

**DISEÑO Y VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN INCLUSIVA DE  
LOS “POTENCIALES FILOSÓFICOS” DE PERSONAS CON (DIS)CAPACIDAD  
INTELLECTUAL A PARTIR DEL “ENFOQUE PENSAMIENTO LIBRE”**

*DESIGN AND VALIDATION OF THE QUESTIONNAIRE FOR THE INCLUSIVE  
ASSESSMENT OF THE "PHILOSOPHICAL POTENTIALS" OF PEOPLE WITH  
INTELLECTUAL (DIS)ABILITIES BASED ON THE "FREE THINKING APPROACH"*

**José María Sánchez-Alcón<sup>1</sup>**

**Jerónimo Barranco-Navarro<sup>2</sup>**

**Inmaculada Sancho-Frías<sup>3</sup>**

**Rocío Tello-Alcaide<sup>4</sup>**

**TRABAJO SOCIAL GLOBAL – GLOBAL SOCIAL WORK, Vol. 12 (2022)**

<https://dx.doi.org/10.30827/tsg-gsw.v12.22389>

---

<sup>1</sup> Generalitat Valenciana (España)

<sup>2</sup> Universidad de Granada (España)

<sup>3</sup> Universidad de Granada (España)

<sup>4</sup> IES Fray Luis de Granada (España)

Contacto: José María Sánchez-Alcón. e-mail: [radiofonista99@gmail.com](mailto:radiofonista99@gmail.com)

---

Recibido: 15-12-2021

Revisado: 08-05-2022

Aceptado: 11-06-2022

Publicado: 23-12-2022

---

**Cómo citar / How to cite:**

Sánchez-Alcón, J., Barranco-Navarro, J., Sancho-Frías, I. y Tello-Alcaide, R. (2022). Diseño y validación del cuestionario de evaluación inclusiva de los “potenciales filosóficos” de personas con (dis)capacidad intelectual a partir del “Enfoque Pensamiento Libre”. *Trabajo Social Global – Global Social Work*, 12, e22389, 33-66. <https://dx.doi.org/10.30827/tsg-gsw.v12.22389>

## Resumen

El artículo presenta el primer estudio validado de capacidades (entendidas como “potenciales filosóficos”) de personas con (dis)capacidad intelectual o diversidad funcional intelectual. La investigación ha evaluado tres potenciales filosóficos concretos: en primer lugar, los potenciales de pensamiento entendidos como procesos de empoderamiento crítico y no solo como destrezas cognitivas. En estos potenciales, la importancia de las preguntas filosóficas de las personas es un elemento indispensable; en segundo lugar, los potenciales creativos entendidos como procesos de razonamiento divergente o lateral en el cual se trata de buscar soluciones alternativas a problemas reales o imaginarios; y, en tercer lugar, los potenciales morales entendidos como procesos de toma de decisiones que tenga en cuenta la dimensión ética y emocional de cualquier persona como parte de una comunidad moral y política. Este cuestionario utiliza la metodología denominada “Enfoque Pensamiento Libre” en contextos de desventajas cognitivas, una metodología que se inspira en la “metodología Lipman” y otras metodologías procedentes del campo de la educación emocional y educación en valores. La conclusión a la que hemos llegado es que la validación de este cuestionario supone la confirmación de la importancia del “diálogo filosófico” en los procesos de empoderamiento de las personas con desventajas cognitivas, en este caso, la (dis)capacidad intelectual, para evitar la exclusión o injusticia epistémica de las voces subalternas. Después de las sesiones realizadas durante un curso escolar, las personas con (dis)capacidad realizaron avances significativos en los ítems analizados en el cuestionario y que aparecen en este artículo. Este cuestionario puede ser implementado en los Centros Ocupacionales o Centros Educativos donde los profesionales de los servicios sociales comunitarios o de la educación formal deseen evaluar las capacidades de las personas a las que tradicionalmente se las ha excluido de estas dimensiones.

## Abstract

*This article presents the first validated study of capacities (understood as "philosophical potentials") of people with intellectual (dys)ability or intellectual functional diversity. The research carried out aims to assess three specific philosophical potentials: firstly, thinking potentials understood as processes of critical empowerment and not only as cognitive skills, in these potentials, the importance of people's philosophical questions is an indispensable element; secondly, creative potentials understood as processes of divergent or lateral reasoning in which alternative solutions to real or imaginary problems are sought; and thirdly, moral potentials understood as decision-making processes that take into account the ethical and emotional dimension of any person as part of a moral and political community. This questionnaire uses the methodology called "Free Thinking Approach" in contexts of cognitive disadvantage, a methodology that is inspired by the "Lipman methodology" and other methodologies from the field of emotional education and values education. The conclusion we have reached is that the validation of this questionnaire confirms the importance of the "philosophical dialogue" in the processes of empowerment of people with cognitive disadvantages, in this case (dis)intellectual capacity to avoid the exclusion or epistemic injustice of the subaltern voices of our complex societies. After the sessions carried out during a school year, people with disabilities made significant progress in the items analysed in the questionnaire and which appear in this article. This questionnaire can be implemented in Occupational Centres or Educational Centres where professionals of community social services or formal education wish to assess the philosophical potentials of people who have traditionally been excluded from these dimensions.*

---

**PC:** Pensamiento libre; capacidades; investigación emancipatoria; potenciales filosóficos; inclusión; injusticia epistémica

**KW:** Free thought; capabilities; emancipatory research; philosophical potentials; inclusiveness; epistemic injustice

---

### *Nota de los autores y autoras*

*El estudio que presentamos en este texto para la Sección “Praxis” de la revista Trabajo Social Global-Global Social Work, fruto de un trabajo colaborativo del mundo académico y de los profesionales de la educación no formal, es un ensayo y a la vez un acercamiento a las posibilidades que ofrece el “pensamiento filosófico” en el desarrollo y florecimiento humano de personas con desventajas cognitivas. Este trabajo, por tanto, no pretende ser un producto acabado: es un acercamiento a los problemas, un espacio abierto y en construcción, que pretende estimular, para ser completado, procesos de investigación-acción en el marco de este nuevo enfoque social y epistemológico al que hemos denominado “Enfoque Pensamiento Libre”. Los instrumentos de trabajo que estamos diseñando necesitarán de una adecuada y sistemática validación, siguiendo la metodología requerida. Por esto no lo hemos presentado a la sección de “Epistemes” de esta revista, que tiene otros requisitos.*

*Hemos deseado compartir con la comunidad científica y con el mundo profesional este nuevo marco, mostrando el estado actual de nuestro trabajo: son los primeros pasos de un estudio que consideramos pionero el campo de las ciencias sociales y de las profesiones de la intervención social, que comunicamos para invitar tanto a la reflexión como a la investigación de las personas interesadas. Siendo conscientes de sus carencias, esperamos, no obstante, que nuestra contribución despierte interés y ofrezca pistas a la investigación para sistematizar y profundizar en instrumentos y metodologías que permitan mostrar las invisibilizadas y escondidas capacidades, los “potenciales filosóficos” de las personas diferentes cognitivamente, y que contribuyen, con su diferencia, al incremento de la riqueza humana que supone toda diversidad funcional.*

## **Introducción. Potenciales filosóficos de las personas con (dis)capacidad intelectual o diversidad funcional intelectual**

En el campo de la denominada “discapacidad intelectual” o “diversidad funcional intelectual” (utilizaremos ambas expresiones aunque cuando utilicemos la primera pondremos un paréntesis en el prefijo) realizar un estudio de “potenciales filosóficos” es un reto y, en cierta manera, una rareza. No conocemos ningún estudio de este tipo. Es más, como menciona Walmsey, dentro de los mismos estudios de discapacidad, los conocidos en el mundo anglosajón como *Disability Studies*, apenas se refleja la más invisibilizada de las (dis)capacidades:

Apenas está comenzando en las instituciones académicas la migración de la discapacidad intelectual de ser un campo de estudio del dominio de la psiquiatría, la psicología y la educación a ser un tema tratado por los estudios en el ámbito de la discapacidad. (como se cita en Barton, 2008, p. 361)

Por ejemplo, en una de las obras de referencia en los estudios de discapacidad, *Disability Politics*, editada por Campbell & Oliver (1996), ocurre lo siguiente: de las treinta colaboraciones de autores sólo una versa sobre este tipo de discapacidad.

