

Inclusión Comunitaria de Personas con Discapacidad Intelectual: El Rol de las/los Profesionales de Soporte Educativo

Community inclusion of people with intellectual disabilities: The role of educational support professionals

**Soler Torramilans, Joana
Laborda Molla, Cristina**

Grupo de Investigación *Diversitat i Orientació* (DO-UAB)

jsolertorramilans@gmail.com

cristina.laborda@uab.cat

Fecha de recepción: 28/07/2023

Fecha de aceptación: 30/11/2023

Resumen

Los modelos de atención a las personas con discapacidad intelectual se están transformando, trasladando el protagonismo de la institución a la persona y a su entorno, la comunidad. Este artículo recoge la experiencia de 15 profesionales de los centros ocupacionales de una fundación (entrevistas), al implantar un modelo de empoderamiento de las personas para la inclusión en sus municipios, que ha comportado cambios sustanciales respecto al modelo anterior. Los resultados reflejan una ampliación del perfil competencial de dichas/os profesionales en dos aspectos: un mayor apoyo centrado en la persona, y nuevas funciones respecto la gestión del centro. La formación previa del personal, la asimilación del nuevo rol dinamizador-facilitador, la comunicación con el entorno y la ubicación de los nuevos centros dentro de los municipios, han sido elementos clave para el éxito del modelo. Estos elementos han sido determinantes pues en la mayor implicación comunitaria de las personas con discapacidad intelectual en sus municipios.

Palabras clave: *desarrollo profesional, desarrollo sociocomunitario, discapacidad intelectual, equidad, inclusión, personalización.*

Abstract

Models of care for people with intellectual disabilities are being transformed, transferring the prominence from the institution to the person and their environment, the community. This article

51

Como citar este artículo:

Soler-Torramilans, J; Laborda-Molla, C (2023). Inclusión comunitaria de personas con discapacidad intelectual: El rol de las/los profesionales de soporte educativo, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp.51-77



collects the experience of 15 professionals from a foundation occupational centers' (interviews), when implementing a model of people's empowerment for inclusion, in their municipalities. It has led to substantial changes compared to the previous model. Results reflect an expansion of the competence profile of these professionals in two aspects: greater support focused on the person, and new functions regarding the management of the center. Previous training of the personnel, the assimilation of the new dynamic-facilitating role, communication with the environment and the location of the new centers within the municipalities, have been key elements for the success of the model. These elements have been decisive in the greater community involvement of people with intellectual disabilities in their municipalities.

Keywords: *equity, inclusion, intellectual disability, personalization, professional development, socio-community development.*

1 Presentación y justificación del problema

La atención a las personas con discapacidad intelectual (DI) se ha desarrollado, tradicionalmente, bajo el amparo mayoritario de entidades que se han responsabilizado de la educación y el desarrollo socio-laboral de sus miembros desde una perspectiva eminentemente asistencialista (Fantova, 2018).

En los últimos tiempos, estas instituciones han efectuado cambios sustanciales en sus políticas y planteamientos, para ser más coherentes con los principios de la inclusión y el desarrollo comunitario del colectivo. Es el caso de la fundación Ampans, una entidad con más de 50 años de experiencia en acompañar y dar soporte a las personas con DI en el desarrollo de sus proyectos de vida. Uno de los servicios que incluye es el de los centros ocupacionales (CO), que ofrecen atención habilitadora y rehabilitadora a personas con discapacidad intelectual reconocida en edad laboral (Generalitat de Catalunya, s.f.), y que se ha transformado gracias a la implementación de un nuevo modelo ocupacional.

El *Model d'Apoderament per la Inclusió en el Municipi (MAxIM)*, es el nuevo modelo de la entidad. El nombre es toda una declaración de intenciones: progresar en la inclusión de las personas con DI en sus municipios de referencia mediante el

Como citar este artículo:

Soler-Torramilans, J; Laborda-Molla, C (2023). Inclusión comunitaria de personas con discapacidad intelectual: El rol de las/los profesionales de soporte educativo, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp.51-77



empoderamiento. Este empoderamiento se entiende como la construcción de identidades sociales positivas en el sentido de Anderson y Bigby (2016), y la capacidad de la persona de ser activa en la sociedad (Al-Zoubi, y Abdel Rahman, 2017).

Los objetivos del MAXIM son: promover la máxima inclusión a través de la vinculación y participación en el entorno comunitario; empoderar a las personas para aumentar su capacidad de toma de decisiones y de autodeterminación; incrementar su satisfacción y la de sus familias a través de la oferta de espacios de bienestar acogedores y accesibles; y potenciar su presencia y visibilización en los propios entornos municipales, a través de apoyos personalizados de las/los profesionales (Autor/a *et al.*, 2019).

Para favorecer estos objetivos, la fundación apostó pues por un cambio de paradigma, basado en dicha personalización de apoyos y en un cambio organizativo fundamentado en la descentralización y la autonomía de los nuevos centros, como elementos favorecedores de la inclusión comunitaria. Se pasó de un único CO situado en la periferia de un municipio mediano (que atendía a más de 200 personas usuarias), a múltiples CO de menor capacidad (con menos de 30 personas por centro) ubicados en zonas céntricas de distintas poblaciones de la misma comarca de Cataluña.

Mediante la descentralización se pretendió incrementar las posibilidades de interacción e inclusión de las personas en sus entornos comunitarios inmediatos, así como mejorar su grado de autonomía y autodeterminación. Este cambio conllevó un replanteamiento y transformación de los apoyos que ofrecían las/los profesionales de soporte, pasando a centrarse en la vinculación de las personas con DI con su comunidad de referencia, a la que aportan todas sus potencialidades (Laborda *et al.*, 2019). También supuso la creación de un nuevo perfil profesional: el de la jefa/e de centro.

Para llevar a cabo la implementación del MAXIM fue necesario formar a dichas/os profesionales en el trabajo en red con la comunidad, sensibilizándolas a la vez respecto a

Como citar este artículo:

Soler-Torramilans, J; Laborda-Molla, C (2023). Inclusión comunitaria de personas con discapacidad intelectual: El rol de las/los profesionales de soporte educativo, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp.51-77



su rol como agentes promotores de la participación con el entorno, y minimizar las resistencias que pudieran surgir frente al cambio.

Para favorecer la complicitad del entorno sociocomunitario, considerado un elemento clave, se realizaron reuniones divulgativas en los municipios, previas a la apertura de los nuevos centros, con el objetivo de informar, fomentar una imagen positiva de las propias personas con DI y promover alianzas futuras. Los principales aliados fueron los Ayuntamientos y las entidades municipales.

El presente artículo se focaliza en parte de la investigación del impacto producido por la aplicación del nuevo modelo, concretamente en las funciones y el análisis de las competencias profesionales que demanda la nueva situación según la opinión de las/los profesionales.

