además ya que esta investigación pretende conocer en gran parte los contextos y situaciones diversas en la que interfiere y esto ha sido a su vez posible dadas las circunstancias de ese momento (en un momento inicial de desarrollo esta investigación impensable por la emergencia sanitaria), consideré este aspecto una oportunidad más para ofrecer otro punto de vista a las informaciones recogidas en esta investigación. La recogida de datos e interpretación de los mismos se puede observar en el anexo 1, y la llevé a cabo a través de la observación directa instrumentalizada en una especie de anecdotario en el que reflexiono sobre las imágenes obtenidas de esta visita. Esta técnica de observación y este instrumento han sido una parte complementaria en esta recogida de datos. De ahí la necesidad de mencionarlos en este apartado, pero a su vez no dedicarle mayor extensión a su explicación.

### 6.1.3. Puesta en práctica del análisis de datos

En cuanto a cómo he llevado a cabo el proceso de análisis de datos en mi investigación, únicamente mencionar que se ha seguido el proceso diseñado y que aludía al tratado de la información en sistemas de análisis categorial, compuesto por dimensiones y categorías emergentes (cuyo proceso puede verse de manera completa en el anexo 21). Sin embargo, en estos momento en los que ya he realizado este análisis, puedo concretar que las categorías que han emergido en este proceso para clasificar en una segunda fase son las que presento en la tabla 4:

Tabla 4

*Correspondencia entre dimensiones preestablecidas y categorías emergentes*

<b>Dimensión</b>	<b>Categorías emergentes</b>
Oportunidades ofrecidas por el proyecto	Experiencia real de vida independiente; Desarrollo personal; Trabajo cooperativo; Afectividad; Impacto en el ámbito local; Diferencias con otros proyectos.

Obstáculos y las dificultades encontradas	Encontradas en uno mismo o una misma; Encontradas en el entorno; Logística; Económicas.
Propuestas de mejora	*Dimensión sin división por categorías
Información relacionada con el ámbito inclusivo	Ideas de los y las participantes sobre inclusión; Aspectos inclusivos concretos en este proyecto.
Información relacionada con la sostenibilidad	Sostenibilidad en términos de equidad y justicia social; Sostenibilidad en cuanto a proyección del proyecto.
Información relacionada con la investigación educativa	Relación práctica-teoría; Papel de los participantes en este proyecto; Fases y tareas de investigación; Evaluación multidimensional.
Interrupción de la experiencia e hipotética posible reanudación	*Dimensión sin división por categorías

Fuente. Elaboración propia

Por último, aclarar que para el análisis de datos de la información recabada a través del análisis documental del vídeo aportado, se ha sometido la información del anexo 19, al mismo proceso descrito en cuanto a las entrevistas.

Una vez aclaradas estas cuestiones, pasaré a detallar los resultados que se han obtenido en esta investigación.

## 6.2. Resultados obtenidos

En primer lugar señalar que la exposición de resultado se articulará en torno a las dimensiones (título de los subpuntos) a las que he aludido en los apartados anteriores y dentro de esta se ordenará según las categorías emergidas (entrecorilladas dentro de cada subpunto). El orden en el que presento estas dimensiones prioriza, en un primer momento, a aquellas que tienen que ver, por ejemplo, con las oportunidades y obstáculos que los y las participantes han encontrado en el proyecto, para cerrar con el punto en el que se alude a aspectos relacionados (podríamos decir) con la meta-investigación.

Los códigos que utilizaré para aludir a los y las participantes y facilitar la lectura del mismo serán: joven 1, joven 2, joven 3, joven 4, responsable UCA, responsable Equa, responsable social.

### 6.2.1. Puertas abiertas

En primer lugar empezaremos por los resultados obtenidos en cuanto a oportunidades de diferente naturaleza que los y las diferentes participantes consideran que el proyecto les ha brindado. Entre las oportunidades más nombradas por los y las convivientes en el piso destacan aquellas que se relacionan con la de vivir una “experiencia real de vida independiente”. La joven 3 en varios momentos del vídeo explica que ha podido vivir, por primera vez, lo que requiere una vivienda convertida en “piso de



estudiantes”. El responsable social afirmaba que en los momentos iniciales estas personas destacaban que la experiencia les permitiría “abrir el campo de experiencia, tanto a... unos como a otros” (entrevista responsable social). Lo que se une a la idea de experiencia real en términos de investigación, defendida por la responsable UCA: “este proyecto, aporta una visión real, una oportunidad real de..., para vivir una investigación inclusiva y comunitaria” (entrevista responsable UCA). Idea compartida por el joven 2 que manifestaba: lo único que puedo decir del proyecto piso es que es un gran paso para mucha gente. “Pienso que: tanto los que tienen mucha experiencia como los que tienen la mitad de experiencia no tienen problemas para ir al piso” (Entrevista joven 2).

Por otra parte, especialmente los y las jóvenes que han convivido, destacan las oportunidades de “desarrollo personal” ofrecidas por el proyecto. En concreto a la hora de señalar un potencial para recomendar el proyecto, la joven 1 afirmaba que este permite “tener más iniciativa... para... saber gestionarte tú solo...” (entrevista joven 1). Además algunos de ellos, como el joven 2, detectaban de manera previa a su participación en el proyecto esta oportunidad de desarrollo personal: “pensé que sería una buena oportunidad para saber cómo es sentirme fuera de... de lo que estoy acostumbrado” (entrevista joven 2). Este aspecto para la joven 3 se convierte incluso en objeto de reflexión a la hora de valorar las claves de una buena convivencia: “pues... yo creo que (además en cualquier convivencia realmente) (*es importante*) que te mires tú antes de mirar al otro o la otra” (entrevista joven 3). Lo que es apoyado por el joven 4 en el momento en el que afirma que una de las metas personales que se deben tener de cara a una convivencia es “dar lo mejor de cada uno, al 100%” (entrevista joven 4).

Más allá del desarrollo personal, este proyecto es considerado por sus participantes como una oportunidad para la mejora en cuanto a las habilidades requeridas para el trabajo cooperativo. Esto lo evidencia la responsable de Equa desde los orígenes del proyecto, cuando detectaron una posibilidad de unir la experiencia práctica con la que contaba Equa y la teórica con la que contaba la universidad: “Entonces pues... surgió esa idea: eh... ¡oye! mmm... nos estamos planteando ya trabajar esto con los chicos y necesitamos vuestra ayuda porque... podemos empezar (porque todos los proyectos los empezamos solos) pero... creemos que es algo muy importante (*refiriéndose a ese respaldo teórico*)” (entrevista responsable Equa). En este sentido, la responsable UCA ejemplifica el potencial de trabajo cooperativo a nivel técnico afirmando que “la potencialidad de trabajar de esta manera es que siempre se le ocurre a alguien alguna forma para superar los obstáculos. Siempre alguien tiene alguna idea” (entrevista responsable UCA).

A un nivel distinto, este requerimiento de trabajo cooperativo para las personas que han compartido el piso se materializaba en las reuniones que tenían entre ellos y ellas a lo largo de la semana. En relación con la función de estas, la joven 1 afirma que les servían para “ver como nos había ido la semana... si teníamos conflictos... como lo resolvíamos...” (entrevista joven 1), lo que apoyaba el joven 2 diciendo que estas servían para marcar las tareas de cada uno o decidir cosas juntos y juntas. En definitiva el potencial del trabajo cooperativo lo resume de manera muy clara el joven 2, que encontraba una

oportunidad enmarcada en esta categoría en el sentido de que “si no sabes desenvolverte solo, siempre queda la ayuda para ello. Nos hemos ayudado mucho” (entrevista joven 2). Véase que lo que se hace es una lectura de la ayuda como un proceso de apoyo (mutuo), una característica fundamental de los procesos enfocados desde una óptica inclusiva.

Otra de las puertas que este proyecto les ha abierto a las personas que han vivido en el piso, aseguran que es la de la “afectividad”; el haber creado nuevas amistades. Al respecto, el joven 2 afirmaba en cuanto a las potencialidades que “una ha sido el poder estar en contacto con otros compañeros a parte de los que siempre veo en la asociación” (entrevista joven 2). También la joven 3 expresaba: “creo que ha habido muy buen rollo del tirón. Que nos estamos adaptando bastante bien los unos a los otros (...). Nos lo estamos pasando muy bien y tenemos muchas anécdotas. Y eso también es muy importante” (análisis documental del video). Esto también lo priorizaba el joven 4 a la hora de seleccionar aquello con lo que se queda de esta experiencia: “la experiencia en sí de compartir todos esos ratos. Yo me he hartado de reír porque son unos personajes de cuidado. (...) ¡Yo incluido, también! Somos 4 personajes los que hemos ido a esa casa” (joven 4).

Pero como la amistad es compleja de plasmar a través de parámetros o frases descontextualizadas, es oportuno recuperar un ejemplo al respecto en palabras de la joven 3:

Me gustó ver... ¡te va a parecer una tontería! ¿no? pero por ejemplo por las noches a veces, nos poníamos U, L y yo a ver Pipicalzaslargas (*riñe*). Y a mí eso por ejemplo fue una cosa que me encantó, y L se hartaba de reír. O... las charlas que he tenido con S, tanto cuando a lo mejor... un día que he tenido yo malo, o él; el apoyo que hemos buscado entre todos y lo hemos encontrado, la verdad es que a mí me ha sorprendido. Porque... para reírme y tal... pero, después, ves que son personas tan... profundas ¿no? (Entrevista joven 3)

Pero de las palabras anteriores podemos extraer mucho más que lo evidente, como por ejemplo, mostrando atención al lenguaje que tienen para nombrarse observamos una relación libre de etiquetas. O como la convivencia se ha asentado en un proceso de conocimiento mutuo donde el clima construido ha sido fundamental.

En otro lugar, dentro de esta dimensión encontramos la categoría que he titulado “Impacto en el ámbito local” puesto que, tanto la responsable por parte de la UCA, como la que lo es por parte de Equa destacan que la visibilidad y transversalidad de este proyecto va más allá de lo que sucede dentro de las paredes del piso. “Una de las patas del proyecto es que en el barrio donde está el piso ¿vale?, se de a conocer y que se interaccione, no ya solo con los vecinos del mismo bloque, sino que se interaccione dentro del barrio” (entrevista responsable Equa); reflexión que suscribía la responsable por parte de la UCA al señalar que “lo más importante de este tipo de investigaciones, es que ayudan a transformar la realidad desde un punto de vista local” (entrevista responsable UCA). Ideas a las que se suma el responsable social entendiendo que además ese impacto en el ámbito local debe calar hasta la realidad

universitaria: "Teníamos previsto hacer una visita institucional, que diera también un poco... publicidad a la experiencia. ¡No solo a nuestra participación! sino también utilizarla como una forma de publicitarla, de hacer visible la experiencia, el proyecto" (entrevista responsable social). En consonancia con estos pensamientos tanto la responsable Equa como la responsable UCA encuentran en buscar el impacto del proyecto a nivel local una oportunidad de involucrar y evidenciar que la inclusión es lo natural en nuestros días y que es cosa de todos y todas.