El cuestionario que aquí presentamos y su estudio psicométrico de validación toma como punto de partida este horizonte epistémico y social: la confirmación de que la “capacitación epistémica” de las personas con (dis)capacidad intelectual es esencial para su desarrollo personal, su florecimiento humano y su empoderamiento social.

Nuestro cuestionario de evaluación de potenciales filosóficos en el contexto de una experiencia pedagógica innovadora denominada “escuela de pensamiento libre”, defiende la siguiente tesis: las personas con desventajas cognitivas a las que los modelos psicológicos denominan “discapacitados intelectuales” son seres pensantes dotados, como cualquier otra persona, de potenciales filosóficos que es necesario explorar con las metodologías adecuadas.

Explorar estos potenciales es muy relevante en el campo del Trabajo Social porque uno de los horizontes de esta disciplina, desde que se ratificó en el Estado español la *Convención Internacional de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2008), es iniciar procesos de empoderamiento y autodeterminación donde las voces subalternas sean protagonistas de sus vidas y de sus mentes.

Sostenemos que las personas con diversidad funcional intelectual son capaces de hacerse preguntas filosóficas relevantes, dialogar y argumentar sobre ellas y realizar razonamientos morales y éticos complejos. No decimos razonamientos abstractos necesariamente, sino “complejos”, entendiendo por complejidad una categoría abierta a otras formas de expresión simbólica donde, por ejemplo, el hecho de saber leer o escribir no sea un impedimento para abordar estos procesos de conocimiento.

En definitiva, sostenemos que el “filosofar” en el terreno de la (dis)capacidad intelectual no debe ser solo una rareza o una anomalía en los “estudios sobre discapacidad” sino uno de los motores del actual “modelo social y de derechos humanos” cuya finalidad, recordemos, era superar el asistencialismo del pasado y centrar sus esfuerzos en la inclusión y el empoderamiento de las personas, independientemente de sus deficiencias individuales. Sostenemos que, si el actual modelo social no quiere caer en un activismo de los derechos, debe poner el énfasis en otros paradigmas provenientes del campo de las humanidades como la filosofía y, en concreto, el modelo que defendemos y que nos sirve de inspiración, el denominado “modelo de capacidades” que, desde los años 90, defienden Amartya Sen, Martha Nussbaum o Miranda Fricker, entre otras.

El estudio de validación de este “cuestionario” se enmarca en el contexto pedagógico de una institución educativa alternativa denominada “Escuela de Pensamiento Libre”, una experiencia pedagógica de educación informal que lleva funcionando en Valencia desde el año 2015 y que tiene como objetivo el empoderamiento y la agencia epistémica de las personas a las que el sistema social ha denominado como “discapacitadas intelectuales”. El desarrollo concreto de esta experiencia puede seguirse en las redes sociales o en el blog del proyecto. Un proyecto que ganó en el año 2016 el primer premio a la “mejor práctica excelente” en inclusión social entre más de 200 buenas prácticas presentadas, un premio que convocaba la federación Plena Inclusión España.

El proceso de realización del “cuestionario”, pues, ha sido inclusivo para evitar el efecto “interrogatorio” que tienen muchos cuestionarios que se aplican en el campo de las personas en riesgo de exclusión social. Para ello, hemos tenido en cuenta las ideas de lo que se viene denominando “investigación inclusiva” o “investigación emancipadora”.

Detengámonos en este asunto crucial antes de seguir justificando el cuestionario porque, sin esta estructura previa de la investigación, el resto carece de sentido.

## **1. Objetivos inclusivos del cuestionario. La importancia de la investigación emancipatoria como parte del proceso**

### **1.1. Realizar un cuestionario emancipador**

Elaborar un cuestionario en contextos de (dis)capacidad intelectual puede parecer una tarea sencilla si lo planteamos como una herramienta de investigación donde existe un investigador y un sujeto investigado que “responde” a las preguntas del investigador.

Dado que nuestro objetivo ha sido elaborar una herramienta “inclusiva”, necesitábamos diseñar un cuestionario donde la forma y el fondo estuviesen directamente relacionados.

A nuestro juicio, cualquier estudio o trabajo en el campo de las ciencias sociales que trate como “objeto de estudio” a “sujetos” con (dis)capacidad intelectual debe tener un carácter emancipador tal y como lo formula Barnes desde el “modelo social y de derechos”:

La investigación emancipadora tiene que ver con la desmitificación sistemática de las estructuras y los procesos que crean discapacidad y con el establecimiento de una “diálogo” factible entre la comunidad investigadora y las personas con discapacidad para facilitar el empoderamiento de estas. Para hacerlo, los investigadores deben aprender a poner sus conocimientos y habilidades a disposición de las personas con discapacidad. (Barnes, 1996, p.108)

Detengámonos en esta expresión, “investigación emancipadora” y tratemos de justificarla porque nuestro cuestionario, su proceso de recogida de datos y sus resultados son un ejemplo de investigación emancipadora.

Mike Oliver, uno de los padres del modelo social, en una de sus obras más influyentes (Oliver, 2008), puso el dedo en la llaga al afirmar que los procesos de investigación podrían ser una forma de “alienación” y, por tanto, una forma más de opresión de la sociedad normativizada sobre sus sujetos de estudio:

La sola idea de que grupos reducidos de “expertos” puedan reunirse y determinar entre ellos un programa para la investigación en el ámbito de la discapacidad es defectuosa desde sus fundamentos (...) Las personas con discapacidades comenzaron a ver la investigación como una violación de sus experiencias, como algo irrelevante para sus necesidades y como incapaz de mejorar sus circunstancias materiales y su calidad de vida (...) Como consecuencia de esta situación comenzó a exigirse el desarrollo de otro paradigma de investigación social, este recibió

diversos nombres: investigación crítica, praxis o investigación emancipadora. (Barton, 2008, p.300-301)

## **1.2. Realizar un cuestionario desde las personas y no para las personas con discapacidad**

La “investigación emancipadora”, pues, no es una opción sino que debe ser una exigencia. En nuestro caso, la investigación ha tomado la forma de “cuestionario” que ha tratado de cumplir con una serie de criterios inclusivos.

¿Qué criterios inclusivos hemos utilizado para cumplir este requisito? Expondremos, siguiendo el modelo social de Walmsey (como se cita en Barton, 2008) los criterios que hemos seguido:

- a) El cuestionario es cosa de todas y de todos los participantes en el proceso.

En una investigación emancipadora la investigación es cosa de todos, no solo de un grupo de expertos. Un ejemplo de este tipo de investigación es el realizado por Val Williams en el año 1999. El grupo estableció las preguntas, realizó las entrevistas y se le comunicaron los resultados de una manera entendible. El resultado fue un artículo en la revista *British Journal of Learning Disabilities* (1999).

Otro ejemplo es el trabajo de Sheena Rolph en la ciudad inglesa de Norfolk: en el año 2000, la trabajadora social convirtió a personas con (dis)capacidad intelectual en “historiadores” de las vidas de otras personas de la comunidad realizando un trabajo sobre roles y status sociales, siendo co-investigadores los mismos protagonistas con discapacidad de la investigación. El resultado es una tesis doctoral, por desgracia, inédita (Rolph, 2000).

En nuestro caso, a lo largo de cuatro años hemos realizado este cuestionario con más de 100 personas con discapacidad intelectual que han participado en la experiencia de la “Escuela de Pensamiento Libre”, una experiencia educativa alternativa cuyos protagonistas son personas con y sin discapacidad que, durante un curso escolar, establecen “diálogos filosóficos” como forma de potenciar sus valores, sus emociones y sus procesos epistémicos. En este contexto, los items que plantea el cuestionario se realizan tanto a principio de curso como al final de curso para constatar que, una vez realizada esta experiencia de empoderamiento educativo, se producen mejoras epistémicas significativas y mejoras en los procesos de autodeterminación. Y para ello, el cuestionario, dadas sus peculiares características, se ha aplicado con el criterio inclusivo aquí reseñado. En este sentido, la persona con (dis)capacidad, en un espacio de tranquilidad, a modo de

conversación informal y con su persona de apoyo como referencia (o bien de una manera autónoma), se ha ido planteando y respondiendo las cuestiones aquí planteadas.

