

**Modelos explicativos de la discapacidad en el grado en Psicología**

*Explanatory models of disability undergraduate Psychology graduate programs*

Mírian Carolina Valente Ferreira

Lúcia Pereira Leite

**Universidade Estadual Paulista- UNESP**

Bauru-Brasil

Marta Gràcia Garcia

**Universidad de Barcelona - UB**

Barcelona - España

**Resumo**

El objetivo del presente estudio es investigar qué modelos explicativos y concepciones de discapacidad están presentes en el grado de Psicología de algunas universidades españolas. El método consistió en el análisis textual de los planes docentes disponibles en las páginas web de las cinco universidades españolas mejor clasificadas, utilizando el software IRAMUTEQ. Los resultados señalan que en los planes docentes de las asignaturas del grado de Psicología de estas cinco universidades los conceptos vinculados al modelo social y las preocupaciones relacionadas con el tema de la discapacidad están presentes en un grado elevado. Se concluye que una formación que incluye los modelos explicativos que resaltan los aspectos sociales de la discapacidad puede contribuir a la formación de psicólogos con una buena preparación para trabajar con personas con discapacidad.

**Palavras-chave:** Grado de Psicología; Concepciones; Discapacidad; Psicólogos.

**Abstract**

The objective of this study was to investigate which explanatory models and conceptions of disability are present in the degree of Psychology of some Spanish universities. The method consisted of the textual analysis of the teaching plans available on the web pages of the five best-ranked Spanish universities, using the IRAMUTEQ software. The results indicate that in the teaching plans of the subjects of the degree of Psychology of these five universities the concepts linked to the social model and the concerns related to the issue of disability are present to a high degree. It was concluded that training that includes explanatory models that highlight the social aspects of disability can contribute to the training of psychologists who are better prepared to work with people with disabilities.

**Keywords:** Degree in Psychology; Conceptions; Disability; Psychologists.

## **Introducción**

Esta investigación nació del interés en conocer y comprender mejor cómo la formación en el grado de Psicología incorpora las cuestiones relacionadas con la discapacidad, especialmente cómo incorpora el trabajo con personas con discapacidad, así como la importancia que una formación de calidad en Psicología puede tener en el egreso de profesionales cualificados para ofrecer la mejor atención a estas personas. Se parte de la premisa de que la Psicología debe superar un sesgo de rehabilitación médica.

En 2006, en Nueva York, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2006) estableció la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, con miras a "promover, proteger y garantizar el ejercicio pleno y equitativo de todos los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas con discapacidad y promover el respeto por su dignidad inherente". La novedad introducida por este documento fue considerar la discapacidad como algo social no ubicado exclusivamente en la persona, lo que constituyó un cambio radical en la forma en que se concebía la discapacidad anteriormente; esta perspectiva se extendió a los países signatarios de la Convención, incluida España.

España firmó y ratificó esta Convención en 2008, como parte del ordenamiento jurídico español. El propósito de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, de acuerdo con el Artículo 1, es "promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente." (BOE, 2018, p. 20649). Con la adopción de esta regulación legal, todavía de acuerdo con el mismo artículo citado, se afirma que "las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás." Por lo tanto, se percibe una nueva forma de conceptualizar la discapacidad, con una perspectiva más amplia que incluye la presencia de una barrera que limita la participación social.

Es importante resaltar que, para ser considerada una persona con discapacidad, es necesario realizar una evaluación multiprofesional llevada a cabo por un organismo estatal que certifique el grado de discapacidad. Es decir, para obtener ciertos beneficios y

garantizar derechos, la persona debe ser clasificada con un grado de discapacidad igual o superior al 33%. Tal determinación se expresa en el Real Decreto 1971/1999 (ESPAÑA, 1999). En España, datos proporcionados por la Base de Datos Estatal de Personas con diagnóstico de Discapacidad (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, 2016) indican que de una población total de 46.557.008 habitantes, 3.378.622 tienen discapacidad, que es equivalente a 7,3% de la población. Abellán, Rodríguez y Frutos (2010) señalan que el sistema educativo español tiene una inclinación claramente inclusiva, pero que en la práctica la inclusión se da de forma inconsistente y que los avances realizados entre 1980-1990 en la actualidad han perdido su solidez. Echeita y Verdugo (2005), por su parte, indican que los procesos de inclusión necesitan ser expandidos y mejorados, que todavía existen barreras culturales y administrativas para la inclusión, y que esta es valorada negativamente por las personas con discapacidad intelectual y aquellos vinculados a ellas. Otros datos indican que, a pesar de que el modelo social de discapacidad está incorporado en la legislación española, en la vida diaria este grupo social sigue siendo uno de los que tiene menos derechos efectivos, y que el modelo médico mantiene su hegemonía en las prácticas realizadas por instituciones y profesionales. En este sentido, Echeita y Ainscow (2011) proponen como hitos para lograr la inclusión y la garantía de derechos, los siguientes:

1) La inclusión es un proceso, es decir, la inclusión tiene que ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y al mismo tiempo, de sacar partido de esta diferencia.

2) La inclusión busca la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado. Se utiliza el término presencia vinculado al lugar donde son educados los niños y las niñas, y con qué nivel de fiabilidad y puntualidad asisten a las clases. Los lugares son importantes, pero de manera interdependiente a la participación y el aprendizaje. La participación hace referencia a la calidad de sus experiencias en la escuela, por lo que es importante que se incorporen sus voces, su perspectiva y la valoración de su bienestar personal y social y su influencia en el autoconcepto y la autoestima. Finalmente, el término éxito o progreso tiene que ver con los resultados de aprendizaje en relación con el currículo de cada país, que va más allá de los exámenes o de los resultados de las evaluaciones estandarizadas.

