EVALUACIÓN DEL TÉRMINO “DISCAPACIDAD” Y “NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES” Y PROPUESTA DE CAMBIO

Autores:

Dr. David de la Oliva Granizo, docente investigador de la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma del Estado de Puebla. culturasinclusivas@hotmail.com

Resumen:

La principal propuesta de esta investigación es el cambio de los conceptos de “Discapacidad” y “Necesidades Educativas Especiales” por el de “Alumno con Dificultades de Aprendizaje” y “Barreras para el Aprendizaje y la Participación y Recursos para Superarlas”. Esto es debido a que los dos primeros conceptos se han convertido en etiquetas negativas para los alumnos con los que se los asocia. Para fundamentar esta propuesta, se ofrecen diferentes argumentos lógicos y empíricos (aplicación de un cuestionario a alumnos de Educación Primaria para que valoren estos conceptos).

Palabras Clave: “Discapacidad”, Inclusión Social y Dificultades de Aprendizaje

1. Introducción

Hace ya veinte años que Álvaro Marchesi, Secretario de Educación en España durante los años noventa y experto en Educación Especial, Integración Educativa e Inclusión Social, señaló varias “paradojas” en este campo. Una de ellas es la que se pretende discutir en este apartado:

¿Cómo identificar alumnos, tradicionalmente denominados con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad, sin etiquetarlos negativamente?

Según el Diccionario de la Lengua Española (D.L.E.), una de las acepciones de paradoja es: “Figura de pensamiento que consiste en emplear expresiones o frases que envuelven contradicción”. Para solucionar esta contradicción, los expertos han ido proponiendo una serie de términos para “mejorar” los anteriores. De algunos términos, claramente despectivos, como “retrasado mental” o “subnormal”, se han pasado a otros como el de Alumno con Necesidades Educativas Especiales o Personas con Discapacidad.

Sin embargo, ninguno de estos términos nuevos ha conseguido “convencer” ni a profesionales ni a investigadores al cien por cien. Por lo que las propuestas siguen apareciendo y la confusión asociada sigue “reinando” en este campo. Por ejemplo, el concepto de Necesidades Educativas Especiales se ha “abierto” tanto que, cualquier alumno puede ser considerado así en algún momento de su escolaridad. Entonces, ¿por qué hablar de necesidades especiales? ¿por qué no dejarlo en “necesidades”?

2. Justificación

Una ciencia no puede avanzar sin un lenguaje claro y compartido por toda su comunidad, por ello, es de suma importancia aclarar todos estos términos. Y no sólo por

esto, sino, mucho más importante, porque múltiples investigaciones muestran que detrás de estos términos se esconden etiquetas despectivas para los alumnos y sus familias (Jiménez y Vilá, 1999; Ainscow, 2001; y Echeita, 2006).

3. Marco Teórico.

3.1 ¿"Barreras para el aprendizaje y la participación" por "Necesidades Educativas Especiales"?

El último intento de superar esta paradoja lo han protagonizado Tony Booth y Meil Ainscow en el libro que ha resultado un punto de inflexión en este tema: el Index (Booth y Ainscow, 2002). Una de sus propuestas principales y más debatidas es un nuevo término que no se centre en los alumnos sino en los contextos para evitar, precisamente, la etiquetación negativa de estos.

El nuevo concepto ha sido denominado: "Barreras para el Aprendizaje y la Participación y Recursos para Superarlas". Estas barreras y recursos se buscarían tanto en la cultura como en la organización y las prácticas de los centros educativos.

Uno de los puntos fuertes del debate es que este concepto ha sido propuesto para sustituir el de Alumno con Necesidades Educativas Especiales. Aunque esta propuesta aun está en debate, su aceptación está ganando partidarios tanto a nivel internacional (Echeita, 2006) como a nivel nacional. Un ejemplo muy significativo de esto último ha sido su aceptación en la nueva normativa que rige la Dirección de Educación Especial del Distrito Federal publicada por la Secretaría de Educación Pública en septiembre de 2011.

Sin embargo, si lo ponemos todo en el "ambiente" (barreras y recursos), ¿no estaremos dejando de lado la importancia de la influencia de la persona? Pero, ¿cómo los seres humanos se relacionan con el ambiente? ¿desde qué paradigma se conceptualiza actualmente esta relación?