Y ese espacio de tranquilidad pedagógica nos exigía también que los participantes (personas con y sin discapacidad intelectual) fuesen alumnos de la experiencia pedagógica denominada “Escuela de Pensamiento Libre”. Por tanto, las personas que realizaban el cuestionario no eran usuarios de algún centro en el cual hubiese individuos con (dis)capacidad intelectual a los cuales se les “pasa” un cuestionario. En este caso, se puede dar un estudio “participativo” pero no emancipador. Esto suponía que, dado que nuestro grupo solamente tenía 30 participantes por curso escolar, no podíamos aplicar estos cuestionarios a nadie que no hubiese participado en la experiencia pedagógica cuya duración era de un año. El cuestionario se pasaba a lo largo del año para ver las “evoluciones” de los participantes en una serie de ítems-tareas que luego explicaremos. Hemos necesitado, por tanto, cuatro años para recoger los resultados.

En consecuencia, podemos decir que la implicación de los expertos ha sido su compromiso real sin la “independencia” típica del investigador externo y, para ello, ha sido necesario también realizar un ejercicio de accesibilidad cognitiva total a la hora de completar los cuestionarios.

b) El cuestionario pretende incidir en los procesos de empoderamiento de las personas

En una investigación emancipadora no basta solo con la participación de las personas sino que es necesario encontrar cauces para el cambio social y la transformación social y política. Esto equivale a buscar mecanismos para que se produzca una crítica activa, y no solo una exposición de experiencias narrativas. Este polémico punto es apoyado también por uno de los fundadores del modelo social, Vic Finkelstein, que, a finales de los 90, años de auge de otros modelos performativos de la discapacidad que resaltaban las experiencias y las narrativas, desde perspectivas biopolíticas, mantuvo que la transformación política no puede superarse en nombre de nuevas identidades individuales. “Encontrar respuestas en las experiencias de la discriminación es simplemente un retorno al antiguo enfoque sobre la opresión, si bien disfrazado con la terminología del modelo social” (Finkelstein, 1996, p.87).

Nuestro cuestionario tiene ese horizonte social y político porque su objetivo no es la mejora de la inteligencia o de los procesos cognitivos (cosa que también se consigue tal y como se puede comprobar en las tablas analíticas), sino que se focaliza en los procesos de empoderamiento y autodeterminación de las personas con diversidad funcional intelectual que son consideradas como “agentes epistémicos”, es decir, personas que, desde su



vulnerabilidad, poseen capacidades de generar conocimiento, opinar, tomar decisiones e intervenir en las transformaciones de sus entornos más próximos. En este sentido, las cuestiones que aborda el cuestionario son relevantes desde un punto de vista epistemológico al centrar las cuestiones en temas éticos y epistémicos que diferencian esta herramienta de otras que se han desarrollado en este campo de los Estudios de Discapacidad.

c) Un cuestionario realizado desde la centralidad de la vida de las personas

Una investigación emancipadora es un “apoyo” activo a las vidas de los protagonistas de la investigación. De ahí que, siguiendo a Colin Barnes (1996):

Los investigadores no deben profesar una “independencia mítica” sino que deben unirse a las personas con discapacidad en sus luchas para acometer y vencer su opresión. No hay un remanso de independencia o un punto medio cuando se investiga la opresión: los académicos e investigadores solamente pueden estar del lado de los opresores o de los oprimidos. (p.110)

En nuestro cuestionario, el reto transformador ha consistido en dotar de herramientas epistémicas que afectan a las vidas reales y mentales de las personas con el objeto de luchar contra una forma de exclusión a la que podemos denominar como “exclusión epistémica o intelectual”, a saber, una exclusión de agencia que puede suponer la aceptación de un sujeto a la hora de participar, incluso participar en la comunidad (integración social) pero no a la hora de decidir agencialmente qué desea hacer, qué desea decidir o qué “igualdad de libertad” desea tener, en expresión de Amartya Sen (1995).

Evitar, en definitiva, lo que algunos autores denominan “forclusión” (Lacan, 2009; Sánchez Alcón, 2020) o “exclusión epistémica”, una expulsión de los foros de diálogo donde se toman decisiones importantes que afectan a las vidas de las personas. Esto nos lleva a una reflexión crucial: estamos apoyando las políticas de integración de las personas en la comunidad-sociedad y quizá no estemos remando en la dirección del apoyo a los procesos de empoderamiento de las personas, un empoderamiento que supone la inclusión epistémica y agencial, y no solo social.

d) Un cuestionario accesible cognitivamente

Una investigación emancipadora debe ser accesible cognitivamente. Como dice Townsley (1998) “en el campo de las dificultades de aprendizaje, la participación en la investigación

de las personas con dificultades de aprendizaje solo se puede lograr si la información es accesible a todos” (p. 78).

Esto supone que, a lo largo de todo el proceso investigador, la accesibilidad es una *conditio sine qua nom*. No se trata de que los resultados sean accesibles sino el proceso en sí porque la accesibilidad cognitiva no implica solamente una forma de presentar los textos sino una manera de asegurar la comprensión básica de los mismos adaptándolos a cada persona y sus dificultades.

Nuestro cuestionario, a la hora de ser presentado, ha utilizado los estándares internacionales en “lectura fácil”, y a la vez ha tratado de adaptar sin infantilizar las cuestiones para que sean, con los debidos apoyos, trabajadas por personas cuyas “mentes minorizadas” no están habituadas a la reflexión intelectual.

Justamente, el cuestionario trata de deshacer ese tópico que relaciona lo “intelectual” con la “inteligencia” abstracta y, a su vez, con el rendimiento académico. Sostenemos que nuestro cuestionario, con los debidos apoyos, es universalizable y aplicable a muchas personas partiendo de lo que Schramme denomina la “presunción de capacidad deliberativa de toda persona” (2021, p.3).

A lo largo del siguiente punto justificaremos que nuestro enfoque metodológico, al que hemos denominado “enfoque de pensamiento libre”, tiene el potencial de desarrollar no solo el estudio evaluativo que presentamos sino otros estudios y trabajos que cumplan con los exigentes requisitos anteriores.

## **2. Metodología utilizada. “Enfoque Pensamiento Libre”. Visión general.**

El cuestionario que presentamos se basa en un enfoque de las capacidades humanas al que hemos denominado “Enfoque Pensamiento Libre”, el marco general desde el cual se realiza el estudio. Este enfoque, novedoso en el campo de las ciencias sociales, se viene fundamentando por diferentes autores en los últimos diez años (Álvarez et al., 2022; Sánchez Alcón, 2011.) Como dice Álvarez et al., “la idea central que sustenta el Enfoque Pensamiento Libre es el reconocimiento de que todas las personas tienen capacidades y potencialidades que pueden ser desarrolladas” (2022, p. 22).

La razón de ser del “Enfoque Pensamiento Libre” tiene que ver con la profundización en el actual modelo social inclusivo de empoderamiento y autodeterminación de las personas con

discapacidad intelectual que se sustenta en una visión dinámica, funcional, interdependiente y positiva de la discapacidad.

La idea central de este enfoque metodológico se relaciona con el reconocimiento de que todas las personas, incluidas las personas con (dis)capacidad intelectual, tienen capacidades epistémicas que, con el método adecuado, pueden ser desarrolladas. Entendemos por “capacidad”, siguiendo a la pensadora Martha Nussbaum (2012), no sólo lo que alguien hace sino lo que alguien puede hacer. La filósofa elabora lo que denomina una serie de “esferas para el desarrollo humano” (en terminología aristotélica podríamos hablar de “bienes” o “fines” o “virtudes” o “valores”, yendo, como decimos, un paso más allá de la esfera de los derechos o de los imperativos formales). Estas “esferas” son buenas en sí mismas, son universales y deben ser promovidas positivamente por los Estados, por las asociaciones, por los profesionales y por los proyectos de desarrollo humano. La autora esboza diez esferas entre las cuales, a nosotros, nos interesa la que denomina “capacidades cognitivas” diciendo lo siguiente: todos los seres humanos tienen capacidades cognitivas (emocionales, volitivas, morales) y dejarían de ser parte de la especie humana si nos las tuvieran.

