

Valoración de bienestar en personas adultas con diversidad funcional intelectual

Wellbeing assesment in adult people with intellectuall functional diversity

Emily Irene **Espadas-Sosa**¹
Dora Esperanza **Sevilla-Santo**²

¹Universidad Marista de Mérida.
Periférico Norte Tablaje Catastral 13941,
Carretera Mérida-Progreso, C.P. 97300; Mérida, Yucatán.

²Universidad Autónoma de Yucatán.
Kilómetro 1, carretera Mérida - Tizimín,
Mérida Yucatán.

Teléfonos: (52) (55) 56222329
Correos electrónicos: emily.espadas.sosa@gmail.com
dora.sevilla@correo.uady.mx

Artículo recibido: 2 de mayo de 2018; aceptado: 12 de junio de 2018

RESUMEN

La literatura y la experiencia empírica evidencian que la atención a las Personas con Diversidad Funcional (PcDF) se ha centrado en procesos académicos, familiares, de duelo y de recientemente, resiliencia; sin embargo, la perspectiva deficitaria aún permea. Por ello, se planteó contar “otra historia” partiendo de los paradigmas de diversidad funcional y de psicología positiva, para analizar el bienestar.

Para ello se aplicó una encuesta diseñada acorde a la teoría PERMA; además de entrevistas semiestructuradas con las PcDF intelectual, sus familiares y sus profesores/as, que permitieron profundizar en el análisis de las dimensiones de bienestar.

En la encuesta, las dimensiones con mejor evaluación fueron relaciones positivas y significado. Sin embargo, en las entrevistas las más representativas fueron involucramiento y positividad.

ABSTRACT

Literature and empirical experience demonstrate that attention to People with Functional Diversity (PwFD) has focused on academic and family processes, grief and recently, resilience; nevertheless, deficit perspective still prevails. That is why, telling "other story" is proposed, starting from paradigms of functional diversity and positive psychology, to analyze wellbeing.

For this matter, a poll designed from PERMA theory was applied; alongside semistructured interviews with PwFD intellectual, their relatives and teachers, that allowed to deepen in the analisis of the dimensions of wellbeing.

In the test, the dimensions with better evaluation were positiverelationships and meaning. Although, in the interviews the most representative were involvement and positivity.

Palabras clave: Bienestar, diversidad funcional intelectual, psicología positiva, educación para la diversidad.

Key words: wellbeing, intellectual functional diversity, positive psychology, education for diversity.

INTRODUCCIÓN

La importancia de trabajar aspectos de bienestar obedece a la idea de que la educación es parte de una formación para la vida; de tal manera que considerar aspectos psicológicos, resulta de gran lógica para la identificación de fortalezas y habilidades en las personas. Es por eso que el objetivo de este trabajo fue la valoración de bienestar en PcDF intelectual, enfatizando la importancia de que este colectivo sea escuchado, ya que pocas veces lo es, porque usualmente son las personas a su alrededor las que son consultadas sobre aspectos vinculados con ellos/as.

La mayor parte de las investigaciones relacionadas con PcDF intelectual se han referido a aspectos tales como inclusión educativa, apoyos pedagógicos, percepción de las familias, relación con los hermanos; pero han sido pocos los estudios encontrados donde se trabaja directamente con las PcDF intelectual, y muchos menos los que se dedican a trabajar en cómo se sienten con ellos/as mismos/as. De aquí que se plantea el hecho de que las necesidades emocionales y/o psicológicas de este colectivo han sido descuidadas (Dagnan, 2008); por lo que la línea de la investigación coincide con la afirmación de Gentil, Mesurado y Vignale (2007) “Sin afecto no se aprende ni se crece”.

Concepción de Diversidad Funcional.

La concepción de diversidad funcional intelectual - para la mayoría de los autores discapacidad intelectual- ha pasado por varias etapas hasta lo que se conceptualiza en nuestros días, por lo que es importante describir los modelos predominantes de intervención en este ámbito, con la finalidad de comprender la forma en que actualmente es visualizada y las expectativas que se tienen sobre este colectivo de personas.

El énfasis en el cambio de conceptualización radica en el uso de un término que ha estado surgiendo de la propia “voz” de las personas con discapacidad: la diversidad funcional. Este colectivo señala que el concepto de discapacidad si bien representa un avance - en el trato, en la propuesta de convenciones internacionales, por poner ejemplos-, sigue siendo estigmatizante; por ello plantea que las personas pueden nacer o adquirir una problemática de tipo funcional en alguna de las siguientes áreas: intelectual (como el caso

de la diversidad funcional intelectual), auditiva (aún señalada discapacidad auditiva), visual (aún señalada discapacidad visual) o motriz (aún señalada discapacidad motriz).

Se reconocen las limitaciones o restricciones en algunas capacidades (motrices, visuales, auditivas o intelectuales) pero también la existencia de habilidades, otras capacidades y fortalezas presentes en la persona que es referida con alguna diversidad funcional. Algunos autores señalan que el cambio de término obedece a una concepción más digna y menos discriminatoria hacia este colectivo, históricamente enajenado, buscando un nuevo concepto en el que una persona pueda encontrar una identidad que no sea percibida como negativa (Romañach y Palacios, 2006; Navarro, Estévez y Sánchez Cuervo, 2010).

Romañach (2010) considera que la diversidad funcional ha sido percibida por la sociedad de diferentes maneras a lo largo de la historia, representada teóricamente en cinco diferentes visiones y modelos, mismos que se presentan en la tabla uno (en archivo anexo).

A partir de la tabla 1, es posible notar que a pesar de que se ha pretendido evolucionar en los paradigmas, los dos modelos iniciales aún se encuentran vigentes en la visión y correspondiente trato hacia las personas con diversidad funcional.