### *Modelos explicativos de la discapacidad en el grado en Psicología*

3) La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras. El concepto de barreras es clave en esta perspectiva, dado que estas son las que impiden el ejercicio pleno de los derechos a una educación inclusiva. Se entienden por barreras aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican y que, al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinado alumnado, generan exclusión, marginación o fracaso escolar. Si lo que se quiere es mejorar la inclusión, resulta estratégico recopilar información para detectar qué alumnado experimenta las barreras, en qué planos o esferas de la vida escolar se sitúan y quiénes son, con el fin de diseñar planes de mejora en las políticas de educación y para la mejora de la práctica. Como señalan Gràcia, Sanlorien y Segué (2017), actualmente ya existen diferentes tipos de guías para ayudar en el proceso de reflexión sobre las culturas, las políticas y las prácticas educativas que pueden entenderse como barreras. Una de las guías más conocidas y difundidas es *Index for inclusion*, elaborada por Both y Ainscow (2002). La *Guía de buenas prácticas de educación inclusiva* de Solla (2013) es otro ejemplo de ello.

4) La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos y alumnas que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar. Esto supone asumir la responsabilidad moral de asegurarse de que aquellos grupos que estadísticamente hablando tienen mayor riesgo o mayores condiciones de vulnerabilidad sean supervisados con atención, y que, siempre que resulte necesario, se adopten las medidas necesarias para asegurar su presencia, participación y éxito dentro del sistema educativo.

Teniendo en cuenta este contexto, comprender los modelos explicativos de discapacidad que guían las prácticas profesionales dirigidas a esta población puede ayudar a comprender por qué los avances en este campo se desarrollan tan lentamente. Para Baleotti y Omote (2014), la forma en que la sociedad afronta el tema de la discapacidad influirá en las relaciones entre las personas con y sin discapacidad, en las políticas públicas dirigidas a este grupo, y en las prácticas de los profesionales. En palabras de Leite y Matos (2016, p. 156) “...entender que la discapacidad extrapola las condiciones orgánicas, funcionales o conductuales diferenciadas, porque el daño individual está fuertemente vinculado a la relación que la sociedad tiene con este individuo, o sea, la falta o la inadecuación social,

vinculada a los conceptos negativos asignados a la persona con discapacidad, podrán obstaculizar o no su participación social y consecuentemente su desarrollo humano”.

En este sentido, la pregunta que nos planteamos es: ¿qué modelo explicativo de discapacidad está en la base de la formación en el grado de Psicología?

Por modelo social de discapacidad se entiende aquel que busca desvincular la naturaleza social de la discapacidad de los aspectos biológicos de la misma (Ferreira, 2009, p. 264). El foco no se sitúa ya en el cuerpo, sino que se dirige al entorno social. De acuerdo con Leite y Lacerda (2018) esto implica que no intenta negar la existencia de alteraciones orgánicas, funcionales, o sensoriales, sino entenderlas como un fenómeno más amplio, que se deriva de la mejora de la sociedad con personas con discapacidad, que son significados históricos y culturalmente elaborados, y, por lo tanto, superar la idea de que la discapacidad es un hecho exclusivamente natural.

Este modelo ha sido usado como referencia en los tratados firmados por la ONU, tales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008). Este modelo se opone al modelo médico biológico, que entiende las discapacidades como elementos de la estructura orgánica del individuo, con posibilidades de curación y rehabilitación (FERREIRA, 2009, p. 1). Para Piccolo y Mendes (2013) este modelo trata la discapacidad como una tragedia personal y, aunque las personas con discapacidad hayan sido siempre un grupo estigmatizado, fue a partir de este modelo que la discapacidad se convirtió en una enfermedad a través de los criterios de normalidad/anormalidad.

El modelo de Diversidad Funcional es entendido por Márquez-Ramírez (2015) como una evolución del modelo social y de los ideales que caracterizan el Movimiento de Vida Independiente. Este modelo está todavía en fase de desarrollo y busca un cambio radical en la manera como la discapacidad es comprendida, proponiendo el abandono completo del modelo médico y adoptando el término “diversidad funcional” para referirse a la discapacidad. Este modelo señala que toda vida, con o sin discapacidad, tiene la misma importancia, la misma dignidad, y merece ser igualmente conservada y tener sus derechos garantizados. El modelo de Neurodiversidad, que se aplica más directamente al Trastorno del Espectro Autista, es descrito por Ortega (2009) como aquel que, teniendo como base los estudios acerca de la discapacidad y el modelo social, entiende las características del autismo como un tipo de especificidad neurológica, tan digno y aceptable como el

*Modelos explicativos de la discapacidad en el grado en Psicología*  
funcionamiento neurológico típico, rechazando toda la forma de curación o tratamiento que busca “normalizar” la persona con autismo.

Finalmente, el modelo de prescindencia, que incorpora una concepción metafísica de la discapacidad es uno de los más antiguos y propio de sociedades que consideran a las personas con discapacidad como inútiles y, por lo tanto, desechables; se identifica con la concepción metafísica en que ambos explican la deficiencia a través de aspectos que están fuera de la realidad concreta, como castigos o bendiciones divinas, como posesiones demoníacas, entre otros (ROMAÑACH; PALACIOS, 2008; LEITE; LACERDA, 2018). Romanách y Palacios (2008) señalan que este modelo o concepción son constantes históricas, lo que significa que van y vienen a lo largo de la historia de la humanidad; incluso hoy es posible percibir la discapacidad como una oportunidad de evolución espiritual para el sujeto y/o su familia, así como para el profesional que encuentra en este trabajo una misión de naturaleza religiosa, por ejemplo.

Los objetivos que se plantean más adelante requieren una breve mención a cómo emergió y se estableció la Psicología como ciencia y profesión en España, que contribuirá a comprender sus características actuales. Este inicio lo protagonizan profesionales de la medicina y de la educación vinculados a instituciones religiosas, hasta convertirse en un campo de investigación y en una profesión específica (SIGUÁN, 1976).

Concretamente, a partir de 1968, la Psicología se ofreció como titulación universitaria, y se incluyó en las Facultades de Filosofía y Letras de las Universidades de Madrid y Barcelona. Poco después, a comienzos de la década de los 70, la titulación de Psicología comenzó a ofrecerse como una licenciatura para formar a futuros psicólogos.