1.1 Evolución de los modelos de atención a las personas con discapacidad intelectual: fundamentos legislativos

El modelo de atención a las personas con DI predominante en España hasta finales del siglo XX ha sido el modelo médico-rehabilitador, con un enfoque básicamente asistencial; y aunque es cierto que se desarrollaron acciones centradas en parámetros inclusivos y posibilitadores, no se habían generalizado. A principios del siglo XXI se inició un cambio cuando, por ejemplo, en 2001 la Organización Mundial de la Salud (OMS) desarrolló la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF), siendo un elemento facilitador de la transición del enfoque intrapersonal al bio-psico-social (Sánchez *et al.*, 2016).

En España, la organización *Plena Inclusión* (anteriormente *FEAPS*) que representa a las personas con discapacidad también se cuestionó, ya a finales de los años 90, los servicios que se ofrecían al colectivo dando a un modelo centrado en la persona, basado en el concepto de calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2013). Es en este

Como citar este artículo:

Soler-Torramilans, J; Laborda-Molla, C (2023). Inclusión comunitaria de personas con discapacidad intelectual: El rol de las/los profesionales de soporte educativo, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp.51-77



momento cuando tomó fuerza la metodología de planificación centrada en la persona, que facilita que la persona con discapacidad asuma un papel activo y ejerza más control sobre su propia vida, proponiendo una mayor utilización de los recursos comunitarios y de las redes naturales de apoyo del entorno (López *et al.*, 2004). A pesar de que ha habido progresos significativos en la prestación de apoyo a este colectivo, un aspecto en el que todavía queda camino por recorrer según Bigby *et al.* (2018), es en lo referente a su participación socio-comunitaria.

La transición hacia el nuevo enfoque se acompañó igualmente de cambios en materia legislativa e institucional. En el ámbito europeo, la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea del año 2000, y la Estrategia Europea sobre la discapacidad 2010-2020, pusieron en marcha un proceso destinado a capacitar a las personas con discapacidad para poder participar plenamente en la sociedad, en condiciones de igualdad respecto al resto de la población.

Constituyó un punto de inflexión la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU (2006), que estableció una visión de la persona como sujeto de derechos, potenciando la necesidad de implementar los soportes necesarios para favorecer su inclusión en todos los ámbitos vitales (Oliveras y Pallisera, 2019). En este sentido, cabe destacar el artículo 19 que menciona explícitamente el derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad.

En la misma línea, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, comunica el compromiso mundial para que la igualdad sea una realidad que alcance a todas las personas. El principal objetivo es no dejar a nadie atrás y comprometer a los gobiernos para que empoderen a las personas con discapacidad (CERMI, 2019).

Como citar este artículo:

Soler-Torramilans, J; Laborda-Molla, C (2023). Inclusión comunitaria de personas con discapacidad intelectual: El rol de las/los profesionales de soporte educativo, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp.51-77



En cuanto al ámbito estatal cabe remarcar el Real Decreto Legislativo 1/2013, en qué se aprobó el Texto Refundido de la Ley General de los derechos de las personas con discapacidades y su inclusión social (RDL 1/2013, de 3 de diciembre).

Finalmente, a escala autonómica, en Cataluña se aprobó la Ley 13/2014 de accesibilidad y eliminación de barreras arquitectónicas. Corresponde a la Administración implementar estrategias y mecanismos para hacer efectivo el derecho todas las personas a acceder, en el mayor grado posible, a condiciones de accesibilidad a bienes y servicios (Síndic de Greuges, s.f.).

1.2 El nuevo modelo: centrado en la persona y de inclusión comunitaria

El MAXIM nace, como se comentaba, de un proceso de transformación del modelo institucional tradicional, con una estructura organizativa centralizada, a otro en que el protagonismo pasa a la persona y su entorno, la comunidad (Mansell y Beadle-Brown, 2010). Se fundamenta en dos elementos clave: la personalización de los apoyos, y el avance en la inclusión comunitaria.

En cuanto al primero, la personalización de los apoyos requiere una transformación del modelo tradicional de distribución de servicios, basado en una relación vertical entre organización-profesionales y usuarios, a un modelo que tiene a la persona en el centro y que se orienta a partir de las decisiones que esta toma (Pallisera, 2020).

En cuanto al segundo elemento clave, todos los procesos socioeducativos desarrollados persiguen la finalidad de avanzar en la inclusión comunitaria. Su objetivo es que las personas con DI participen de los mismos servicios, medidas de convivencia y formas de vida que el resto de la población; y que tengan un buen nivel de calidad de vida, participando como ciudadanas/os de pleno derecho en actividades sociales, culturales y económicas en la medida y en la forma que cada persona elija (Mansell y

Como citar este artículo:

Soler-Torramilans, J; Laborda-Molla, C (2023). Inclusión comunitaria de personas con discapacidad intelectual: El rol de las/los profesionales de soporte educativo, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp.51-77



Beadle-Brown, 2010). Se trata de pasar de ser “sujetos protegidos a sujetos de derechos” en palabras de González *et al.* (2020). Para conseguirlo, según Díaz (2009) es necesario desarrollar acciones dirigidas no solo a las personas, sino también a la comunidad.

Sin embargo, es importante destacar que “presencia en la comunidad” no equivale a “participación”. No es suficiente el uso de instalaciones a disposición de todos; una inclusión “real” demanda una red creciente de relaciones que incluya a personas con y sin discapacidad (Clement y Bigby 2009; Kozma *et al.* 2009). Tampoco es útil medir exclusivamente la inclusión comunitaria en base al número de veces que se entra en contacto con la comunidad, sino que debe medirse en base al sentimiento de que la persona es parte de una estructura en la que confía y encuentra apoyo (Cummins y Lau, 2003). Simplican *et al.* (2015), sin embargo, apuntan que “la presencia es probablemente un precursor de la participación” (p. 24), por lo que se consideraría una condición previa indispensable.

La inclusión conlleva pues la participación "en" y "de" la comunidad (FEAPS, 2010); y para que sea efectiva, son necesarias las sinergias desde distintos ámbitos, organizaciones y movimientos socio-comunitarios, creando intersecciones (González *et al.* 2020). Como apuntan Laborda *et al.* (2019), solo desde esta cooperación se podrá hacer frente a las barreras limitadoras en la vida de las personas con DI, y promover la equidad en todos los ámbitos de su desarrollo personal.

Otro factor esencial para que la inclusión comunitaria sea efectiva es la capacidad de respuesta de la comunidad (Amado *et al.*, 2013); es decir, el grado de receptividad de dicha comunidad para impulsar o propiciar la participación activa en el contexto inmediato de las personas con DI.

Así pues, la mejora de la “calidad de vida social” del colectivo, se asocia a dimensiones ligadas a la sociedad civil y a las actitudes de la comunidad, que deben

Como citar este artículo:

Soler-Torramilans, J; Laborda-Molla, C (2023). Inclusión comunitaria de personas con discapacidad intelectual: El rol de las/los profesionales de soporte educativo, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp.51-77



modificar sus ideologías hacia las personas con discapacidad (Al-Zoubi y Abdel Rahman, 2017).