También se puede evidenciar el papel de los profesionales en la definición y atención dada a personas con diversidad funcional, porque desde su experiencia parecen haber dado la pauta para decidir cómo llamarles y qué camino seguir para atender las necesidades de dicho colectivo. Sin embargo, la historia ha mostrado que el mismo grupo de personas con diversidad funcional ha podido determinarse y solicitar un trato más digno, a través de movimientos asociativos de las mismas personas así como de sus familiares.

El término ‘persona con diversidad funcional’ tiene su origen en los debates que se crean en el Foro de Vida Independiente en 2006 (Romañach, 2010), y surge porque en un análisis de las expresiones que se habían venido empleando para denominar a este sector de población (inválido, subnormal, deficiente, inútil, retrasado, idiota, minusválido, mutilado, lisiado, etc.), contemplan una semántica peyorativa.

Tabla 1.
Paradigmas de la Diversidad.

Modelo	Visión
De prescindencia.	Dentro del modelo de la prescindencia, es importante señalar que la diversidad funcional era considerada como un mal, una maldición o castigo divino. Se alude a la innecesidad de las personas con diversidad funcional (PcDF) a través de la exclusión o el genocidio.
Médico – Rehabilitador.	Dentro del modelo médico comienza a tratarse “la locura” en instituciones mentales, donde las PcDF eran excluidas o motivo de vergüenza familiar y/o social dada la diferencia física que presentaban en comparación a la norma. En educación, este modelo se vio presente en las comparaciones con la norma, etiquetación y enfoques basados en el déficit de las PcDF. También se caracterizó por el rol de “expertez” de los especialistas, quienes determinaban “el destino” de las PcDF a través de sus intervenciones y/o recomendaciones.
Social.	Las condiciones anteriores dieron origen al modelo social, desde el cual ya no se concibe a las personas con discapacidad como <el problema> sino lo que existen son prácticas discapacitantes (Iáñez, 2010). Derivados de este modelo surgen modelos importantes como el derecho a la Vida Independiente y el énfasis en los derechos humanos. Por ello el brindar apoyos para eliminar las barreras para la participación y el aprendizaje es importante para el modelo.
De las capacidades.	El enfoque de las capacidades propuesto por Nussbaum, tiene como objetivo demandar justicia hacia seres que no se han tomado en cuenta en las tradicionales teorías de justicia social, como es el caso de las PcDF.
De la diversidad.	Para este modelo, el punto central se trata de la igualdad en la adquisición de medios y recursos, de reconocer la diversidad como un hecho natural, se trata de nociones de justicia y dignidad, donde la “voz” de decisión es dada por las mismas PcDF. Si bien es un colectivo heterogéneo, se reconocen como un grupo que requiere emanciparse de la discriminación y etiquetación.

Por ello, el término persona con diversidad funcional parece acertado, ya que supone una manera diferente de mirar las capacidades. La primera justificación que convence para su uso es que nace en el seno de grupo

representativo de personas involucradas, siendo así como deciden llamarse. Hasta ahora, han sido personas sin diversidad funcional las que han designado la terminología para referirse a este sector de población, lo que viene a destacar el poder que ostentan los “otros” para definir la identidad de los diferentes.

El término “diversidad funcional” se ajusta a una realidad en la que una persona funciona de manera diferente o diversa de la mayoría de la sociedad..., las mujeres y hombres con diversidad funcional son diferentes desde el punto de vista médico o físico, de la mayor parte de la población. Al tener características diferentes, y dadas las condiciones de entorno generadas por la sociedad, se ven obligadas (las personas) a realizar las mismas tareas o funciones de una manera diferente, algunas veces a través de terceras personas. Este término considera la diferencia del individuo y la falta de respeto de las mayorías, que en sus procesos constructivos sociales y de entorno, no tiene en cuenta esa diversidad funcional (Romañach y Lobato, 2005).

Definición de Bienestar.

Por otro lado, el segundo elemento fundamental que se plantea en el estudio parte de las premisas de la psicología positiva, siendo específicamente el término de bienestar. Es importante aclarar que, para efecto de esta investigación, el concepto de bienestar se contempló desde un punto de vista educativo y psicológico.

Para iniciar, es importante referir que el objetivo de la psicología positiva es poder evaluar (mediante la ciencia) y promover el funcionamiento óptimo de las personas, con el fin de poder identificar factores en común, determinando así estrategias que puedan serles útiles a más personas (Seligman, 2011).

Para la psicología positiva, “el bienestar es un tipo de bienestar que consiste en percepciones y afirmaciones de felicidad y satisfacción con la vida, a través de un balance de afectos positivos y negativos” (Snyder, Lopez & Pedrotti, 2011, p. 66). Si bien, dentro de la psicología positiva existen varias definiciones de bienestar, en el que se centra el presente estudio es el propuesto por Seligman.

Para Martin Seligman (2011), el bienestar se puede definir con base en la teoría PERMA, la visión que

aporta dicha teoría constituye un enfoque positivo, integral y coherente con las propuestas realizadas en la educación para la diversidad. En la Tabla 2 se detallan las dimensiones propuestas en esta teoría.

Tabla 2.

Definiciones de las dimensiones acordes a la teoría PERMA.

