

Gestión de potencialidades formativas de escolares con discapacidad intelectual: pautas metodológicas desde la psicología positiva

Management of training potentialities in schoolers with intellectual disability: methodological steps based in the positive psychology

Dr. C. Ramiro Gross-Tur, <https://orcid.org/0000-0003-3892-7883>

rgrosstur@gmail.com

Instituto Superior Politécnico do Bié, Angola

Lic. Yamilé Martínez-Rosales, <https://orcid.org/0000-0003-3213-2908>

royamima@nauta.cu

Centro de Diagnóstico y Orientación, Palma Soriano, Santiago de Cuba, Cuba

Dr. C. Angel Deroncele-Acosta, <https://orcid.org/0000-0002-0413-014X>

aderoncele84@gmail.com

Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Lima, Perú

MSc. Mirba Esther Miller-Contreras, <https://orcid.org/0000-0002-4159-5800>

mimiller@cps.sc.rimed.cu

Centro de Diagnóstico y Orientación, Palma Soriano, Santiago de Cuba, Cuba

Resumen

El presente estudio se realiza con el objetivo de proponer pautas metodológicas para la gestión de las potencialidades formativas de escolares con discapacidad intelectual (DI) desde la Psicología positiva. Se sustenta en una concepción optimista del desarrollo humano aplicada a las particularidades de los escolares con DI. La propuesta se operacionaliza en el *mindfulness* y en sus mecanismos de acción específicos: control y sostenibilidad atencional, distanciamiento cognitivo, y revaloración cognoscitiva de las emociones. Se concluye que comprender a las personas con DI desde una perspectiva positiva, optimista y desarrolladora constituye una premisa insoslayable para gestionar sus potencialidades formativas de manera saludable, respetuosa y creadora. Operacionalmente la Psicología positiva, a través de la aplicación del *mindfulness*, constituye un soporte viable para la gestión de potencialidades formativas en las personas con DI.

Palabras clave: potencialidades formativas, discapacidad intelectual, pautas metodológicas, Psicología positiva.

Abstract

The present study is carried out with the objective of proposing methodological guidelines for the management of the educational potentialities of schoolchildren with intellectual disabilities (ID) from positive psychology. It is based on an optimistic conception of human development applied to the particularities of schoolchildren with ID. The proposal is operationalized in mindfulness and its specific mechanisms of action: attentional control and sustainability, cognitive distancing, and cognitive reevaluation of emotions. It is concluded that understanding people with ID from a positive, optimistic and developmental perspective constitutes an unavoidable premise to manage their educational potentialities in a healthy, respectful and creative way. Operationally, positive psychology, through the application of mindfulness, constitutes a viable support for the management of training potential in people with ID.

Keywords: training potentialities; intellectual disability; methodological guidelines; Positive Psychology.

Introducción

En los últimos años se ha producido un giro positivo en torno a la comprensión de la discapacidad intelectual (DI), ello ha contribuido a la superación de posiciones tradicionales, centradas en el origen orgánico, incurabilidad y el carácter irreversible de esta condición. Los avances en la comprensión de esta discapacidad no se limitan a la mudanza del término retraso mental para el de DI; sino que implican la identificación de necesidades y potencialidades en los sujetos con tal situación y la determinación de los apoyos necesarios para su desarrollo armónico; es decir, los cambios han modificado significativamente los modos de definir esta problemática, aportándole variabilidad y un enfoque optimista.

En tal sentido, Bohórquez (2020) destaca que se ha podido identificar y estudiar, desde el punto de vista científico, no sólo las limitaciones que los individuos manifiestan, sino también sus potencialidades y posibilidades de desarrollo. Asimismo, señala que “las potencialidades que poseen deben constituir puntos de apoyo para ajustar la respuesta educativa a determinadas regularidades del desarrollo” (p. 19).

Por su parte, Videa (2016) defiende que la evaluación de los niños y niñas con DI debe centrarse más en lo que pueden hacer o conocer (potencialidades) y menos en lo que no pueden (limitaciones). Además, explica que:

La adecuada evaluación y diagnóstico debe estar dirigida a identificar todas las potencialidades del niño o niña con el fin de que se pueda apoyar su desenvolvimiento con cada vez mayor autonomía en el mundo en que tiene que vivir. De modo que se deben favorecer todas las actividades que le ayuden a adquirir capacidades para desarrollarse como un ser humano (p. 121).