Las variables demográficas también inciden directamente en el nivel de inclusión sociocomunitaria. Por ejemplo, el tamaño de la comunidad (Verdonschot *et al.*, 2009), o las diferencias derivadas de ser rurales o urbanas, o más heterogéneas u homogéneas (Simplican *et al.*, 2015), son elementos que influyentes en la mayor o menor facilidad de los procesos de inclusión social.

Finalmente, las variables individuales de la persona conforman otro bloque de elementos condicionantes. Así, el género y la etnia, por ejemplo, influyen en las oportunidades y experiencias de inclusión de las personas con DI (CERMI, 2020). Por otro lado, factores como la situación económica o todos aquellos asociados a la renta, condicionan también el acceso a los recursos comunitarios (Power, 2008; Associació Catalana de Municipis, s.f.).

1.3 El rol de los/as profesionales en el nuevo modelo MAXIM

En el contexto del MAXIM, la adaptación del rol de las/los profesionales es esencial para que su labor sea efectiva, dado que surgen nuevas funciones profesionales relacionadas con la personalización de los apoyos y con la potenciación de la inclusión social y la construcción de relaciones en la comunidad (Power y Bartlett, 2018). A este respecto, cabe mencionar su responsabilidad para modificar ciertas actitudes de la comunidad hacia las personas con DI, coincidiendo con lo que apuntan Al-Zoubi y Abdel Rahman (2017).

Es igualmente relevante, en consonancia con García-Iriarte *et al.* (2016), el dominio de competencias relacionadas con el análisis de los contextos comunitarios, para identificar posibles fuentes de apoyo y la delineación de estrategias que permitan a las personas con discapacidad ampliar su red natural de soportes en la comunidad.

Como citar este artículo:

Soler-Torramilans, J; Laborda-Molla, C (2023). Inclusión comunitaria de personas con discapacidad intelectual: El rol de las/los profesionales de soporte educativo, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp.51-77



Estas nuevas competencias se aplican desde una doble perspectiva: una centrada en el conocimiento y facilitación de la comunicación relacional con la persona, y otra que incide directamente en el conocimiento del entorno socio-comunitario para facilitar su inclusión. Dicho de otro modo: junto con las habilidades y capacidades relacionadas con la generación de confianza y empatía con las personas con DI, se genera la necesidad de estimular habilidades de desarrollo comunitario como el mapeo de recursos locales o el trabajo en red con profesionales de la comunidad (Bigby *et al.*, 2014), que se desarrolla en distintos espacios sociales (centros cívicos o de ocio, el hogar de la persona, cafeterías...), configurándose como nuevos escenarios de acciones socioeducativas personalizadas (Pallisera, 2020).

En este contexto de reformulación del perfil, la formación adquiere especial significación, sobre todo porque muchos profesionales se han formado en el marco de planteamientos teóricos centrados todavía en modelos de atención fundamentados en el paradigma médico-rehabilitador, como apunta Jiménez *et al.* (2021). Ello incide en el hecho de que se les siga negando la posibilidad de ser sujetos de pleno derecho y participar de forma activa en la sociedad (González *et al.*, 2020). Consecuentemente, es trascendental que dicha formación se sustente en los nuevos paradigmas de conceptualización de la DI.

Finalmente conviene recalcar que, si el cambio ha de ser significativo para el conjunto de la institución, estas acciones formativas para dar respuesta a las nuevas demandas laborales, no solo deben dirigirse a las/los profesionales de atención directa, sino a la totalidad de profesionales de la institución, haciéndolos partícipes del cambio. Esta es la forma, según Clement y Bigby (2012) de conseguir un compromiso global e integral de la organización.

Como citar este artículo:

Soler-Torramilans, J; Laborda-Molla, C (2023). Inclusión comunitaria de personas con discapacidad intelectual: El rol de las/los profesionales de soporte educativo, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp.51-77



2 Método

El objetivo de esta investigación es, como se comentaba en la introducción, analizar la percepción del cambio competencial en el rol profesional de las/los profesionales de los CO, derivado de la aplicación del nuevo modelo ocupacional centrado en la persona y su inclusión comunitaria en los municipios. Se pretenden analizar tanto las nuevas funciones a desarrollar, como las competencias necesarias para llevarlas a cabo.

2.1 Ámbito de estudio, muestra y variables de análisis

La investigación se focalizó en los dos centros ocupacionales de la Fundación Ampans con mayor trayectoria en la implementación del nuevo modelo (dos años de funcionamiento desde su inauguración), ambos ubicados en dos municipios de la comarca del Bages, con 6735 y 10998 habitantes respectivamente según datos del Idescat (2020). La capacidad máxima de los centros ocupacionales es de 24 y 30 personas (Idescat, 2018).

El estudio se centró en una entrevista a quince profesionales de la fundación, con distintos perfiles laborales, abarcando desde la gestión en las oficinas centrales o el soporte a las/los profesionales de la propia institución, hasta la acción directa en los centros. Todas/os tenían estudios superiores, destacando la formación en el ámbito socio-sanitario de las/los profesionales de los centros.

Respecto al género, 11 eran mujeres y los 4 restantes hombres. Ello no es casualidad, puesto que este tipo de ocupación ha estado tradicionalmente vinculada con el cuidado y, por lo tanto, asociada a los roles y estereotipos de género femeninos, resultando un sector altamente feminizado (Bofill y Comas-d'Argemir, 2021).

2.2 Tipo de investigación, técnicas y análisis de datos

En esta investigación cualitativa la entrevista, semiestructurada y con preguntas abiertas, tenía por objetivo prioritario recabar la percepción de las/los profesionales

60

Como citar este artículo:

Soler-Torramilans, J; Laborda-Molla, C (2023). Inclusión comunitaria de personas con discapacidad intelectual: El rol de las/los profesionales de soporte educativo, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp.51-77



respecto al impacto de la aplicación del nuevo modelo MAXIM en las funciones y competencias de los profesionales de atención directa de los centros.

Se recopiló información referente a los cambios producidos entorno a 8 grandes variables: praxis profesional, actividades, recursos humanos, gestión, producción de conocimiento e innovación, entorno y visibilización, modelo MAXIM y economía.

Para la codificación de las entrevistas se utilizó el programa Atlas.ti. El análisis de estos datos cualitativos se realizó garantizando el anonimato de las/los participantes, aunque utilizando acrónimos que permitían conocer las variables de identificación del discurso. Se contó igualmente con su consentimiento informado.

3 Resultados

El cambio de modelo y de ubicación de los centros ocupacionales ha implicado el desarrollo de nuevas funciones por parte de las/los profesionales, demandando nuevas competencias y responsabilidades.