De ahí que consideremos que una persona con (dis)capacidad intelectual, con los debidos apoyos, es capaz de pensar por sí misma y es libre a la hora de tomar decisiones sobre el proyecto de vida realizada. Esta afirmación no pretende reflejar un hecho, sino ser parte del enfoque performativo positivo para transformar la realidad. El “cuestionario” mismo se presenta como un apoyo a este horizonte epistémico y, por tanto, no es neutral ni trata de reflejar “objetivamente” la realidad sino transformarla en un sentido emancipador.

Consideramos que las personas con (dis)capacidad intelectual no sólo deben acceder a niveles dignos de calidad de vida sino que deben participar activamente en la toma de decisiones que afecten a sus propias vidas partiendo de sus propios anhelos, de sus propios deseos y sueños. Consideramos que la máxima calidad de vida comienza cuando una persona puede autodeterminarse y tomar decisiones de una manera libre. Pero la autodeterminación no es sólo un derecho sino una conquista que toda persona con (dis)capacidad intelectual y sus entornos deben propiciar; por ello, consideramos que es esencial ese “aprendizaje de la autodeterminación”, un aprendizaje que comienza con otra manera de ver y entender la educación de las personas con (dis)capacidad intelectual donde se tenga en cuenta, no sólo lo que no saben, sino lo que pueden hacer y lo que pueden pensar.

Para ello, hemos elaborado una metodología de trabajo inspirada en la filosofía de Matthew Lipman, un pedagogo y filósofo americano que ha creado un currículum filosófico que se aplica desde la infancia, y donde la filosofía, los temas filosóficos y éticos son accesibles desde los 3 años.

Dado que las personas adultas con discapacidad intelectual no son niños y la infantilización del sector es muy preocupante, nosotros mismos debimos elaborar nuevos materiales no existentes para poder utilizar esta metodología pedagógica y adaptarlas al contexto de personas adultas (Sánchez Alcón, 2011); el resultado es el enfoque metodológico que venimos denominado “Enfoque Pensamiento Libre”.

Veamos porqué esta metodología es apropiada para realizar una evaluación emancipadora siguiendo los criterios antes descritos.

Una de las ideas centrales del “Enfoque Pensamiento Libre” es que la metodología se centra en las preguntas y no en las respuestas. El “Enfoque Pensamiento Libre” es un plan de desarrollo y florecimiento humano que, partiendo de las bases del “modelo social y de derechos” que afecta a las personas con discapacidad intelectual, se encamina, como horizonte epistémico, a la conquista y exploración de las “capacidades intelectuales” que la sociedad normativizada ha otorgado a las personas con dificultades de aprendizaje. Y estas capacidades, siguiendo la metodología del enfoque, se centrarán en la importancia de las preguntas filosóficas que son inherentes a cualquier ser humano, independientemente de sus ventajas cognitivas.

Recordemos que el paradigma social dice con claridad que la “discapacidad” no es el fruto de una “deficiencia individual o impedimento”, sino una construcción social resultado de la opresión de una sociedad que discapacita. Es, por tanto, la sociedad quien le coloca a las personas con discapacidad los siguientes rótulos: fracasos escolares, incapacidad de autogobierno, ausencia de inteligencia, imposibilidad de toma de decisiones, carencias de pensamientos abstractos, no-libres, amorales, en definitiva, intelectualmente disminuidos.

Dice Oliver que “la discapacidad es una forma de imposición social y no una limitación personal” (2008, p.67). Todas estas etiquetas, en cierta manera, se han generado porque existe un modelo metodológico dominante donde las “respuestas” son más relevantes que las “preguntas” y el diálogo que generan.

La presunción, pues, de incapacidad intelectual es clara y patente. No hablamos ya solo de discapacidad sino de discapacidad de la “mente”, del “intelecto” entendido como un todo, una inferioridad mental que no se le achaca a otras discapacidades cuyas barreras sociales

son más evidentes. En el caso del antiguo “retraso mental”, las denominaciones del pasado han sido parte del proceso de estigmatización: subnormalidad, idiotismo o imbecilidad no son resultado de los insultos del pueblo llano hacia el otro sino paradigmas científicos con los que, a lo largo de los siglos, se ha etiquetado a las personas con desventajas cognitivas. Decimos “desventajas cognitivas” porque consideramos que es el mejor reflejo de sus situaciones individuales. Entendemos, asimismo, el término “discapacidad intelectual” como una construcción social discutible ya que es parte de esas denominaciones opresivas que la sociedad y los paradigmas científicos han colocado sobre seres humanos que necesitan, no solo tener derechos, sino voces capacitantes con las cuales se autorepresenten o autodefinan narrativamente.

Desplazando, de esta manera, el foco desde la presunta incapacidad intelectual o académica a la “capacidad” que todos los seres humanos tienen, utilizando diferentes modos de comunicación, de realizarse preguntas relevantes para sus propias vidas, incorporamos a nuestro “Enfoque Pensamiento Libre” la denominada “Metodología Lipman”, un método filosófico conocido y aplicado a nivel internacional que nos sirvió de base psicopedagógica para realizar las sesiones de “diálogo socrático” a partir de esas preguntas realizadas.

A partir de aquí, y concretando un poco más este enfoque, nos centraremos en algunos de los “ejes metodológicos” que trabaja el “Enfoque Pensamiento Libre” y su manera de evaluarlos a través del “cuestionario de potencialidades” y los resultados de ese estudio de validación.

### **3. Ejes metodológicos concretos evaluados y validados en el cuestionario**

El “Enfoque Pensamiento Libre” desarrolla el diálogo socrático a partir de la “Metodología Lipman” que fomenta el pensamiento crítico, creativo, afectivo y ético, una metodología nacida en los años 60 en Estados Unidos y creada por el filósofo Matthew Lipman.

El proyecto de Lipman parte de la constatación de que no es posible conseguir sociedades verdaderamente libres y solidarias si no conseguimos capaces de pensar por sí mismas en el marco de un proceso solidario y cooperativo de discusión. Este pensador y pedagogo creó un curriculum educativo que fundamentó en su obra *La Filosofía en el aula* (Lipman, 1992).

En la adaptación que el “Enfoque Pensamiento Libre” realiza de esta metodología pedagógica nos hemos querido centrar en tres ejes metodológicos, tres tareas asociadas a cada eje y una serie de “potencialidades” asignadas a cada tarea; estas tareas y sus consiguientes potencialidades están en la base de los tres apartados del “cuestionario” que presentamos en este artículo. Cada una de esas tareas en las que se centra el “Enfoque Pensamiento Libre” pretende desarrollar una serie de capacidades-potencialidades que señalamos con aspectos relevantes que son evaluados en el cuestionario que presentamos en este artículo y su consiguiente estudio psicométrico.

De cara a la interpretación correcta del “cuestionario” obsérvese la relación entre los “potenciales” (representados por la letra mayúscula P y por una H, una O y una D dependiendo si se refiere al primer, segundo o tercer eje metodológico) que hemos evaluado, el “cuestionario” en sí que aparece a continuación y el “análisis descriptivo” psicométrico que analiza las respuestas de los participantes en el estudio.

He aquí los tres ejes, tareas y potencialidades evaluadas y validadas en este cuestionario.

a) Primer eje metodológico: aprender a pensar críticamente. Tarea clave de este eje: estimular las capacidades epistémicas de las personas. ¿Qué potencialidades filosóficas hemos evaluado?

- HP1. Aprender a hacer preguntas relevantes sobre un texto o un tema abierto.
- HP2. Trabajar el pensamiento alternativo buscando diversas soluciones a determinados problemas.
- HP3, HP7. Aportar razones y/o buenas razones para defender nuestras opiniones.
- HP4. Justificar con razones algunas de nuestras emociones.
- HP5. Trabajar el pensamiento analógico partiendo de objetos o de símbolos o de fábulas.
- HP6. Poner ejemplos concretos partiendo a partir de ideas generales.

b) Segundo eje metodológico: aprender a pensar creativamente. Objetivo clave: desarrollar las capacidades creativas y laterales de las personas. ¿Qué potencialidades filosóficas hemos evaluado?

- OP1, OP2, OP4. Producir razonamientos laterales o divergentes aplicado a situaciones vitales concretas.