En cuanto a las funciones que se atribuyen a los profesionales de la Psicología en España, el Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid (2017) establece que los psicólogos pueden actuar junto con las personas con discapacidad en las siguientes áreas: clínica, salud, educación, intervención social, psicología del deporte y psicología y artes audiovisuales y escénicas. Por su parte, en el documento El Maletín del Psicólogo de Centros y Servicios de Atención a Personas con Discapacidad Intelectual (PLENA INCLUSIÓN, 2016) se indican algunas posibles actuaciones de estos profesionales: desarrollar programas y actividades con objetivo de proporcionar calidad de vida para las personas con discapacidad intelectual y sus familias; realizar evaluación psicológica; preparar y evaluar Programas Individuales de Atención con la participación de estas personas y sus familiares; proporcionar orientación y

participación a estas familias; realizar intervenciones psicológicas individuales o grupales; apoyar la inserción laboral de las personas con discapacidad intelectual; actuar junto a los otros profesionales y diversos contextos para promover la participación de estas personas y sus familias, desarrollar programas de modificación de conductas problemáticas, entre otras. También vale la pena señalar que la Asociación Americana de Psicología (2011) - una de las organizaciones más prestigiosas en el área de la Psicología - elaboró un documento de importancia internacional llamado "Guidelines for Assessment and Intervention with Persons with Disabilities" con el propósito de ayudar al psicólogo a diseñar e implementar prácticas más efectivas, justas y éticas al trabajar con personas con discapacidad.

En este contexto, se pone en evidencia la necesidad de analizar qué tipo de formación se ha ofrecido a los futuros profesionales de la Psicología, teniendo en cuenta que la tarea de las Universidades es, más que entrenar al profesional, concienciarlo y sensibilizarlo para que su labor profesional promueva impactos y avances en el medio social. De esta manera se recoge en el Real Decreto 1393/2007, que establece la organización de las Instituciones Oficiales de Educación Universitaria, colocando como principios para el diseño de los planes docentes los siguientes factores: el respeto de los derechos fundamentales de igualdad entre hombres y mujeres; respeto y promoción de los derechos humanos y los principios de accesibilidad universal, y diseño para todos y respeto de los valores de una cultura de paz y valores democráticos. Nos proponemos, pues, analizar los planes docentes, que son definidos por Braid, Machado y Aranha (2012) como el organizador de la vida educacional, que se encuentra impregnado por aspectos políticos, culturales, filosóficos e ideológicos de su tiempo. Por su parte, Leite y Ramos (2012, p. 10) lo definen como orientador de la actividad docente, [...] "dando significado social a lo que uno elige para enseñar y a lo que se aprende y, por lo tanto, establecer una fuerte relación entre el conocimiento escolar formal y los problemas sociales". En esta dirección, se entiende que estudiar el fenómeno de la discapacidad en los planes docentes se configura como una interesante herramienta metodológica para investigar qué modelos explicativos y concepciones de discapacidad están presentes en la formación en el grado de Psicología. En este contexto, el objetivo de este estudio fue investigar qué concepciones y modelos explicativos de discapacidad están presentes en la formación de grado en Psicología

*Modelos explicativos de la discapacidad en el grado en Psicología* ofrecida en una muestra de universidades españolas a partir del análisis de los planes docentes de las asignaturas.

## **Método**

### **Selección de universidades y datos**

La investigación se centró en un análisis documental de los contenidos de los planes docentes de los grados de Psicología de una muestra de universidades españolas, en un proceso de recogida de datos que se realizó durante el primer semestre de 2018. Para ello se seleccionaron las cinco universidades españolas mejor situadas en el ranking internacional: Times Higher Education (THE, 2017). Este método de selección fue elegido como una forma objetiva de seleccionar universidades, ya que el ranking tiene métodos estandarizados y rigurosos para establecer la lista nacional e internacional de universidades publicadas, métodos que pueden ser de conocimiento público en el sitio web del ranking. También es importante aclarar que solo se seleccionaron las cinco primeras universidades españolas mejor evaluadas con el fin de que el análisis pudiese ser asumido por los investigadores.

Siguiendo este criterio, las universidades elegidas fueron, en el primer lugar en el ranking nacional, la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), que ocupa, en el ranking mundial la 147ª posición; la Universidad de Barcelona (UB), en la segunda posición en el ranking nacional y entre las posiciones 201ª y 250ª en el ranking mundial; la Universidad de Navarra (UNAV) en la tercera posición en el ranking nacional y entre las posiciones 301ª y 350ª en el ranking mundial; la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) con la cuarta posición en el ranking nacional y entre las posiciones 351ª y 400ª en el ranking mundial, y Universidad de Rovira y Virgili (URV) en la quinta posición y ocupando un lugar entre 401 y 500 en el ranking mundial. De las cinco universidades elegidas, cuatro son públicas, y únicamente la Universidad de Navarra es privada.

Con el fin de revisar los planes docentes se entró en la página web de cada una de las universidades y se accedió a los contenidos curriculares; en general, todas las universidades tenían a disposición los contenidos curriculares siendo suficiente, para encontrarlos, buscar la asignatura específica y acceder al plan docente. Es importante enfatizar que, aunque todas las universidades pusiesen a disposición los planes docentes, no todas los presentaban la información completa – con objetivos, competencias, programas, metodología, evaluación, bibliografía-. Cuando se accedía al Plan de Estudios, era posible hacer clic en cada asignatura, dando lugar a la apertura de una nueva ventana que contenía



las informaciones buscadas o era posible copiar las informaciones en el formato Portable Document Format (PDF) en el ordenador.

Una vez se hubo accedido a los planes docentes de cada asignatura se llevó a cabo un primer análisis de los mismos para determinar cuáles serían objeto de análisis específico, esto es, cuáles de ellos abordaban cuestiones sobre la discapacidad. Para ello, tanto los contenidos que se abrieron en una nueva ventana como aquellos que se copiaron en el ordenador con formato PDF se abrieron en el navegador y se les aplicó una herramienta de búsqueda de texto por radicales de palabras de acuerdo con el método utilizado anteriormente por Velden y Leite (2013). Los radicales utilizados en español fueron: “dis.” (discapacidad/ discapacidades/ discapacitado/ discapacitados/ personas con discapacidad); “esp.” (necesidad especial/ necesidades especiales/ necesidad educativa especial/ necesidades educativas especiales/ educación especial); “incl.” (inclusión educativa/ inclusión escolar/ educación inclusiva); “exc.” (excepcional/excepcionalidad/ exclusión), con la adición del radical “aut” para referirse las palabras clave: trastornos del espectro del autismo (TEA) y autismo. Cada uno de los radicales también se utilizó en sus versiones en catalán e inglés, cuando se consideró necesario.