3.1 Funciones profesionales

Las personas entrevistadas, que cabe recordar, llevan 2 años aplicando el MAXIM, han destacado dos tipos de nuevas funciones: las de gestión y las relacionales. Respecto a las responsabilidades de gestión, el hecho de ubicarse en un entorno sin la presencia permanente de supervisoras/es, ni de un servicio de secretaría, ha añadido nuevas responsabilidades profesionales. Por un lado, las relacionadas con el mantenimiento del local, como abrir y cerrar el centro cada día, gestionar los problemas de mantenimiento del espacio o anotar los gastos para justificarlos al área de finanzas de la fundación. Por otro lado, las responsabilidades relacionadas con atender visitas o llamadas: *“el centro está abierto ... pues viene una persona, antes evidentemente si venia una persona al centro ... claro informabas a la dirección, mira ha venido tal persona, pero ahora no, tú*

Como citar este artículo:

Soler-Torramilans, J; Laborda-Molla, C (2023). Inclusión comunitaria de personas con discapacidad intelectual: El rol de las/los profesionales de soporte educativo, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp.51-77



la atiendes. ... Tú tomas decisiones en ese momento porque tienes el contacto ya inmediato tu” (E4)

En cuanto a las funciones relacionales, las/los profesionales entrevistados distinguen entre las que se refieren a la persona y su familia, y las referentes al entorno. Entre las concernientes a las personas destacan: el seguimiento continuado de las usuarias/os y sus familias para percibir sus necesidades; buscar un equilibrio entre demandas y necesidades, asegurándose la potenciación de conexiones con los escenarios comunitarios; ofrecer un apoyo lo más ajustado posible; conocer a la persona a la que se le brinda el apoyo; averiguar sus deseos, saber interpretar sus respuestas y tener una comunicación fluida y continuada tanto con ella como con la familia, con la que, por cierto, ha aumentado la comunicación por motivos de proximidad: *“ir, entrar, llevarlo, salir, ir a buscarlo... facilita toda una serie de comentarios y la participación de los familiares” (E8)*. No obstante, esta mayor fluidez relacional no se ha traducido en una mayor participación en las actividades: *“en un centro pequeño la relación con las familias es diferente en este sentido, que hay mucha más proximidad con las familias, te conocen mucho y el trato es diferente ... pero en la participación de actividades...cuesta más que se impliquen. Aunque a las reuniones anuales participan y vienen” (E12)*.

La reducción de la ratio en los centros ha tenido un impacto altamente positivo según la muestra analizada, puesto que ha permitido un mayor conocimiento de las personas usuarias, ajustándose aún más el plan de apoyo personalizado: *“si yo ahora me centro en mi equipo, puedo ver mucho más las fortalezas, que antes quedaban más tapadas porque éramos mucha gente” (E3)*. También, al reducirse la masificación, se ha reducido proporcionalmente el nivel de estrés, lo que ha atenuado los episodios conflictivos: *“antes, aparte de la centralización también había masificación. Ahora somos 25, pero éramos 200” (E4)*; *“ha habido como una bajada de...de tensión, de ruido, de volumen de gente. Antes había mucho movimiento y me agobiaba, ahora, aunque tengas chicos con dificultades ... se reduce mucho” (E12)*.

Como citar este artículo:

Soler-Torramilans, J; Laborda-Molla, C (2023). Inclusión comunitaria de personas con discapacidad intelectual: El rol de las/los profesionales de soporte educativo, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp.51-77



Respecto a las relaciones con el entorno, las nuevas funciones de las/los profesionales son: conocer cuáles son los servicios y redes de soporte del municipio, conocer las actividades que se realizan para poder participar, buscar contactos y realizar colaboraciones con las entidades del municipio. Así, las/los profesionales de atención directa han adoptado el rol de profesional “embajador/a” de Ampans, rol que anteriormente correspondía fundamentalmente a cargos directivos de la fundación. Como comenta una de las coordinadoras: *“ahora el monitor está mucho más apoderado y tiene que captar, conocer el entorno y tomar decisiones si sale una oportunidad de relación en el pueblo”* (E13).

Cabe apuntar, como ya se ha comentado anteriormente, la creación de una nueva figura profesional de jefa/e de centro; profesionales ya existentes y conocedoras de las personas usuarias, que destacan entre sus funciones las de establecer vínculos desde una doble perspectiva: a nivel “*intracentro*” (hacer de interlocutora y vincular entre ellas a las distintas figuras de los centros), y a nivel “*intercentro*” (entre los distintos centros, para unificar acciones), o las de ejercer funciones de liderazgo.

3.2 Competencias profesionales

Entrando en el análisis de las competencias necesarias para dar respuesta a las responsabilidades implícitas en el MAXIM, las personas entrevistadas han propuesto 7 capacidades que salen reforzadas en su nuevo quehacer laboral: flexibilidad, adaptación, autonomía, liderazgo, trabajo en equipo, comunicación y “mapeo”.

La flexibilidad es una de las competencias que más han incrementado las/los profesionales, puesto que, aunque el programa de actividades del CO es fijo, se adapta según las demandas que puedan surgir, al priorizarse las colaboraciones con las entidades municipales: *“si el Ayuntamiento nos propone participar en algún proyecto, evidentemente cambiamos la programación”* (E4). La elección de las actividades en las

Como citar este artículo:

Soler-Torramilans, J; Laborda-Molla, C (2023). Inclusión comunitaria de personas con discapacidad intelectual: El rol de las/los profesionales de soporte educativo, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp.51-77



que participan los usuarios se hace de manera conjunta: *"hacemos asamblea cada viernes, y siempre les pedimos a los usuarios, ¿queréis participar?"* (E4).

Por otro lado, la asistencia y participación en actividades de fuera del CO implica una flexibilización de los horarios de las/los profesionales porque se adaptan a las preferencias de las personas usuarias, aunque se trate de actividades que se desarrollen fuera de su horario laboral. Como explica una profesional *"muchas actividades se realizan fuera de nuestro horario, entonces ya no depende de nosotros. Pero intentamos que la sociedad nos vea no solo dentro de nuestro horario"* (E4). Aunque el objetivo es que su apoyo, a medio plazo, no sea necesario.

Esta variabilidad horaria se percibe ambivalentemente: para algunas/os profesionales es algo positivo *"la proximidad hace que de rebote tu trabajo pueda ser en momentos, mucho más flexible [...] por tema de conciliación familiar y laboral"* (E14), mientras que para otras no tiene tantas ventajas: *"A lo mejor sí que son más horas. Esto sí, acabas haciendo más horas fuera de, por organización. Si se organiza una actividad fuera del horario laboral tú tienes que ir"* (E13).

La capacidad de adaptación es la segunda tipología de competencias que ha salido reforzada con el nuevo modelo según la muestra consultada. Las/los profesionales se han tenido que adaptar a un cambio de sistema importante, con implicaciones directas en sus responsabilidades. Esta adaptación se ha producido tanto en el entorno (nuevo contexto) como en los procedimientos laborales (nuevas maneras de actuar).

Así por ejemplo la descentralización del nuevo modelo se materializa, entre otras cosas, en que los centros no tengan una figura de supervisión presente. Este hecho, junto con el de la reducción de los equipos de profesionales, puesto que la ratio de personas usuarias se ha reducido drásticamente, implica que las/los profesionales tengan más responsabilidad y requieran de una capacidad de reacción rápida para abordar respuestas tanto a situaciones cotidianas como a hechos inesperados: *"no puedes esperar cada cinco*

Como citar este artículo:

Soler-Torramilans, J; Laborda-Molla, C (2023). Inclusión comunitaria de personas con discapacidad intelectual: El rol de las/los profesionales de soporte educativo, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp.51-77



minutos a que llegue el director, debes tener equipos más preparados para que den respuestas inmediatas" (E7).