Por último, cerramos esta dimensión con aquellas oportunidades que ofrece este "a diferencia de otros proyectos". Al respecto entiende la responsable UCA que el compartir entre la UCA y Equa una historia centrada en aspectos comunes, es algo de lo que no todos los proyectos pueden gozar, este proyecto se construye y es posible porque las partes tienen experiencias comunes previas y por tanto, han ido construyendo significados juntas. Además, esta responsable añade:

Es el único proyecto de los que trabajo en la actualidad, en el que... hay personas con diversidad funcional. Trabajando de tú a tú. En el resto también cualquier persona trabaja de tú a tú pero no hay personas con diversidad funcional incorporadas desde el inicio. Y entonces... para mí esto es muy distinto. (Entrevista responsable UCA)

También los cuatro jóvenes afirmaban en las entrevistas que los proyectos en los que habían participado anteriormente en cuanto a este ámbito, se alejaban mucho de la realidad que han vivido con esta experiencia. Entre los que habían participado mencionan "talleres de alfabetizaje" (entrevista joven 1); teatro inclusivo y excursiones con miembros de Equa (entrevista joven 3). Esto ha sido posible en cuanto que el proyecto se construye desde sus participantes, no como en otros donde estos participan pero no deciden. Como ventaja de este planteamiento la responsable UCA apuntaba que:

Partir de los propios intereses de los chicos o de las chicas, que ellos te estén marcando el camino, jeso es una pasada! Eh... porque parece que te... que tú vas a perder el tiempo ¿no?, porque te tengas que ir ajustando a lo que ellos y ellas te vayan planteando; pero no es perder el tiempo, es ganarlo. Porque es construir un proyecto con garantías porque no tienes que pararte a motivar a nadie ni mucho menos, sino que tu tiempo y tus esfuerzos los dedicas a otras cosas que son mucho más interesantes. (Entrevista responsable UCA)

De ahí que el responsable social considere que este proyecto sea una apuesta porque aborda "una línea de trabajo que debería incrementarse puesto que, faculta a personas con problemas (entre comillas ¿no?), problemas de cualquier tipo, mayores de los que tenemos otros, para tener una inclusión social con garantías de éxito (social, económico, profesional, etc.)" (entrevista responsable social).

### 6.2.2. Algunos obstáculos de los que ser conscientes

Si tomamos un poco de perspectiva para recordar los propósitos de este trabajo, resulta lógico que, si en el apartado anterior hemos hablado de oportunidades y ventajas de este proyecto, propongamos en estos momentos una dimensión en torno a los obstáculos y las dificultades encontradas por los y las participantes a lo largo del mismo.

Dentro de esta dimensión la primera categoría que emergía en el análisis pretende aludir a “dificultades que encuentran su origen en uno mismo o una misma”. Al respecto la joven 1 encontraba en la inseguridad un obstáculo a la hora de introducirse en el proyecto, y lo ejemplifica de la siguiente manera: “yo soy una persona que digo ¡tiro!, después digo... no tiro. ¿Sabes lo que te digo? o tiro o no tiro... porque por ejemplo en la carretera: cruzo o no cruzo con el patín. Me atropellan ¿no? Te quedas en medio y te... y te atropellan” (entrevista joven 1). Esta inseguridad también la comparten el resto de participantes a la hora de relatar los momentos previos al inicio de la convivencia, por lo que supone una emoción compartida:

(...)en el momento en el que llegó el día en el que ya tenía que estar en el piso pensé que, esto sería un paso difícil pero también muy oportuno para mí (entrevista joven 2)

(...) que... eso, en el momento, en el primer momento, no sabía muy bien como... iba a ir la historia, pero... al final charlando... Tuvimos una entrevista primero con G, y ya después con el grupo entero, y me parecía interesante (entrevista joven 4).

Estaban las dudas de... ¡uf! ¿cómo va a ser? ¿no? Y no solo por... por la gente de Equa, sino por... la... la tercera persona que no conocía (entrevista joven 3).

Respecto a las dificultades encontradas, la responsable por parte de la UCA puntualizaba algunos de ellos se derivaban de la propia naturaleza de la investigación comunitaria e inclusiva: “otro de los... grandes obstáculos que tuvimos, es nuestra falta de experiencia como investigadores y como... (ríe) sujetos, de trabajar desde esta perspectiva. O sea ¡estamos aprendiendo a trabajar de esta manera!, y... y esto es difícil” (entrevista responsable UCA).

Por otra parte, resultante de la interacción entre los obstáculos detectados en uno mismo o una misma y los encontrados en el contexto, considero oportuno recoger como la joven 1 presentaba escasa motivación, tanto en su participación en el proyecto como en su pertenencia a la asociación Equa. Como justificación a esta afirmación ella afirma que muchas cosas de las que “se aprenden en el piso” ya las sabía hacer (entrevista joven 1) y respecto a su continuación en los proyectos de Equa decía: “la... la verdad es que ya... pff sonará fuerte pero es que ya llevo..., no me aporta nada. Prefiero hacer ya las cosas por mí misma fuera” (entrevista joven 1). En este caso hay que hacer notar, que los objetivos personales de estancia en el piso no tenían que ver tanto con aprender a ser independiente en tareas, sino a serlo emocionalmente.

En segundo lugar, dentro de esta dimensión vemos una categoría creada en función de las “barreras encontradas en el entorno”. Tras el análisis de los datos, lo que podríamos definir como la primera barrera contextual con la que se encuentra el proyecto viene de la mano de su creación y formalización a nivel institucional: “el proyecto estaba diseñado para hacerlo en otros tiempos. Sin embargo la convocatoria no se resolvió hasta febrero del siguiente año. Eso nos obligó a recalendarizar el proceso entero y a... tener que montar el proceso de otra manera” (entrevista responsable UCA). Consciente de ello, la responsable de Equa pone en valor a lo largo de su entrevista el hecho de que este proyecto esté puesto en marcha (ver anexo 12).

Otro de los grandes obstáculos que varios participantes destacan son las barreras encontradas por las personas con discapacidad en el propio entorno familiar. Al preguntar al joven 2 por si había tenido alguna otra experiencia de vivir fuera de casa este respondía:

No, esta ha sido mi primera ocasión. Pero ha sido... al principio, complicado. No por el estar en el piso, sino... que me den la aceptación para ir. No por la asociación, si no por mi familia. Yo... tengo problemas y les daba miedo pensar que me podría pasar algo. Pero tanto en el ámbito familiar o fuera, eso puede pasar. Así que... no hubo al final problema alguno con eso y pude estar. (Entrevista joven 2)

También se veía que esto subyacía en las respuestas de la joven 1, al demandar que le gustaría mejorar en cuanto a la toma de decisiones: “¡Qué no me tengan que decir: L haz esto!, no... Si yo quiero correr es porque voy a correr yo. Porque yo quiero correr, no porque me lo digan mis padres” (Entrevista joven 1).

De esta barrera también era consciente la joven 3, cuya opinión al respecto era la siguiente:

La gente que tiene estas características suele ser más así por la sobreprotección de los padres. Y yo creo que eso le pasa a lo mejor también un poco a S, que... la madre era como muy de... los fines de semana quería que se fuera a su casa (...). ¡Se notaba que...! que estaba muy condicionado también por el trato de su casa. (Entrevista joven 3)

Es interesante como el joven 4 encontraba en el anterior aspecto un obstáculo para el desarrollo de la convivencia cuando le preguntaba por ello: “bueno... por decirte... ¡qué no se quedaran los fines de semana! Que ellos los fines de semana se fueron... casi siempre (yo creo que siempre), se fueron a sus casas” (entrevista joven 4).

Por otra parte, quizás la barrera que más han destacado los participantes ha sido la interrupción de la fase debido a la situación de emergencia sanitaria en la que nos encontramos y la escasa duración de la experiencia. Tanto la responsable por parte de Equa como la que lo es por parte de la UCA señalan que esto provocó dos grandes cambios respecto a lo que estaba diseñado: el primero de ellos es que no se

podieran llevar a cabo las actividades de barrio que permitían darle visibilidad a lo que estaba ocurriendo en el piso; y en segundo lugar, que la experiencia finalizara sin una fase de cierre ni de ningún tipo de reflexión conjunta (entrevista responsable Equa y entrevista responsable UCA). De igual manera, a lo largo de su entrevista el responsable social lamenta que este proyecto se haya visto interrumpido por la situación actual. A su vez, los y las jóvenes exponen algunos ejemplos de situaciones en los que esa interrupción ha afectado especialmente, como puede ser la organización de turnos y tareas: “no hubo tanto recorrido como para que eso fuera algo estable” (entrevista joven 4).

Dentro de esta dimensión he necesitado también aglutinar información sobre los datos aportados sobre las dificultades encontradas respecto “logística” tanto del piso, como del propio proyecto. En cuanto a los obstáculos de logística en el piso el más destacado por los y las participantes se deriva de la diferencia de horarios de cada uno de ellos y ellas, que impedía el compartir más tiempo juntos y juntas. El joven 2 afirma que “era complicado, ya que cada uno teníamos horarios distintos”. Lo que de igual manera es señalado por la joven 3: “yo creo que es una etapa de la vida, entre comillas, complicada para coincidir en verdad. Porque si tú tienes... si todos tuviésemos el mismo horario y demás, sería mucho más fácil, porque es que surge”. Aspecto que el joven 4 entiende que repercutía directamente, por ejemplo, en la organización de las comidas y otras tareas del hogar.

Por otra parte, cuando aludo a la logística del proyecto, me refiero a las dificultades derivadas de la organización en los procesos internos. En referencia a esto la responsable UCA afirmaba que: “tuvimos al principio algunos problemas entre las personas técnicas de Equa y las personas del grupo de investigación, porque nos estábamos solapando las funciones. ¿Vale? y eso generó una serie de conflictos porque no teníamos delimitadas bien las funciones” (entrevista responsable UCA). Una reflexión que es apoyada por la responsable Equa al afirmar en varios momentos de su entrevista, que las diferentes reuniones que tenía el equipo investigador ayudaban a definir en mayor medida el papel de cada participante y aspectos como cuál era la función de cada fase.