### **Análisis de datos**

Para proceder al análisis de los datos, se utilizaron procedimientos similares a los reportados por Mazo y Leite (2012), en que fueron empleados los análisis de los planes docentes de las asignaturas, buscando la ocurrencia de las temáticas: desarrollo humano, inclusión social, accesibilidad y discapacidad. En el caso de esta investigación, para analizar los planes docentes, se decidió usar el software de código abierto llamado Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (IRAMUTEQ), desarrollado en Francia por Pierre Ratinaud en el año de 2009. Este software permite realizar análisis textuales, tratando de superar la dicotomía entre análisis cualitativos y análisis cuantitativos (CAMARGO; JUSTO, 2013), sin perder de vista la importancia de la interpretación que el investigador realiza de los datos resultantes de estos análisis, evitando presentar resultados superficiales e incompletos (SANTOS et al., 2017).

De acuerdo con el manual de uso de IRAMUTEQ (CAMARGO; JUSTO, 2013; MELO, 2017; SALVIATI, 2017), con la denominación oficial del programa, cada plan docente por separado constituye un Texto, y el conjunto de todos ellos genera uno único archivo

### *Modelos explicativos de la discapacidad en el grado en Psicología*

llamado Corpus Textual, que es la materia prima de análisis del programa. Para la preparación de este material se siguieron normas específicas, tales como: utilización únicamente de los caracteres que puede leer el IRAMUTEQ, uso de cualquier tipo de formateo, uniformidad de siglas, uniformidad de la grafía de palabras compuestas, entre otras. Todavía en esta etapa, fue posible introducir líneas de comando al comienzo de cada texto que sirvieron de base para que el software hiciera los análisis comparando variables dentro del propio material, por ejemplo, comparando una universidad con la otra, o las asignaturas pertenecientes a un área de conocimiento respecto a las asignaturas pertenecientes a otras.

Una vez preparado el Corpus Textual, este se abrió en el programa de análisis, y se seleccionaron los análisis a los que sería sometido, de entre todos los que ofrece el programa. Para la elaboración del estudio que se presenta se empleó la Clasificación Jerárquica Descendente y el Análisis de Similitud. La Clasificación Jerárquica Descendente es uno de los análisis más complejos que realiza el software, permitiendo “inferir el contenido del corpus, designar a la clase y comprender grupos de discursos/ideas” (Melo, 2017); el Análisis Factorial de Correspondencia (AFC) permite la visualización en el plano factorial de las clases generadas en la CJD así como como la interacción de esas clases con las variables introducidas por el investigador; el Análisis de Similitud presenta un gráfico que muestra el vínculo entre las palabras en el corpus textual (Melo, 2017).

### **Resultados**

En total se seleccionaron 43 asignaturas que abordaban el tema de la discapacidad, siendo la Universidad de Navarra, la que incluía un mayor porcentaje de asignaturas sobre la temática, que supone un 15,56% del total de asignaturas. En el extremo opuesto se sitúa la Universidad de Barcelona, con el resultado más bajo, concretamente del 7,22%. El porcentaje medio es de 10,8% de asignaturas que se ocupan, en mayor o menor grado, de la temática de la discapacidad. Esto indica un esfuerzo por parte de las universidades para formar profesionales capaces de trabajar con personas con discapacidad de la forma que dispone el Real Decreto 1393/2007 para establecer principios para el diseño de planes docentes.

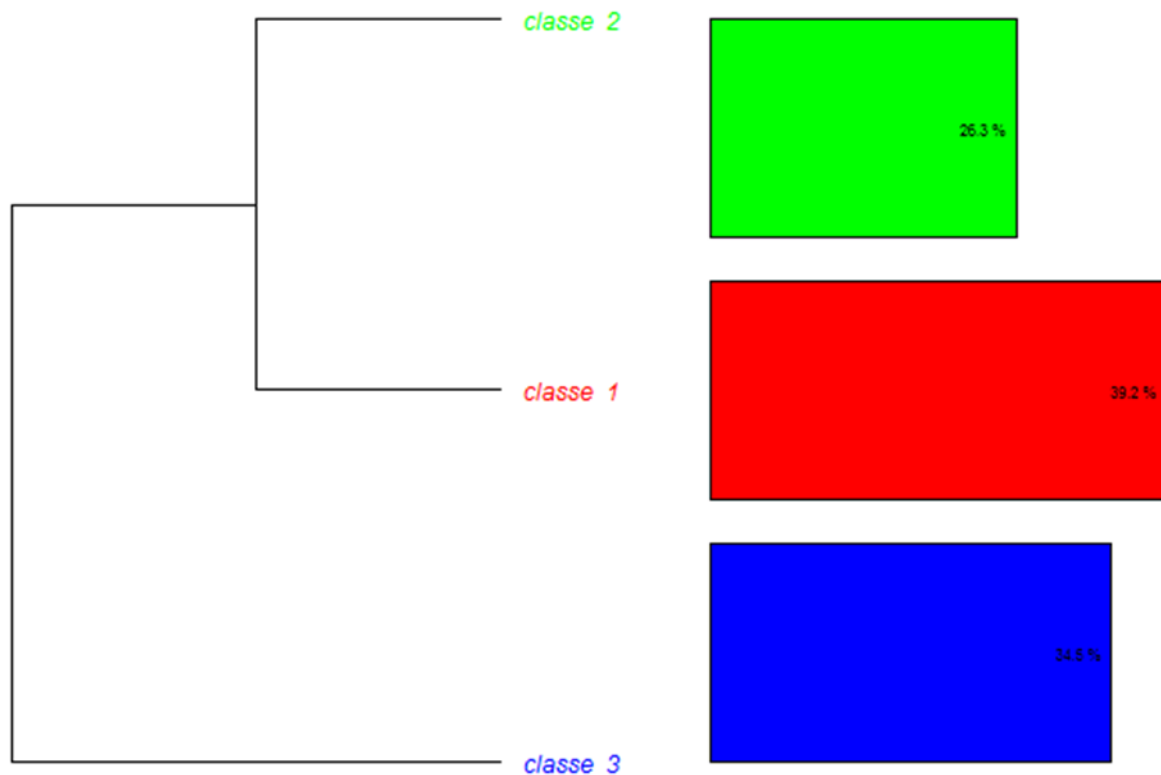
El análisis del material de las cinco universidades españolas realizado con apoyo del software de análisis textual IRAMUTEQ, contó con 43 textos, separados en 217 segmentos de texto (ST), con aprovechamiento de 171 segmentos de los 217 inicialmente destacados, lo que equivale a 78,80% del corpus, aparecieron 7.344 ocurrencias, 1.466 palabras distintas y

854 hápax (palabra o expresión que solo se encuentra documentada una vez en una lengua, un autor o un texto).