Dimensión	Definición conceptual
Positividad	Para Fredrickson (2004), la positividad radica en la presencia de mayores emociones positivas que negativas, con un ratio de 3 a 1.
Involucramiento o flujo	El flujo involucra a la conciencia. Todo lo que experimentamos –gozo o dolor, interés o aburrimiento– se representa en la mente como información. Si somos capaces de controlar esta información, podremos decidir cómo será nuestra vida. Experimentar mayor bienestar (Csikszentmihalyi, 2012).
Relaciones interpersonales	Construcción y presencia de relaciones de calidad (Cuadra y Florenzano, 2003), que proporcionan apoyo emocional e instrumental en momentos de estrés y desafío, pero también proporcionan un sentido de conexión y la oportunidad de celebrar las cosas buenas de la vida.
Significado o sentido de vida	El nivel en que una persona percibe significado a su vida y siente que tiene un propósito, misión o meta le produce bienestar (Tarragona, 2013). Se divide en cuatro rubros: trabajo/logros, intimidad/relaciones interpersonales, espiritualidad/religiosidad y trascendencia/generatividad.
Metas alcanzadas	Seligman la define como la satisfacción cuando enfrentamos retos y alcanzamos logros, a ésta la denomina “vida victoriosa” (Tarragona, 2013).

La visión de bienestar previamente explicada en la tabla anterior fue elegida por su énfasis en el desarrollo personal positivo, considerando la coherencia con la concepción de diversidad funcional. De la misma forma, cada uno de los elementos de la teoría PERMA son medibles y evaluables en diferentes colectivos como el estudiado.

En síntesis, el bienestar es conceptualizado con base en la presencia de los cinco factores señalados anteriormente. Es por ello que se pretende que esa definición sea el marco de referencia teórico y práctico desde el cual se orientará el trabajo, para la identificación

de las características de bienestar en personas con diversidad funcional intelectual. Lo anterior obedece a la posibilidad de haber hallado en la psicología positiva herramientas útiles y prácticas para trabajar con la población del estudio, así como brindar un enfoque más positivo al desarrollo de la educación en la diversidad.

De acuerdo a Jahoda, Wilson, Stalker y Cairney (2010), las personas con diversidad funcional intelectual tienen conciencia acerca de la experiencia del estigma que la sociedad hace de su propia discapacidad.

Dicha situación pone de relieve la importancia de trabajar con este gran colectivo, especialmente con aquellos que se encuentran en la edad adulta, puesto que ha sido un tema poco estudiado, habiéndose centrado más en el desarrollo de la infancia y la adolescencia en función de la conducta adaptativa, la rehabilitación, la consideración de aspectos físicos y/o de salud, de lenguaje, desarrollo de habilidades sociales, necesidades académicas, o de índole inclusiva. Todo lo anterior ha sido muy importante, cabe aclararlo, pero ha sido poco analizado el bienestar, pareciendo equipararse éste con aspectos de índole externa: asistencia a talleres, actividades ocupacionales o la integración a un trabajo.

Es a partir de lo expuesto que el presente estudio estableció la siguiente pregunta de investigación.

Pregunta de investigación.

¿Cuáles son los indicadores de bienestar, desde la teoría PERMA, en personas adultas con diversidad funcional intelectual pertenecientes a una organización educativa del Estado de Yucatán?

Para dar respuesta a esta pregunta, se planteó el siguiente objetivo.

MÉTODO

Objetivo.

Evaluar el nivel de las dimensiones de bienestar de acuerdo la teoría PERMA, en personas adultas con diversidad funcional intelectual.

Dado el objetivo planteado, se propuso la utilización de un método mixto, es decir, la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una fotografía más completa del fenómeno; específicamente se utilizó el

diseño transformativo concurrente (DISTRAC). Dicho diseño recolecta datos cuantitativos y cualitativos en un mismo momento (concurrente) y puede darse o no mayor peso a uno u otro método, pero al igual que el diseño transformativo secuencial, la recolección y el análisis son guiados por una teoría, visión, ideología o perspectiva (Hernández, Fernández y Batista, 2010). En este caso, el enfoque está sustentado en una teoría, que para este estudio es la Psicología Positiva y de la cual emana el constructo de estudio: el bienestar.

El alcance del estudio es explicativo, dado que permite identificar las dimensiones del bienestar, planteadas en la teoría PERMA, desde la visión de tres actores educativos principales: la misma persona con diversidad funcional, sus familiares y sus profesores.

Población.

La población en estudio estuvo conformada por jóvenes adultos con diversidad funcional intelectual, asistentes a Centros de Atención Múltiple (CAM). Después de haber realizado los trámites pertinentes ante la Secretaría de Educación Pública (SEP), se autorizó trabajar con cuatro CAM.

En los CAM asignados se invitó a participar a los alumnos que se encontraran en un rango de edad entre los 18 años y 30 años, quedando la muestra constituida por 47 jóvenes con diversidad funcional intelectual. A este grupo se aplicó la encuesta de Bienestar.

Para la segunda parte del estudio, se decidió trabajar con 12 alumnos que cumplieran con la disponibilidad de tiempo para continuar en el estudio, además de tener su aprobación y la de sus familiares. Finalmente, fueron nueve alumnos los que aceptaron la invitación para continuar con las entrevistas; de estos, cinco son mujeres y tres varones, con un promedio de edad de 21 años y se encuentran distribuidos como alumnos de los talleres de cocina, carpintería, herrería y belleza.

También se trabajó con ocho madres de familia, un padre y una pareja de abuelos; además de cuatro profesores y la trabajadora social que proporcionaron información de cada uno de los ocho alumnos (a través de las entrevistas).

Instrumentos

Encuesta de bienestar.

A partir de lo que propone la Teoría PERMA: positividad, involucramiento, relaciones interpersonales, significado y metas alcanzadas, desarrollada por Seligman y de las herramientas que plantea para evaluar las dimensiones de la misma, se realizó una revisión de instrumentos y de los puntos más sobresalientes contenidos en la teoría; para construir la encuesta mencionada que permitió evaluar las dimensiones del constructo de bienestar en personas con diversidad funcional intelectual.