La fragmentación de esta dimensión en categorías hace que merezca la pena incluir una última en cuanto a los obstáculos a nivel “económico” que las responsables del proyecto por ambas partes señalan como uno de los retos aún por solventar en cuanto a la proyección del mismo. La responsable Equa muestra como algo evidente a lo que a menudo no se le da la suficiente importancia el hecho de el proyecto “necesita recursos que cuesta buscarlos”. Al respecto de esta cuestión la responsable UCA es consciente de todos los recursos que Equa pone sobre la mesa y ejemplifica la necesidad de recursos exponiendo que: “Bueno... ¡pero es que los mediadores y mediadoras de EQUA tienen que cobrar para poder vivir!, o sea que esto es una asociación profesional al final también”. Además a estos obstáculos a nivel económico la responsable Equa suma la situación laboral de la provincia de Cádiz, que agudiza el reto de la vida independiente para las personas con discapacidad.

### 6.2.3. *Marcando nuevos horizontes*

En tercer lugar en este análisis de los datos encontramos una dimensión destinada a recopilar las propuestas de mejora u otras sugerencias de cara a próximas puestas en marcha del proyecto. La particularidad es que esta dimensión no se encuentra dividida en categorías y permite presentar en este subpunto el conjunto de propuestas realizado por los y las participantes.

Sin ninguna duda el aspecto más señalado durante la recogida de información como propuesta de mejora para la experiencia realizada es la necesidad de una reconsideración temporal. Es decir, un aumento de los meses de duración de la convivencia, independientemente de la interrupción a la que el proyecto se ha visto sometida: “si es posible... pues... ¡yo que sé!, hacerlo en más tiempo, pues mejor” (entrevista responsable Equa); “yo lo pondría más tiempo porque... aunque 3 meses parezcan mucho en un principio, muchas veces es una adaptación. O sea, que necesitaría unos cuantos meses más para de verdad encontrar tu sitio allí” (entrevista joven 3); “alargarlo un pelín más por ver ya los resquicios que pueden salir ya de una convivencia verdadera y alargada en el tiempo. Porque en dos meses pues yo creo que se termina haciendo corto” (entrevista joven 4). Al preguntarles, tanto a la joven 3 como la joven 4 por cuánto consideran oportuno que debería durar la experiencia ambos aludieron a un periodo entre 4 y 6 meses. La responsable UCA en este sentido también comparte estas ideas: “me parecen bien 5 meses de convivencia, por ejemplo, o 4 meses y medio para que se adapte al periodo. Me parece que permite un mayor desarrollo y un mayor... desarrollo de todas las personas y de todo el proyecto”. Sin embargo justifica la temporalización seleccionada con ser la primera vez en que este proyecto se ponía en marcha, y la incertidumbre que esto conlleva:

En las condiciones en las que estábamos tampoco queríamos eh...; ¡yo prefiero que la gente se quede con las ganas y quiera repetir...! a que se viera demasiado... demasiado. No es lo mismo cuando tú le planteas a una persona que va estar 2 meses y medio conviviendo que cuando le planteas un... un escenario de 4 o 5 meses. Pero igual que con eso también te digo X el tema de cuánto dinero había que poner para convivir ¿no? (Entrevista responsable UCA)

Como otra de las propuestas de mejora que se derivan de la experiencia vivida por los participantes, destaca la necesidad de elevar el nivel organizativo a lo largo de la convivencia. Al respecto la joven 1 manifiesta a través de toda su entrevista la necesidad de llegar a consensos que permitan hacer avanzar la convivencia y, para que eso se materialice, proponía: “¡Más reuniones! O sea, no todos, todos, todos, los días, pero... dos o tres días a la semana... sí” (entrevista joven 1). Incluso para el joven 2, que afirmaba no contar con demasiadas propuestas de mejora, ya que decía no haber echado nada en falta durante la experiencia, el haber estado más organizados les hubiera permitido acordar días para realizar actividades de ocio. Este aspecto del ocio se relaciona a su vez con una de las demandas del joven 4: “yo creo que a mí, ¡a mí me ha faltado eso, un poco!, de... de tener momentos de esparcimiento (*a nivel de ocio*). ¡Hemos tenido días! y hemos visto a lo mejor películas y cosas...”.

En cuanto a la manera y temporalización de recoger los datos, la joven 2 encuentra que: “resulta complicado hacer un análisis de los diferentes aspectos de la convivencia semanal. Creo que de esta semana... sinceramente, no hay mucho que contar” (análisis documental del vídeo). De ahí que su propuesta, que también menciona en la entrevista realizada, se enfoca hacer análisis “más formales” de la convivencia cada dos semanas (ver anexos 15 y 19).

Por último a nivel de estructuración y solidez del proyecto las peticiones realizadas por la responsable UCA vienen de la mano de contar con un proyecto que respete los tiempos propios de una investigación. Esto a su vez conecta con el respaldo económico que este necesita, ya que más tiempo de proyecto significa más dinero para el mismo. Como propuesta para los recursos económicos la responsable Equa demanda la implicación por parte de las administraciones públicas en estos proyectos; algo que el responsable social comparte requiriendo el respaldo de la Junta de Andalucía: directamente:

Deberíamos intentar tener más experiencias de esas en otros ámbitos y en otras localidades, que eso también es algo que me gustaría. Pero... que también depende de... de otras instituciones que intervienen, como puede ser la Junta de Andalucía. La Junta de Andalucía también apoyó el proyecto. (Entrevista responsable social).

#### 6.2.4. *Un proyecto por y para todos y todas*

Llegamos a la dimensión encargada de aglutinar la información relacionada con las aportaciones que este proyecto propone en cuanto al ámbito de la inclusión.

Para ello presento una primera categoría que pretende plasmar como algo general las “ideas de los y las participantes sobre inclusión”. En primer lugar quisiera destacar que a lo largo de las entrevistas a la responsable UCA y a la responsable Equa se pone en evidencia la necesidad de crear proyectos que partan de las necesidades reales de todas las personas a las que se dirijan (en este de los y las jóvenes con y sin discapacidad). En definitiva la responsable Equa alude que “se trata de escucharlos”, ya que como dice la responsable UCA “un proyecto de estas características vive de la mano del contexto de las acciones que se van desarrollando” y los que hacen de ese contexto una realidad son los y las participantes que intervienen en él. Esta escucha de las voces de los participantes la mostraba por otro lado la joven 1 cuando narraba el inicio de este proyecto: “nos reuníamos los 4 con ella (*responsable Equa*) y hablamos de las inquietudes, que si queríamos... que qué es lo que queríamos aprender...”.

Por otra parte, es interesante la visión de la inclusión que tienen las personas con discapacidad. El joven 2, por ejemplo, mencionaba constantemente que “tenía problemas”, y relacionaba determinadas situaciones que tenían origen en esos problemas: (*en relación a entrar en el proyecto*) “Yo... tengo problemas y les daba miedo pensar que me podría pasar algo”; (*en relación a Equa*) “me han estado dando oportunidades



tanto de manera social como laboral y ahora he hecho grandes cosas. No tan grandes como... la mayoría de otras personas pero sí decentes como cualquiera”. De igual manera entiende que la vida independiente es algo que ocurre en la vida de todas las personas: “también tenían que tener claro (*sus padres*) que esto tarde o temprano tenía que pasar. Da igual si alguien tiene problemas o no los tienes. Ocurre en todo el mundo”. Por lo que entiende que esta experiencia a modo de “ensayo” de emancipación sirve como formación para cuando cualquier persona quiera llevar a cabo este paso. En referencia a este aspecto la joven 1 enfatizaba en el transcurso de las entrevistas en respetar que cada uno y cada una tome sus decisiones. Por lo que su opinión respecto a recomendar a un compañero o compañera de la asociación vivir esta experiencia era la siguiente:

¡No le podemos obligar! Le podemos aconsejar. Porque la palabra obligar le está diciendo: tú por fuerza tienes que hacer esto... (*resignada*) ¡No! Porque es mi vida, y yo decido si voy o no voy. Yo es que... me pone negra la palabra obligar en el sentido de: yo te obligo por cojones a visit... a la bicicleta, y a ti no te gusta... eso a mí es que me... me enfada. (Entrevista joven 1)

En un tercer lugar, es necesario recuperar en estos momentos algunos resultados que permitan transmitir en este punto las ideas que los otros dos jóvenes han manifestado en términos de inclusión. En concreto la joven 3 mostró, a lo largo de la entrevista, que era frecuente que cuando contaba a alguien el proyecto del que participaba u otras experiencias (como estar en teatro) con personas con discapacidad, las personas le solían atribuir un papel paternalista a ella con el que no estaba de acuerdo: “la gente me preguntaba: pero ¿tú que los estás cuidando? (*refiriéndose a los jóvenes de Equa*); y yo... eh... no, allí somos todos iguales. En plan... lo que nosotros le ayudábamos a ellos, ellos nos han ayudado en cosas también” (entrevista joven 3).

En términos generales defendía que este proyecto era de utilidad para todos y que en él cada persona tenía una función distinta por sus características e intereses, y no impuesto por su condición. De hecho en el análisis documental del video que esta aportó (ver anexo 19) valora las relaciones que ha tenido con cada persona y el papel de cada uno de ellos y de ellas en el piso, sin hacer distinciones entre las personas con discapacidad y las personas sin discapacidad. Pudiéndose identificar, al mismo tiempo, aspectos de la convivencia valiosos para todo el grupo:

Al dar tanto margen de libertad y de actuación a otra persona, hemos ido viendo lo que podemos hacer solos y solas y lo que no. Que no es lo mismo que si hubiéramos empezado a decirnos entre nosotros: no no, eso es así. Que no hubiéramos sabido hasta que punto pueden (o podemos) valernos por nosotros mismos. (Análisis documental del vídeo).

Por otra parte, el joven 4 afirma que, aunque era consciente de que no era así y se le dejó claro en todo momento, a veces si sentía que su papel era distinto al de los otros y las otras jóvenes: “entonces, yo sí que había vivido solo, entonces yo me he considerado en algún momento ahí un poco... (*ríe*) ¡no el

padre, tampoco!, porque ellos son independientes eh... casi en la totalidad”. Me resulta curioso como en la entrevista a la joven 3 también salió la idea de “ser padres” de las personas con discapacidad. En este caso se trató de un comentario contrario al anterior, en el que la joven 3 respondía a los comentarios que le atribuían un papel paternalista en el proyecto con: “obviamente no somos los padres de nadie” (análisis documental del video). Lo señalo porque, por ejemplo, en las entrevistas al y la joven con discapacidad en ningún momento él y ella mencionaron que se “tuvieran o no tuvieran” que sentir padres del joven o la joven sin discapacidad.