En base a la Clasificación Jerárquica Descendente (CJD), el corpus se dividió en 3 clases de acuerdo con los temas que aparecieron a lo largo del mismo, como se puede ver en la figura 1. El corpus fue dividido inicialmente en dos partes, una de ellas generó la Clase 3, mientras que la otra experimentó nueva división, generando las clases 1 y 2. La Clase 3, que llamaremos de “Actuación Profesional en Diversos Contextos”, está representada por las palabras: “niño” ( $x^2 > 27,42$ ), “discapacidad intelectual” ( $x^2 > 24,5$ ), “diagnóstico” ( $x^2 > 15,63$ ), “tratamiento” ( $x^2 > 11,8$ ), “trastornos del espectro autista” ( $x^2 > 11,65$ ), “intervención educativa” ( $x^2 > 7,78$ ). La Clase 2 - “Discapacidad y sus Especificidades” – se vinculó con palabras como “desarrollar” ( $x^2 > 19,18$ ), “posibilidad” ( $x^2 > 17,41$ ), “relación” ( $x^2 > 15,77$ ), “medio” ( $x^2 > 14,42$ ), “educación inclusiva” ( $x^2 > 11,47$ ), “diversidad” ( $x^2 > 10,84$ ), “social” ( $x^2 > 10,45$ ) y, finalmente, la Clase 1, llamada de “Conociendo la Discapacidad”, presentó las siguientes palabras: “relacionar” ( $x^2 > 13,03$ ), “valorar” ( $x^2 > 11,51$ ), “desarrollo” ( $x^2 > 10,2$ ), “conocer” ( $x^2 > 9,5$ ), “analizar” ( $x^2 > 9,22$ ), “característica” ( $x^2 > 8,05$ ).

Centrándonos en las palabras presentes en la Clase 3, podemos observar que el material analizado se centra en el rol del psicólogo en relación con las personas con discapacidad, enfocado en temas como el diagnóstico y el tratamiento, lo que a primera vista parece indicar un apego al modelo médico. Sin embargo, al mirar las palabras de la Clase 2, esta perspectiva parece abrirse, lo que nos permite ver el término tratamiento en una perspectiva más amplia. Esto está en línea con lo que hemos visto sobre las posibilidades de actuación del profesional de la Psicología en el documento “El Maletín del Psicólogo de Centros y Servicios de Atención a Personas con Discapacidad Intelectual” (PLENA INCLUSIÓN, 2016) en la introducción. Este documento enumera diversas acciones con personas con discapacidad que van mucho más allá del simple tratamiento e incluyen intervenciones dirigidas al desarrollo, la diversidad y los medios sociales. Por tanto, es positivo darse cuenta de que las universidades están preparando bien a los estudiantes, presentando prácticas más acordes con los ideales del modelo social de discapacidad.

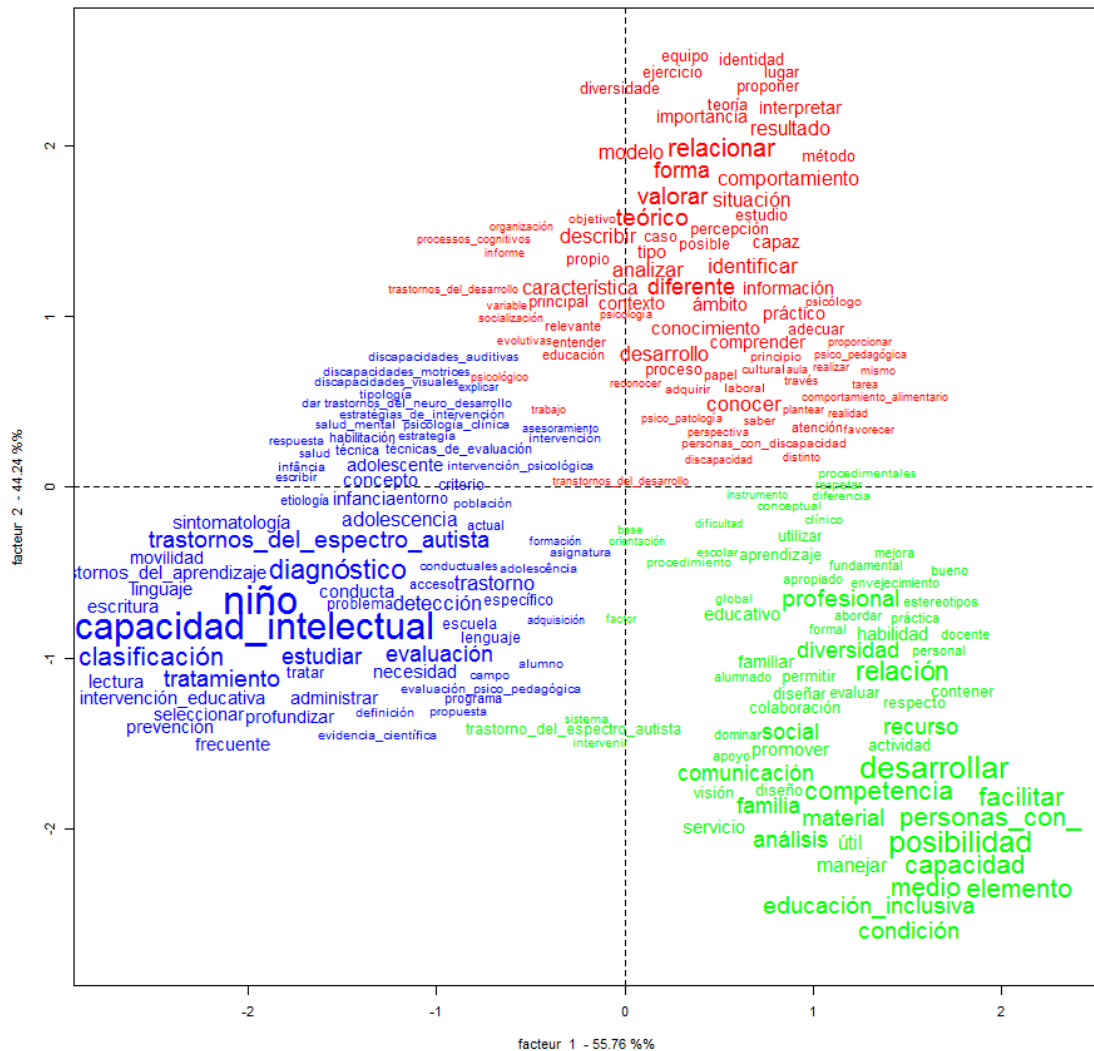
**Figura 1.** Dendrograma - Representación icónica de las clases obtenidas en el corpus textual del material analizado.