En tal sentido, autores como Bohórquez (2020) y Fajardo (2017) defienden la idea de la inclusión educativa como política que exige el análisis sistemático de las prácticas educativas, el cambio escolar y la incorporación de protocolos metodológicos para la inclusión. Esta intencionalidad persigue asegurar la equidad para el estudiante con DI, de modo que se apoye más la diversidad educativa y se elimine el problema de los estudiantes que no logran alcanzar su potencial de aprendizaje.

La perspectiva centrada en el desarrollo de potencialidades en los sujetos viene ganando reconocimiento y aceptación en los ámbitos académicos e investigativo. En estudio publicado por Deroncele Acosta, Medina Zuta y Gross Tur (2020) se reconoce que las potencialidades formativas en el sujeto tienen una implicación directa en la dinámica de la intervención educativa en los contextos formativos, y se defiende que gestionar dichas potencialidades requiere de un diagnóstico formativo positivo donde se reconozcan y gestionen las necesidades desde una perspectiva apreciativa que permita amplificar el núcleo positivo de las personas.

En esta misma senda, Soler-Nariño, & Bring-Pérez (2018) reclaman acciones educativas potenciadoras tanto del desarrollo actual como del potencial en función de que las personas con discapacidad logren independencia e individualidad.

Asimismo, en el estudio de Gross Tur, Martínez Rosales y Deroncele Acosta (2020) se afirma que la gestión de las potencialidades formativas se asume a partir de reconocer que cada sujeto, en sí mismo, no solo posee recursos para crecer, sino que tiene esa tendencia constante y potencial de auto superarse. Se gestiona lo potencial, como potencial del y en el sujeto, de modo que lo formativo pasa, necesariamente, por su voluntad.

Estos fundamentos permiten una comprensión más positiva y optimista en torno a los escolares con DI. La gestión de tales potencialidades formativas puede concurrir también con los presupuestos de la Psicología positiva, en tanto enfoque novedoso de la Psicología orientado a desenvolver intervenciones basadas en una comprensión científica y equilibrada de la experiencia humana, que construyan condiciones propicias para la vida, (Seligman, 2010).

En el presente análisis se asume y argumenta sobre la posibilidad de gestionar las potencialidades formativas de escolares con DI desde los postulados de la Psicología positiva, toda vez que se reconocen las ventajas de este enfoque teórico-metodológico y se asume, con Padilla (2014, p. 20) que, “si se mantienen apoyos personalizados apropiados durante un largo periodo, el funcionamiento en la vida de la persona con discapacidad intelectual, generalmente mejorará”.

Por tanto, el presente ensayo se desarrolla con el objetivo de proponer pautas metodológicas para la gestión de las potencialidades formativas de escolares con discapacidad intelectual (DI) desde la Psicología positiva. Tales pautas pueden servir como orientaciones para el trabajo educativo de educadores en el complejo proceso de la inserción educativa.

Desarrollo

El presente análisis se sustenta en una concepción positiva y optimista del desarrollo, aplicada a cualquier individuo, más allá de sus particularidades. Esta perspectiva se basa en postulados que resaltan el potencial formativo de las personas y asume lo metodológico como vehículo para incidir educativamente en el desarrollo integral y armónico de escolares con DI.

El análisis se apega al criterio de la contextualización para comprender profundamente el proceso de configuración subjetiva de la realidad que desarrollan los sujetos con DI y de ese modo proponer acciones coherentes con su sistema de experiencias, vivencias, costumbres, valores y valoraciones (Gross-Tur y Deroncele-Acosta, 2012).

Para el estudio se realiza una revisión de la literatura que permitió sistematizar la propuesta de pautas metodológicas para la gestión de potencialidades formativas en escolares con DI. Los principales aspectos tenidos en cuenta son: las características de

las personas con DI y la gestión de potencialidades formativas desde la Psicología positiva.

Características De Las Personas Con DI

El análisis de la DI exige reconocer la complejidad en la determinación de sus características y sus causas. Por ello, en función de comprender esta problemática, se acude al análisis de algunas de sus definiciones (considerando la evolución que ha tenido ese concepto) y de los posicionamientos en torno a la comprensión de sus causas.

El análisis etiológico de la DI apunta a una amplia variedad de causas que incluye tanto los dinamismos sociales como los mecanismos moleculares, donde el diagnóstico genético puede ser un predictor potencial de riesgo (Baker, et al., 2020).