3.2 La Concepción Constructivista de la Enseñanza y el Aprendizaje y el Enfoque por Competencias.

Hay que recordar que en la historia de las Ciencias de la Educación y de la Psicología del siglo XX se pasó de posturas innatistas a posturas totalmente ambientalistas (conductismo). Es claro que, actualmente, el constructivismo es un punto intermedio entre ambiente y genética.

Pero ¿de qué constructivismo se está hablando? ¿es el Constructivismo un Paradigma, un modelo o una teoría?

Según Khun (1975, 1982), un Paradigma es todo lo compartido por una Comunidad Científica: creencias, valores, métodos, supuestos de partida, etc. Y, según la Nueva Filosofía de la Ciencia (Vélaz de Medrano, 1998), una teoría es un conjunto de principios que nos orientan en la práctica. Por último, un Marco Teórico es un conjunto de teorías que comparten un factor común.

Con base a estas definiciones, el Constructivismo es un Paradigma porque hay un grupo de científicos (psicólogos, pedagogos, docentes, etc.) que trabajan desde un mismo supuesto de partida: los seres humanos construimos la realidad con base a nuestros conocimientos, intereses, etc..

Sin embargo, como señala Coll (2004, p. 158):

“Bajo el rótulo genérico del constructivismo encontramos en la actualidad planteamientos teóricos y propuestas de actuación muy distintos, cuando no abiertamente contradictorios”.

Siguiendo a este autor, el constructivismo es un Paradigma compuesto históricamente de los siguientes marcos teóricos:

- Constructivismo Cognitivo (Piaget, Ausubel, Bruner, etc.), que sitúa la construcción del conocimiento en la mente de cada individuo.
- Constructivismo Sociocultural (Vygotsky), que sitúa la construcción del conocimiento en las relaciones sociales.

Una mirada neutral a estos dos marcos teóricos hace ver la necesidad de su complementación para explicar y mejorar la educación. Esta conjunción organizada y jerárquica de estos dos marcos es precisamente lo que se ha denominado la Concepción Constructivista de la Enseñanza y el Aprendizaje (Coll, o.c.), defendida por múltiples autores: Osborne (1990), Martín y Solé (1990), Bassedas (1991), Solé y Colomina (1996), Monereo y Solé (1996), Solé (1998), Bassedas (1998), Vélaz de Medrano (1998), entre otros.

Además, esta concepción retoma las mejores aportaciones de otros Paradigmas de la Psicología y de la Educación como el Humanismo (por ejemplo, con su concepto de Educación Integral, asumido totalmente por el Constructivismo). Por todo ello, esta concepción está detrás de los currículos de la mayoría de los sistemas educativos del mundo.

Aunado a esto, es innegable que el enfoque por competencias ha terminado de operativizar y aterrizar el camino del constructivismo; al menos, el enfoque por competencias defendido por autores como Tobón y García Fraile (2006) en el campo de los diseños didácticos por competencias dentro de un proyecto ético, y como Bisquerra (2009) en el campo de las competencias emocionales.

En conclusión, el marco teórico que sustenta esta investigación en el aspecto psicológico y educativo se resume en lo siguiente:

- Paradigma: Constructivismo.
- Marco Teórico: la Concepción Constructivista de la Enseñanza y el Aprendizaje
- Enfoque por Competencias.

Esta fundamentación se basa en la conjunción entre la genética y el ambiente, entre las personas y la sociedad que conforman dentro también de lo que se ha denominado el enfoque sistémico-ecológico (Rodrigo y Palacios, 1998).

3.3 Una nueva propuesta al término de discapacidad: alumnos con dificultades

Según el razonamiento hecho en el apartado anterior, el concepto de “Barreras para el Aprendizaje y la Participación y Recursos para Superarlas” es necesario pero no suficiente, pues da cuenta del ambiente pero no de la persona y su relación con el mismo.

En este sentido, la propuesta de la normativa de la Secretaría de Educación Especial del Distrito Federal ha complementado el anterior término con el de personas con discapacidad. Pero ¿no se debería plantear también la “utilidad” ética y práctica del concepto de Personas con Discapacidad? ¿Se debe tener alguna categoría general para denominar a estas personas?

Es claro que el concepto de Discapacidad ya se ha permeado a nivel mundial en toda la sociedad, lo que hace muy difícil su cambio a corto y medio plazo, pero, independientemente de esto: ¿qué utilidad ha tenido este concepto en el apoyo a las denominadas Personas con Discapacidad?