El instrumento quedó conformado originalmente por 68 reactivos, distribuidos en las diferentes dimensiones y teniendo como respuesta una escala con tres opciones de respuesta: pocas veces, a veces y casi siempre, para que el nivel de dificultad al responder fuera mínimo. Una vez que se tuvo la versión completa de la encuesta, fue sometida a la revisión de cinco jueces expertos en el área, quienes hicieron recomendaciones en cuanto a: a) eliminación de reactivos que se repetían, b) modificación en la redacción de reactivos poco comprensibles, y c) reubicación de reactivos en otra dimensión diferente a la que se le había asignado inicialmente; quedando la versión final para aplicación con 64 reactivos.

La aplicación se realizó en los CAM, en un espacio proporcionado por las autoridades escolares. Se trabajó de manera individual con cada alumno, teniendo como promedio 30 minutos en cada aplicación y sirviéndose de apoyos visuales en algunos casos donde se brindaban las 3 opciones de respuesta.

Esta versión obtuvo un coeficiente de confiabilidad (alfa de Cronbach) de .841, lo cual muestra una alta fiabilidad de la prueba para aplicarse al colectivo de estudio.

Guías de entrevista.

Se realizaron tres tipos de entrevistas semi-estructuradas, en primer término a los alumnos con diversidad funcional intelectual, en segundo lugar a sus madres y/o padres y en tercer lugar, a sus profesores. En dichas entrevistas se plantearon preguntas que permitieran profundizar en la exploración de las

diferentes dimensiones planteadas en la Teoría PERMA.

Las entrevistas se realizaron de manera individual en un espacio privado asignado por la trabajadora social del plantel, con una duración que oscilaba entre los 25 y los 40 minutos. Se llevaron herramientas de apoyo visual como el indicador de emociones y se realizaron unos dibujos que representaban las virtudes mencionadas en el tema de las fortalezas personales, para hacer la información más accesible a la población con la que se trabajó. Algunos requirieron el apoyo, otros no.

RESULTADOS

Encuesta de bienestar.

Del total de los 47 participantes pertenecientes a los cuatro CAM, se trabajó con 26 varones y 21 mujeres, con un rango de edad entre los 18 y 31 años, siendo la media de edad los 21 años, edad esperada para la asistencia a los talleres de capacitación laboral.

A continuación se presentan los resultados a partir de las mismas dimensiones de la teoría PERMA y que fueron las contenidas en la encuesta.

- *Positividad.*

En la dimensión positividad se considera que las personas con diversidad funcional intelectual que participaron en el estudio poseen un nivel de positividad que contribuye a su bienestar. En la siguiente tabla se presentan algunas respuestas obtenidas en esta dimensión, resaltándose las puntuaciones altas.

Como se evidencia en la Tabla 3, los alumnos parecen evaluar la presencia de un mayor repertorio de emociones positivas que de negativas, acercándose al ratio propuesto por Fredrickson de 3:1, es decir, tres emociones positivas por cada negativa, que para el caso del estudio fue de 15:6.

- *Involucramiento.*

De acuerdo a la teoría, el flujo es una característica de la vida con entrega o vida involucrada y ésta implica a la conciencia. De acuerdo a Csikzentmihay (2012) todo lo que experimentamos -gozo o dolor, interés o aburrimiento- se representa en la mente como información. Si somos capaces de controlar esta información, podremos decidir cómo será nuestra vida, y así experimentar mayor bienestar. Por otro lado, para

evaluar el involucramiento, la definición operacional consistió en puntuar en el rubro casi siempre de la escala en al menos seis de los nueve reactivos que lo conforman. La tabla 4 muestra los resultados obtenidos.

Tabla 3

Algunas respuestas a la dimensión positividad.

Reactivo	Casi siempre F %	A veces F %	Pocas veces F %
Me siento asustado/a	11 (23, 4%)	9 (19, 1%)	27 (57, 4%)
Soy un chico/a listo/a	24 (51, 1%)	12 (25, %)	11 (23, 4)
Las cosas irán mejor	28 (59, 6%)	10 (21, 3%)	9 (19, 1%)
Me siento alegre	36 (76, 66%)	8 (17%)	3 (6, 4%)
Siento amor	38 (80, 9%)	8 (17%)	1 (2, 1%)
Contento con mi estado sentimental	35 (74, 5%)	9 (19, 1%)	3 (6, 4%)
Me siento triste	11 (23,4%)	11 (23, 4%)	25 (53, 2%)

Tabla 4

Algunas respuestas a la dimensión involucramiento.

Reactivo	Casi siempre F %	A veces F %	Pocas veces F %
Sé qué me interesa	36 (76, 6%)	8 (17 %)	3 (6, 4%)
Me toma tiempo concentrarme	17 (36, 2%)	13 (27, 7%)	17 (36, 2%)
Sé para que soy bueno	35 (74, 5%)	8 (17%)	4 (8, 5%)

Uno de los objetivos de Csikzentmihay (2012) al hablar de los estados de flujo es el incremento en la calidad de vida, pues existe una estrecha relación entre el interés personal y las habilidades. Señala que es posible crear estos estados en ámbitos escolares, lo que parece corroborarse con los resultados obtenidos en este apartado, pues para la gran mayoría las actividades que realizan les permiten alcanzar condiciones de flujo al poder concentrarse, aislar distracciones cuando desean lograr algo específico y saber qué es lo que hacen bien.