- OP3. Establecer condicionales contrafácticos laterales que analicen situaciones sociales concretas.
- OP5. Buscar diferentes opciones posibles en las respuestas a preguntas sobre la verdad o falsedad de un enunciado.

c) Tercer eje metodológico: aprender a decidir éticamente. Tarea clave de este eje: desarrollar las capacidades morales de las personas. ¿Qué potencialidades filosóficas hemos evaluado?

- DP1, DP5. Trabajar la empatía tanto a nivel moral como a nivel emocional.
- DP2. Trabajar dilemas morales como forma de razonar sobre lo que nos rodea explorando soluciones alternativas.
- DP3, DP6. Justificar moralmente nuestras decisiones a partir de valores como la libertad, la igualdad, la dignidad o la justicia.
- DP4. Clarificar éticamente algunos valores en conflicto.
- DP5. Razonar moralmente sobre las consecuencias de nuestras acciones.

Por tanto, podemos decir que nuestro “cuestionario” y los ítems evaluados y validados están extraídos directamente de las tareas pedagógicas del “enfoque Pensamiento Libre” que se concretan en el proyecto pedagógico denominado “Escuela de Pensamiento Libre” en tanto experiencia de educación informal llevada a cabo en Valencia (y otros territorios del país) en contextos de (dis)capacidad intelectual.

He aquí el cuestionario utilizado. En este caso, las “personas de apoyo” que acompañan a las personas con (dis)capacidad reciben, junto a la persona, una copia y ambas, la persona y su apoyo se disponen a contestar al cuestionario en dos momentos del curso: a principios de curso, en octubre y al final del curso, en junio.

En el posterior análisis psicométrico se trata de analizar el impacto real en la mejora de esas “capacidades” y “potencialidades” que han evaluado y que hemos señalado en los ejes metodológicos.

## 4. Diseño del cuestionario

### Cuestionario de evaluación de potencialidades filosóficas en contextos de personas con (dis)capacidad intelectual

#### Parte 1: Texto para pensar (potenciales de pensamiento crítico)

Fecha de realización: (la fecha en la cual se realiza)

Instrucciones: Consiste en leer la historia y contestar a siete preguntas relacionadas con el texto, de respuesta abierta. La séptima pregunta no es sobre el texto y tiene dos opciones de respuesta posibles.

Lee la siguiente historia:

*Trata de un elefante encadenado. El pobre elefante, al parecer, había nacido con algunas diferencias respecto a los otros y a su dueño no se le ocurrió otra cosa que encadenarlo. Así estuvo durante casi veinte años. Casi se muere. Un buen día cambió de dueño y éste lo liberó. Le quitó las cadenas. ¿Sabes qué hizo el elefante? ¿Crees que se puso contento por haber sido liberado? Todo lo contrario. Miró a su dueño con tristeza y siguió el pobre allí, acurrucado, sin querer moverse ahora que podía hacerlo.*

Cuestiones:

HP1. Hazte una o varias preguntas que te sugiera la historia

HP2. ¿Qué posibles soluciones tiene el elefante?

HP3. ¿Qué crees tú que debería hacer el elefante? Razona tu respuesta

HP4. ¿Cómo se siente el elefante?

HP5. ¿Qué relación ves entre esta historia y una persona con discapacidad?

HP6. Busca ejemplos de otras situaciones de la vida que se puedan comparar con esta historia.

HP7. Explica si las siguientes afirmaciones son buenas o malas razones: Si es buena razón, pon al final una B. Si crees que es mala razón, pon al final una M.

- a) Alguien dice que las personas con discapacidad no pueden ir al colegio porque están enfermas
- b) Alguien vota al alcalde de su pueblo porque es guapo
- c) Alguien opina que los padres siempre tienen razón porque nos quieren
- d) Alguien cree que no somos libres porque no tenemos alas

#### Parte 2: Objetos para pensar (potenciales de pensamiento creativo)

Fecha de realización: (la fecha en la cual se realiza)

Instrucciones: Se trata de contestar a cuatro preguntas abiertas por comparación a tres objetos: un jarrón, un ovillo de lana y una bombilla. En la quinta pregunta caben dos opciones de respuesta posibles.

Cuestiones:

He aquí una serie de objetos tales como un JARRÓN, UN OVILLO DE LANA Y UNA BOMBILLA (se presentan los objetos reales).

OP1. Compara tu mente con alguno de estos objetos y explica por qué haces esa comparación.

OP2. Si tu mente fuera un JARRÓN ¿qué pasaría? ¿Y si fuera un OVILLO DE LANA? ¿Y si fuera una BOMBILLA? Si fuera un JARRÓN.....Si fuera un OVILLO DE LANA....Si fuera una BOMBILLA....

OP3. ¿Qué pasaría si los árboles desaparecieran del planeta? ¿Qué pasaría si fuésemos inmortales? ¿Qué pasaría si los animales hablasen?

OP4. ¿Se te ocurren algunos objetos con los cuales comparar tu mente?



OP5. ¿Cuál de estas afirmaciones es verdadera y cuál falsa? Pon al final una V o una F.

- a) Todos los jarrones son de barro
- b) Algunos jarrones son de barro
- c) Un jarrón puede ser de barro y a la vez de cristal
- d) Si todos los jarrones son de barro, entonces llueve
- e) Los jarrones de barro son todos de color azul
- f) Los jarrones son siempre de barro
- g) Los jarrones blancos de barro son azules

### Parte 3: Dilema para pensar (potenciales de pensamiento moral)

Fecha de realización: (la fecha en la cual se realiza)

Instrucciones: Se presenta un dilema a partir del cual hay siete preguntas.

Texto:

He aquí un dilema. Debes tomar una decisión. ¿Tú qué harías?

Ximo tiene un amigo y su amigo se llama Juan. Juan le revela a Ximo un secreto diciéndole que maltrata a su novia porque ella no es de fiar. Le pide que no se lo diga a nadie.

Cuestiones:

DP1. ¿Qué harías tú si fueses Ximo?

DP2. ¿Qué otras alternativas se te ocurren?

DP3. Explica el por qué has decidido esto

DP4. ¿Qué valores chocan entre sí en esa situación?

DP5. ¿Cómo crees que se siente Ximo cuando su amigo le cuenta eso?

DP6. ¿Por qué dirías tú que hacer daño a otra persona está mal? Señala la letra que crees que es más adecuada. Puedes aportar alguna otra razón.

- a) Porque le duele
- b) Porque es ilegal
- c) Porque no es ético
- d) Porque...

DP7. ¿Qué consecuencias podría tener para la chica el hecho de que Ximo guardase el secreto de su amigo?

## 5. Resultados. Proceso de validación del cuestionario

Datos básicos del cuestionario: el cuestionario objeto de estudio se pasó a 104 personas. El índice de respuesta no fue precisamente del 100% en todas las preguntas basculando entre el 80% y el 100%. La edad media fue de  $38,40 \pm 11,23$  años, el paciente más joven tenía 19 años, y el mayor 60 años. Por rangos de edad las frecuencias fueron 61,4% con edades  $\leq 40$  años y 38,6% mayores de 40 años. El 48,0% eran hombres y el 52,0% mujeres.

## 5.1. Análisis descriptivo

### 5.1.1. Estadísticos descriptivos

	NN	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
Edad Actual	88	19	60	38,40	11,237
N válido (según lista)	88				

*Nota.* NN entendido como *número*.

### Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	49	47,1	48,0	48,0
	Mujer	53	51,0	52,0	100,0
	Total	102	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,9		
Total		104	100,0		

*Nota.* *Perdidos* es el término utilizado para aquellos test no evaluados, mientras que *Sistema* hace referencia a aquellos tests que han sido evaluados.