Las/los profesionales entrevistados destacan también la autonomía como una competencia necesaria en su nueva realidad. Deben tener la capacidad de analizar la situación, de resolver los problemas que puedan surgir y de tomar decisiones por ellas mismas. La competencia para la autonomía e iniciativa personal se aplica tanto a los contextos de gestión del propio centro como a los relacionales, en función de las nuevas responsabilidades descritas en el apartado anterior.

La autonomía respecto a la gestión del centro hace referencia a la capacidad de resolver problemas técnicos del local, por poner algún ejemplo: *"que le salte el diferencial, que no le funcione la calefacción, que se estropee la fibra, que no se encienda el ordenador...se tendrá que espabilar por qué no tendrá ningún técnico que lo pueda solventar, a diferencia de antes" (E1).*

La autonomía respecto a las funciones relacionales remite a la toma de decisiones tanto de aspectos relativos a la persona usuaria (recoger las propuestas de las personas con DI, resolver conflictos, etc.), como de los relacionados con el entorno. *"Ahora tenemos más autonomía con la propuesta de nuevas actividades, con recoger las nuevas oportunidades que salen del entorno. Claro, eres tú el que está allí y las oportunidades llegan de manera más directa" (E5).* *"Ahora nos tenemos que mover más. Somos facilitadores de oportunidades dentro de la comunidad. Si una persona quiere hacer una actividad, yo le facilitaré la oportunidad, pero la oportunidad es de la comunidad, la oportunidad te la tiene que dar la comunidad" (E7).*

Una consecuencia de este incremento de autonomía, y por tanto de responsabilidades, es el aumento de la motivación y de la implicación en la aplicación del nuevo modelo ocupacional: *"ahora el centro es más pequeño y creo que te lo sientes más tuyo, que formas parte de este proyecto de manera mucho más directa" (E12).*

Como citar este artículo:

Soler-Torramilans, J; Laborda-Molla, C (2023). Inclusión comunitaria de personas con discapacidad intelectual: El rol de las/los profesionales de soporte educativo, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp.51-77



Otra de las consecuencias de la descentralización y aplicación del MAXIM es el desarrollo de la competencia de liderazgo. Tal como comentan las/los entrevistadas/os, *“el cambio implica más delegación en los trabajadores de los centros ocupacionales”* (E1), *“que acaban teniendo mucho más poder porque poseen la información clave”* (E15).

Por su parte, la/el jefa/e de grupo necesita competencias de liderazgo: *“El jefe de grupo hace de coordinador, unificador, facilitador... Tiene una función de liderazgo que no tenía antes. La participación del jefe de grupo en la gestión ha aumentado. Antes esta figura no hacía falta porque ya había el equipo técnico”* (E7).

Las/los profesionales entrevistadas/os destacan a su vez que esta capacidad de liderazgo debe traducirse, entre otras cosas, en la toma de decisiones de manera coordinada entre los centros. *“Hacemos una reunión mensual con la coordinadora y la directora de los servicios de atención diurna y los jefes de grupo. Los coordinadores hacemos otra reunión mensual también, para hablar de temas más sobre organización, de gestión ... para consensuar criterios, procedimientos. Porque hay el riesgo de que uno tire por aquí y el otro por allá”* (E13).

Otra de las competencias apuntadas por las/los participantes es la del trabajo en equipo, que aplican a tres niveles distintos: fundación, centro y entidades municipales.

El trabajo en equipo a nivel fundación es crucial para que la línea de acción de la institución se mantenga a pesar de la descentralización y la atomización de los centros ocupacionales: *“cada centro es muy especial porque cada pueblo es diferente y el funcionamiento cambia, pero al menos las líneas del plan de gestión, del plan estratégico, tienen que ser las mismas para todos, y todos los profesionales tenemos que saber hacia dónde nos dirigimos”* (E12).

Como citar este artículo:

Soler-Torramilans, J; Laborda-Molla, C (2023). Inclusión comunitaria de personas con discapacidad intelectual: El rol de las/los profesionales de soporte educativo, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp.51-77



A nivel centro, donde se trabaja codo con codo a lo largo del día buscando entidades con quien colaborar, planeando proyectos, tomando decisiones y gestionando el centro, el trabajo en equipo es indispensable. Se trata de colaborar para construir un proyecto común. Una de las profesionales expresa: *“nos vemos directamente implicadas ahora. O sea, si tú estás en un equipo de cuatro personas no puedes pasar desapercibido, porque es un equipo que te necesita. Y esto implica trabajar más activamente. Eres mucho más necesario para el equipo. Ahora tenemos la visión de: ¡Ostras, es que esto depende de nosotras!”* (E7).

Finalmente, el trabajo en equipo con entidades municipales posibilita la inclusión en el tejido socio-comunitario mediante las conexiones con la comunidad. Esta es la vía para generar vínculos mediante los recursos locales. Como comenta una educadora: *“...pero es que el equipo también se amplía al pueblo; quiero decir, tú tienes que hacer equipo con el ayuntamiento. O por ejemplo el otro día me llamó la trabajadora social. Y al final acabas conociendo a la gente ¿no? Y es diferente, el equipo se amplía fuera del propio centro”* (E4).

Por otro lado, el trabajo colaborativo en red con profesionales de otros sectores hace que se amplíe el abanico de nuevas competencias, puesto que *“si compartes una actividad con una terapeuta ocupacional de una residencia de ancianos puede ser que adquieras nuevas habilidades o el terapeuta las adquiera de ti”* (E5), lo que aumenta la capacidad de trabajar en equipos interdisciplinarios.

Otra de las competencias destacadas por las/los profesionales es la de comunicación, que se establece con las personas usuarias y sus familias, con la propia fundación y con el entorno.

Respecto a la comunicación con las personas usuarias: *“como los centros son pequeños te permite conocerlos mucho más y acaban siendo como una familia. Los conocemos, estamos mucho más con ellos porque antes tú podías ser el referente de uno,*

Como citar este artículo:

Soler-Torramilans, J; Laborda-Molla, C (2023). Inclusión comunitaria de personas con discapacidad intelectual: El rol de las/los profesionales de soporte educativo, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp.51-77



pero le decías buenos días y no le veías hasta el mediodía o no coincidías con él. Aquí nos vemos sí o sí, todo el día" (E13).