Por ello, es importante citar la Teoría de la Autodeterminación (SDT, Self-Determination Theory) propuesta por Ryan y Deci (2000), donde parten del supuesto que las personas pueden ser proactivas y comprometidas o bien, inactivas o alienadas, dependiendo-en gran parte- de la condición social en la que se desarrollan y funcionan.

- *Relaciones interpersonales.*

La definición conceptual que guía el análisis de esta dimensión es tomada de Cuadra y Florenzano (2003) quienes la explican como la construcción y presencia de relaciones de calidad que proporcionan apoyo emocional e instrumental en momentos de estrés y desafío, pero también proporcionan un sentido de conexión y la oportunidad de celebrar las cosas buenas de la vida. La tabla 5 muestra los resultados encontrados.

Tabla 5

Algunas respuestas a la dimensión relaciones interpersonales.

Reactivo	Casi siempre F %	A veces F %	Pocas veces F %
Existen personas que me quieren como soy	40 (85, 1%)	6 (12, 8%)	1 (2, 1%)
Existe una buena relación entre mi familia y yo	39 (83%)	6 (12, 8%)	2 (4, 3%)
Es fácil que otras personas se relacionen conmigo	24 (51, 1%)	10 (21, 3%)	13 (27, 7%)
Me siento feliz teniendo amigos/as	37 (78, 7%)	8 (17 %)	2 (4, 3%)
Cuento con personas que me ayudan si lo necesito	36 (76, 6%)	6 (12, 8%)	5 (10, 6%)

Peterson (2006) señala que la capacidad de amar y ser amado es muy importante a lo largo de toda la vida. No se refiere solo al amor romántico o de pareja, sino al que existe en todo tipo de relaciones cercanas, como en la amistad, por ejemplo. Y parece ser que esta dimensión es uno de los mayores pilares de bienestar para los alumnos que respondieron la encuesta, pues parecieran estar rodeados de personas que los quieren y a quienes quieren.

- *Significado o sentido de vida.*

El nivel en que una persona percibe significado a su vida y siente que tiene un propósito, misión o meta le produce bienestar (Emmons, 2003; en Tarragona, 2013). Emmons (2003) ha estudiado el sentido de vida y ha encontrado que para la mayoría de las personas hay 4 fuentes importantes de significado en sus vidas: trabajo / logros, intimidad / relaciones interpersonales, espiritualidad / religiosidad y trascendencia / generatividad.

El ámbito del significado se explica con la manera en la que interpretamos y le encontramos coherencia a nuestras experiencias. De acuerdo a los resultados obtenidos en las respuestas de los alumnos participantes, parecen atribuirle grandes significados a las actividades que realizan, particularmente las que tratan de ayuda o servicio.

Tabla 6

Algunas respuestas a la dimensión significado o sentido de vida.

Reactivo	Casi siempre F %	A veces F %	Pocas veces F %
Hago que la vida de otros/as sea mejor	37 (78, 7%)	8 (17 %)	2 (4, 3%)
Me siento bien ayudando cuando lo necesitan	38 (80, 9%)	7 (14, 9%)	2 (4, 3%)
Creo en la existencia de Dios	36 (76, 6%)	5 (10, 6%)	6 (12, 8%)
Creo nací para lograr algo	31 (66%)	10 (21, 3%)	6 (12, 8%)

- *Metas alcanzadas.*

Seligman define la dimensión de metas alcanzadas como la satisfacción obtenida al enfrentar retos y alcanzar logros, incluso le denomina “vida victoriosa” (Tarragona, 2013). Aunque existen situaciones o hechos que no podemos controlar, y no podemos estar seguros de lo que va a suceder en un futuro, hay investigaciones que indican que las personas que se ponen metas y las alcanzan, tienen mayores niveles de bienestar.

Las respuestas obtenidas en esta dimensión se centraron en las actividades realizadas en el taller de capacitación laboral, así como en las que desempeñan en casa. En general, la mayoría de los alumnos parece encontrarse eligiendo la mayor parte de las cosas que hacen. Sin embargo, si es una meta difícil la mayor parte de los participantes suelen abandonar la tarea; esto probablemente se encuentra relacionado con la falta de apoyos que reciben para complementar una actividad planteada.

Tabla 7

Algunas respuestas a la dimensión metas alcanzadas.

Reactivo	Casi siempre F %	A veces F %	Pocas veces F %
Elijo las metas que me propongo	34 (72, 3%)	7 (14, 9%)	6 (12, 8%)
Alcanzo a cumplir lo que me propongo	29 (61, 7%)	13 (27, 7%)	5 (10, 6%)
Si la actividad es difícil, me desespero y la dejo	23 (48, 9%)	14 (29, 8%)	10 (21, 3%)

Entrevistas.

La entrevista fue otro de los instrumentos de indagación. Se realizaron tres tipos de entrevistas semi-estructuradas, en primer término a los alumnos y alumnas con diversidad funcional intelectual, en segundo lugar a sus madres y/o padres, y en tercer lugar, a sus profesoras y/o profesores. Esto con la intención de dar cumplimiento a uno de los objetivos de investigación, que consiste en la exploración de la percepción de bienestar.

A partir de los resultados de la encuesta y como se ha mencionado previamente, se hizo una selección de doce alumnos/as que podrían continuar participando en las siguientes etapas del estudio. Las entrevistas se realizaron de manera individual en un espacio privado asignado por la trabajadora social del plantel, con una duración que oscilaba entre los 25 y los 40 minutos. Se llevaron herramientas de apoyo visual como el indicador de emociones y se realizaron unos dibujos que representaban las virtudes mencionadas en el tema de las fortalezas personales, para hacer la información más accesible a la población con la que se trabajó. Algunos requirieron el apoyo, otros no.

