

La inclusión de Niños con necesidades educativas especiales en relación al área de educación socioemocional en el aula de nivel preescolar

Natalia Flores González
Escuela Normal/Facultad de Educación
Universidad de Morelos

Esta investigación tuvo como objetivo encontrar la relación entre la inclusión de niños con NEE y el área de educación socioemocional del resto del grupo, haciendo énfasis en la dimensión de colaboración con sus respectivas habilidades específicas. El grupo A estuvo conformado por 27 niños, y el grupo B por 23, siendo un total de 50 alumnos. En el Jardín de Niños “Bicentenario de la Independencia de México” se aplicó a los alumnos de ambos grupos de segundo, utilizando en apoyo de las maestras de grupo, un instrumento donde se midió su nivel de habilidades socioemocionales haciendo énfasis en la dimensión de colaboración para conocer si existía un efecto significativo en la inclusión de niños con NEE en ambos grupos. Por lo tanto, es importante que el niño con NEE se encuentre en una institución que brinde la integración completa, buscando abarcar el ámbito educativo y social, de manera que el niño pueda mejorar en dichos aspectos e involucrarse con sus pares. Al examinar los datos obtenidos en esta investigación, se llegó a las siguientes conclusiones: No existe una diferencia significativa en la inclusión de niños con NEE respectivas de cada grupo en relación con la dimensión de colaboración del resto del grupo. Ambas maestras de grupo percibieron que los alumnos no notan las limitantes de los alumnos con NEE. Sin embargo, el grupo muestra un apoyo uniforme hacia las dificultades respectivas que la NEE presenta. En la experiencia del investigador se encontró que es erróneo creer que el tener un niño con NEE incluido en un aula promedio afecta de manera negativa al resto del grupo.

Keywords: Inclusión, Necesidades, Educativas, Especiales, Preescolar

Introducción

Actualmente el tema de la inclusión está en su apogeo a nivel mundial y en diferentes estados de la República Mexicana, debido a la “aparición” de las necesidades educativas especiales (NEE), ya que éstas han estado presentes a lo largo de la historia sin tener aparente relevancia alguna; sin embargo, debido a la falta del conocimiento adecuado con respecto al tema, se han llevado a cabo acciones que denigran y excluyen a dichas personas, especialmente a la población más vulnerable, los niños. La educación, la cual inicia en el hogar y procede hacia un contexto educativo, en ocasiones no es de calidad para estos niños, los cuales sufren de rezago a causa de la falta de atención brindada por la institución y/o los docentes.

Complementando lo anterior, se ha llegado a crear el concepto de que el tener ubicados a niños

NEE en un aula promedio afecta de manera negativa al resto de los niños. Sin embargo, la presente investigación se enfoca en demostrar a docentes y padres, que el tener en aula de clases a un niño con NEE en conjunto con niños promedio, no afectará de manera negativa a éstos últimos; específicamente en el área socioemocional, concentrándose en la dimensión de colaboración como elemento de la inclusión.

Al hablar acerca de una educación que abarque la diversidad de niños que hay en cada institución; es importante remarcar que, cada uno de ellos tiene el derecho a una educación de calidad. “Algunos niños presentan necesidades educativas especiales y precisan de una mayor atención por parte del profesor. Éste debe contar con suficientes estrategias para facilitar al máximo su aprendizaje, sin que ello interfiera en el ritmo normal del avance del grupo”, según Serrat y Borrás, (2002); citado en Aviña Núñez, (2010:5).

Una institución educativa debe centrar su atención en las cinco áreas básicas de inclusión: (a) apertura de todo espacio a toda persona, (b) manifestación de una actitud de colaboración ante las diferencias, (c) intervención temprana en las NEE promueve mayor avance en la atención de los alumnos, (d) capacitación en el personal que atiende diferencias y (e) ajuste adecuación de equipos o infraestructura para la atención a niños con algún tipo de diferencia. Es necesario considerar en términos de inclusión, que las diferencias se clasifican en cuatro áreas: (a) diferencias cognitivas, (b) diferencias físicas o motoras, (c) diferencias psicológicas y (d) diferencias socioculturales; de las cuales, en la presente investigación, las cognitivas y físicas o motoras, debido a los casos encontrados en el Jardín de Niños.