### Intervalos de edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Edad <= 40 años	54	51,9	61,4	61,4
	Edad > de 40 años	34	32,7	38,6	100,0
	Total	88	84,6	100,0	
Perdidos	Sistema	16	15,4		
Total		104	100,0		

5.1.2. *Primer eje metodológico: aprender a pensar críticamente*

HP1. Hazte una o varias preguntas que te sugiera la historia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mal	4	3,8	4,3	4,3
	Bien	7	6,7	7,4	11,7
	Muy bien	83	79,8	88,3	100,0
	Total	94	90,4	100,0	
Perdidos	Sistema	10	9,6		
Total		104	100,0		

HP2. ¿Qué posibles soluciones tiene el elefante?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mal	11	10,6	11,0	11,0
	Bien	41	39,4	41,0	52,0
	Muy bien	48	46,2	48,0	100,0
	Total	100	96,2	100,0	
Perdidos	Sistema	4	3,8		
Total		104	100,0		

HP3. ¿Qué crees tú que debería hacer el elefante? Razona tu respuesta

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mal	10	9,6	9,9	9,9
	Bien	33	31,7	32,7	42,6
	Muy bien	58	55,8	57,4	100,0
	Total	101	97,1	100,0	
Perdidos	Sistema	3	2,9		
Total		104	100,0		

HP4. ¿Cómo se siente el elefante?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mal	5	4,8	4,9	4,9
	Bien	73	70,2	71,6	76,5
	Muy bien	24	23,1	23,5	100,0
	Total	102	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,9		
Total		104	100,0		

HP5. ¿Qué relación ves entre esta historia y una persona con discapacidad?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mal	16	15,4	16,3	16,3
	Bien	6	5,8	6,1	22,4
	Muy bien	76	73,1	77,6	100,0
	Total	98	94,2	100,0	
Perdidos	Sistema	6	5,8		
Total		104	100,0		

HP6. Busca ejemplos de otras situaciones de la vida que se puedan comparar con esta historia.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mal	12	11,5	15,0	15,0
	Bien	34	32,7	42,5	57,5
	Muy bien	34	32,7	42,5	100,0
	Total	80	76,9	100,0	
Perdidos	Sistema	24	23,1		
Total		104	100,0		

HP7. Explica si las siguientes afirmaciones son buenas o malas razones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mal	58	55,8	56,3	56,3
	Bien	45	43,3	43,7	100,0
	Muy bien	103	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,0		
Total		104	100,0		

5.1.3. Segundo eje metodológico: aprender a pensar creativamente

OP1. Compara tu mente con alguno de estos objetos y explica por qué haces esa comparación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mal	7	6,7	7,5	7,5
	Bien	8	7,7	8,6	16,1
	Muy bien	78	75,0	83,9	100,0
	Total	93	89,4	100,0	
Perdidos	Sistema	11	10,6		
Total		104	100,0		

OP2. Si tu mente fuera un jarrón/ovillo de lana/ bombilla ¿qué pasaría?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mal	4	3,8	4,0	4,0
	Bien	22	21,2	22,0	26,0
	Muy bien	74	71,2	74,0	100,0
	Total	100	96,2	100,0	
Perdidos	Sistema	4	3,8		
Total		104	100,0		

OP3. ¿Qué pasaría si los árboles desaparecieran del planeta? ¿Qué pasaría si fuésemos inmortales? ¿Qué pasaría si los animales hablasen?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mal	1	1,0	1,0	1,0
	Bien	26	25,0	25,7	26,7
	Muy bien	74	71,2	73,3	100,0
	Total	101	97,1	100,0	
Perdidos	Sistema	3	2,9		
Total		104	100,0		

OP4. ¿Se te ocurren algunos objetos con los cuales comparar tu mente?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mal	15	14,4	16,3	16,3
	Bien	47	45,2	51,1	67,4
	Muy bien	30	28,8	32,6	100,0
	Total	92	88,5	100,0	
Perdidos	Sistema	12	11,5		
Total		104	100,0		

OP5. ¿Cuál de estas afirmaciones es verdadera y cuál falsa?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mal	30	28,8	29,7	29,7
	Bien	49	47,1	48,5	78,2
	Muy bien	22	21,2	21,8	100,0
	Total	101	97,1	100,0	
Perdidos	Sistema	3	2,9		
Total		104	100,0		

5.1.4. Tercer eje metodológico: aprender a decidir éticamente

DP1. ¿Qué harías tú si fueses Ximo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mal	5	4,8	5,0	5,0
	Bien	69	66,3	68,3	73,3
	Muy bien	27	26,0	26,7	100,0
	Total	101	97,1	100,0	
Perdidos	Sistema	3	2,9		
Total		104	100,0		

DP2. ¿Qué otras alternativas se te ocurren?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mal	8	7,7	9,2	9,2
	Bien	59	56,7	67,8	77,0
	Muy bien	20	19,2	23,0	100,0
	Total	87	83,7	100,0	
Perdidos	Sistema	17	16,3		
Total		104	100,0		

DP3. Explica el por qué has decidido esto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mal	3	2,9	3,1	3,1
	Bien	72	69,2	75,0	78,1
	Muy bien	21	20,2	21,9	100,0
	Total	96	92,3	100,0	
Perdidos	Sistema	8	7,7		
Total		104	100,0		

DP4. ¿Qué valores chocan entre sí en esa situación?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mal	11	10,6	11,6	11,6
	Bien	15	14,4	15,8	27,4
	Muy bien	69	66,3	72,6	100,0
	Total	95	91,3	100,0	
Perdidos	Sistema	9	8,7		
Total		104	100,0		

DP5. ¿Cómo crees que se siente Ximo cuando su amigo le cuenta eso?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mal	9	8,7	9,0	9,0
	Bien	69	66,3	69,0	78,0
	Muy bien	22	21,2	22,0	100,0
	Total	100	96,2	100,0	
Perdidos	Sistema	4	3,8		
Total		104	100,0		

DP6. ¿Por qué dirías tú que hacer daño a otra persona está mal?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mal	8	7,7	9,4	9,4
	Bien	55	52,9	64,7	74,1
	Muy bien	22	21,2	25,9	100,0
	Total	85	81,7	100,0	
Perdidos	Sistema	19	18,3		
Total		104	100,0		



DP7. ¿Qué consecuencias podría tener para la chica el hecho de que Ximo guardase el secreto de su amigo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mal	15	14,4	15,8	15,8
	Bien	46	44,2	48,4	64,2
	Muy bien	34	32,7	35,8	100,0
	Total	95	91,3	100,0	
Perdidos	Sistema	9	8,7		
Total		104	100,0		

## 5.2. Resultados de validación del cuestionario

### 5.2.1. Análisis Factorial Exploratorio

Realizar un Análisis Factorial al cuestionario en estudio supone desarrollar dos objetivos: a) comprobar si los ítems propuestos están bien agrupados, y b) comprobar si dichas dimensiones son suficientes para explicar los resultados obtenidos de las 19 preguntas iniciales.

Para ello, realizamos un Análisis Factorial Explicatorio y, si los resultados de los diferentes estadísticos son buenos, se aplicará un Análisis Factorial Confirmatorio. Para ello calculamos la Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), obteniendo un valor de 0.557 (>0.5), y la Prueba de Esfericidad de Bartlett (Chi-cuadrado aproximado = 285,9) con 171 gl, siendo su nivel de significación = 0.00001

**Tabla 1**

*KMO y prueba de Bartlett*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	0.557
Prueba de Esfericidad de Bartlett (Chi-cuadrado aproximado)	285,935
gl	171
Nivel de significación	0.00001

Estos datos confirman que es correcto realizar un análisis factorial confirmatorio. Sin embargo, en la Tabla anterior el método de extracción elegido converge en que deberían de extraerse 7 dimensiones o factores (las que tienen autovalores iniciales superiores a 1) que

son muchas para solo 19 preguntas. Por tanto, analizamos la fiabilidad del cuestionario, ya que mediante este método y sus premisas se puede detectar si se debe o deben eliminar algún o algunos ítems y, por consiguiente, alguna dimensión.