De la misma forma, también se realizaron entrevistas con las ocho madres y un padre de familia (abuelo para ser más específica), donde se exploraron las percepciones que tienen en cuanto al bienestar de sus hijas e hijos. En promedio, las entrevistas duraban una hora, es importante comentar que se notó una gran disponibilidad de las madres y el abuelo para participar en la investigación.

El resultado total fue de 22 entrevistas realizadas con los y las jóvenes con diversidad funcional intelectual, con sus madres y/o familiares así como con sus

profesoras/es. A manera de ejemplo se presenta un caso específico.

Caso Ana.

Ana tiene 23 años y es alumna del taller de Belleza desde hace 4. Es la mayor de dos hijas de un matrimonio conformado por sus padres. De complexión delgada y estatura pequeña, es descrita a menudo como una chica callada y un tanto tímida.

Enseguida se presenta parte de las entrevistas desarrolladas con Ana, su madre y su profesora, de acuerdo a las cinco dimensiones de la teoría PERMA.

- Positividad.

En primer término, se señala la dimensión de POSITIVIDAD, con las respuestas a la pregunta “En un día común y corriente, ¿cómo estás?” Cuando se dirigió a ella se brindaron unas opciones de respuesta en una lámina de apoyo, que con dibujos representaban varios estados de ánimo. La pregunta realizada a su madre y a la profesora fue “En un día común y corriente, ¿cuál es el estado de ánimo de Ana?, ¿Suele actuar más positiva o negativamente?” Los fragmentos de la entrevista se presentan en la tabla 8.

Tabla 8

Respuestas para el caso de Ana ante la pregunta del estado de ánimo.

Lo que dijo la participante	Lo que dijo su madre	Lo que dijo la profesora
Bien...y señaló la figura con el rostro de una persona feliz.	Sí, pues a veces está alegre, y está a la expectativa, de lo que vamos a hacer y a planear el día... es positiva.	No puedo decir que siempre esté contenta, tiene sus ratos en que está pensativa o disgustada, se molesta con mucha facilidad...es muy callada. Aunque siento es más positiva que negativa.

Para Fredrickson (2004), las emociones positivas amplían nuestro repertorio mental y conductual, ayudan a manejar y reducir el impacto de emociones negativas, refuerzan recursos personales y sociales y refuerzan el bienestar. Para el caso de Ana, quien se identificó como una persona “feliz”, ésta parecía un área de fortaleza, pues está predominantemente positiva,

aunque desde luego expresa y manifiesta emociones negativas, parece que sabe equilibrarlas.

- *Involucramiento.*

En cuanto a la dimensión de INVOLUCRAMIENTO, se plantearon a Ana las preguntas siguientes “¿Qué actividad disfrutas tú mucho hacer? y ¿Cuál es la actividad que te sale muy bien?” A su madre y profesora se les preguntó “¿Qué actividad disfruta mucho hacer? y ¿Cuál es la actividad que le sale muy bien?”. Las respuestas se plantearon en la Tabla 9.

El estado óptimo de experiencia interna es cuando hay orden en la conciencia, esto sucede cuando la energía psíquica (o atención) se utiliza para tener metas realistas y cuando las habilidades encajan con las oportunidades para actuar (Csikszentmihalyi, 2012). Ana, al respecto, parece experimentar involucramiento cuando se desenvuelve en danza o frente al escenario; es decir, con actividades que involucren movimiento del cuerpo, pues parece concentrar la atención en aquello y cuenta con las oportunidades para llevar a cabo tales actividades.

Tabla 9
Respuestas para el caso de Ana ante la pregunta de intereses y habilidades.

Lo que dijo la participante	Lo que dijo su madre	Lo que dijo la profesora
Pues me gusta lavar trastes, hacer la tarea, venir a la escuela... Y me sale bien que voy a danza deportiva. Algo que me gusta mucho es bailar.	Le gusta bailar más sin embargo no se le da mucho, o sea a veces el cuerpo de ella es muy rígido, pero sin embargo, se siente bien y está tomando igual danza deportiva que es baile de salón... Y creo que lo que a ella le gusta es pintar, pues también va a clases de pintura.	A Ana la he puesto a hacer alguna manualidad veo que eso le interesa mucho... Y creo le gusta modelar. Cuando hicimos la modelada, veo que lo disfrutó mucho. Le gusta desenvolverse en público.

- *Relaciones positivas.*

Respecto a la dimensión de RELACIONES POSITIVAS, se presentan dos preguntas con sus correspondientes respuestas. La primera hace referencia a la indagación en las relaciones de amistad. Específicamente se le preguntó a Ana “¿Tienes

amigos/as?”, así como a la madre de Ana y a su profesora, “¿Ana tiene amigos/as?”. Las respuestas se mencionan en la tabla 10.

Tabla 10
Respuestas para el caso de Ana ante la pregunta de relaciones de amistad.

Lo que dijo la participante	Lo que dijo su madre	Lo que dijo la profesora
Tengo compañeras acá en mi salón... todas son mis amigas. Son de las que te ayudan, te dicen “tú puedes hacerlo o no lo puedes hacer”.	¿Amigos? bueno contados los de la escuela. O sea, compañeras ¿no? Pero por decir que ella salga al cine o a algún lugar con alguien, no, solamente con nosotros, contadas ocasiones hemos ido a casa de alguien (compañera). Pero pues la distancia lo hace difícil.	Ana hace algunas amistades pero no se lleva bien con sus compañeras. Ahorita por ejemplo se lleva mucho con una chica pero no siento que sean como su amiga sino porque esta chica le dice a Ana lo que va hacer. Como que es una relación conflictiva.