Por último en cuanto a ideas en torno a la inclusión, me gustaría hacer una recopilación de los términos utilizados específicamente para aludir a las personas con discapacidad: “personas con discapacidad” (Entrevistas responsable Equa y responsable UCA); “personas con diversidad funcional” (Entrevista responsable UCA); “personas con problemas” (Entrevistas joven 2 y responsable social); “enfermos mentales” (Entrevistas joven 3).

A continuación dedicaré una segunda categoría dentro de esta dimensión para detallar los “aspectos inclusivos concretos que podemos encontrar en este proyecto”. La defensa, por parte de la responsable Equa de que la totalidad del proyecto tienen un enfoque inclusivo se basa en:

El protagonismo que se le da a los jóvenes, no ya solo con discapacidad si no también a los universitarios ¿no? Eh... pero ahora (*a diferencia que en proyectos anteriores*) realmente si es en igualdad de condiciones. Son jóvenes. O sea, que... a ti te preguntan de qué trata el proyecto y es: cuatro jóvenes que conviven. Que nunca han convivido fuera de casa y que ahora están experimentando qué es eso de la convivencia. (Entrevista responsable Equa).

Es por ello que la inclusión se materializa en este proyecto, según sus participantes, en sentir dicha inclusión como cosa de todos y de todas. Así el joven 2 explicaba en torno a la utilidad de la información que iba recogiendo y compartiendo con el resto de miembros: “pienso que nos servía a los dos (*a la responsable del proyecto con la que lo compartía y a él*). Porque ella escuchaba lo que yo hacía, y yo estaba orgulloso con lo que podía hacer, que no solía hacer”. La joven 3 aportaba su visión sobre la recogida de información y, tras reconocer que debería haberla sistematizado en mayor medida, afirmaba que le servía para ver “la evolución ¿no?, creo yo de la convivencia desde... que entras hasta eso... hasta que... cómo vas evolucionando un poco la convivencia, qué hemos mejorado, qué miedos han surgido, cómo hemos visto a los demás (*pone cara de duda*)”. El joven 4 compartía estos pensamientos en cuanto a la utilidad de la misma pero demanda mayor asesoramiento al respecto: “yo siempre le preguntaba un poco a... M que... que me diera algunas directrices o algunas líneas para decir: sí, la convivencia pero ¿en qué aspectos de la convivencia tengo yo que centrarme?”.

En definitiva, cierro este punto con la certeza de que todos los y las participantes demuestran en sus intervenciones haber sentido el proceso como algo suyo, algo especial, que no ha pasado

desapercibido durante el periodo que han convivido. Sin embargo, ninguno de ellos ni de ellas lo ha vivido o ha participado de la misma manera. La explicación a esto la aporta la responsable UCA en su entrevista y la retomaremos más adelante en profundidad:

Trabajar de una manera comunitaria y que todo el mundo participe en un diseño desde esta perspectiva, no significa que todo el mundo haga lo mismo ni a la vez. Sino... algo que hemos ido aprendiendo es la necesidad de definir desde un principio qué *role* juegan cada una de las personas participantes.

#### 6.2.5. Desde y hacia la sostenibilidad

Esta quinta dimensión contiene las visiones sobre la relación que encuentran los participantes entre el proyecto y el concepto de sostenibilidad (concepto al que tanto se alude desde el diseño del proyecto). Si bien, analizando los datos he destacado que existen aportaciones referidas a la sostenibilidad en dos sentidos: un primer concepto que se acerca al de sostenibilidad social, en términos de equidad y justicia social; y otro que habla de la sostenibilidad del proyecto en cuanto a la proyección de futuro del mismo. De ahí que atribuya la idea “desde la sostenibilidad” a las primeras reflexiones, y “hacia la sostenibilidad” a las que encontramos en un segundo lugar.

En primer lugar, el joven 2 refleja el trabajo que hay detrás de este proyecto en términos de justicia social y equidad, procurando formar a los jóvenes con discapacidad en aquello que necesitan para la vida independiente. Por ello dice que previo a la asistencia al piso compartido se requería: “estar cualificado para ello. Es decir, una sería: asistir a talleres... saber que eres responsable, que se puede confiar...”. Las responsables UCA y Equa se refieren a estas actividades llevadas cabo por la asociación como bajo el título “talleres pre-piso” (ver anexos 12 y 17). Esta sostenibilidad social la identifica la joven 3 una vez iniciada la experiencia en el potencial de las relaciones: “a lo mejor estoy aquí porque me hace, a lo mejor no la misma falta, pero... una falta de diferente manera”. Ella defiende, durante toda la entrevista, una estructura de convivencia en la que puede darse un apoyo mutuo entre las personas que han convivido; lo que puede ser totalmente extrapolable, a su juicio, al resto de realidades de la sociedad en las que nos relacionamos las personas. De hecho esta extrapolabilidad en la idea de cómo podemos establecer relaciones que nos sirvan de apoyo mutuo entre las personas, la ejemplifica la responsable UCA cuando habla de la relación UCA-EQUA. Ella afirma que esta relación se ha ido nutriendo del trabajo en equipo en los que la universidad colaboraba aportando a las actuaciones de Equa soporte pedagógico y Equa ha ayudado a la universidad como contexto real en el que se llevan a cabo actuaciones inclusivas. De tal manera que según la responsable UCA contar con multiplicad de miradas enriquece el valor del proyecto. Retomando las reflexiones acerca de la interdependencia existente entre las personas, el responsable social ponían sobre la mesa un ejemplo muy acertado en relación con la situación actual:

Desde mi punto de vista y yo creo que la experiencia de la.. de la epidemia que estamos pasando pone de manifiesto que los ciudadanos debemos ser responsables de... aquellos ciudadanos que no están en las

condiciones o no disfrutaban de los derechos o de las ventajas sociales, económicas, culturales, etc. que sí disfrutamos otros. Y por tanto, a mí sí me parece una experiencia (*este proyecto*) que abunda en la sostenibilidad. Es más, yo creo que se podría alinear con algunos de los... de los Objetivo de Desarrollo Sostenible de la ONU ¿no? No solo el de la pobreza, sino también el de la inclusión, etc.

Por otra parte encontramos las reflexiones de los y las participantes para caminar hacia la sostenibilidad, en términos de proyección en el futuro de esta experiencia. La responsable Equa entiende que “el proyecto tiene tal importancia (por lo menos lo vemos) que es que sea... pues eso que se alargue en el tiempo”. Sin embargo, entiende que esta importancia debe ser vista también por la administración puesto que la vida independiente, no solo de las personas con discapacidad sino de todos los jóvenes, debe ser de responsabilidad pública según ella. De esta manera proyectos como el que nos ocupan no dependerían en gran parte (como lo hacen ahora) de la incertidumbre en cuanto a estabilidad económica. Por otra parte, a nivel institucional, el responsable social afirmaba que si las circunstancias actuales mejoran y los responsables del proyecto están también dispuesto a ello la intención por parte de la universidad “es mantenerlo y que no quede solo como una parte de un proyecto que... se inicia y tiene su fin con una serie de conclusiones. Sino mantenerlo a lo largo del tiempo”. Al respecto la responsable de la UCA ponía en evidencia que si es con este proyecto (que espera que sí que continúe), seguirán trabajando de la mano de Equa motivados por el potencial encontrado en esta relación para el desarrollo de la investigación y puesta en marcha de actuaciones inclusivas.

#### *6.2.6. Este proyecto y la investigación educativa*

Enmarcado este trabajo en un contexto en el que persigo una formación inicial como docente, era imprescindible contar en este apartado con una dimensión capaz de evidenciar los aspectos que este proyecto pone en juego en referencia a la investigación educativa.

La primera categoría que emergía en el momento en que analizaba esta dimensión era aquella en la que se muestra la investigación educativa como un oportunidad de materializar la “relación entre los aspectos teóricos y los prácticos” en esta rama del conocimiento. La responsable Equa comienza reflexionando acerca de esta oportunidad: “nosotros con la universidad siempre hemos tenido... mucho contacto porque entendemos que nosotros conocemos la realidad, pero ellos conocen la teoría (*ríe*)”. Sin embargo, ella encuentra en la responsable UCA una figura muy valiosa puesto que la define como una persona que conoce tanto los aspectos teóricos como la realidad práctica relativa a la inclusión. En este sentido, la joven 3 también manifiesta la necesidad de observar la realidad de las personas con discapacidad más allá de las teorías propuestas, y alaba la función de Equa afirmando que: “muchas veces nos centramos demasiado en los conocimientos como tal, pero... se olvidan de que... son eso, personas como... ¡como todas! ¿no? Que necesitan su tiempo libre, su espacio... y eso ¿no?”.

Además, me parecía interesante incorporar en este análisis de los datos una categoría que recopilara aquellas respuestas sobre el “papel de los participantes en este proyecto” según ellos y ellas lo han vivido, más allá de lo contemplado en el diseño. En primer lugar la responsable Equa afirmaba que su papel se reflejaba en la figura de “mediadora en el piso”, y su función (además de dinamizar la logística del propio piso) se basa en: “cada X tiempo me veo con... con los 4 jóvenes que están en el piso: ¿oye qué tal? ¿cómo vais? ¿cómo va la investigación? eh... ¿qué dificultades tenéis? y un poco ir... pues eso, mediando en ese sentido.”. En segundo lugar el papel fundamental que los y las jóvenes han sentido que les correspondía varía en mayor medida. La joven 1 afirmaba que su papel había consistido en “valerme por mí misma, porque yo sé hacer esas cosas y muchas más”. Por otra parte, el joven 2 consideraba que su papel se ha centrado en “el poder saber cómo me sentiría yo fuera del ámbito de mi día a día”. Por su parte la joven 3 considera que su papel se ha basado en una figura de acompañamiento y además ha tenido la oportunidad de “visibilizar, y que... las personas que no están tan al día de estos temas o... vean que se puede convivir perfectamente con, (*interrumpe*) ya sean cuales sean sus características”. Ella comparte al respecto también evidenciando ese acompañamiento: “(*respecto a las tareas que el joven y la joven con discapacidad realizan*) pienso que tenemos que dejarle la libertad de que lo haga ella a su manera”. Por último el joven 4 defiende el lugar que ha ocupado en este proyecto de la siguiente manera: “Yo... he sido, en teoría (*ríe*), un mero... una persona que ha convivido allí, sin más. Eso es lo que se me pedía. Y... luego pues de ahí deriva el compromiso de cada uno de... cuanto te involucres tú”. Por otra parte, la responsable UCA respondía que su papel gira en torno a la coordinación general del proyecto. De esta coordinación se señala las acciones de presentar la propuesta a Equa y construir un diseño con ellos y ellas. Un diseño que se deberá ajustar a las necesidades que presentaba la asociación y ofrecerá una respuesta acorde con su lógica de intervención socio-comunitaria. Por último, ella señala como otra de sus funciones el haber creado un equipo a nivel de la universidad que respaldará este proyecto a nivel técnico y académico.