La diversidad de causas de naturaleza orgánica o biológica incluye la anomalía cromosómica, los trastornos metabólicos, infecciones maternas, prematuridad, la exposición a sustancias (alcohol), hipoxia o anoxia, infecciones (meningitis, rubeola, toxoplasmosis, sífilis) entre otros; mientras que los factores sociales se identifican en la privación de estímulos, el aislamiento, el abuso o maltrato infantil y la negligencia (Shree & Shukla, 2016; Katz y Lazcano-Ponce, 2008).

Esta multiplicidad de factores etiológicos permite inferir que la prevalencia de personas con esta condición puede ser importante, no solo en regiones pobres, como refieren la OMS (2017) y Katz y Lazcano-Ponce (2008); sino en contextos de toda índole, pues los factores genéticos y biológicos pueden presentarse con mayor o menor impredecibilidad. Por ello existe el imperativo de diagnosticar y tratar oportunamente a las personas identificadas dentro del espectro de las DI.

El diagnóstico de la DI se puede realizar a partir de diferentes sistemas de clasificación de enfermedades o trastornos mentales. Actualmente, en la literatura se aprecia la constante referencia a la quinta edición del *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* [DSM-5] (American Psychiatric Association [APA], 2014), pues en este documento se reemplaza el término *retardo mental*, usado anteriormente, por el de discapacidad intelectual.

En el DSM-5 se define la DI como un trastorno con inicio en los primeros períodos del desarrollo, que incluye déficits funcionales tanto de tipo intelectual como adaptativo, en los dominios conceptual, social e práctico. También se aclara que la DI se expresa en los niveles de gravedad leve, moderada, grave y profunda, y que estos niveles son definidos en función del funcionamiento adaptativo del sujeto y no a partir de mediciones del cociente intelectual (APA, 2014).

Esta metodología diagnóstica para determinar los niveles de gravedad significa un salto cualitativo con relación a metódicas tradicionales centradas en pruebas psicométricas; no obstante, aún requiere de una comprensión más optimista y proactiva en función de un diagnóstico que reconozca lo potencial, lo que el individuo puede realizar con ayuda de otros (Vigotsky, 1987)

Otros autores presentan definiciones que no divergen significativamente con la del DSM-5. Por ejemplo, (Luckasson, et al., 2002, p. 17) considera la discapacidad intelectual como la “Discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años”.

Aunque las definiciones de la DSM-5 (APA, 2014) y Luckasson, et al. (2002) muestran cierta superación respecto a la perspectiva del *retardo*, todavía no logran un posicionamiento orientado a las potencialidades de la persona. Sin embargo, se reconoce que en los últimos 20 años el concepto de DI ha seguido evolucionando, ha transitado desde una perspectiva biologicista hasta un enfoque social, desde el que se reconoce lo social como factor fundamental de la discapacidad, reconociéndose al individuo en indisoluble relación con su contexto sociocultural (Bohórquez, 2020).

Las nuevas definiciones de DI centradas en la persona y sus resultados asumen que existen desajustes entre las capacidades personales y las demandas del ambiente, de modo que se hace énfasis en la importancia que el apoyo social individualizado desempeña en la rehabilitación funcional de los sujetos.

Esta conceptualización se refiere a que las dificultades no se localizan solo en el desarrollo del intelecto sino también en las habilidades de su preparación para la vida. En consecuencia, se asume el criterio de que la preparación para la vida tiene su

base en que la educación produce el desarrollo. Con este prisma se propician las influencias educativas-compensatorias y se brindan los apoyos necesarios para alcanzar niveles superiores en el perfeccionamiento del desempeño de las diferentes actividades cotidianas (De la Peña, 2005).

Autores como Shree & Shukla (2016) han realizado investigaciones que abren paso al ámbito de la discapacidad intelectual y defienden el tratamiento de estas personas desde una perspectiva holística e integral. Asimismo, Reiss & Reiss (2004) no solo consideran el desarrollo y la inteligencia de las personas como factores importantes, sino también sus capacidades para desarrollar competencias sociales que les permitan desarrollarse de manera independiente y adecuarse a las normas y reglas establecidas en los contextos de convivencia. Estas contribuciones resultan referentes substanciales para explicar y comprender competencias y capacidades de las personas con DI en función de promover su desarrollo.