Antecedentes

El estudio de las emociones tiene su origen en la antigua Grecia, con el filósofo Platón, quien al igual que su discípulo Aristóteles, tenía un concepto funcionalista de las emociones; para ambos, las emociones no tienen significado ni función alguna y éstas son opuestas a la razón, ya que son perturbaciones que pueden llegar a amenazarla. Para Aristóteles la emoción es toda la afección del alma acompañada de placer o de dolor y estos últimos son advertencia del valor que tiene para la vida el hecho o la situación a la que se refiere la afección misma. (Casado y Colomo, 2006), considerando que, en los años posteriores el filósofo Bernardino Telesio reconoce la función biológica de las emociones, demostrando que éstas producían un efecto físico. Para Descartes, la función de las emociones es incitar al alma a permitir y contribuir a las acciones que sirven para conservar el cuerpo o hacerlo más perfecto.

En el estado de Nuevo León se promulgó en 1991 la Ley de Integración Social de Discapacitados, que dio pauta para que los demás estados de la República Mexicana prestaran atención a la integración e inclusión de niños con diferencias a ambientes escolares promedio. Desde esa década se han puesto en práctica una serie de dinámicas en el sistema educativo tanto para las escuelas públicas como para las privadas, en relación a lineamientos que posicionan en una

mayor calidad educativa a las instituciones. Antes de esta ley, el sistema educativo actuaba en términos de segregación. A partir de la década de 1990, se iniciaron procesos de integración de niños con NEE a instituciones promedio y a inicios de 2000 empezaron acciones propias del proceso de inclusión en las instituciones educativas (Blanco, 1999).

El Jardín de Niños elegido para realizar la investigación, con el nombre “Bicentenario de la Independencia de México” es un centro escolar público en zona semi-urbana. Está organizado en cuatro grupos, dos grupos de segundo grado y dos grupos de tercer grado. Cada grupo cuenta con la atención de una maestra por grupo. Todos los grupos fluctúan entre 20 a 25 alumnos. Particularmente en los grupos de segundo grado se encuentran cuatro niños con NEE, para efecto de este estudio se consideró sólo la observación de un niño por grupo.

El grupo A cuenta con dos alumnos con diferencias físicas o motoras: (a) caso 1 con alteración motora de tipo viso-auditivo y (b) caso 2 con alteración motora en extremidades inferiores. Pero para la observación cualitativa se enfocó la atención en el caso de alteración motora en extremidades inferiores.

El grupo B cuenta con dos alumnos con diferencias cognitivo-psicológicas: (a) caso 3 con sintomatología de Trastorno de Atención con Hiperactividad (TDAH) y (b) caso 4 cuadro clínico de Trastorno de Espectro Autista (TEA). Este estudio está delimitado a la observación cualitativa de sólo dos casos específicos, únicamente un niño por salón, debido a causas externas. Por lo cual, queda estipulado de la siguiente manera: en el grupo A se contó con el caso 1: alteración motora en extremidades inferiores y en el grupo B, con el caso 2: clínicamente diagnosticado como TEA.

Para explorar de manera sistemática la problemática de este estudio, se planteó la siguiente interrogante: ¿Qué diferencia existe en la dimensión colaboración cuando se atiende con lineamientos de inclusión, a niños con NEE entre alumnos “promedio” de dos grupos de nivel preescolar del mismo grado? La variable independiente es la NEE presente en los dos grupos, en sus dos categorías: el grupo A con el caso 1, que presenta alteración motora en extremidades inferiores y el grupo B, con el caso 2

que presenta un cuadro clínico de TEA. La variable dependiente es la dimensión de colaboración del área de educación socioemocional. Esta dimensión, atiende cinco habilidades: la comunicación asertiva, la responsabilidad, la inclusión, la resolución de conflictos y la interdependencia.

Objetivo general

La investigación tiene como propósito detectar los niveles de la dimensión “colaboración” de los grupos del estudio, en relación a los lineamientos de inclusión que toda escuela debe considerar como institución de calidad. Además, determinar si existe diferencia significativa de colaboración entre los grupos, ya que ambos incluyen a niños con NEE diferentes. Uno de tipo cognitivo y otro de tipo físico-motor.