Por otra parte, podemos establecer una categoría ligada a las “fases y tareas a lo largo de la investigación”. Una categoría sustentada en una base que recogía la responsable UCA en una de sus intervenciones, en cuanto al papel y la importancia de haber contado con un enfoque cualitativo para el desarrollo de esta investigación:

Esto es un proceso típico de estudio de investigación cualitativa. (...) El proceso, incluso los objetivos de la propia investigación han ido evolucionando, y yo creo que eso es lo rico precisamente de esta investigación. Que somos capaces de ir reconstruyéndola en función de lo que va necesitando y no habernos..., y creo que un potencial es no habernos cerrado en un diseño ni habernos ahogado en el primer obstáculo. (Entrevista responsable UCA)

Desde las fases iniciales destaca la construcción del proyecto como algo que incumbe a todos y a todas y que requiere escuchar los intereses e inquietudes de sus miembros. Como ejemplo de ello el joven 2 explica que primero se reunieron con él para proponerle el proyecto y para preguntarle con qué miembro de la asociación le gustaría convivir, para estudiar esa posibilidad (el afirma que propuso a la que

finalmente fue una de sus compañeras). Continuando con las fases del proyecto la joven 3 y el joven 4 exponen que realizaban reuniones entre los y las miembros del piso aproximadamente cada semana; pero que también (cada dos o tres semanas) a estas reuniones asistía la responsable Equa, a modo de evaluación de la convivencia. También, en consonancia con estas fases, el joven 2 afirma que mandaba información semanal a las responsables sobre los progresos que él consideraba que había logrado en esos días. Por último, en lo que incumbe a la fase dedicada a las conclusiones la responsable Equa considera que este proyecto las elabora de la mano de todos y todas sus participantes. De manera que estas no recaen de forma pasiva en ellos y ellas, sino que han participado durante el proceso de construcción. Esta responsable ve en este aspecto que este proyecto pone en juego un potencial para el mundo de la investigación educativa.

Para finalizar, añadimos en esta dimensión una categoría destinada a los datos referidos al concepto de evaluación multidimensional. La base de este concepto en este proyecto según la responsable UCA “se materializa en distintos momentos de evaluación de la propuesta por distintos agentes, y con... la ampliación incluso de las fórmulas propuestas inicialmente en el proyecto”. Como ejemplo de esta idea, la responsable Equa mencionaba que ha participado de distintas evaluaciones: unas (más habituales) en las que se reunía con los miembros del piso, otras en las que se reunía con el equipo investigador responsable del proyecto y otras en las que estaban presentes todos y todas (o la mayoría) de los participantes. Estos momentos son de igual manera evidenciados por el responsable social el cual cuenta: “hemos mantenido algunas reuniones de evaluación del proyecto, sí. En algunas con presencia de los integrantes eh... convincentes en el piso”.

En cuanto a la función de las reuniones que mantenía la responsable Equa con los y las jóvenes el joven 4 afirma: “supongo que ella tenía una idea de algo que quería sacar en claro y iba apuntando sus cositas para... para hacer el seguimiento”. Para preparar estas reuniones los convivientes en el piso afirman en sus entrevistas que contaban con algún tipo de registro (a excepción de la joven 1 que dice no haber llevado ningún registro) con la información que consideraban relevante. Sin embargo, en todos los casos destacan que no eran instrumentos ni técnicas de recogida de información sistematizadas, lo que concluía en que en muchos casos estas acciones se obviarán y no se les diese importancia. De hecho la joven 3 menciona en el video (ver anexo 19) esta necesidad de sistematiza: “Tengo que anotar... porque puedo ir saltando por diferentes puntos y que a lo mejor no tenga (*la información que da en el video*) el seguimiento o la coherencia que debería de tener”.

#### 6.2.7. *Parada forzada, no abandono*

La inevitable interrupción de la fase del proyecto que estaba en desarrollo debido a la situación de emergencia sanitaria actual hace que este trabajo tenga como uno de los objetivos la recogida y análisis de información relacionada con esa suspensión temporal de la fase y el planteamiento de una hipotética reanudación.

Los y las siete miembros participantes de este proyecto recuerdan aún sorprendidos el inesperado cierre que tuvo esta experiencia. El joven 4 destaca de este cierre que “se ha quedado demasiado abierto”; y de esta manera lo expresan la responsable Equa: “es que fue: oye, mmm... que os tenéis que ir este fin de semana... recoger, ir, porque es que la universidad dice que los alumnos para su casa. Entonces... pues a los chavales de Equa se dijo lo mismo pues... volvéis a casa”. Esto lo subraya la responsable UCA y afirma que se encontró con el hecho de tener una decisión que no tenía precedente en su experiencia investigadora. Ella puntualiza que esta situación se convierte más delicada aún cuando cuentas dentro del piso con dos personas consideradas dentro de “grupos de riesgo” a nivel de salud y con una participante que había estado en Madrid (comunidad autónoma con mayor número de contagiados por coronavirus en ese momento) en una fecha próxima al cierre de la experiencia. Ante este inseparable inconveniente responde:

¡Fuimos las dos (*aludiendo a la responsable Equa y ella*) las que tomamos la decisión de suspender el proyecto temporalmente, y decidamos la fórmula de cómo hacerlo. Entonces pensamos que era mejor que ella, como mediadora en ese momento de los chicos y las chicas, la que hablara con ellos personalmente por teléfono y les explicara la situación. Como una forma mucho más amable y menos... alarmista también de cortar el proceso. (Entrevista responsable UCA)

Por todo ello y una vez que se aborda lo que ocurrió es razonable que se plantee si les gustaría retomar la experiencia y de qué manera podría estructurarse este reencuentro. La responsable Equa decía: “por mi parte, por Equa, yo creo que sería oportuno y... sería posible. Pero ya no lo sé porque la universidad ¡claro!... en verano... ya se frenan muchas cosas. Yo sé que... los jóvenes se han quedado con... con ganas”. Además considera que esta hipotética reanudación debe pasar por una reunión en la que todos y todas los y las participantes expongan de nuevo sus inquietudes e intereses sobre la mesa. En contraposición la joven 1 plantea que a pesar de que a ella no le gusta que la fase se haya interrumpido y hubiera preferido continuarla si fuese posible, no volvería a retomar la experiencia en estos momentos. Sus explicaciones se basan en que ya lo que les queda por aprender lo puede practicar en casa y en que prefiere que otros compañeros y compañeras disfruten de la experiencia. En una postura similar se coloca la joven 3 exponiendo que su situación actual (especialmente laboral) dificultará su vuelta al piso. No obstante propone que más que “completar la experiencia” con el tiempo que faltaba, lo vivido “se quedara como un prefacio”; apostando por convivir de nuevo durante tres meses más. Por su parte, tanto el joven 2 como el joven 4 apuestan porque la hipotética vuelta pasase por el establecimiento de nuevos acuerdos y la aclaración por parte de todo el equipo de en qué punto se encuentra la convivencia. Además, el joven 4 señala: “No lo sé si sería ahora... o en el siguiente... (*curso*) pues, se podría; lo pensaría. Tendría que meditarlo. Yo soy muy de meditarlo con la almohada (*rié*)”. En referencia a esta última idea y despejando algunas dudas, la responsable UCA da por hecho que, en caso de que esta experiencia se retomara, tendría lugar en los inicios del próximo curso; lo que elimina la posibilidad que tímidamente comentaba la responsable Equa de que pudiera alargarse esta experiencia durante los meses de verano.

A modo de resumen de este aspecto señalar que, mientras que los responsables del proyecto apuestan por retomar la experiencia o al menos llevar a cabo una fase de cierre de la misma, los participantes que han convivido en el piso encuentran numerosas dificultades y se muestran actualmente un tanto reticentes a esta reanudación.

## **7. CONCLUSIONES**

He considerado oportuno dividir las conclusiones en dos subapartados en función de la naturaleza de las mismas: conclusiones en relación con la investigación, resultado de contrastar la teoría con la realidad investigada y conclusiones de aprendizaje extraídas de todo el trabajo realizado

### **7.1. Conclusiones en relación con la investigación: discusión entre resultados y teoría**

Esta primera parte de las conclusiones propone una reflexión argumentada y crítica a partir de una discusión entre las diferentes aportaciones de los autores y autoras mencionados a lo largo de este trabajo y los resultados obtenidos, intercalando esta relación con el establecimiento de propuestas para la reanudación del proyecto. De tal manera que sirva para devolver una mirada externa a los y las miembros que han participado del proyecto “Voces y Vida Independiente”.

Una de las reflexiones que he tenido presente a lo largo de toda la investigación surge al observar que la totalidad de participantes encuentran que este proyecto ofrece oportunidades (de naturaleza muy variada), que favorecen tanto el desarrollo personal como el avance hacia una sociedad más inclusiva. Estas aportaciones de los y las participantes son un buen ejemplo de lo que defendían Pallisera y Puyalto (2014) en cuanto a que, pese a que eran conscientes de que la investigación inclusiva y el hecho de contar con una sociedad en general que acoga a todas las personas puede resultar una idea utópica, esto no impide que puedan llevarse a cabo experiencias de investigación concreta en las que estos aspectos sí sucedan.