Estos presupuestos destacan que toda persona con DI tiene la potencialidad de desarrollar ciertas capacidades si recibe los apoyos socioeducativos pertinentes y, en esta medida, integrarse productiva y creativamente a la sociedad. Todo ello es posible una vez que se logre una educación sistemática y orientada hacia esos fines. De modo que la necesidad de promover la activación socio-individual requiere ser asumida desde una perspectiva positiva y optimista.

Por tal razón, se hace necesario gestar alternativas formativas coherentes con las exigencias del contexto de desarrollo individual. Asimismo, resulta esencial reconocer el papel de las relaciones con el entorno en función del desarrollo, donde la familia, las instituciones educativas y la comunidad, son agentes fundamentales en la generación de oportunidades de desarrollo que permitan alcanzar mayores niveles de independencia y hacer efectivo su acceso a derechos, intereses, deseos y decisiones como todas las personas. De hecho, como plantean Velasco-Jáuregui, Govea-Espinoza y González-Enríquez: “la inclusión social de las personas con discapacidad intelectual se encuentra vinculada directamente al desarrollo social y a la consecución de sus derechos humanos” (2015, p. 12).

Gestión De Potencialidades Formativas Desde La Psicología Positiva: Importancia Del Mindfulness

Promover el desarrollo humano viene a ser la premisa fundamental de los sistemas integrales de educación. Históricamente han existido diferentes tendencias para tal empeño, sin embargo, en la actualidad se identifican perspectivas más orientadas desde lo positivo, desde lo potencial, desde lo saludable. En esta dirección, Deroncele Acosta, et al. (2020) declaran que:

La gestión de potencialidades formativas en la persona supone un enfoque positivo de la intervención educativa que trasciende el análisis tradicional de detección de necesidades de formación (análisis basado en el déficit) y pone énfasis en el núcleo positivo de la relación sujeto - actividad de formación-contexto formativo, donde se expresan los sentidos y significados del sujeto como protagonista de su aprendizaje y desarrollo. (p. 97)

Esta propuesta es asumida como fundamento del presente estudio en tanto permite abordar al sujeto con DI de manera prospectiva, centrando el análisis en los núcleos positivos de su desarrollo. Esta perspectiva garantiza una orientación desarrolladora desde lo ético y lo óntico, más allá del mero punto de vista metodológico, pues concibe al sujeto desde una visión optimista, humanista, saludable.

La posición teórica asumida en este estudio se alinea con la Psicología Positiva, en tanto sistema teórico-metodológico en la Psicología orientado al desarrollo y potencialización de los núcleos positivos en los sujetos. En tal sentido y, por referirnos a personas con DI, es preciso aclarar que desde la Psicología positiva no se niegan o ignoran los problemas o adversidades que afrontan las personas; sino que se centra en el intento de comprender lo que significa vivir bien, en los aspectos positivos, las cualidades personales, las potencialidades, los recursos disponibles; es decir, en aquello en lo que la persona puede ser fuerte (Park, Peterson y Sun, 2013).

La gestión de las potencialidades formativas personales desde la Psicología positiva puede ser promovida, según Lupano Perugini y Castro Solano (2010), a través del *mindfulness*¹ como vía básica que ayuda a asumir la realidad de una manera genuina y enriquecedora.

¹ Consiste en focalizar la atención plena de los pensamientos, acciones y sensaciones, ayudando a la autocomprensión y autorregulación (Gross Tur, et al. 2020).

El *mindfulness* puede tributar significativamente al desarrollo de las potencialidades de los escolares con DI en tanto, según Moscoso & Lengacher (2015), este proceso se focaliza en dos puntos que pueden ser medulares para el bienestar de los escolares: la autorregulación de la atención en el momento presente y (b) la minimización de los juicios de valor.

Estos puntos resultan de gran relevancia para la intervención educativa orientada a personas con DI porque les permiten posicionarse positivamente con respecto al contexto y a ellos mismos. La atención centrada en el momento presente ubica al individuo en el aquí-ahora, fomentando mayor conciencia de sí, de las exigencias y de sus potencialidades para afrontarlas. La minimización del juicio de valor puede repercutir positivamente en la medida que logre distanciar al individuo con relación a las valoraciones negativas que puede haber configurado personológicamente en consecuencia con las valoraciones de los otros.