Definición de términos

Los términos considerados importantes para la interpretación de la presente investigación son las siguientes:

Habilidades socioemocionales: herramientas que permiten a las personas entender y regular sus emociones, comprender las de los demás, sentir y mostrar empatía por los otros, establecer y desarrollar relaciones positivas y tomar decisiones responsables. (Collaborative for Academic Social and Emotional Learning, 2017). **Educación socioemocional:** la SEP (2017a) la define como el proceso de aprendizaje a través del cual los niños trabajan e integran en su vida conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, colaborar y establecer relaciones positivas.

Inclusión: “implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales” (Blanco, 1999, p.10).

Educación inclusiva: “proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017, p. 7). **Integración:** La UNESCO (2017) hace referencia a

la integración como la ubicación a entornos de educación general a niños con NEE, con algunas adaptaciones y recursos; sin embargo, se condiciona que ellos encajen en las estructuras ya establecidas en la institución.

Discapacidad: “término genérico que incluye déficit, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo y sus factores contextuales” (Organización Mundial de la Salud, 2001, p. 206).

Necesidades educativas especiales: Luque Parra (2009) las identifica como “dificultades o las limitaciones que puede tener un determinado número de alumnos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, con carácter temporal o duradero, para lo cual precisa recursos educativos específicos” (p. 11).

Trastorno de espectro autista: “trastorno del neurodesarrollo que incluye un continuo, caracterizado por déficit en la comunicación e interacción social, en conjunto con patrones de comportamiento, intereses y actividades, repetitivos y restringidos” (López y Valenzuela, 2015, p. 46)

Población y muestra del estudio

La población de estudio está conformada por dos grupos de segundo año del Jardín de Niños “Bicentenario de la Independencia de México”, de los cuales, el grupo A cuenta con 27 niños y el grupo B cuenta con 23 niños que oscilan entre los cuatro y cinco años de edad. Para efecto de observación de inclusión del alumno con NEE, en el grupo A se observó a un alumno con diferencia motora (alteración en extremidades inferiores), y en el grupo B se observó a un alumno con diferencia cognitiva (TEA).

Instrumentación

Para la recolección de datos, se utilizaron dos instrumentos: El primero consiste en una escala para diagnosticar los elementos de inclusión aplicados en el centro educativo desde la perspectiva de los padres de familia (ver Apéndice A). Este diagnóstico está estructurado para medir cinco áreas de la inclusión: (a) acceso de toda

persona, (b) actitud de colaboración, (c) intervención temprana, (d) capacitación de personal y (e) infraestructura. Cada una de estas cinco áreas tiene 16 reactivos, que recogen información mediante 80 reactivos en general, que son concentrados para determinar si el centro educativo califica en un nivel excelente en inclusión, medio en inclusión, bajo en inclusión o pobre en inclusión. El segundo fue llevado a cabo para medir la dimensión “colaboración” dentro de la “educación socioemocional”, la cual se valoró mediante la implementación de un instrumento diagnóstico para conocer los niveles las habilidades asociadas respectivas: comunicación asertiva, responsabilidad, inclusión, resolución de conflictos e interdependencia. Estas habilidades catalogan al alumno en cuatro niveles: necesita mejorar (N1), regular (N2), bien (N3) y muy bien (N4). Cabe mencionar que el instrumento fue evaluado por parte de las maestras respectivas de cada grupo, ya que ellas tuvieron contacto con los niños desde su ingreso al Jardín de Niños.

Técnica de Investigación

La investigación fue llevada a cabo en un periodo de 6 meses durante el transcurso del ciclo escolar 2019-2020 en el Jardín de Niños “Bicentenario de la Independencia de México”. Primeramente, se pidió permiso mediante una entrevista formal a la directora, dándole a conocer el propósito de la presente investigación y sus respectivas técnicas; posteriormente se proporcionó la carta de consentimiento informado a los padres del grupo A y B de segundo año.