No obstante encuentro que el proyecto promueve potencialmente la inclusión a nivel social, pero que podría ser mejorada su condición de investigación inclusiva a través de la sistematización de recogida de información, por parte de los y las convivientes en el piso. Si observamos los resultados vemos que la importancia que estos participantes han dado a este aspecto es considerablemente inferior a la que le dan la responsable UCA y la responsable Equa. Por ello una de las sugerencias es que, al igual que se realizan talleres pre-piso para desarrollar aprendizajes relacionados con la convivencia en una vivienda de manera independiente, quizás este formato se podría trasladar al ámbito de la investigación y cubrir así algunas de las demandas que los y las jóvenes han manifestado en las entrevistas. Esto permitiría, por un lado, que ellos y ellas encontrasen funcionalidad real en recoger información y a la vez orientarlos sobre algunas maneras de cómo poder llevarlo a cabo. Por ello, me parecería interesante valorar un modelo formativo, previo a la experiencia de convivencia, como el defendido por Illán y Molina (2013) en cuanto a la Filosofía de Escuela de Vida, que implique tanto a todos los y las participantes y no solo a las personas



con discapacidad, como se recoge de los talleres pre-piso en la propuesta actual. Sin embargo, no hablo de eliminar ni modificar la estructura de estos talleres, porque entiendo que al estar destinados únicamente a los y las jóvenes con discapacidad se da una respuesta social en consonancia con la idea de equidad expuesta por autores como Murillo (2004). No obstante encuentro que, al ser el ámbito de la investigación algo desconocido en mayor medida, podría ser de utilidad que se ofreciera de algún modo formación al respecto a todos y todas los y las miembros que deseen convivir y participar de esta experiencia.

Sin embargo, sí se hacen evidentes numerosos rasgos de este proyecto que lo hacen poder identificarse bajo el concepto de investigación “inclusiva”. En primer lugar, según se ha podido observar en las entrevistas, el equipo investigador al completo está formado por un abanico de personas muy distintas. Esto entraría dentro de la necesidad que destacaban Parrilla et al (2017) de contar con grupos heterogéneos en las investigaciones inclusivas. Pero esta característica no es suficiente para considerar este proyecto una investigación inclusiva, sino que además a través de los diferentes relatos hemos podido observar que las funciones y las tareas de cada uno y cada una de ellos y ellas se encontraban repartidas y diferenciadas. Esto evidencia las reflexiones de Pallisera y Puyalto (2014) en cuanto a la necesidad de potenciar la participación activa de todos y todas los y las miembros del equipo de investigación. En cuanto a esta última idea, me parece interesante recuperar el momento en que la responsable UCA hablaba de la importancia de considerar que una investigación en la que se escucha a todos y todas los y las miembros y todos y todas participan de su construcción, no significa que todas las personas tengan las mismas funciones o que realicen las mismas tareas en los mismos tiempos, lugares, etc. Este aspecto es fundamental para la consideración a la que aludimos en este párrafo ya que, como afirmaban Darretxe et al (2020), es importante tener presente en todo momento que las posibilidades de contar con un grupo heterogéneo suponen evidenciar que hay diferentes maneras y momentos para la participación, y que los roles están diferenciados dentro de esta. En definitiva todos estos aspectos presentes permiten a su vez que el objeto de estudio sea de interés para los y las participantes y que, como decían Murillo y Duk (2018), se trabaje con, además de para ellos y ellas.

Por otra parte, el hecho de procurar cubrir las necesidades y dar respuesta a los intereses de los y las participantes hace detenerme en estos momentos en que, si la experiencia de convivencia quisiera y pudiera ser retomada, esta pasaría sin ninguna duda por la reunión y el establecimiento de nuevos consensos y horizontes por parte de todos los y las participantes. Además de ser el punto de partida de esta situación concreta, me gustaría destacar entre las virtudes de este proyecto el papel que juega la escucha y el trabajo cooperativo; lo que hace destacar la importancia de velar en todo momento por el cuidado de ambas actuaciones durante todo el tiempo en el que este proyecto esté en marcha. Al fin y al cabo, en este tipo de decisiones, es donde Parra (2011) encontraba el matiz diferenciado de la inclusión frente a otras maneras de entender la diversidad. Para este autor, el paradigma de la inclusión es el único que considera las diferencias entre las personas como un valor enriquecedor de las distintas realidades en las que estas interaccionan. Además, como concluía Rosales (2015), las diferencias son inherentes al ser humano y este proyecto lo entiende de esta manera, no solo desde la parte que corresponde al nivel

técnico del mismo, sino que entre sus participantes se defiende el hecho de que cada uno tiene unas características, unas potenciales y unas limitaciones, independientemente de que sean o no consideradas personas con discapacidad.

No obstante, ya que hablaba de por donde podría pasar una hipotética reanudación de esta fase del proyecto, quería destacar que encuentro una de las mayores dificultades al respecto en que la decisión tomada por las responsables, en gran parte mantiene relación con las medidas que la universidad tomaba para las clases y su alumnado. Esto me hace constatar la idea que ya advertía la responsable UCA en su entrevista en cuanto a que, si se retomase de alguna manera el proyecto, esto se haría a partir del próximo curso escolar, ya que las distintas Universidades Andaluzas ya anunciaron el cese definitivo de las clases para lo que quedaba de curso.

Retomando algunas de las ideas que los y las participantes han destacado en mayor medida respecto a esta experiencia, me gustaría reparar en el aspecto organizativo. En especial a nivel del piso, porque entiendo que algunos aspectos organizativos relacionado con la puesta en marcha del propio proyecto ya han sido solventados actualmente por las responsables. Sin embargo, ha quedado reflejado en las opiniones recogidas por los participantes que han convivido en el piso la necesidad de una mejora en cuanto a la organización temporal. Los y las jóvenes encontraban un obstáculo para la convivencia en el hecho de no compartir los mismos horarios en cuanto a actividades a realizar; lo que provocaba compartir escaso tiempo para el ocio entre ellos y ellas. Por mi parte, creo que una buena opción para futuras fases podría ser el planificar con suficiente antelación algunos días dedicados al ocio exclusivamente. Es decir, en muchos momentos de las entrevistas se demandaba que no habían podido aprovechar el fin de semana juntos y juntas porque cada uno estaba en una situación distinta. De ahí que entienda que a lo mejor contando con algunas actividades (decidida por ellos y ellas) que se marcaran en el calendario con suficiente antelación, ayudaría a pasar más tiempo de ocio compartido. Quizás con el tiempo, esto podría ser más espontáneo, pero podría ser valorado como una propuesta para iniciar este tipo de actividades entre los y las participantes.

Formar parte de esta investigación me ha permitido observar cómo los y las diferentes participantes están totalmente convencidos de ideas que a su vez exponían Vived et al. (2013) en cuanto a que la vida independiente va más allá de vivir fuera de casa. En este sentido, tanto los autores y autoras, como los participantes expresan que la vida independiente parte de respetar la toma de decisiones de cualquier persona, de huir de ideas que obliguen a nadie a hacer nada sin que esta lo quiera (o incluso sin que esta lo sepa en algunos casos), y sobre todo parte de comprender y ratificar las ideas de la Organización de las Naciones Unidas (2007) en cuanto al derecho que posee cualquier persona de tener este tipo de vida. Un derecho junto con muchos otros que, según Cobeñas (2020), las personas con discapacidad han visto negado directa o indirectamente. Además, ha quedado reflejado en los resultados que muchas veces las limitaciones que encuentran las personas con discapacidad para ejercer este derecho se manifiestan en el entorno más cercano. Muchos y muchas de los y las participantes evidenciaban la

sobreprotección que en muchos casos ejercían los padres y las madres de las personas con discapacidad. Aprovechando este aspecto detectado por los y las protagonistas de la experiencia y contando con la búsqueda del impacto en el contexto que se persigue desde el proyecto en el sentido de eliminar barreras desde el punto de vista que ofrecían autores y autoras como Booth y Ainscow (2000) o Hurtado et al (2012), otra de las propuestas que aquí recojo se encamina al trabajo con las familias de los y las jóvenes que conviven en el piso. Es decir, podría valorarse el realizar una pequeña formación hacia las familias de todos los y las jóvenes que participen en el proyecto, en la que se puedan compartir inquietudes, resolver dudas y, en definitiva, hacerlos sentir que son una pieza angular para que los aspectos trabajados desde esta experiencia repercutan de manera real y duradera en la vida de sus hijos e hijas.

Parece entonces evidente que este proyecto promueve el derecho a la vida independiente de cualquier joven, yendo más allá de las intenciones investigativas que, obviamente, también posee. Según las opiniones de la responsable UCA es importante no perder de vista en ningún momento que esta experiencia forma parte de un proyecto de investigación, pero a su vez entiende que este aspecto no puede tampoco acaparar la realidad que en ella acontece. A mi parecer es ahí donde reside la necesidad de tener que dar un cierre a la fase que se ha visto interrumpida. Al tratarse de una investigación social que promueve ideas como las que Wehmeyer (2006) destacaba de los movimientos de vida independiente: autodeterminación, toma de decisiones, pensamiento crítico, etc. No puede obviarse que esta experiencia no ha finalizado, porque entonces la totalidad del proyecto carecería de sentido y entraría en contradicción con lo expuesto en García-García (2017). Evidentemente las circunstancias actuales han hecho que no se pudiera evitar la interrupción de la fase de convivencia, pero a su vez se hace totalmente necesario el cerrar dicha fase con una confluencia de ideas compartidas a partir de las experiencias vividas por todos y todas antes de empezar con una nueva fase de desarrollo.

En definitiva, lo que trataba en el punto anterior es que este tipo de investigaciones incide directamente a la vida real de personas y que las decisiones que se vayan tomando deben tener siempre esto presente. Y esto de que afecta a la vida real de personas me hace retomar el concepto de interseccionalidad del que hablaba Expósito (2013) porque, si la diversidad es lo generalizado entre el ser humano es entendible que las situaciones de exclusión, por ejemplo, hayan afectado a las personas en función de sus características y no a todos o todas por igual. Señalo ese aspecto puesto que, aunque no ha sido un eje central de mi investigación, sí que considero que me permite abrir nuevos interrogantes a nivel de formación y de investigación, que me posibiliten indagar acerca de qué puede aportar esta idea al ámbito de la inclusión y al de la educación.