También se debe reconocer que el *mindfulness* opera a través de tres mecanismos de acción específicos: “el control y sostenibilidad de la atención, el distanciamiento cognitivo, y la revaloración cognitiva de las emociones” (Moscoso, 2019, p. 112). Estos mecanismos han de constituir la base operacional para la proyección de las pautas metodológicas orientadas al desarrollo de los escolares con DI.

El control y sostenibilidad de la atención implica la autoobservación de las actividades realizadas y de las reacciones emocionales que, con relación a ellas, se experimentan. El valor de este mecanismo reside en la posibilidad de preparar al escolar no solo para la tarea, sino para controlar la disposición y ejecución, y con ello el incremento de la calidad afectiva. Un recurso habitualmente utilizado es la focalización en la respiración como vía para mantener la ecuanimidad ante la presencia de emociones negativas.

El distanciamiento cognitivo se refiere a poner distancia de por medio con relación al control cognitivo de los procesos, para de ese modo facilitar la observación e identificar patrones conductuales y emocionales para evitar caer en las emociones negativas, este modo de acción “ofrece la oportunidad de estimular la percepción de los estados emocionales y regularlos adaptativamente” (Moscoso, 2019, p. 112).

El valor fundamental del distanciamiento cognitivo como mecanismo del *mindfulness* consiste en evitar valoraciones basadas en patrones cognitivos de efectividad, para entonces centrarse en lo emocionalmente positivo. Se trata de promover el disfrute de la actividad, más allá del cumplimiento o no de ciertos patrones de logro que pueden resultar ajenos y generadores de tensión. Esta propuesta se basa en que las emociones positivas, en sí mismas, condicionan mudanzas cognitivas y conductuales, favoreciendo la reconstrucción de recursos personales de afrontamiento adaptativo o resiliente para afrontar situaciones adversas, desafiantes o problemáticas (Vicente de Vera y Gabari, 2019)

El mecanismo de acción revaloración cognitiva de las emociones parece, en principio, contradictorio con relación a los anteriores, pues si bien los primeros parten del principio de centrarse en el *sentirse bien para operar cognitiva y conductualmente bien*, este se centra en el análisis metacognitivo de las reacciones emocionales para, desde una valoración mediata, desarrollar habilidades vinculadas a la inteligencia emocional y disminuir el distrés emocional (Moscoso, 2019).

La efectividad de la revaloración cognitiva de las emociones puede estar mediada, según Moscoso (2019), por actitudes de aceptación o por posturas de autocompasión. Es decir, se trata de que el escolar revalore los estados emocionales, logrando niveles crecientes de aceptación.

A manera de síntesis parcial, la asunción del *mindfulness* se justifica en la sentencia de Gross Tur, et al. (2020) cuando expresan que el entrenamiento del *mindfulness*, consiste en focalizar la atención en las cogniciones, acciones y emociones, para lograr niveles de autocomprensión y autorregulación, asumiendo que su mayor potencialidad radica en la identificación activa e intencional de lo positivo en la experiencia vital.

Además, se apoya en criterios como el de Johnson y Wood (2015), quienes confirman que el *mindfulness* se convierte en una práctica psicológica aplicada a problemas actuales en diferentes áreas con notable éxito, pues incorpora e integra principios de la Psicología clínica y la positiva. Facilita el manejo de emociones de manera proactiva y promueve la satisfacción personal.

Pautas Metodológicas Para La Gestión De Potencialidades Formativas En Escolares Con Discapacidad Intelectual

En este punto se confirma la premisa de que “para una gestión formativa positiva se requiere de una metodología y métodos cualitativos que permitan la interpretación casuística de las múltiples expresiones de la diversidad y la equidad” (Deroncele Acosta et al, 2020, p. 103). Por tanto, la atención educativa debe evitar extrapolaciones metodológicas o procedimentales mecánicas; por el contrario, demanda de dedicación personalizada, reflexiva, flexible e innovadora.

La propuesta de pautas metodológicas también se sustenta en algunos presupuestos básicos, como el enunciado por Castillo (2017) con relación a los tipos de necesidades formativas de carácter reactivas o proactivas, desde el cual se asume que una gestión positiva exige la formación proactiva.