Se aplicaron los diagnósticos de la dimensión de colaboración en dichos grupos, teniendo el apoyo de las maestras titulares; así mismo se implementaron los instrumentos de evaluación sobre la inclusión, solamente a los padres de los dos casos de NEE. Se requirió el uso de los expedientes de los niños del grupo, para corroborar y confirmar la cantidad y nombres de los niños e identificar quiénes eran los que presentaban NEE, así como saber el tipo y grado de esta, por lo cual se solicitó el permiso de la maestra titular.

El proceso para la recolección de datos fue el siguiente:

1. Conseguir la autorización de la escuela a través de la directora.
2. Hablar con los padres de familia acerca de la investigación y conseguir su autorización mediante un consentimiento informado.
3. Aplicar el instrumento de lineamientos de inclusión a madre de familia.
4. Aplicar el instrumento de diagnóstico del área educación socioemocional.

Para el proceso de la recolección de información se realizó una entrevista con las autoridades y padres del Jardín de Niños “Bicentenario de la Independencia de México”, para conseguir la autorización y llevar a cabo la presente investigación. Se le otorgó a la directora Nancy M. Ramos un consentimiento por escrito el cual ella firmó al estar de acuerdo con el propósito de la investigación. De igual manera los padres de familia de los niños del grupo A y B de segundo año recibieron la carta de consentimiento donde se explicó el propósito de la investigación y los métodos a utilizarse.

La primera fase de levantamiento de datos fue realizada a inicios del curso 2019-2020, durante el mes de septiembre e inicios del mes de octubre, donde se realizaron observaciones pertinentes en ambos grupos.

La segunda fase, en donde se aplicó el instrumento de lineamientos a la madre de un niño con NEE, el diagnóstico de habilidades socioemocionales y las entrevistas a las maestras de ambos grupos, fue llevada a cabo en los meses de enero a marzo del curso 2019-2020.

Análisis de datos

Para determinar si existen diferencias entre los grupos se realizó una comparación de medias, utilizando la prueba t de Student para muestras independientes. En ambos grupos se identificó la media con y sin el alumno con NEE, para observar si la media mostraba diferencia significativa. Se pudieron detectar algunos detalles interesantes en relación a la naturaleza propia de los grupos observados. En ambos grupos se identificaron alumnos que sin tener aparentes NEE se posicionaron por debajo de la media. La naturaleza contextual de estos alumnos, nos permite

reflexionar que los alumnos con NEE no necesariamente son en quienes se esperaría ubicarse por debajo de la media. Otros datos se especifican en el capítulo cuatro.

Resultados

Análisis de datos en la dimensión colaboración

En la dimensión de colaboración, el grupo A obtuvo una media de 3.178 (DE = .8083), mientras el grupo B obtuvo una media de 3.296 (DE = .8065). La Tabla 3 presenta las medias de las habilidades específicas de colaboración por grupo. Acorde a los datos estadísticos en el grupo A, la media más alta se identifica en responsabilidad de inclusión, mientras que en el grupo B la media más alta se identifica en el ámbito de inclusión. La naturaleza contextual de ambos grupos es que muestran una media alta en el ámbito de inclusión; este dato puede ser resultado de cualquier otra variable no considerada en esta investigación; sin embargo, resulta atractivo observar que este hábito resulte con una media alta, siendo que en ambos grupos hay niños con NEE, incluidos.

Tabla 3

Estadísticas descriptivas de las habilidades específicas de colaboración por grupo

Habilidad	Grupo A		Grupo B	
	M	DE	M	DE
Comunicación asertiva	3.04	.898	2.96	.976
Responsabilidad	3.44	.892	3.48	.846
Inclusión	3.26	.859	3.57	.728
Resolución de conflictos	3.07	.874	2.96	1.022
Interdependencia	3.07	.958	3.52	.846

La Tabla 4 muestra las medias de las habilidades específicas de colaboración de los casos con NEE. Al observar los resultados en la medición de los cinco elementos de la dimensión “Colaboración” es notable que en el caso 1, con NEE de tipo alteración motora en extremidades inferiores, su desempeño, no sólo se posicionó por encima de la media, si no manifestó el más alto puntaje. La cualidad de NEE de tipo alteración motora, no afecta significativamente en el desarrollo socioemocional del niño.