**Fuente:** IRAMUTEQ (CAMARGO; JUSTO, 2013; MELO, 2017; SALVIATI, 2017)

En la Figura 2 se presenta la distribución de las clases generadas a partir de la Clasificación jerárquica descendente en un plan factorial. Esta distribución visual muestra que las clases están bien delimitadas, no se mezclan entre sí, aunque las Clases 1 y 3 son algo cercanas, posiblemente porque la intervención dirigida a personas con discapacidad se basa en el conocimiento sobre las características y causas de la discapacidad. La clase 2, cuyo contenido se refiere al área educativa, en una perspectiva amplia de la práctica profesional que involucra agentes educativos, el entorno familiar y social, presenta una mayor especificidad de contenido.

**Figura 2.** Análisis Factorial por Correspondencia.



**Fuente:** IRAMUTEQ (CAMARGO; JUSTO, 2013; MELO, 2017; SALVIATI, 2017).

En la Figura 3 se presentan los resultados obtenidos con el Análisis de Similitudes, que indican, en especial el conjunto de palabras en color verde, la importante conexión, dentro de las asignaturas, entre palabras y expresiones como “personas con discapacidad”, “oportunidad”, “igualdad”, “accesibilidad universal” y “diversidad”. También se hace evidente en los otros conjuntos de palabras – amarillo, rojo, azul y lila – el reconocimiento de la importancia de la actuación profesional en Psicología para el grupo de las personas con discapacidad, lo que puede ser percibido por la conexión entre palabras y expresiones

Modelos explicativos de la discapacidad en el grado en Psicología referentes a la Psicología y palabras como “desarrollo”, “intervención”, “equidad”, “incluir”, entre otras. Las palabras resaltadas representan, en general, ideas afines al modelo social de discapacidad, es decir, indican acciones respecto a la relación entre las personas con discapacidad y el entorno en el que viven - igualdad, accesibilidad, equidad, incluir- desviando la mirada del sujeto con discapacidad a otros contextos o personas. Aunque parezca simple, revisar la terminología que usamos cuando hablamos de discapacidad es un buen comienzo para cambiar nuestra perspectiva sobre el tema.

**Figura 3.** Análisis de similitudes.



**Fuente:** IRAMUTEQ (CAMARGO; JUSTO, 2013; MELO, 2017; SALVIATI, 2017).

## Discusión

Los resultados sugieren que los planes docentes de las asignaturas incluidas en los grados de Psicología de las diferentes universidades están más orientados al modelo social de discapacidad, aunque no sea explícito. Además, los resultados obtenidos a partir del

Análisis de Similitudes, al indicar la conexión entre ciertas palabras presentes en el material analizado, demuestran la fuerte presencia de una comprensión social de la discapacidad, no asociando las posibilidades de desarrollo de una persona con discapacidad a los aspectos médicos de su condición, sino a las oportunidades ofrecidas en el medio social a través de accesibilidad, igualdad e inclusión.

Estos resultados demuestran que la formación en Psicología en las universidades participantes busca estar en línea con algunos de los postulados de la American Psychological Association (2011), como: esforzarse por conocer diversos modelos y paradigmas de la discapacidad y cómo pueden afectar su trabajo; esforzarse por aumentar sus conocimientos y habilidades sobre el trabajo en esta área a través de una variedad de medios; esforzarse por reconocer que las intervenciones con personas con discapacidad deben centrarse en desarrollar la fuerza, reducir el estrés y mejorar los déficits de habilidades.

Sin embargo, los modelos como el de Diversidad Funcional o de la Neurodiversidad no se citan ni se abordan en el material analizado. El modelo de prescindencia tampoco ha aparecido, posiblemente porque la investigación tuvo lugar en espacios académicos donde dichos modelos ya no se valoran científicamente. Es importante señalar, sin embargo, que el 65,1% de las asignaturas analizadas eran asignaturas optativas, lo que significa que no todo el alumnado las cursaba. La implicación de estos resultados para la investigación es que si las otras asignaturas obligatorias no pueden sensibilizar a los estudiantes sobre el tema de la discapacidad, posiblemente no opten por asistir a las asignaturas optativas. Esto nos recuerda las palabras de Echeita y Verdugo (2005) sobre lo avanzadas que están las discusiones y la legislación sobre discapacidad en España, pero que no son efectivas a nivel concreto. Es necesario que exista una formación con mayor peso e impacto centrada en temas de discapacidad para lograr resultados más efectivos en el desempeño futuro de los estudiantes.