Con relación a la comunicación con la fundación, los profesionales explican que la descentralización ha requerido reuniones de coordinación que antes no se hacían entre profesionales de acción directa y profesionales con cargos directivos: *"se han añadido encuentros, reuniones a lo largo del año con los diferentes equipos para dar unidad a la atención" (E14).*

En lo concerniente a la comunicación con el entorno, las colaboraciones estables con las entidades municipales se fundamentan en una comunicación fluida y bidireccional, llegando al mutuo entendimiento, de manera *"natural y espontánea" (E13).* Entre las más comentadas destacan los centros cívicos, las escuelas, las residencias de ancianos, las bibliotecas y las escuelas de música. Mención aparte merecen los ayuntamientos, considerados un *"gran aliado y con quien hacer equipo" (E4).*

Una característica que facilita la comunicación con el entorno es el pertenecer al mismo municipio en el que se encuentra el centro ocupacional: *"como yo soy de aquí y a la que me conocen es a mí y como esto no deja de ser un pueblo...pues las relaciones se establecen a partir de mí" (E13).*

Las/los entrevistados/as comentan que en el aumento y éxito de la comunicación entre las personas y las entidades municipales han influido, en parte, las reuniones informativas previas a la apertura de los centros en las dos localidades analizadas, que facilitaron la buena acogida y potenciaron las interacciones: *"se hicieron reuniones para darnos a conocer. Queríamos instalarnos bien en el pueblo, que fuese una buena acogida. Hicimos muchas reuniones previas donde se explicaba qué hacía la fundación, qué era un centro ocupacional..." (E12).*

Como citar este artículo:

Soler-Torramilans, J; Laborda-Molla, C (2023). Inclusión comunitaria de personas con discapacidad intelectual: El rol de las/los profesionales de soporte educativo, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp.51-77



Para finalizar, la última competencia destacada por las/los profesionales en su nuevo quehacer es la del emprendimiento relacionado con la búsqueda y participación de las personas usuarias en proyectos de la comunidad. Para ello se necesita tener un alto conocimiento del tejido sociocomunitario, conocer a sus trabajadoras/es o explorar posibilidades de participación y fuentes de apoyo, entre otras.

Este emprendimiento se relaciona con la creación de una nueva herramienta de “mapeo”, el mapa de la comunidad, que visualiza las distintas organizaciones y personas del municipio que colaboran con el centro, según el sector al que pertenezca (arte-cultura, deporte, trabajo-ocupación, salud, formación, red social-familia o administración municipal). De esta manera, y de una manera muy visual, se tiene una fotografía del conjunto de entidades con las que se trabaja conjuntamente.

El objetivo de la aplicación de estas competencias es el de ampliar la red de soportes naturales de las personas con DI, y que participen en su comunidad, en actividades y proyectos que permitan establecer contactos gratificantes, frecuentes y estables. Tal y como explican: *"intentamos organizar actividades que puedan compartir con el pueblo. Actividades no tan productivas, sino que incluyan un componente de relación, más social"* (E7). Una de las profesionales lo ejemplifica claramente con la experiencia de una usuaria: *"ella es del municipio donde se ubica el centro, y nunca había entrado a la biblioteca de su pueblo. Al hacer un club de lectura en la biblioteca ha cogido confianza, ha conocido a las bibliotecarias, que también viven en el pueblo, y ahora va cada sábado por la mañana a leer a la biblioteca, cuando antes a lo mejor no tenía...no sabía qué hacer"* (E3).

4 Discusión y conclusiones

El apoyo de las/los profesionales es un aspecto fundamental para el desarrollo de un modelo de inclusión comunitaria centrado en la persona (Jiménez *et al.*, 2021; González *et al.*, 2020). Como se ha comentado, la llegada a la comunidad ha hecho que

Como citar este artículo:

Soler-Torramilans, J; Laborda-Molla, C (2023). Inclusión comunitaria de personas con discapacidad intelectual: El rol de las/los profesionales de soporte educativo, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp.51-77



las/los profesionales de atención directa desarrollen nuevas funciones en dos ámbitos diferentes: el de la gestión del centro, y el del apoyo centrado en la persona dirigido a la inclusión comunitaria.

Respecto a las nuevas funciones en gestión, el hecho de ubicarse en un nuevo contexto, sin la presencia de una figura supervisora, ha añadido tareas y responsabilidades asociadas al incremento de competencias relacionadas con la flexibilización, adaptación, autonomía, liderazgo, trabajo en equipo, comunicación y emprendimiento.

En los discursos de las/los entrevistadas/os no se ha observado malestar a raíz de la transformación o la movilidad profesional, que pueden aumentar la precariedad laboral (Hawkins *et al.*, 2011), sino todo lo contrario: aunque asumen más responsabilidades, son conscientes de que están desarrollando "...un tema primordial al que hay que dedicar más esfuerzos" (Oliveras y Pallisera, 2019, p.176), y se muestran favorables a seguir formándose para avanzar en la inclusión social de las personas con DI.

En cuanto al ámbito del apoyo centrado en la persona dirigido a la inclusión comunitaria, la necesidad de buscar contactos para realizar colaboraciones con las entidades municipales, estar al día de las actividades del municipio para poder participar o velar para que las acciones que se desarrollan tengan un componente comunitario, demandan competencias de actualización, capacidad de trabajo en red o conocimiento del entorno, entre otras. Al respecto, se coincide con trabajos previos que también ponen énfasis en la importancia de estas competencias profesionales. Houston (2010) y Duggan y Linehan (2013) apuntan que para crear experiencias inclusivas que repercutan en el establecimiento de vínculos sociales duraderos, es necesario desarrollar nuevos roles que potencien la conexión con las redes informales de apoyo, que pueden complementar las/los profesionales; al igual que Pallisera (2020) que incide en la necesidad de trabajar las competencias vinculadas con los procesos colaborativos y de partenariado con otras

Como citar este artículo:

Soler-Torramilans, J; Laborda-Molla, C (2023). Inclusión comunitaria de personas con discapacidad intelectual: El rol de las/los profesionales de soporte educativo, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp.51-77



entidades. Hay autores que también resaltan como habilidades favorecedoras del desarrollo comunitario el mapeo de recursos locales (Bigby *et al.*, 2014).

Otro aspecto relevante es la necesidad de hacer un acompañamiento continuo a las personas usuarias y a sus familias (en consonancia con Jimenez *et al.*, 2021), para poder atender al máximo sus necesidades e intereses, relacionándolas con experiencias inclusivas, lo que exige un alto nivel de conocimiento de dichas/os usuarias/os. En este contexto, es imprescindible organizar apoyos teniendo en cuenta sus preferencias y necesidades (Arellano y Peralta, 2016).

Paralelamente, dos elementos se han demostrado claves según las/los profesionales entrevistados para la consecución de esta atención más personalizada: la reducida capacidad de los CO, y el estar más tiempo con las mismas personas, lo que permite conocer mejor su entorno social, potencialidades, motivaciones, intereses, etc. Ello queda reflejado en los resultados de otra parte de la investigación, donde el 80% de las personas con DI manifestaron que con el nuevo modelo se sienten más apoyados por las/los profesionales (Autor/a *et al.*, 2019). En línea con investigaciones previas, Williams *et al.* (2014) destacan la necesidad de las personas con DI de ser escuchadas y de que la/el profesional de apoyo comprenda sus necesidades. Valoran que se les dedique tiempo y que les ayuden a pensar en alternativas y nuevas posibilidades.