A continuación, se presentan los resultados del Análisis Factorial Explicatorio:

**Tabla 2**

*Varianza total explicada*

Componente	Autovalores Iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,482	23,592	23,592	4,482	23,592	23,592	2,963	15,597	15,597
2	2,393	12,593	36,185	2,393	12,593	36,185	2,297	12,091	27,688
3	1,847	9,719	45,903	1,847	9,719	45,903	2,078	10,937	38,625
4	1,579	8,313	54,216	1,579	8,313	54,216	1,834	9,653	48,278
5	1,256	6,609	60,826	1,256	6,609	60,826	1,691	8,901	57,179
6	1,078	5,673	66,498	1,078	5,673	66,498	1,526	8,031	65,210
7	1,056	5,559	72,058	1,056	5,559	72,058	1,301	6,847	72,058
8	,947	4,984	77,041						
9	,814	4,284	81,326						
10	,671	3,531	84,856						
11	,641	3,374	88,231						
12	,538	2,832	91,063						
13	,416	2,189	93,252						
14	,346	1,819	95,070						
15	,320	1,685	96,756						
16	,236	1,242	97,998						
17	,162	,855	98,853						
18	,121	,636	99,489						
19	,097	,511	100,000						

*Nota.* Método de extracción: Análisis de componentes principales

### 5.2.2. Análisis de Fiabilidad

Entendemos por fiabilidad el grado en que un instrumento mide con precisión y sin error. Indica la condición del instrumento de ser fiable, es decir, de ser capaz de ofrecer en su empleo repetido, resultados veraces y constantes en condiciones similares de medición. Para su análisis se valoró la Consistencia Interna, es decir, en qué medida los diferentes ítems están relacionados entre sí. Para su medición se utilizó el Coeficiente Alfa de Cronbach, sus valores oscilan entre [0 y 1]. Cabe reseñar que el Alfa de Cronbach no es un estadístico, por lo que no viene acompañado de ningún valor ( $p$ ) que permita rechazar la hipótesis de fiabilidad en la escala, pero cuanto  $>$  sea el valor de Alfa de Cronbach, (se aproxime más a 1) es mejor la fiabilidad de la escala. Valores entre [0,7 a 0,80]

(dependiendo de la fuente) son suficientes para garantizar la fiabilidad de la escala en estudio.

**Tabla 3**

*Estadísticos total-elemento*

Escala: Todas las variables

Estadísticos de fiabilidad: Alfa de Cronbach: ,797  
Nº de elementos: 19

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida (Índice de Homogeneidad)	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
HP1	43,4878	23,756	,493	,784
HP2	44,0244	22,124	,496	,779
HP3	43,8780	22,260	,458	,782
HP4	44,1220	23,060	,482	,781
HP5	43,6098	23,794	,272	,794
HP6	44,0976	22,090	,458	,782
HP7	43,7805	23,726	,383	,787
OP1	43,5122	24,456	,244	,794
OP2	43,5610	23,702	,430	,785
OP3	43,5366	25,055	,167	,797
OP4	44,1220	20,860	,662	,765
OP5	44,3902	20,894	,668	,764
DP1	44,0976	23,640	,320	,791
DP2	44,1463	24,578	,220	,796
DP3	44,1463	23,028	,503	,780
DP4	43,5610	25,052	,125	,800
DP5	44,2439	24,839	,107	,804
DP6	44,2439	25,189	,076	,803
DP7	44,0244	23,474	,332	,790

El valor de Alfa de Cronbach es 0.797 cuando se incluyen todas las 19 preguntas. Valor que se considera bueno.

Según la Tabla 3, deben eliminarse las preguntas OP3, DP4, DP5 y DP6 pues su índice de homogeneidad es < a 0.2.

Al eliminar estas 4 preguntas, se vuelve a realizar el Análisis de Fiabilidad sin éstas.

**Tabla 4**

*Estadísticos total-elemento tras eliminar las preguntas OP3, DP4, DP5 y DP6*

Escala: Todas las variables

Estadísticos de fiabilidad: Alfa de Cronbach: ,782  
Nº de elementos: 15

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida (Índice de Homogeneidad)	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
HP1	33,6471	18,193	,432	,771
HP2	34,1373	16,921	,415	,768
HP3	34,0000	16,840	,427	,767
HP4	34,2941	17,252	,489	,763
HP5	33,8235	17,548	,298	,779
HP6	34,2353	17,024	,365	,773
HP7	34,0000	17,800	,377	,771
<b>OP1</b>	<b>33,8235</b>	<b>18,708</b>	<b>,099</b>	<b>,795</b>
OP2	33,7647	18,304	,288	,778
OP4	34,333	15,627	,637	,746
OP5	34,5490	15,773	,618	,748
DP1	34,2941	17,612	,367	,772
DP2	34,2941	18,492	,223	,782
DP3	34,2941	17,212	,499	,762
DP7	34,1961	17,481	,339	,775

La salida del análisis (tabla 4) indica que debe salir la pregunta OP1, que es la única que presenta un índice de homogeneidad  $<0.2$  (0.099) y, al eliminar esta pregunta, se obtuvo un valor para Alfa de Cronbach 0.795 igual que el original, pero con menos preguntas, por tanto podemos concluir que el cuestionario reducido con las 15 preguntas tiene una buena consistencia interna.

### 5.2.3. Análisis Factorial

Una vez finalizado el proceso de fiabilidad y reducción de ítems, (mediante los repetidos análisis de fiabilidad), se procedió a realizar un análisis de reducción de dimensiones (Análisis Factorial) primero exploratorio y seguidamente un Análisis Factorial confirmativo

(Definitivo), teniendo en cuenta que el cuestionario fue reducido en 5 ítems. Obteniendo los siguientes resultados que se muestran a continuación en las tablas 5, 6 y 7.

**Tabla 5**

*KMO y prueba de Bartlett*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,662
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	225,131
	gl	91
	Sig.	,000

**Tabla 6**

*Análisis factorial: Varianza total explicada*

Componente	Autovalores Iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,934	28,102	28,102	3,934	28,102	28,102	2,239	15,995	15,995
2	1,852	13,230	41,332	1,852	13,230	41,332	2,116	15,112	31,107
3	1,582	11,299	52,630	1,582	11,299	52,630	1,968	14,058	45,166
4	1,158	8,272	69,902	1,158	8,272	69,902	1,880	13,427	58,593
5	1,051	7,509	68,411	1,051	7,509	68,411	1,375	9,819	68,411
6	,971	6,937	75,349						
7	,712	5,083	80,431						
8	,663	4,736	85,168						
9	,540	3,856	89,024						
10	,442	3,160	92,184						
11	,342	2,442	94,627						
12	,306	2,188	96,815						
13	,248	1,774	98,589						
14	,198	1,411	100,000						

Nota. Método de extracción: Análisis de componentes principales

**Tabla 7**

*Matriz de componentes rotados<sup>a</sup>*

	Componentes				
	1	2	3	4	5
HP1	-,037	-,019	,786	,276	,111
HP2	,682	,156	,094	-,103	,162
HP3	,398	,451	,324	,018	-,414
HP4	,142	,209	,422	,616	-,256
HP5	,097	,108	,195	,116	,848

	Componentes				
	1	2	3	4	5
HP6	,155	,106	,785	-,150	,072
HP7	,654	-,005	,087	,197	-,045
OP2	,541	-,343	-,039	,547	-,095
OP4	,472	,212	,352	,426	,101
OP5	,442	,075	,473	,287	,377
DP1	,510	,549	-,172	,180	-,304
DP2	-,216	,792	,124	,179	,101
DP3	,340	,846	,057	-,074	,112
DP7	,040	,090	-,017	,840	,310

*Nota.* Método de extracción: análisis de componentes principales; método de rotación: normalización Varimax con Kaiser.

Con las 14 preguntas definitivas, el valor de KMO prerequisite para el análisis factorial es 0,662 >0.5, más alto que para el cuestionario original (0.557), también el nivel de significancia de la prueba de esfericidad de Bartlett es altamente significativo ( $p=0.00001$ ), por tanto, se ratifica la aplicación del Análisis Factorial y se utilizó el método de Varimax (Máxima Verosimilitud) para la extracción de factores (dimensiones); la composición factorial con 5 componentes obtuvo una varianza explicada total, de 68,41%.

Las 5 dimensiones están compuestas de la forma siguiente:

- Dimensión 1: Preguntas H2; H7; O4
- Dimensión 2: Preguntas HP3; D1; D2; D3
- Dimensión 3: Preguntas H1; H6; O5
- Dimensión 4: Preguntas H4; O2; H7
- Dimensión 5: Preguntas solamente H5

Se consideraron valores con cargas de peso  $\geq 0.45$

## Discusión y conclusiones

Para obtener datos fiables mediante el uso de un instrumento de medida (cuestionario), es necesario e imprescindible que éstos hayan sido sometidos a un proceso de validación.