En el estudio realizado por Rodríguez Rodríguez *et al.* (2017), acerca de la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior con uso las representaciones sociales (RS) (actitudes, convicciones, opiniones e imágenes), se analizó cómo concebían la discapacidad estudiante de una universidad privada en Colombia. Con una muestra de 845 estudiantes, se concluyó que los estudiantes universitarios tenían RS favorables,

*Modelos explicativos de la discapacidad en el grado en Psicología*

considerando que las personas con discapacidad presentaban habilidades y capacidades, eran seres autosuficientes, y con alta autoestima y fortaleza para superar los obstáculos. Además, los autores señalan “que los estudiantes evitan el lenguaje excluyente, pero a veces hacen uso de este debido al desconocimiento sobre lo que es socialmente correcto o incorrecto” (p. 91). Los resultados positivos son atribuidos, en gran parte, por el hecho de que la universidad había iniciado actividades de sensibilización con la comunidad universitaria, en especial, después de la creación del Comité de educación inclusiva para llevar a cabo una política inclusiva con repercusión en toda la institución. Si bien los objetivos de nuestra investigación y los de la que acabamos de revisar no eran los mismos, los resultados coinciden en el hecho de que en el contexto universitario se está progresando hacia una visión positiva de las personas con discapacidad, centrándose en aquello que son capaces de hacer, de manera que tanto los planes docentes como los estudiantes se alejan de visiones biologicistas y centradas en el déficit.

Leite et al. (en revisión, 2020) y Gràcia et al. (en revisión), presentan resultados referentes a aplicación de la Escala Intercultural de Conceptos de Discapacidad con 676 estudiantes universitarios (grado y postgrado) de diferentes áreas de conocimiento de la Universidad de Sevilla y 609 de de la Universidad de Barcelona, en España, respectivamente, en relación con sus actitudes respecto a tres concepciones de discapacidad: biológica, social y religiosa. Los resultados indican una tendencia al acuerdo con las concepciones sociales y biológicas. Eso implica que los estudiantes comprenden la discapacidad como un fenómeno en el que la sociedad percibe la diferencia como algo a lo que el contexto social necesita ajustarse, y también como una diferencia orgánica, estructural e individual. El hecho de no obtener resultados claros en estos estudios en la línea de que una mayoría de estudiantes muestren una clara tendencia hacia la concepción social de la discapacidad pone de relieve que hay todavía un camino por recorrer en cuanto a la conceptualización de la discapacidad y señalan que el modo en que la sociedad concibe la discapacidad puede influir directamente en las relaciones sociales y las acciones planificadas y practicadas en relación con ella.

Por esta razón, es importante que en los grados universitarios se trabajen conceptos relacionados con discapacidad de manera crítica, para que los futuros profesionales sean más competentes para atender la población con discapacidad y así contribuir a construir una sociedad más accesible e inclusiva.



### **Consideraciones Finales, limitaciones y líneas de futuro**

Actualmente, vivimos en un mundo plural donde las personas con discapacidad no pueden ser tratadas únicamente como casos médicos ni donde las intervenciones realizadas por los profesionales se centren exclusivamente en el diagnóstico y la rehabilitación. Las personas con discapacidad necesitan dejar de ser vistas como personas a quién les falta algo y tratadas con pena y benevolencia. Por el contrario, es necesario que sean entendidas como personas con derechos, como cualquier otra persona en una sociedad. En este sentido, la formación de los profesionales a través de la perspectiva de modelos más actuales como el modelo Social de Discapacidad o el Modelo de Diversidad Funcional ayudará a preparar profesionales de la Psicología capaces de proporcionar oportunidades de desarrollo verdaderamente humano para estas personas, sin reducirlas a una etiqueta, contribuyendo a que encuentren su propia voz.

Como cualquier investigación, la que se presenta tiene algunas limitaciones. A pesar de los análisis detallados de los contenidos curriculares de las asignaturas, no es posible garantizar que en las clases se sigan de manera fiel, ni el modo como el profesorado trabajará con los y las estudiantes los elementos descritos en el plan docente. Otra limitación se refiere al hecho de que, analizando solo cinco universidades, no es posible afirmar que esa muestra sea representativa de la realidad de la formación de psicólogos en España. En este sentido, es necesario que futuras investigaciones incluyan otras universidades.

También lo es que futuras investigaciones sobre el tema, indaguen en la percepción de profesionales de la Psicología que trabajan con personas con discapacidad para comprender qué concepciones sobre el fenómeno de la discapacidad dirigen sus prácticas.

Finalmente, entendemos que el estudio presentado este artículo sigue en la misma dirección de lo que prevé el documento elaborado por Plena Inclusión (2019), aunque se centra específicamente de la discapacidad intelectual, propone el desarrollo e implementación de un plan de formación orientado a futuros profesionales, para acreditar la innovación y el conocimiento, señalando que la unión y colaboración de los profesionales con el ámbito universitario (profesorado e investigadores) es fundamental para que se puedan desarrollar los proyectos y la atención a las personas con discapacidad.

## Referencias

- ABELLÁN, R. M.; RODRÍGUEZ, R. H.; FRUTOS, A. E. Una Aproximación a la Educación Inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva*, v. 3, n. 1, p. 149-164, 2010. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3208385>
- BALEOTTI, L. R.; OMOTE, S. A Concepção de Deficiência em Discussão: ponto de vista de docentes de Terapia Ocupacional. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 22, n. 1, p. 71-78, 2014. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4322/cto.2014.008>
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO. *Instrumento de ratificación de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. 2008. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2008/04/21/pdfs/A20648-20659.pdf>
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. 2. ed. Manchester: CSIE [trad. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, 2002.
- BRAID, L. M. C.; MACHADO, M. F. A. S.; ARANHA, A. C. Estado da arte das pesquisas sobre currículo em cursos de formação de profissionais da área da saúde: um levantamento a partir de artigos publicados entre 2005 e 2011. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, v. 16, n. 42, p. 679-692, 2012. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832012000300008>
- CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. *Tutorial para Uso do Software IRAMUTEQ* (en línea). Florianópolis: Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição/UFSC, 2018. Disponible en: <http://iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-portugais-22-11-2018>.
- COLEGIO OFICIAL DE PSICÓLOGOS DE MADRID. *Ámbitos Profesionales* (en línea). 2017. Disponible en: <http://www.copmadrid.org/web/colegiados/ambitos-profesionales>.
- CONFEDERACIÓN PLENA INCLUSIÓN ESPAÑA. *Informe Anual 2018*. Madrid: Plena Inclusión, 2019. Disponible en: [https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/pi\\_memoria2018\\_web.pdf](https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/pi_memoria2018_web.pdf)
- ECHEITA, G.; VERDUGO, M. A. Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales en España: entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. *Revista Siglo Cero*, v. 36, n. 1, p. 5-12, 2005. Disponible en: <https://sid.usal.es/idocs/F8/ART7025/articulos1.pdf>.
- ESPAÑA. Real Decreto 1971, de 23 de diciembre de 1999. *Procedimiento para el Reconocimiento, Declaración y Calificación del Grado de Minusvalía*. Madrid. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2000/BOE-A-2000-1546-consolidado.pdf>
- FERREIRA, M. A. V. Discapacidad, Corporalidad y Dominación: la lógica de las imposiciones clínicas. CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA, 27, Buenos Aires. *Actas...* Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Sociología, 2009. Disponible en: <http://cdsa.academica.org/000-062/2156.pdf>
- GRÀCIA, M.; SANLORIEN, L.; SEGUÉS, M. T. Motivación, afectos y relaciones en el aula inclusiva. Barcelona: UOC, 2017.
- LEITE, C.; RAMOS, K. Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 25, n. 1, p. 7-27, 2012. Disponible en: <https://doi.org/10.21814/rpe.3014>