Como otro de los conceptos colindantes aunque presente en mayor medida en esta investigación ha sido el de sostenibilidad. Como ya adelantaba, me di cuenta durante el análisis de los resultados que yo había planeado recoger información sobre sostenibilidad desde un punto de vista diferente al que luego me encontré que aludían muchos y muchas de los y las participantes. Mi intención era ver qué papel ocupa la sostenibilidad en el proyecto en términos como equidad, justicia social o interdependencia positiva. Sin

embargo, en muchos casos la respuesta al preguntar qué relación tenía la idea de sostenibilidad en el proyecto, se respondía desde un punto de vista que analizaba las oportunidades y necesidades en cuanto a la proyección y prolongación en el tiempo del mismo. Aún sin contar con esta variante en el diseño he podido sacar aspectos interesantes y útiles de ello. A nivel de investigación, esto me ha permitido evidenciar la importancia de contar con un diseño metodológico flexible con potencialidad en las investigaciones constructivista según explicaba Sola (2019). Es decir, esta manera de trabajar me permite en los resultados y en estas conclusiones mostrar qué es lo que ha ocurrido realmente con la recogida de datos en cuanto al concepto de sostenibilidad y además me ha permitido ampliar el campo de visión en cuanto a las posibilidades de tratamiento de este concepto. De tal manera que constato la evidencia de que algunos de sus miembros hablan de la sostenibilidad social en el sentido de una construcción de proyecto que implica y necesita a todos y todas los y las participantes. Y que como decían Booth y Ainscow (2000) evidencia que la responsabilidad de las actuaciones inclusivas es cosa de todos. Además he tenido la oportunidad de recoger en los resultados la demanda e inquietud que las responsables, tanto por parte de Equa como de la UCA, expresan en torno a la necesidad de que estos proyectos tengan respaldo público y puedan mantenerse en el tiempo como apuestas sólidas y estructuradas en favor de la inclusión.

A raíz de mencionar la idea de Booth y Ainscow (2000) sobre la responsabilidad social en cuanto a la inclusión de todas las personas en nuestra sociedad, me gustaría puntualizar que, resulta evidente desde mi mirada externa como este proyecto se apoya en el modelo social del que hablaban la Organización Mundial de la Salud como la Organización Panamericana de la Salud (2001). Quizás es algo evidente, pero me gustaría destacar en estas conclusiones como se trabaja en este proyecto sin la necesidad de recurrir a estadísticas o datos numéricos para avalar o dar prestigio a sus intervenciones. Esto me ha permitido palpar la realidad de lo que supone trabajar con métodos cualitativos y el desmitificar algunas de las ideas que se han construido al respecto de estas investigaciones y que recogía Flyvbjerg (2006). Además ha sido mi primera experiencia en referencia a los estudios de caso; y me quedaría con el poder descriptivo, analítico y funcional sobre la comprensión de una realidad que autores como Carazo (2006) o Yin (1981) defendían al indio de este trabajo. También quería añadir que, aunque autores y autoras como los mencionados describan a la perfección lo que supone a nivel teórico un estudio de caso, llevarlo a cabo a un nivel de esta profundidad permite considerar en mayor medida las oportunidades y limitaciones de esta metodología.

No obstante y retomando otra de las conclusiones que destaco de esta investigación, me gustaría recuperar la idea de controversia en cuanto al uso de términos para aludir a las personas con discapacidad. Como señalaba en los resultados a lo largo de las entrevistas los y las participantes utilizaron términos como: personas con problemas, personas con discapacidad, personas con diversidad funcional o enfermos mentales. Poniendo en primer lugar de manifiesto mi rechazo absoluto a los términos que resultan directamente peyorativos, entiendo que hasta cierto punto exista controversia entre las personas a las que he entrevistado (normalmente las personas sin discapacidad) respecto a qué termino deben utilizar. La importancia de valorar el lenguaje en relación con la configuración del pensamiento la recogía López

Melero (2015), que igualmente incitaba a realizar una reflexión consciente sobre la influencia de este aspecto en nuestras vidas. Esto lo he vivido en primera persona, puesto que hasta el momento de iniciarme en este trabajo no le había dado importancia a cuál sería el término de correcto uso. De igual manera encuentro que las entrevistas realizadas servían a algunos de los y las participantes para cuestionarse hasta cierto punto los términos que ellos y ellas utilizan para nombrar a este colectivo. Sin embargo, quiero dejar constancia de que en ningún momento los términos citados, incluso aquellos que resultan totalmente peyorativos, se han empleado en las entrevistas con malas intenciones y ni siquiera con dudosos propósitos por parte de los o las participantes. Personalmente atribuyo el uso de estos términos a las influencias sociales y, por tanto al peso de la tradición cultural unida a las ideas de exclusión, segregación e integración que proponía Parrilla (2002). A raíz de esto llego a la conclusión de que el uso de un término u otro se ve totalmente condicionado por el contexto con el que estas personas interaccionan. Es decir, parece evidente que las personas “más académicas” como pueden ser ambas responsables del proyecto utilicen el término de discapacidad, por las distintas circunstancias en los que se ven empujados a utilizarlos (informes, artículos, diseños de proyectos, etc.); o por ejemplo, las personas que están en ámbitos más representativos usan en mayor medida el de diversidad funcional. Otra de las conclusiones a las que por tanto llego es que indirectamente el proyecto incide en este cambio de ideas respecto al uso del lenguaje. Por ejemplo, es evidente en los resultados que la responsable Equa y la responsable UCA utilizan términos en mayor medida conectados con la inclusión; al evidenciarlo ellas así en las diferentes tareas de las que participan (diseño del proyecto, reuniones con los y las participantes, las propias entrevistas, etc.) están transmitiendo al resto de participante esas ideas sobre la inclusión y la importancia del uso del lenguaje inclusivo, sin hacerlo de una manera impuesta o a modo de clase teórica al respecto que, por otra parte, no tendría mucha repercusión en las personas.

Considero también que es necesario incluir la idea de evaluación multidimensional como un aspecto que este proyecto aporta. Según decía López-Barjas (1987) esta manera de evaluar los proyectos de carácter social permite llevar a cabo complejos análisis de las relaciones entre las personas. Un análisis que ahora entiendo que sería imposible realizar a través de un tipo de evaluación técnica o de corte positivista. Sin embargo, resulta interesante unir esta idea al detallado manual que proponía Perea (2010) con la intención de evidenciar que realizar evaluaciones de proyectos sociales no puede dejar de lado el carácter sistemático de cualquier evaluación. Como sugerencia para el futuro del proyecto aportaría esta pequeño matiz de sistematizar los procesos de evaluación, de tal manera que se oriente en mayor medida a los y las participantes en torno a esta temática para poder finalizar realizando un informe cargado de contenido creado por todos y todas. De hecho, la necesidad de crear este informe creo que es otro de los aspectos que motiva el tener que contar (una vez las circunstancias lo permitan) con una fase que de cierre a la experiencia de convivencia que se ha visto interrumpida.

Por último, añadir el potencial que encuentro en la idea de “convivencia” para llevar a cabo tanto una propuesta que tenga una transcendida real en la vida real de las personas con discapacidad, como para poner en marcha una investigación inclusiva de corte comunitario. Participar en primera persona me ha

permitido observar lo que supone el término inclusión en torno a temas la vida independiente de las personas con discapacidad, tanto desde un punto de vista externo y en mayor medida teórico, como desde otro de carácter más práctico a través de las voces de las diferentes personas que han dado vida a este proyecto.

## **7.2. Conclusiones en relación con la elaboración del Trabajo Final de Máster**

En mi primer lugar, lo que me gustaría destacar es la necesidad que tuve al inicio de este proceso de modificar el tema de estudio que iba a abordar y la manera de hacerlo. Es decir, en los momentos en que emerge esta crisis sanitaria mundial yo ya había mantenido algunas reuniones con la tutora de este trabajo para debatir sobre el tema de estudio que protagonizaría la investigación. Sin embargo, al encontrarnos ante dicha situación se imposibilitan muchas de las cuestiones pensadas, entre las que se encontraban algunas tan básicas como ir a recoger información a los centros educativos (hoy en día algo totalmente fuera de nuestro alcance). Más allá de señalar este hecho lo que quiero decir es que esa situación que supuso un obstáculo inicial, hoy reflexiono acerca de que ha sido una experiencia real de cómo las circunstancias contextuales van sucediendo casi todas de manera incontrolable, y cómo la investigación es una herramienta que debe dar respuesta a una realidad dentro de las características de un contexto concreto. Es decir, no es posible ni ético querer adaptar una situación a la investigación que se desea realizar, si no que la relación debe darse en sentido contrario: contar con una investigación al servicio de la mejora en este caso, en el ámbito social.

Haber podido realizar un trabajo que tenga como objeto de estudio la inclusión me ha servido también para analizar las ideas más actualizada y que cobran mayor relevancia en estos momentos en el mundo relacionado con la investigación y con la investigación educativa. Pero a su vez, la haber tenido contacto directo con el contexto en el que he actuado, he podido tener una visión de algunas ideas que se mueven entre las personas a un nivel cotidiano. La separación entre ambos mundos me abre también nuevos interrogantes a posibles investigaciones como por ejemplo qué características de las propuestas en el ámbito de la investigación social son las que hacen que estas tengan mayor repercusión en la vida diaria de las persona.

Además, el llevar a cabo una primera investigación formal completa me ha permitido poner en práctica algunos aprendizajes para los que nos habían estado formando a lo largo de la experiencia en el máster. Entre ellos destaco en primer lugar la elaboración de una fundamentación teórica apoyada en un análisis documental. El haber contado con fichas de análisis me ha permitido acercarme en profundidad a una temática específica que, en un inicio, desconocía. A mi juicio el hecho de utilizar estas fichas permite la identificación rápida de un texto, su contenido, utilidad para el propio trabajo y acceso inmediato al mismo. Además de esta elaboración destaco la funcionalidad de haber incorporado tablas, gráficos o figuras, porque ayudan a la comprensión de las diferentes ideas, a la vez que permiten seguir el hilo conductor del argumentario.

Por otra parte, destaco la experiencia desarrollada en la elaboración de las entrevistas semiestructuradas, lo cual ha sido un proceso complejo pero satisfactorio. Aquí pongo en evidencia la importancia de poder reelaborar, repensar, reestructurar y, en definitiva, de contar con un plan de trabajo y con una estructura flexible, que te permita enriquecer el proceso nutriéndote de la propia experiencia vivida hasta el momento.

Otro de estos aprendizajes en mayor medida técnicos, que el hecho de analizar los resultados añadiendo categorías emergentes y no solo desde las dimensiones preestablecidas, me ha permitido darle un carácter más inclusivo al trabajo; ya que ahora entiendo que no tiene sentido usar solo dimensiones preestablecidas en un trabajo que pretende ser flexible y acoger las diferentes realidades del proyecto.

No querría finalizar este apartado sin señalar la oportunidad que he tenido de enriquecer mi visión sobre la evaluación. A lo largo del proceso esta idea ha evolucionado en mí desde aquella que relacionaba la evaluación con un proceso técnico que debe buscar la objetividad y ofrecer resultados óptimos, hasta como hoy la entiendo: un proceso de reflexión que permita enriquecer la realidad que se evalúa, ajustándose en todo momento a las necesidades que esta presenta. Considero que es frecuente el hablar de evaluación y caer en el pensamiento que la asemeja a procesos de enjuiciamiento y crítica (con connotación negativa); sin embargo hoy concluyo en que esta visión, aunque en otros campos quizás pueda tener utilidad, no es así para el ámbito de la investigación educativa y, mucho menos, para poner en marcha una evaluación de un proyecto de corte inclusivo o comunitario.