Para la consecución de historias de éxito personales, es necesario que la organización se comprometa globalmente (Clement y Bigby, 2012; Pallisera *et al.*, 2018), y en este sentido la formación es un elemento clave para prevenir tensiones entre la institución y sus profesionales, por resistencias o dificultades al transitar hacia otro modelo (Duggan y Linehan, 2013; Laborda *et al.*, 2019), como se demuestran en la fundación analizada. Las/los participantes en el estudio han remarcado que se han sentido respaldadas/os por la institución, confiando en su profesionalidad, concediéndoles más poder y autonomía, al transitar de un modelo vertical, a otro más horizontal.

Como citar este artículo:

Soler-Torramilans, J; Laborda-Molla, C (2023). Inclusión comunitaria de personas con discapacidad intelectual: El rol de las/los profesionales de soporte educativo, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp.51-77



Así pues, es indispensable que las/los profesionales de atención directa reciban una formación adecuada y dispongan del conocimiento apropiado para poder ofrecer un buen apoyo, respetando siempre los derechos de las personas con DI (Hawkins *et al.*, 2011). Además, la formación también influye en la buena aplicación del modelo, que dependerá de los conocimientos, creencias, percepciones y actitudes que desarrollen las/los profesionales (Arellano y Peralta, 2016).

En conclusión, el cambio de rol de los/las profesionales de la fundación implicados en el M_AxIM ha sido catalizado por el cambio de ubicación de los CO en los municipios. A ello ha colaborado la potenciación de competencias de flexibilidad y adaptación, autonomía, liderazgo trabajo en equipo, comunicación y conocimiento del entorno. Así, ha sido posible virar hacia el rol dinamizador y facilitador, en el sentido que le otorgan Arellano y Peralta, (2016), dejando atrás actitudes más asistencialistas que pueden frenar la capacidad de las personas con discapacidad intelectual para establecer redes comunitarias, y avanzar en su inclusión social (European Union Agency for Fundamental Rights, 2019; Al-Zoubi, S. M. Abdel Rahman, M. S., 2017).

Para que tanto este como cualquier modelo inclusivo potenciador y posibilitador de las personas sea relevante, es imprescindible la implicación de la sociedad desde una doble perspectiva: otorgando el reconocimiento social que las/los profesionales del sector merecen, en demasiadas ocasiones poco valorado en términos sociales y salariales (Roca, 2018), y altamente feminizado por causas de expectativas y roles de género tradicionalmente asignados a las mujeres (Bofill y Comas-d'Argemir, 2021); y aplicando políticas sociales que no coarten los cambios innovadores que se están desarrollando desde las instituciones, que en demasiadas ocasiones acaban encorsetadas por limitaciones legales (Verdugo y Jenaro, 2019).

Para finalizar, reivindicar el valor de estas nuevas funciones y competencias para acompañar y reforzar el éxito inclusivo de las personas usuarias de los centros

Como citar este artículo:

Soler-Torramilans, J; Laborda-Molla, C (2023). Inclusión comunitaria de personas con discapacidad intelectual: El rol de las/los profesionales de soporte educativo, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp.51-77



ocupacionales; Con ello se pasará del apoyo de la fundación al apoyo de la población; y solo es mediante el trato interpersonal directo, que se eliminarán estereotipos estigmatizadores, tan difíciles de superar: “*Vas por el pueblo y te dicen, ¿esto lo saben hacer? ¡Evidentemente! ¡Pero es que lo han hecho siempre!*” (E4).

5. Referencias bibliográficas

- Al-Zoubi, S., y Bani Abdel Rahman, M. (2017). Social empowerment of individuals with intellectual disabilities. *European Journal of Education Studies*, 3(1), 177-192. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v0i0.988>
- Amado A. N., Stancliffe R. J., McCarron M. y McCallion P. (2013) Social inclusion and community participation of individuals with intellectual/developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(5), 360– 375. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.5.360>
- Anderson, S., y Bigby, C. (2016). Empowering people with intellectual disabilities to challenge stigma. En K. Scior y S. Werner (Eds.), *Intellectual disability and stigma: Stepping out from the margins*. 165–177. Palgrave Macmillan/Springer Nature. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52499-7_11
- Arellano, A. y Peralta, F. (2016). La planificación centrada en la persona: un ejemplo de buena práctica en el ámbito de la discapacidad intelectual. *Contextos educativos. Revista de Educación*, (19), 195-212. <https://doi.org/10.18172/con.2754>
- Associació Catalana de Municipis (s.f.). *Els plans d'inclusió social. Concepte i Guia d'elaboració, implementació i avaluació*. https://www.acm.cat/sites/default/files/manual_uploads/acm/els_plans_dinclusio_social.pdf
- Bigby, C., Anderson, S., y Cameron, N. (2018). Identifying conceptualizations and theories of change embedded in interventions to facilitate community participation for people with intellectual disability: A scoping review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(2), 165-180. <https://doi.org/10.1111/jar.12390>
- Bigby, C., Wilson, N. J., Stancliffe, R. J., Balandin, S., Craig, D., y Gambin, N. (2014). An effective program design to support older workers with intellectual disability to participate individually in community groups. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(2), 117-127. <https://doi.org/10.1111/jppi.12080>
- Bofill, S. y Comas-d'Argemir, D. (2021). Promoviendo la justicia social y de género en el cuidado de mayores y dependientes en *El cuidado de mayores y dependientes: avanzando hacia la igualdad de género y la justicia social*. Icaria Editorial.

Como citar este artículo:

Soler-Torramilans, J.; Laborda-Molla, C (2023). Inclusión comunitaria de personas con discapacidad intelectual: El rol de las/los profesionales de soporte educativo, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp.51-77



- CERMI (2019). *Objetivos de Desarrollo Sostenible y promoción de los derechos de las personas con discapacidad*. Ediciones Cinca. https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Cermi_ODS_0.pdf
- CERMI (2020). *Derechos humanos y discapacidad. Informe España 2020*. <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/novedades/Informe%20España%202020.pdf>
- Clement, T., y Bigby, C. (2012). Competencies of front-line managers in supported accommodation: Issues for practice and future research. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 37(2), 131-140. <https://doi.org/10.3109/13668250.2012.681772>
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 3 de diciembre de 2006, <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Cummins R. y Lau A. (2003). Community integration or community exposure? A review and discussion in relation to people with a learning disability. *Journal of Applied Research in Learning Disabilities*, 16(2), 145–157. <https://doi.org/10.1046/j.1468-3148.2003.00157.x>
- Díaz, E. (2009). Reflexiones epistemológicas para una sociología de la discapacidad. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 3(2), 85-99. <http://www.intersticios.es/article/view/4557>
- Duggan, C. y Linehan, C. (2013). The role of “natural supports” in promoting independent living for people with disabilities; a review of existing literature. *British Journal of Learning Disabilities*, 41(3), 199-207. <https://doi.org/10.1111/bld.12040>
- European Union Agency for Fundamental Rights (2019). *Why is the charter of fundamental rights so important?* https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2019-eu-rights-agency_en.pdf
- Fantova, F. (2018). Construyendo la intervención social. *Papeles del psicólogo*, 39(2), 81-88. <https://www.redalyc.org/journal/778/77855949001/77855949001.pdf>
- FEAPS (2010). *La misión del Movimiento FEAPS tras Toledo 10*. <https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/mision2010.pdf>
- García Iriarte, E., Stockdale, J., McConkey, R., y Keogh, F. (2016). The role of support staff as people move from congregated settings to group homes and personalized arrangements in Ireland. *Journal of Intellectual Disabilities*, 20(2), 152-164. <https://doi.org/10.1177/1744629516633966>
- Generalitat de Catalunya (s.f.). *Serveis de Centres Ocupacionals*. Generalitat de Catalunya. https://dretssocials.gencat.cat/ca/ambits_tematics/persones_amb_discapacitat/serveis_socials_per_a_persones_amb_discapacitat/serveis_per_a_persones_amb_discapacitat_intellectual/serveis_de_centres_ocupacionals/
- González Casas, D., Ducca Cisneros, L. V., y García Román, C. (2020). La incidencia del apoyo social comunitario en la calidad de vida de personas con discapacidad.