LEITE, L. P.; LACERDA, C. B. F. de. A construção de uma escala sobre as concepções de deficiência: procedimentos metodológicos. *Psicologia USP*, v. 29, n. 3, p. 432-441, 2018. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/0103-65642018109>

LEITE, L. P.; MATTOS, B. M. Aplicação da escala de concepções de deficiência (ECD) em uma universidade pública do Brasil. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, n. S1, p. 155-158, 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12277>

LEITE, L. P. et al. Análisis de las concepciones sobre la discapacidad de estudiantes universitarios españoles. *Revista de la Educación Superior RESU – México*, 2020 (en análisis).

MÁRQUEZ-RAMÍREZ, G. Los estudiantes universitarios con diversidad funcional visual. Sus retos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, v. 6, n. 17, p. 135-158, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.02.002>

MAZO, R.; LEITE, L. Professores de arquitetura diante da questão do desenvolvimento humano e da inclusão social das pessoas com deficiência. *Interação em Psicologia*, v. 16, n. 1, p. 85-94, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v16i1.19674>

MELO, C. F. *Apostila de Iramuteq*. Fortaleza: UNIFOR, 2017.

MINISTERIO DE SANIDAD, CONSUMO Y BIENESTAR SOCIAL. *Base Estatal de Datos de Personas con Valoración del Grado de Discapacidad* (en línea). 2018. Disponível em: [http://imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/bdepcd\\_2016.p](http://imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/bdepcd_2016.p)

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (2008). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. Geneva: ONU, 2008. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 14, n. 1, p.67-77, 2009. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232009000100012>

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Contribuições a um Pensar Sociológico sobre a Deficiência. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 123, p. 459-475, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200008>

PLENA INCLUSIÓN MADRID. *El Maletín del Psicólogo de Centros y Servicios de Atención a Personas con Discapacidad Intelectual* (en línea). Madrid: Plena Inclusión, 2016. Disponível em: [https://plenainclusionmadrid.org/wp-content/uploads/2017/12/Maletin\\_del\\_psicologo\\_baja.pdf](https://plenainclusionmadrid.org/wp-content/uploads/2017/12/Maletin_del_psicologo_baja.pdf)

ROMAÑACH, J.; PALACIOS, A. El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios: revista sociológica de pensamiento crítico*, v. 2, n. 2, p. 37-47, 2008. Disponível em: <https://www.intersticios.es/article/view/2712>

RODRIGUEZ RODRIGUEZ, I. et al. Representaciones sociales de la discapacidad en estudiantes universitarios. *Horizontes Pedagógicos*, v. 18, n. 2, p. 86-93, 2017. Disponível em: <https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/18207>

SALVIATI, M. E. *Manual do Iramuteq* (en línea). 2017. Disponível em: <http://iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>

SANTOS, V. et al. IRAMUTEQ nas pesquisas qualitativas brasileiras da área da saúde: scoping review. *ATAS CIAIQ2017 – Investigação Qualitativa em Saúde*, v. 2, 392-401, 2017. Disponible en: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1230/1191>

ECHEITA, G.; AINSCOW, M. La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, n. 12, p. 26–46, 2011.

Disponible en: <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2497>

SIGUAN, M. La Psicología en España. In: SEXTON, V. S.; MISIAK, H. (coord.). *Psychology Around the World*. Monterey: Brooks/Cole, 1976.

TIMES HIGHER EDUCATION RANKING. World University Rankings 2016-2017 (en línea). 2017. Disponible en: [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2017/world-ranking#!/page/0/length/25/sort\\_by/rank/sort\\_order/asc/cols/scores](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2017/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/scores).

VELDEN, H. F. V.; LEITE, L. P. Method to research the disabilities theme in psychology curricula. *Psicología em Estudo*, v. 18, n. 3, p. 497-507, 2013. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722013000300011>

## Sobre as autoras

### **Mírian Carolina Valente Ferreira**

Professora no Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel (IMES: São Manuel, São Paulo, Brasil). Psicóloga e Mestre pelo programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem - UNESP-Bauru/SP

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1551-2290> email: [mirian.valente.28@gmail.com](mailto:mirian.valente.28@gmail.com)

### **Lúcia Pereira Leite**

Professora Associada do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru. Livre-docente em Psicologia da Educação. Pós-doutorado junto ao Programa de Pós-graduação em educação Especial (PPGEEs - UFSCar). Graduada em Psicologia, pela UNESP/Bauru. Mestrado e Doutorado em Educação pela UNESP/ Marília.

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2401-926X> email: [lucia.leite@unesp.br](mailto:lucia.leite@unesp.br)

### **Marta Gràcia Garcia**

Professora Titular do Departamento de Cognição, Desenvolvimento e Psicologia Educacional. Universidade de Barcelona (UB – Espanha)

Coordenadora Interuniversitário de Doutorado em Psicologia Educacional (DIPE)

Coordenadora do Grupo CLOD (Comunicació, Llengua Oral i Diversitat)

Psicóloga e possui doutorado em Psicologia pela Universidade de Barcelona

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1280-4578> email: [mgraciag@ub.edu](mailto:mgraciag@ub.edu)

Recebido em: 29/06/2021

Aceito para publicação em: 04/07/2021