El cuestionario que aquí presentamos, de acuerdo con el análisis de consistencia interna, demostró fiabilidad, con un Coeficiente de Cronbach de 0,791 que confirma su validación. A partir de esta validación queremos establecer una serie de conclusiones abiertas para seguir incidiendo en las posibilidades futuras que están en la base de esta herramienta.

Las capacidades básicas en el aprendizaje se basan en lo que una persona “sabe hacer”; no son meros contenidos que deben ser aprendidos sino que deben poder ser aplicados de una manera práctica. En nuestro caso, hemos adaptado esas capacidades a nuestro proyecto centrándolas en tres: aprender a pensar críticamente, aprender a pensar creativamente y aprender a razonar ética y emocionalmente. Y las hemos denominado “tareas”, las tareas de la escuela de dialogo.

Las “potencialidades” son las posibilidades abiertas que tiene una persona a la hora de aprender. No son saberes conceptuales sino procesos y procedimientos que pueden ser desarrollados y convertidos en funcionamientos o desempeños epistémicos que generan conocimiento en un marco de comunidad de indagación inclusiva.

Resaltamos, de nuevo en nuestras conclusiones, esta idea de “comunidades epistémicas” porque, sin esta idea, cualquier cuestionario sería una mera recogida de datos. Si nuestro estudio, consideramos, ha cumplido con la perspectiva inclusiva, ha sido porque el contexto de comunidad de diálogo ha estado presente en todo el proceso desde el primer pase del cuestionario al segundo pase en el que se constata la mejora de las capacidades. Hemos evitado en todo momento el tradicional de otros cuestionarios externos donde las personas con desventajas cognitivas son “interrogadas” o son entrevistadas de una manera individual. En nuestro caso, el trabajo en la “comunidad de diálogo” es imprescindible para la interpretación misma de los resultados cuantitativos.

Estos esperanzadores resultados nos animan a seguir explorando las posibilidades de desarrollo del “Enfoque Pensamiento Libre” en contexto de desventajas cognitivas. No resulta sencillo poder investigar en estos contextos dadas las dificultades (en algunos casos elementales) de las personas que participan y sus niveles de abandono escolar o incluso de analfabetismo. Puesto que en este trabajo deseamos explorar esas otras alternativas cualitativas y orales y a la vez mantener el rigor metodológico de cualquier sistema de evaluación, sostenemos que es necesario seguir indagando en estos procesos epistémicos para que las voces subalternas puedan ser parte también de las investigaciones sociales y que las experiencias de apropiación de capacidades sean, no solo un eje metodológico, sino una brújula ética por la cual caminar para evitar las exclusiones sociales fruto de las

desventajas cognitivas y elaborar herramientas inclusivas que conviertan esa vulnerabilidad en una ventaja epistémica.

En el terreno de los servicios sociales estas herramientas epistémicas son muy necesarias para evaluar procesos de empoderamiento e inclusión y no solo aspectos relacionados con la integración social, los recursos o los servicios.

Sostenemos que la originalidad de esta herramienta tiene que ver con esta dimensión a la que hemos denominado *filosófica* y que se relaciona con los procesos de “agencia epistémica” de las voces más vulnerables de nuestras sociedades.

Siguiendo a Miranda Fricker (2017), consideramos que no tener en cuenta estas dimensiones epistémicas de las personas conlleva lo que se denomina una “injusticia epistémica”.

La idea central del “Enfoque Pensamiento Libre” podría formularse de esta manera: las personas con (dis)capacidad intelectual son poseedoras y portadora de “conocimiento” independientemente del déficit de su “inteligencia”. Esta “capacidad epistémica” (epistemic capability) es anterior a su destreza, competencia intelectual o habilidad psicológica (capacity). Una de las tareas de nuestro cuestionario es diferenciar entre lo cognitivo y lo epistémico. Si lo primero pertenece al territorio de la ciencia (medicina o psicología), lo segundo pertenece al terreno de lo filosófico-político y no por ello es menos importante. Admitir lo primero no implica reconocer lo segundo. De ahí que consideremos que las capacidades epistémicas son imprescindibles en estos procesos de empoderamiento tal y como señala Fricker en *Epistemic Contribution as a Central Human Capability* (2015). Cuando decimos en el “Enfoque Pensamiento Libre” que una persona con (dis)capacidad intelectual o diversidad funcional intelectual es un ser libre y pensante no estamos realizando un ejercicio de psicología positiva sino reconociendo un “bien básico”: la capacidad de pensar. Reconocer esta capacidad en el otro es un ejercicio epistemológico y político más que psicológico.

Las capacidades epistémicas son “capacidades fundamentales para el desarrollo humano” (Fricker, 2015, p.6). Estas capacidades son la “contribución” (“epistemic contribution”) que el individuo hace a la sociedad, sus aportaciones valiosas, es decir, su “contribución en los procesos compartidos de conocimiento” (Fricker, 2015, p.6).

No basta, pues, con la participación social sino que es necesario reconocer a la persona con limitaciones cognitivas como “agentes de conocimiento”. No basta solo con que las personas participen socialmente o elijan entre diferentes opciones que se les presentan,



sino que deben tomar la palabra, opinar, decidir, poseer agencia, compartir espacios de dialogo y conversación, dar testimonio, contar, narrar e imaginar una comunidad de ciudadanos iguales en esas capacidades epistémicas. De no darse las condiciones para que se produzca esta capacitación, estaríamos, según el paradigma de las epistemologías políticas actuales, ante una “injusticia epistémica”.

Este cuestionario es solo un pequeño paso en este sentido y, esperamos, pueda ser un aliciente para que profesionales de los servicios sociales y del mundo educativo consideren la importancia de que las “perspectiva inclusiva” no sea solo un bello concepto sino una realización vital para que las voces subalternas sean tenidas en cuenta. Solo de esta manera las democracias deliberativas y participativas tendrán sentido en una sociedad del conocimiento cada vez más compleja que bascula entre las ideas excluyentes e injustas y los nuevos retos de justicia e inclusión.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, F., Baño, L., Campagne, J., Cortés, V., Huertas, M., Merino, J. y Prieto, L. (2022). Enfoque Pensamiento Libre: empoderamiento educativo de las personas adultas con discapacidad intelectual. *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER*, 13(13), 105–149.
- Barnes, C. (1996). Disability and the myth of the independence researcher. *Disability and Society*, 11(1), 107-110.
- Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Morata.
- Campbell, J. & Oliver, M. (1996). *Disability Politics: understanding our past: changing our future*. Routledge.
- Finkelstein, V. (1996). Outside “Inside Out”. *Coalition*, April, 30-36.
- Fricker, M. (2015). Epistemic Contribution as a Central Human Capability. In G. Hull (Ed.), *The Equal Society: Essays on Equality in Theory and Practice* (pp.73-90). Lexington Books.
- Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica*. Herder.
- Lacan, J. (2009), *Escritos 1*. Siglo XXI.

- Lipman, M. (1992). *La Filosofía en el aula*. De la Torre.
- Naciones Unidas. (2008). *Convención Internacional de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades*. Paidós.
- Oliver, M. (2008). Políticas sociales y discapacidad. En L. Barton (Ed.), *Superar las barreras de la discapacidad* (pp.19-33). Morata.
- Rolph, S. (2000). *The History of Community Care for People with Learning Difficulties in Norfolk of two hostels* [Tesis inédita], Open University, Milton Keynes.
- Sánchez Alcón, Ch. (2011). *Pensamiento Libre para personas con discapacidad intelectual*. Pirámide.
- Sánchez Alcón, Ch. (2020). Forclusión: Una categoría epistémica para el análisis de la "discapacidad intelectual. *Intersticios, Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 14(1), 5-11.
- Schramme, T. (2021). Capable deliberators: towards inclusion of minority minds in discourse practices". *Critical Review of International Social and Political Philosophy*. <https://doi.org/10.1080/13698230.2021.2020550>
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Alianza.
- Townsley, R. (1988). Information is power: the impact of accessible information on people with learning difficulties. In L. Ward (Ed.), *Innovations in Advocacy and Empowerment for People with Intellectual Disabilities* (pp. 124-156). Lisieux Hall.
- Williams, V. (1999). Researching together. *British Journal of Learning Disabilities*, 27(2), 48-51. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.1999.tb00085.x>