La segunda pregunta externada hace referencia a las oportunidades de desarrollo promovidas por el sistema familiar. Específicamente, se le planteó a Ana: “Cuándo deseas hacer algo, ¿cómo reacciona tu familia?”; para esto se brindó una estrategia de apoyo visual que contenía cuatro clases de respuestas: nos orientan y nos apoyan, o; nos dicen cómo hacerlo y nos dicen que sí como una manita aquí, pero luego no sucede nada; o de plano nos dicen no; o ni siquiera nos dejan que hagamos nada nuevo o intentarlo. A su madre y a la profesora se le externó la misma pregunta: “Cuando Ana desea hacer algo, ¿cómo reacciona?”, brindando las mismas opciones de respuesta, mismas que se plantean en la Tabla 11.

Después de presentar las respuestas a las preguntas anteriormente planteadas, parece ser que las relaciones que establece Ana con sus compañeras son un tanto complicadas, con pocos espacios para la convivencia social fuera del ambiente escolar. De la misma forma, las oportunidades para el desarrollo de nuevas actividades parecen ser escasas, pero ella no lo percibe de esa manera.

Al respecto, la psicología positiva señala que las relaciones buenas con otras personas —amigos,

familiares y compañeros de trabajo— son el factor que contribuye de manera más importante a la buena vida psicológica (Park, Peterson y Sun, 2013). Si bien Ana parecía presentar un mayor ratio de positividad, las relaciones interpersonales parecen jugar un papel en su bienestar, pues no parecen promover el mismo.

Tabla 11

Respuestas para el caso de Ana ante la pregunta de oportunidades de desarrollo brindadas por la familia y la profesora.

Lo que dijo la participante	Lo que dijo su madre	Lo que dijo la profesora
Señaló la opción: dicen que sí pero luego no pasa nada. Al explicarle de nuevo a qué se refería, cambió de opinión y eligió la primera: orientan y apoyan para que se cumpla lo solicitado.	Pues... eh... le decimos que sí pero hay que hay que ver si se puede lo que ella necesita.	Pues – en casa- le dicen que sí pero creo que al final no pasa nada. Y yo... le digo que sí, la oriento, pero usualmente quiere hacer cosas demasiado difíciles, como las chicas más listas, entonces no siempre se puede.

Aunado a ello, la escasa percepción de Ana al respecto de las pocas oportunidades que le brindan en casa y en la escuela, para desarrollar algo que ella misma propone, coincide con lo planteado por García de la Cruz (2008) al señalar que el estigma impuesto hacia las personas con diversidad funcional es muchas veces inevitable, incluyendo en dicha mirada a las personas que le rodean, como es el caso de familiares y profesores/as. Para esta situación particular, parece ser “el no puede sola”.

• *Vida con sentido o significativa.*

En relación a la dimensión de SENTIDO DE VIDA, una de las interrogantes planteadas a Ana fue “¿Para qué crees vinimos a este mundo?”. De la misma forma, se le preguntó a la madre y a la profesora de Ana, “¿para qué cree vino Ana a este mundo?”. Enseguida se presentan las respuestas en la Tabla 12.

Por las respuestas brindadas por las participantes, parece ser que el logro es un aspecto que a Ana le permitiría trascender y encontrar mayor sentido. Al respecto, cita Tarragona (2013), que el nivel en que una persona percibe significado a su vida y siente que tiene un propósito, misión o meta le produce bienestar.

Tabla 12

Respuestas para el caso de Ana ante la pregunta de para qué vinimos a este mundo.

Lo que dijo la participante	Lo que dijo su madre	Lo que dijo la profesora
Para aprender cosas... Para lograr lo que queremos.	Bueno vino para, ser feliz ¿no? Para desarrollarse en eh, en lo que ella pueda desarrollarse, ahora, realmente para ser una persona tanto de bien como de éxito.	Creo que es un ejemplo Anita de perseverancia... porque a lo mejor me estoy saliendo de lo que debo de decir, si hubiera un poquito más de aceptación por parte de su mamá, que es el centro de su vida Anita pudiera estar en una mejor situación... podría desarrollar poquito más su potencial.

Sin embargo, por lo presentado en respuestas anteriores, parece ser que para Ana existen metas y logros que aún no ha podido cumplir, particularmente porque se ha encontrado con obstáculos familiares, como el temor de su madre, y sociales, como estigmas en relación a la diversidad funcional, que no le han permitido explorar intereses propios. Emmons (2003) refiere que la investigación científica ha demostrado que un fuerte sentido de significado en nuestra vida está asociado con mayor satisfacción con la vida.

• *Metas alcanzadas.*

Finalmente, indagando sobre la dimensión de METAS del PERMA, para el caso de Ana, se le planteó la pregunta “¿Qué deseas para tu futuro?”; en el caso de su madre y profesora la pregunta fue “¿Qué dice Ana de su futuro?” Las respuestas se presentan en la Tabla 13.

Se puede observar de acuerdo a las respuestas, que Ana ha verbalizado cierto deseo de trabajar en el futuro; sin embargo, parece ser que para su madre aún hay limitantes que no le permiten autodeterminarse y por consiguiente, tomar ciertas decisiones.

Ana parece tener poca influencia en la capacidad de autonomía y de competencia, necesidades básicas para el desarrollo óptimo, de acuerdo con Decy y Ryan en su teoría de la Autodeterminación (2000). Para que las metas puedan ser alcanzadas, es necesario que escojamos libremente, lo que nos permite desarrollar

habilidades y sentirnos competentes, lo que redundaría en bienestar.

Tabla 13

Respuestas para el caso de Ana ante la pregunta del futuro.