Al observar los resultados en la medición de los cinco elementos de la dimensión “Colaboración” es notable que en el caso 2, con diferencia cognitiva clínicamente diagnosticado como TEA, su desempeño se posicionó por encima de la media, sus puntajes de desempeño en el desarrollo socioemocional corresponden típicamente a los observados en la mayoría de los niños “promedio” del grupo. El hecho que el caso 2 esté

diagnosticado con TEA no lo excluye de poder tener un desempeño regular dentro del grupo, siempre que la educadora muestre y aplique actitudes de colaboración para con las diferencias.

Tabla 4

Medias de habilidades específicas de colaboración obtenidas por los casos con NEE

Habilidad	Media	
	Caso 1	Caso 2
Comunicación asertiva	4	2
Responsabilidad	4	4
Inclusión	4	3
Resolución de conflictos	4	2
Interdependencia	4	4

Es interesante observar que la mayoría del grupo se ubica en el nivel III en la medición de las cinco habilidades de la dimensión “Colaboración”; y particularmente el caso 1 está identificado en el nivel IV (ver Figura 1).

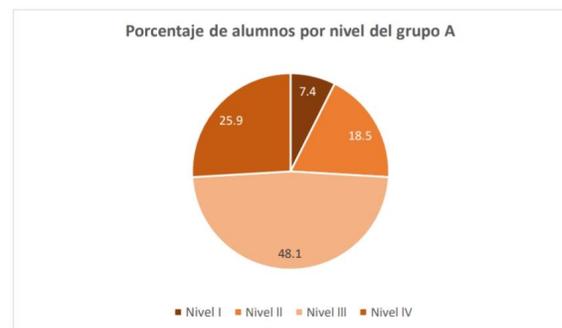


Figura 1. Representación gráfica de porcentajes de alumnos del grupo A por nivel de colaboración

En la medición de las habilidades de la dimensión “Colaboración” la mayor parte del grupo se identifica en el Nivel IV. Particularmente llama la atención que el caso 2 Necesidad Educativa Especial, diferencia cognitiva con TEA, se ubica en el nivel III en donde se clasifican también a más de una tercera parte del grupo (ver Figura 2).



Figura 2. Representación gráfica de porcentajes de alumnos del grupo B por nivel de colaboración

Comparaciones entre los grupos

Para determinar si entre los grupos se puede observar una diferencia significativa entre la puntuación total de la dimensión de colaboración y de sus habilidades específicas, se utilizó la prueba *t* de Student para grupos independientes. La prueba mostró que no hay diferencias significativas entre los grupos A y B a nivel de puntuación total de la dimensión de la colaboración ($t_{(48)} = -.514$, $p = .609$). Tampoco se observaron diferencias significativas en cada una de las habilidades específicas. Aunque no llegó a ser estadísticamente significativa, la mayor diferencia se observó en la interdependencia ($t_{(47.926)} = -1.755$, $p = .086$), donde el Grupo A obtuvo una puntuación algo más baja ($M = 3.07$) que el grupo B ($M = 3.52$).

Datos cualitativos

Se realizaron entrevistas con el fin de conocer la opinión de las maestras de grupo ante las presentes NEE y complementar los datos obtenidos en el análisis cuantitativo. Igualmente se entrevistó a la madre de uno de los alumnos con NEE. La entrevista hacia las maestras consistió de tres preguntas planteadas en el Apéndice E, las cuales fueron empleadas a ambas maestras titulares, tanto del grupo A como del grupo B. En ambas entrevistas se llegó al acuerdo que el tener integrado a un niño con NEE en el grupo es una gran responsabilidad y un reto, ya que es necesario informar acerca de la discapacidad detectada para brindar un mejor apoyo; sin embargo, no es meramente teoría, puesto que cuando se hace frente ante la NEE es cuando, más se busca información y estrategias para innovar en la práctica educativa.

Así mismo, se consideró que el resto de niños promedio no distingue las limitaciones con las que cuenta el niño con NEE si la maestra brinda un apoyo constante y no hace diferenciación. De esta manera, se pueden ver avances en el niño con NEE y en el comportamiento del grupo promedio. Por lo tanto, se asume que en estos casos no fue notoria una afección de manera negativa de la presente necesidad hacia los niños promedio. En la entrevista dirigida a la madre del niño con NEE se hizo uso del instrumento mencionado. Tal instrumento mide el nivel de inclusión que la institución aporta hacia los niños, éste mostró que

la percepción de la madre acerca de la inclusión implementada por el Jardín de Niños está por encima de la media; lo cual coloca el resultado en satisfactorio.