Como citar este artículo:

Soler-Torramilans, J; Laborda-Molla, C (2023). Inclusión comunitaria de personas con discapacidad intelectual: El rol de las/los profesionales de soporte educativo, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp.51-77



- Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 51(3), 83-103.
<https://doi.org/10.14201/scero202051383103>
- Hawkins, R., Redley, M., y Holland, A. J. (2011). Duty of care and autonomy: how support workers managed the tension between protecting service users from risk and promoting their independence in a specialist group home. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(9), 873-884. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01445.x>
- Houston, S. (2010). Beyond Homo economicus: Recognition, self-realization and social work. *British Journal of Social Work*, 40(3), 841-857. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcn132>
- Institut d'Estadística de Catalunya (2018). *Centres ocupacionals per a persones amb discapacitat*. IDESCAT. <https://www.idescat.cat/pub/>
- Institut d'Estadística de Catalunya (2020). *Altitud, superfície i població. Municipis*. IDESCAT. <https://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=925>
- Jiménez Fernández, B., Fullana Noell, J., y Pallisera, M. (2021). El suport a la vida independent de persones amb discapacitat intel·lectual. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 79, 55-75. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn79id385079>
- Kozma, A., Mansell, J., y Beadle-Brown, J. (2009). Outcomes in different residential settings for people with intellectual disability: A systematic review. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 114(3), 193-222. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-114.3.193>
- Laborda, C., Martínez-Roca, C., y Pagès-Mimó, A. (2019). *Fonamentació del Model d'Apoderament per la Inclusió en el Municipi d'Ampans: la transformació del servei ocupacional*. [Documento interno, Universitat Autònoma de Barcelona]. Barcelona.
- Ley 13/2014, de 30 de octubre, de accesibilidad. *Boletín Oficial del Estado*, 281, 20 de noviembre de 2014. <https://www.boe.es/eli/es-ct/l/2014/10/30/13>
- López, M. A., González, A. I. M., y de la Parte Herrero, J. M. (2004). La planificación centrada en la persona, una metodología coherente con el respeto al derecho de autodeterminación: una reflexión sobre la práctica. *Siglo Cero: Revista española sobre discapacidad intelectual*, 35(210), 45-55. https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/210_experiencias2.pdf
- Mansell, J. y Beadle-Brown, J. (2010). Deinstitutionalisation and community living: Position statement of the comparative policy and practice special interest research group of the international association for the scientific study of intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(2), pp. 104-112. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2009.01239.x>
- Oliveras, M. y Pallisera, M. (2019). Avanzando en la vida independiente de las personas con discapacidad: el rol de los profesionales de apoyo. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, (71), 163-179. <http://hdl.handle.net/11162/187624>

Como citar este artículo:

Soler-Torramilans, J.; Laborda-Molla, C (2023). Inclusión comunitaria de personas con discapacidad intelectual: El rol de las/los profesionales de soporte educativo, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp.51-77



- Pallisera, M. (2020). El apoyo personalizado a personas con discapacidad intelectual: funciones y formación de los profesionales socioeducativos para la inclusión social. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, 35, 125-138. https://doi.org/10.7179/psri_2020.35.10
- Pallisera, M., Vilà, M., Fullana, J., Díaz-Garolera, G., Puyalto, C., y Valls, M. J. (2018). The role of professionals in promoting independent living: Perspectives of self-advocates and front-line managers. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(6), 1103-1112. <https://doi.org/10.1111/jar.12470>
- Power, A. (2008). Caring for independent lives: Geographies of caring for young adults with intellectual disabilities. *Social Science & Medicine*, 67(5), 834-843. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2008.05.023>
- Power, A. y Bartlett, R. (2018). Self-building safe havens in a post-service landscape: how adults with learning disabilities are reclaiming the welcoming communities agenda. *Social & Cultural Geography*, 19(3), 336– 356. <https://doi.org/10.1080/14649365.2015.1031686>
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. *Boletín Oficial del Estado*, 289, 3 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/rdlg/2013/11/29/1/con>
- Roca, M. (2018). Desigualdades de género en el Servicio de Ayuda a Domicilio: políticas, discursos y prácticas. *Revista Internacional De Organizaciones*, (20), 59-80. <https://doi.org/10.17345/rio20.59-80>
- Sánchez, A., Hernández, M., y Imbernón, M. (2016). Estrategias metodológicas para el estudio de la inserción sociolaboral de las personas con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 4(1), pp. 97-117. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.01.06>
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. Á. (2013). *El cambio en las organizaciones de discapacidad: Estrategias para superar sus retos y hacerlo realidad. Guía de liderazgo*. Alianza Editorial.
- Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J., y Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. *Research in developmental disabilities*, 38, 18-29. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.008>
- Síndic de Greuges (s.f.). *Diagnosi del Pla de drets humans a Catalunya. Drets de les persones amb discapacitat*. <http://www.sindic.cat/site/files/480/Drets%20de%20les%20persones%20amb%20discapacitat.pdf>
- Verdonschot, M. M., De Witte, L. P., Reichrath, E., Buntinx, W. H., y Curfs, L. M. (2009). Community participation of people with an intellectual disability: A review of empirical findings. *Journal of intellectual disability research*, 53(4), 303-318. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2008.01144.x>

Como citar este artículo:

Soler-Torramilans, J.; Laborda-Molla, C (2023). Inclusión comunitaria de personas con discapacidad intelectual: El rol de las/los profesionales de soporte educativo, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp.51-77



Verdugo, M.A. y Jenaro, C. (2019). *Country report Living independently and being included in the community - Spain*. <https://www.disability-europe.net/theme/independent-living>

Williams, V., Porter, S., y Marriott, A. (2014). Your life, your choice: Support planning led by disabled people's organisations. *British Journal of Social Work*, 44(5), 1197-1215 <https://doi.org/10.1093/bjsw/bct005>

Como citar este artículo:

Soler-Torramilans, J; Laborda-Molla, C (2023). Inclusión comunitaria de personas con discapacidad intelectual: El rol de las/los profesionales de soporte educativo, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp.51-77