Me gustaría cerrar este trabajo con una idea rescatada de la conferencia inaugural de este máster ofrecida por de Sola (2019), que afirmaba con rotundidad que la investigación, innovación y la mejora, es el mejor modelo de formación y desarrollo profesional del docente.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, J. M. (2007). La evaluación formativa. *Cuadernos de pedagogía*, 364, 96-101. <https://bit.ly/37gUYaE><sup>6</sup>
- Armstrong, F. y Moore, M. (2005). Action research: developing inclusive practice and transforming cultures. En F. Armstrong y M. Moore (Eds.) *Action research for inclusive education: Changing places, changing practices, changing minds*. Routledge Falmer (pp. 1-16). <https://bit.ly/3e538Wp>
- Arnau, M.S. (2002). Una construcción social de la discapacidad: El Movimiento de Vida Independiente. *Universitat Jaume I*, 8, 1-11. <https://bit.ly/2LCGd85>
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Morata.
- Blanchard, M y Muzás, M. D. (2007). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos: cómo trabajar con la diversidad del aula*. NARCEA.
- Blanco G., Rosa (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. <https://bit.ly/3cxtAHj>
- Bonache, J. (1999). El estudio de casos como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 3, 123-140. <https://bit.ly/3e5lQND>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIC.
- Canimas, J. (2015). ¿Discapacidad o Diversidad Funcional?. *Siglo Cero*, 46(2), 79-97. <http://dx.doi.org/10.14201/scero20154627997>
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65-81. <http://dx.doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>
- Darretxe, L., Gezuraga, M. y Berasategui, N. (2020). La necesidad de avanzar hacia la investigación inclusiva. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 104-114. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7139>
- Delgado, W. (2007). Inclusión: principio de calidad educativa desde la perspectiva del desarrollo humano. *Revista de Educación de la Universidad de Costa Rica*, 31(2), 45-58. <https://bit.ly/3fSXCqZ>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. <https://bit.ly/3hkTssP>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118. <https://bit.ly/2y8zI9T>
- Echeita, G. (2019). A la Espera de un Fructífero Cruce de Caminos entre Quienes hoy Circulan en Paralelo por los Caminos Educativos de la Equidad, la Justicia Social, la Inclusión, la Convivencia, la Cultura de Paz o la Ciudadanía Global. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 7-13. <https://bit.ly/2XPiVOD>
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo I. y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.

---

<sup>6</sup> Las URL aparecen acortadas por cuestión de espacio, por consonancia a las necesidades y requerimientos de este trabajo y, a su vez, por ser resultado de una decisión llevada a cabo en consenso con la tutora de este trabajo.



- Expósito, C. (2013). ¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España. *Investigaciones Feministas*, 3, 203-222. [https://doi.org/10.5209/rev\\_INFE.2012.v3.41146](https://doi.org/10.5209/rev_INFE.2012.v3.41146)
- Flyvbjerg, B. (2006). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 106, 33-62. <https://bit.ly/2Yt8LH2>
- Foro de Vida Independiente y Diversidad (s.f.). *¿Qué es el FVID? ¿Quiénes somos?*. Consultado el 5 de Mayo de 2020. <https://bit.ly/3fDbVA1>
- Galeano, M. E. (2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad Eafit. <https://bit.ly/3cSGSh1>
- Gallego, C., Rodríguez, M. y Corujo, C. (2016). La perspectiva comunitaria en educación inclusiva: desarrollo de dinámicas de trabajo colaborativas-participativas en los grupos de apoyo mutuo. *Prisma Social. Revista de Investigación Social*, 16, 60-110. <https://bit.ly/3dYsRzB>
- García-García, M. (2017). *Voces y vida independiente: Apoyos para la inclusión social de jóvenes con capacidades diversas*. Documento Inédito.
- Gómez, J.M. (2013). *Creencias y percepciones acerca de las posibilidades laborales de las personas con discapacidad intelectual* [Tesis Doctoral]. RIBERDIS. <https://bit.ly/2WIFRTN>
- Gómez, N. y Arroyo, J. (2013). Oficinas de Vida Independiente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(1), 79-92. <https://bit.ly/3dSTPsh>
- Hurtado, M., Aguilar, J., Mora, A., Sandoval, C., Peña, C. y León, A. (2015). Identificación de las barreras del entorno que afectan la inclusión social de las personas con discapacidad motriz de miembros inferiores. *Salud Uninorte*, 28(2), 227-237. <https://bit.ly/2AR765U>
- Ibarrola, I., y Valdelomar, I. (2007). ¿Qué es la diversidad?. *Biribilka. Revista de los Centros de Apoyo al Profesorado de Navarra*, 4, 13,15.
- Illán, N. y Molina, J. (2013). La Filosofía de Escuela de Vida. Sus aportes para la promoción de la vida independiente en el colectivo de personas con discapacidad Intelectual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(1), 23-38. <https://bit.ly/3cPLS5O>
- Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. <https://bit.ly/2X1Jbse>
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Temas de Educación*, 7, 19-39. <https://bit.ly/3cUAxBx>
- Lázaro, R. y Jubany, O. (2017). Interseccionalidad del género y mercado de trabajo postfordista. *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, 46, 202-243. <https://doi.org/10.32870/lv.v5i46.5341>
- López-Barjas, E. (1987). Evaluación cualitativa y análisis multidimensional. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 2, 143-150. <https://bit.ly/2XQohxu>
- López Melero, M. (2015). “Este niño es de necesidades educativas especiales, aunque ahora se dice inclusión”. ¡Cuidado! El lenguaje configura pensamiento. *Educación para la diversidad y comunicación*, 10, 11-32. <https://bit.ly/3gfOn4g>
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 20, 165-193. <https://bit.ly/37jt2D0>

- Maxwell, J.A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. SAGE. <https://bit.ly/3dUfRuS>
- Murillo, F. J. (2004). Equidad en educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 1-6.
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2018). Una Investigación Inclusiva para una Educación Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 11-13. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200011>
- Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación infantil. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* (26 de agosto 2008), BOJA núm. 169, págs. 17-53.
- Organización de las Naciones Unidas (2007). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://bit.ly/2WPGH4M>
- Organización de las Naciones Unidas Naciones Unidas (2015). *Informe anual. Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación*. <https://bit.ly/365mt6k>
- Organización Mundial de la Salud, y Organización Panamericana de la Salud (2001). *CIF: Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. <https://bit.ly/3cNK3HC>
- Pallisera, M., Fullana, J., Puyaltó, C., Vilà, M., Valls, M.J., Díaz, G. y Castro, M. (2018). Retos para la vida independiente de las personas con discapacidad intelectual. Un estudio basado en sus opiniones, las de sus familias y las de los profesionales. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 7-29. <https://bit.ly/2BVcJAL>
- Pallisera, M. y Puyalto, C. (2014). La voz de las personas con discapacidad intelectual en la investigación: hacia el desarrollo de investigaciones inclusivas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(2), 84-97. <https://bit.ly/2BVbVvN>
- Palma, O., Soto, X., Barriá, C., Lucero, X., Mella, D., Santana, Y. y Seguel, E. (2016). Estudio cualitativo del proceso de adaptación e inclusión de un grupo de estudiantes de educación superior con discapacidad de la Universidad de Magallanes. *Magallania (Punta Arenas)*, 44(2), 131-158. <https://bit.ly/2UxOND8>
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Educación y desarrollo social*, 5(1), 165-174. <https://bit.ly/3heYc2W>
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, 11-29. <https://bit.ly/2LADiww>
- Parrilla, Á. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de educación inclusiva*, 3(1), 11-29. <https://bit.ly/2LADiww>
- Parrilla, Á., Susinos, T., Gallego-Vega, C. y Gallego-Vega, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(2)145-156. <https://bit.ly/2NhhIc>
- Peña, T. y Pirela J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, 16, 55-81. <https://bit.ly/3fgIrXp>
- Perea, Ó. D. (Coord.) (2010). *Guía de Evaluación de Programas y Proyectos Sociales*. Plataforma de ONG de Acción Social. <https://bit.ly/2MNNaAid>

- Puyalto, C. (2016). *La vida independiente de las personas con discapacidad intelectual. Análisis de los apoyos y las barreras que inciden en la consecución de sus proyectos de vida* [Tesis Doctoral]. Dialnet. <https://bit.ly/2XIwgN9>
- Reichardt, T. D. y Cook CH. S. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. En T. D. Reichardt y CH. S. Cook (Coords.) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 25-58). Morata.
- Rodríguez-Gómez, G. (2011). *Técnicas e instrumentos para la investigación*. UNIR.
- Rosales, C. (2015). Cómo transformar el aula de integración en aula de inclusión. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1(2), 14-24. <https://bit.ly/2y6DOQ0>
- Rubio, F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Innovación y experiencias educativas*, 19, 1-9. <https://bit.ly/36cvomJ>
- Salazar-Gómez, E. y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Espacios*, 39(53)17-30. <https://bit.ly/2YuF3l0>
- Sánchez, M. y Vega, J. C. (2003). Algunos aspectos teóricos-conceptuales sobre el análisis documental y análisis de información. *Ciencias de la información*, 24(2), 49-60. <https://bit.ly/2YrVTkr>
- Sola, M. (Octubre de 2019). La mejora en el horizonte: investigación e innovación en Educación. *Conferencia Inaugural del Curso 19/20. para el Máster Universitario en Investigación Educativa para el Desarrollo Profesional del Docente*. Universidad de Cádiz. Puerto Real.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Ugalde, N. y Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias Económicas*, 31(2), 179-188. <https://bit.ly/3hintt1>
- Vived, E., Betbesé, E., Díaz, M., González-Simancas, A. y Matía, A. (2013). Avanzando hacia la vida independiente: planteamientos educativos en jóvenes con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad*, 1(1), 119-138. <https://bit.ly/2XOmARd>
- Wehmeyer, M.I. (2006). Autodeterminación y personas con discapacidades severas. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 37(4), 5-16. <https://bit.ly/3fhvoFr>
- Yin, R. K. (1981). The Case Study Crisis: Some Answers. *Administrative Science Quarterly*, 26(1), 58-65. <https://bit.ly/2BTOgM5>