Discusión

En el estudio realizado se retuvo la hipótesis nula, ya que no existe una diferencia significativa de colaboración en la dinámica del área educación socioemocional entre los alumnos de los grupos de preescolar, del mismo grado del Jardín de Niños “Bicentenario de la Independencia de México”, en relación con los lineamientos de inclusión de niños con NEE. Por lo cual se deduce que la diferencia de colaboración entre los grupos que incluyen el caso 1 con alteración motora en extremidades, y el caso 2 con TEA en relación con la dimensión de colaboración de resto del grupo, no varía de manera significativa. De modo que, en este estudio, los niños del grupo no mostraron afección significativa de manera negativa hacia las NEE incluidas. De igual manera, la información recabada de manera cualitativa mediante entrevistas a las maestras permitió conocer que los alumnos de cada grupo no muestran un rechazo hacia su compañero con NEE, ya que no perciben sus limitaciones.

Las medias de las habilidades específicas de colaboración obtenidas por los casos con NEE, no fueron significativamente diferentes. Por lo tanto, se deduce que sus NEE no afectan al ámbito de sus habilidades con respecto de la colaboración.

La investigación no pudo llevarse a cabo con mayor profundidad debido a la aparición del virus COVID-19, que impidió continuar las clases presenciales en las aulas. Con mayor disponibilidad de tiempo. Se podrían aplicar instrumentos de diagnóstico que muestren los niveles de los alumnos con respecto a las cuatro dimensiones que restan del área de educación socioemocional, así como aplicarlos en los grados de tercero, donde se encontraba un niño con NEE en un grupo, mientras que en el otro no había presente ninguno con NEE.

Conclusiones

Al examinar los datos obtenidos en esta investigación, se llegó a las siguientes conclusiones:

1. No existe una diferencia significativa en la inclusión de niños con NEE respectivas de cada grupo en relación con la dimensión de colaboración del resto del grupo.
2. Ambas maestras de grupo percibieron que los alumnos no notan las limitantes de los alumnos con NEE. Sin embargo, el grupo muestra un apoyo uniforme hacia las dificultades respectivas que la NEE presenta.
3. En la experiencia del investigador se encontró que es erróneo creer que el tener un niño con NEE incluido en un aula promedio afecta de manera negativa al resto del grupo.

Recomendaciones

Considerando los resultados, la discusión y la conclusión de esta investigación, se describen las siguientes recomendaciones:

1. A los directivos, que no se enfoquen en la idea de que los niños que presentan NEE afectarán de manera negativa, y estar abiertos ante la posibilidad de implementar con esos niños las herramientas de inclusión.
2. Dar a conocer a los padres de familia la importancia de fomentar en sus hijos valores positivos que impidan la discriminación hacia cosas “nuevas” como lo son las NEE.
3. Realizar la investigación con más población en la muestra para la búsqueda de resultados significativos.
4. Llevar a cabo la investigación con más extensión en el tiempo.
5. Investigar las otras dimensiones del área de educación socioemocional con sus respectivas habilidades específicas.

Referencias

- Aviña, L. (2010). ¿Cómo favorecer la integración educativa en el aula de una alumna con Necesidades Educativas Especiales asociadas con discapacidad auditiva (sordera) de primer grado T.V. de la escuela primaria “Emiliano Zapata” mediante el apoyo de las adecuaciones curriculares? (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116196_spa
- Casado, C. y R. Colomo. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la filosofía occidental. *A Parte Rei. Revista de filosofía*, 47, 1-10.
- Collaborative for Academic Social and Emotional Learning. (2017). What is SEL? Recuperado de <http://www.casel.org/what-is-sel/>
- López S., I. M. y Valenzuela B., G. E. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica las Condes*, 26(1) 42-51. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864015000085>
- Luque, D. (2009). Las Necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 39(3-4) 201-223.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. París: UNESCO.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Madrid: Pirámide.