Para empezar, se ha producido una sensibilización en la sociedad hacia este colectivo. Sensibilidad que se ha plasmado en leyes que tratan de mejorar su inserción educativa, social y laboral. ¿Podría ser este un buen argumento para mantener este concepto? El problema es que, como muestran múltiples investigaciones, la situación educativa, social y laboral de estas personas es, claramente, mucho peor que las de las personas sin discapacidad (Carrión, 2001; Montiel, 2002).

Y aunque tienen algunas ventajas sobre las personas “no discapacitadas” como plazas de parking reservadas o descuentos en servicios públicos, realmente, hay muchas dudas de si les ha compensado esta etiquetación.

Quizá aquí radica el trasfondo del asunto.

El uso del término “Discapacidad” divide a la sociedad en dos grupos: Personas CON Discapacidad y Personas SIN discapacidad. La sociedad (no los expertos en el tema) entiende que una persona que tiene lesionada alguna o varias de sus modalidades sensoriales o motoras es DISCAPACITADA, mientras las personas que no tienen esta circunstancias son (o están) CAPACITADAS.

Los problemas que conlleva esta categorización son varios:

1. El término Persona con Discapacidad/Persona Sin Discapacidad, al igual que otros términos como Mujer-Hombre, Blanco-Afroamericano, Indígena-No indígena, llevan a la sociedad a estereotipar estos grupos negativamente. Este estereotipo se basa en la idea de que todas las personas con una o varias modalidades sensoriales o motoras lesionadas no son del todo capaces para aprender y

trabajar. Como ejemplo, un anuncio que salió en un programa de radio, aproximadamente, en enero de 2012 en el estado de Puebla: "Se están ofreciendo fletes. Se trata de una persona con discapacidad pero muy fiable". Este anuncio da a entender implícitamente que la mayoría de las personas con discapacidad no son trabajadores fiables y que, por ello, hay que aclarar que ésta en concreto sí lo es.

2. El estereotipo de que las Personas con Discapacidad no están suficientemente capacitadas para vivir lleva a la sociedad a un sentimiento de compasión por ellas, permitiendo que algunas de estas personas vivan de la mendicidad con todo lo que esto supone de pérdida productiva para la sociedad y de estigmatización de este grupo.
3. Además de la anterior situación, las Personas sin Discapacidad tienen a sobreproteger a las Personas con Discapacidad lo que conlleva una situación de falta de oportunidad de desarrollo de sus competencias.
4. Una razón más de peso es que varios grupos dentro de esta categoría, como parte de la "Comunidad Sorda", rechaza ser etiquetados como discapacitados.

Estos argumentos llevan a pensar en la necesidad, no solo de sustituir el término de Alumno con Necesidades Educativas Especiales, sino también el término de Discapacidad. Ya en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002, p. 24) se señalaba lo siguiente: "la ambigüedad del concepto de Necesidades Educativas Especiales, promovió que en ocasiones simplemente sustituyera al término de discapacidad".

¿Cuál es la solución entonces? Lo que se propone en esta investigación es utilizar otro tipo de lenguaje que implica otra perspectiva sobre el desarrollo de competencias del alumnado y sus dificultades de aprendizaje.

En primer lugar, se defiende el uso del término: "Alumno con dificultades de aprendizaje" en lugar de "Alumnado con Necesidades Educativas Especiales" o "personas o alumnado con Discapacidad".

Las razones para volver a este término, ya defendido en el famoso Informe Warnock (1974), son las siguientes:

1. Todos los alumnos son susceptibles de tener "Dificultades de Aprendizaje", por lo tanto, no es un concepto estigmatizador de una minoría dentro del grupo general de alumnado.
2. A este concepto, forzosamente hay que añadirle una descripción tanto de las competencias del alumnado y los apoyos que necesitan para desarrollarlas como de la cultura, la organización y las prácticas del centro educativo y de la comunidad o barrio donde este alumnado se desarrolla. De hecho, se aconseja

usar términos “realistas aunque no despectivos” como “Alumno con dificultades de aprendizaje” asociadas a: desventaja económica, debilidad visual, sordera, trastornos del lenguaje, problemas familiares, depresión, metodología docente inadecuada, etc., etc.

A esto hay que añadir la firme convicción de dejar de utilizar eufemismos que tratan de esconder o evitar la gravedad de algunas situaciones por las que están atravesando estos alumnos y sus familias. Entendiendo por eufemismo, según el D.L.E., una “manifestación suave o decorosa de ideas cuya recta y franca expresión sería dura o malsonante”. Por ello, aunque, efectivamente, pueda resultar duro o “malsonante”, se propone añadir estas descripciones con el fin último de ayudar en la prevención y mejora de estas dificultades.