Lo que dijo la participante	Lo que dijo la madre	Lo que dijo su profesora
Para el futuro quiero aprender mucho”.	“Oye mamá este, y será ¿qué me puedo mover sola?” –le pregunta Ana a su madre-. Inclusive para ir a la tienda yo no la mando sola, porque la tienda pues no está tan lejos pero por decir está de aquí a la vuelta de la esquina, entonces es un espacio en el que yo no la puedo visualizar. Pero ella es bien ubicada la verdad...”	Ana sí dice que va a trabajar a diferencia de otras chicas. Pero hay muchas cosas que en realidad no decide...

Pero, para Ana, muchas metas no han sido elegidas, parece que se ha explorado poco su área de intereses y habilidades, aspecto que para ella es importante pues le permitiría trascender. La dimensión de relaciones positivas parece que podría mejorar de contar con una red de pares, así como, con la posibilidad de que su familia, específicamente su madre, le brinde oportunidades que le permitan autodeterminarse.

El aspecto de positividad y el de involucramiento parecen ser los de mayor fortaleza para el caso de Ana, pues se identifica como una persona feliz y que está a gusto realizando actividades físicas, que le permiten desarrollar sus habilidades e intereses.

Conclusiones.

Las conclusiones que se presentan hacen referencia a la encuesta de bienestar y a las reflexiones finales en torno a las entrevistas en el caso de Ana.

De manera general, se concluye que la encuesta brindó un panorama general acerca de la percepción de bienestar en jóvenes con diversidad funcional intelectual. Ante ello, es importante resaltar dos elementos: que la encuesta fue respondida por ellos/as mismos/as; por otro lado, para muchos/as sino es que para todos/as, era la primera vez que se exploraba su experiencia y en positivo.

Las entrevistas permitieron profundizar los hallazgos de la encuesta, ya que se pudo comprender por qué la dimensión de significado cobró relevancia, pues el contar con actividades extracurriculares como la asistencia a un taller o a la iglesia, les permitía establecer relaciones con pares fuera de la escuela. Por otro lado, una dimensión muy bien puntuada en la encuesta fue la de relaciones interpersonales, pues se cernía básicamente a la percepción del apoyo familiar; pero ya en la indagación, a través de la entrevista, ese “apoyo percibido” no parece ser más que la toma de decisiones que realizan sus pares o profesores “en su nombre, por su bienestar”. Como es el caso de Ana, la mayoría de ellos/as son sujetos del estigma de vivir con una diversidad funcional.

Finalmente, se considera que el presente estudio reitera la importancia de identificar en la educación el desarrollo de las potencialidades personales y promoción de bienestar, particularmente en un colectivo históricamente discriminado como es el de las personas con diversidad funcional intelectual, que pueden referirse a ellos/as mismos/as, que pueden contar una historia diferente que va más allá de la limitación.

Referencias

- Csikszentmihalyi, M. (2012). *Fluir: una psicología de la felicidad* (13ª ed). Argentina: Editorial Kairós.
- Cuadra, H. y Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12 (1), pp. 83 – 96.
- Dagnan, D. (2008). Psychological and Emotional Health and Well-Being of People with Intellectual Disabilities. *Learning Disability Review*, 13 (1), pp. 3-9.
- Emmons, R. (2003). Personal goals, life meaning and virtue: wellspirngs of a positive life. *Artículo de divulgación*, pp. 105 – 128.
- Fredrickson, B. (2004). The broaden and build theory of positive emotions. *The Royal Society*, 359, pp. 1367 – 1377.

- García de la Cruz, J. J. (2008). La inevitable estigmatización de las personas con discapacidad. La imagen social de la discapacidad. Madrid, Ediciones Cinca, 65-88.
- Gentil, S., Mesurado, B., y Vignale, P. (2007). Resiliencia en familias: Una intervención en contexto educativo de riesgo social. El Salvador. Revista Virtual de Psicología y Pedagogía.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Iañez, A. (2010). Exclusión y diversidad funcional. Una propuesta de intervención social basada en el Modelo de Vida Independiente. Revista de la Facultad de Trabajo Social, 26 (26), pp. 120 – 141.
- Jahoda, A., Wilson, A., Stalker, K., & Cairney, A. (2010). Living with Stigma and the Self-Perceptions of People with Mild Intellectual Disabilities. Journal of Social Issues. 66(3), pp. 521-534.
- Littman-Ovadia, H., & Steger, M. (2010). Character strengths and well-being among volunteers and employees: Toward an integrative model. The Journal of Positive Psychology, 5 (6), pp. 419-430.
- Locke, E. A. (2002). Setting Goals for Life and Happiness. En Snyder, & S. Lopez, Handbook of Positive. New York, NY, EUA: Oxford University Press.
- Navarro, M., Estévez, B. y Sánchez Cuervo, A. (2010). Claves actuales del pensamiento. España: Plaza y Valdés.
- Park, N.; Peterson, C. & Sun, J. (2013). La psicología positiva: investigaciones y aplicaciones. Terapia psicológica, 31 (1), pp. 11 – 19.
- Romañach, J. (2010). Diversidad funcional y derechos humanos en España: un reto para el futuro. Dilemata, año 1 (1), pp. 71 – 87.
- Romañach, J. y Palacios, A. (2006). El modelo de la diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. España. Diversitas.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American psychologist, 55(1), 68.
- Seligman, M. E. (2011). La auténtica felicidad. México: Ediciones Zeta.
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. Oxford Review of Education, 35 (3), pp. 293-311.
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., & Pedrotti, J. T. (2010). Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths. Sage Publications.
- Tarragona, M. (2013). Psicología positiva y terapias constructivas: una propuesta integradora. Chile. Revista SciELO. Terapia psicológica, 31(1), 115-125.