4. Objetivos

Para fundamentar la principal propuesta de esta investigación: el cambio de los conceptos de “Discapacidad” y “Necesidades Educativas Especiales” por el de “Alumno con Dificultades de Aprendizaje” y “Barreras para el Aprendizaje y la Participación y Recursos para Superarlas”, se ha realizado una investigación exploratoria con el siguiente objetivo:

- Obtener evidencia empírica de que los conceptos: “Discapacidad” y “Necesidades Educativas Especiales” tienen una valoración mucho más negativa que el “Dificultades de Aprendizaje” en alumnado de Educación Primaria.

5. Metodología

Para realizar esa investigación se ha utilizado el enfoque de la investigación evaluativa. Varios autores han definido el campo de la investigación evaluativa como el espacio de las ciencias del ser humano donde las preocupaciones teóricas y tecnológicas se mezclan en distinto grado: la preocupación por el saber se une de alguna manera a la preocupación por actuar (Tejedor, 1993). De este modo, la investigación evaluativa se caracteriza no solo por la inmediatez de su utilidad práctica, común a todo proyecto de investigación aplicada, sino esencial y sustancialmente por ser un proceso que alberga en todas sus fases cuestiones de valor, decisiones valorativas (Vélaz de Medrano y otros, 1995).

Las características de la muestra voluntaria no representativa utilizada fue la siguiente:

- Población: Alumnos/as de Educación Primaria en edad escolar.
- Muestra: 46 Alumnos/as de quinto y sexto grado de primaria que comparten aula con alumnos etiquetados con “Necesidades Educativas Especiales”.
- Edades de los alumnos/as: 11 y 12 años de edad.
- Tipo de escuela: Escuela urbana, ubicada al sur de la ciudad de Puebla
- Sistema educativo al que pertenece la institución educativa: Sistema Federal
- Nivel cultural y económico de las familias: Nivel Bajo

El instrumento utilizado fue un sencillo cuestionario con preguntas abiertas donde se preguntaba a cada alumno lo siguiente:

1. Escribe tres palabras que asocias con Dificultades de Aprendizaje.
2. Escribe tres palabras que asocias con Necesidades Educativas Especiales.
3. Escribe tres palabras que asocias con Discapacidad.

La forma de análisis fue a través de la organización en áreas de las respuestas para su posterior interpretación con el marco teórico elaborado.

6. Resultados

- DIFICULTADES DE APRENDIZAJE:
Matemáticas (24), historia (14), geografía (17), español (7), cívica y ética (2), c. naturales (2), inglés. Fallar Irregularización Difícil Aprender (2), Aprender a escribir (6), aprender a leer (4) Hacer palabras lentas, Leer (5), No saber leer (2), no poder escribir (3) No poner atención (4), no hacen tareas Lento (4), Nombres de tres compañeros Discapacitado Entender (2) No ver bien Tomar apuntes Distraerse por todo Que un compañero te moleste No poder escuchar (2) no poder hablar no poder ir a la escuela (3) Analfabetismo Maestros mal preparados Escuelas con problemas Neuronas, cerebro (4), memoria Actitud (2) Enfermedad, pensar (2) Organismo no traer tareas

- <u>NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES</u>
Tienen que ir con la maestra de USAER (6) Bullying, violencia (8)

Hiperactividad (9)
Síndrome de down (7)
Acoso sexual 6 (1 borrado pero se lee la marca por lo que se contabiliza)
Anorexia(7)
Problemas con la familia (7)
No pueden leer (9), no pueden escribir (8)
Mala conducta (6), pelear (3), no obedecer (4) Agresivo (2)
Que van al psicólogo (6)
Se distraen a menudo (6)
Composiciones (arreglos) de escuela (8)
Pizarrones nuevos (3) Bancas nuevas (2) Libros (2) Libros nuevos, libros mejores
Mejor tecnología, más bibliotecas, Respeto, faltar al respeto
No tener disciplina (2)
Ayudan
Especialidad
Atención (2)
Acoso 2
No sé (8)
Nombres de tres compañeros (2),
No entender nada de lo que le dicen
En nuestra forma de expresarnos
mejores maestros (2)

- DISCAPACIDAD

Cojo (2), Mancos (2), no tienen una pierna(2), no tienen brazos (2), no puede caminar (13) Parálítico (2), inmovilidad, indiscapacidad de la columna, Invalido (8)
No puede hablar (11)
Ciegos (12), Problemas de la vista (8), niños con lentes (2)
Síndrome de down (7)
Sordo (6) No escuchan (4)
Niños con problemas de aprendizaje(6)
Problemas
Discriminación
Niño en silla de ruedas
No poder desarrollarse
No comer
Niños discapacitados 4
Niños con problemas
Cáncer (8), cáncer de mamá (2) Leucemia (3)
Obesidad
Niños con aprendizaje
Enfermedad (2)
Discriminación (3), desigualdad,

menos tolerancia
Asma (3)
Influenza
Cuadripléjico
Ayudarlos
Reírnos de él
Dificultad al pensar
Dificultad a no poner atención
Lastimado de algo
Humillar, insultar

7. Discusión de resultados:

Los alumnos asocian el concepto de “Dificultades de Aprendizaje”, mayormente, a dificultades relacionadas con las asignaturas cursadas y, en un segundo término, con dificultades para aprender a leer y escribir. Otro tipo de respuesta menos frecuentes fueron las siguientes: no ver bien, tomar apuntes, distraerse por todo, que un compañero te moleste, analfabetismo, maestros mal preparados, escuelas con problemas, e inclusive dan el nombre de compañeros que presentan para ellos dificultades de aprendizaje.

Por otro lado, el término Necesidades Educativas Especiales lo asocian con más frecuencia a alumnos que presentan problemas o trastornos de conducta (violencia, anorexia, etc) y, en menor medida a problemas de aprendizaje y a arreglos de la escuela. En menor grado, asocian este término a problemas familiares, al síndrome de Down y a ir a la USAER y al psicólogo.

Por último, el término Discapacidad se asocia, sobre todo, a problemas motóricos graves y, en menor medida que la anterior, a problemas graves relacionadas con dificultades visuales, auditivas e intelectuales.

8. Conclusiones:

En conclusión, los datos están de acuerdo en que los conceptos de Necesidades Educativas Especiales y Discapacidad son etiquetas con características personales mucho más negativas que el de Dificultades de Aprendizaje.

Por ello, y sumando a esta evidencia empírica los argumentos lógicos defendidos en el marco teórico, se mantiene la propuesta de cambiar los conceptos de “Discapacidad” y “Necesidades Educativas Especiales” por el de “Alumnos con Dificultades de Aprendizaje”

9. Bibliografía

- AINSCOW, M. (2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, Narcea.
- AINSCOW, M.; HOPKINS, D.; SOUTWORTH, G. y WEST, M. (2001): *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid, Narcea.
- AINSCOW, M. (2002): Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, nº327, pp.69-82.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. (1998) (Eds): *From them to us. An international study of inclusion on education*. Londres: Routledge.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M.; BLACK-HAWKINS, K.; VAUGHAM, M. y SHAW, L. (2000): *Index for inclusion developing learning and participation in schools*. Bristol, CSIE.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2002): Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Index for inclusión*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (original en inglés publicado en Bristol: CSIE, 2000).
- DE LA OLIVA, D., MARTÍN, E. y VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2004) (en prensa): "Modelos de intervención psicopedagógica en centros de Educación Secundaria: identificación y evaluación". *Infancia y Aprendizaje*.
- ECHETA, G. (2001): Claves e indicios para la valoración de la política de integración/inclusión en España. En M. A. VERDUGO y F. JORDÁN (Coord.): *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca, Amarú.
- ECHETA, G. (Coord.); AINSCOW, M.; ALONSO, P.; DURAN, D.; FONT, J.; MARÍN, N.; MIGUEL, E.; PARRILLA, MªA.; RODRÍGUEZ, P.; SANDOVAL, M. Y SOLER, M. (2004): Educar sin excluir. *Cuadernos de Pedagogía*, nº331, pp.50-53.
- ECHETA, G. y SANDOVAL, M. (2002): Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48
- SANDOVAL, M.; LÓPEZ, M.L.; MIGUEL, E.; DURÁN, D.; GINÉ, C. y ECHETA, G. (2002): Index for inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Consortios educativos*, 5, pp.227-238.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (1998): *Orientación e intervención psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga, Aljibe.
- VERDUGO, M.A. (2000): Autodeterminación y calidad de vida en los alumnos con necesidades especiales. *Siglo Cero*, 31, 3, pp.5-10.