Asimismo, se asume que la gestión de potencialidades formativas es coherente con los fundamentos de la teoría de la Zona del Desarrollo Próximo, definida como la distancia entre el nivel de desarrollo actual y el nivel de desarrollo próximo, es decir, entre lo que puede hacer de forma independiente y lo que puede llegar a hacer con la guía de alguien más capaz (Vigotsky, 1987)

Sólo que el presente abordaje también enfatiza en el papel activo del escolar en su relación consigo mismo (para potenciar el *mindfulness*). Se insiste en la importancia de la actitud autorreflexiva del sujeto, aunque también se considere en vínculo con estrategias de aprendizaje cooperativo. Es decir, se reconoce la actuación gestora de los educadores y, en consecuencia, las pautas metodológicas se mediatizan, necesariamente, desde su actuación.

A partir de estos fundamentos se proponen las siguientes pautas metodológicas para la gestión de potencialidades formativas en escolares con DI:

- El trabajo educativo con escolares con DI debe enfocarse en sus potencialidades, virtudes y recursos personales, pues estos sujetos, a semejanza de cualquier otro, poseen tendencias actualizantes que le propenden hacia el futuro, hacia el crecimiento, hacia el desarrollo. Es importante asumir que los sujetos aprenderán, intentarán o vivenciarán independientemente de que sean o no

estimulados conscientemente. Esta perspectiva debe llevar al docente a reflexionar su papel de orientador y no de motor del desarrollo del escolar. Ello le descentra de responsabilidades que no tiene para que pueda enfocarse mejor en las que sí les son propias.

- La orientación educativa del escolar con DI debe orientarse a las experiencias positivas, no solo intelectuales o ejecutivas, sino emocionales y corporales. Los educadores requieren potenciar la concentración en la experiencia cinestésica y propioceptiva durante la ejecución de las tareas escolares, pues el aprendizaje y el desarrollo incluyen dimensiones personales que no pueden ser obviadas. Es importante que durante el proceso de aprendizaje el escolar perciba, sienta, vivencie las expresiones físicas como la tensión muscular, la respiración, frecuencia cardíaca. Es una vía para hacer consciente la actuación, la existencia, el progreso, la vida y el aprendizaje.
- Es importante que el escolar reconozca y valore sus reacciones emocionales durante el proceso de aprendizaje. Los educadores necesitan promover la autorreflexión, tanto del desempeño como de las emociones en los escolares. Concientizar sus emociones es un paso esencial para asumirlas y regularlas positivamente.
- El trabajo educativo debe trascender lo netamente cognitivo y asumir el aprendizaje y el desarrollo como procesos integrales. Por tanto, los controles al aprendizaje requieren incluir indicadores específicos que permitan revelar, además, mudanzas emocionales, metacognitivas, autorregulatorias y autocompasivas. Reconocer el cómo se siente el escolar viene a ser tan importante, o más, que cuánto ha aprendido (cognitivamente hablando); por cuanto esta pauta viene a reforzar la premisa de que el bienestar emocional constituye requisito para un aprendizaje integral desarrollador.

Conclusiones

Comprender a las personas con DI desde una perspectiva positiva, optimista y desarrolladora constituye una premisa insoslayable para gestionar sus potencialidades formativas de manera saludable, respetuosa y creadora.

Operacionalmente la Psicología positiva constituye un soporte viable para la gestión de potencialidades formativas en las personas con DI en tanto se soporta en vías que ayudan a asumir la vida de manera enriquecedora y genuina, y a potencializar la tendencia actualizante de los individuos.

El *mindfulness*, a través de sus mecanismos de acción específicos (control y sostenibilidad de la atención, distanciamiento cognitivo, y revaloración cognitiva de las emociones), dispone de las bondades metodológicas necesarias para estimular las actividades desarrolladoras que requieren las personas con DI para lograr mayores niveles de desarrollo y realización personal.

Conflictos de intereses

No existen conflictos de intereses entre los autores o con otros autores, sobre el artículo.

Contribución de autoría:

Ramiro Gross Tur: Idea original, elaboración del resumen, la introducción, pautas metodológicas, conclusiones y revisión final del ensayo; Yamilé Martínez Rosales: caracterización de personas con discapacidad intelectual y propuesta de pautas metodológicas; Angel Deroncele Acosta: caracterización de la gestión de potencialidades formativas desde la Psicología positiva y propuesta de pautas metodológicas; Mirba Ester Miller Contreras: traducción del resumen al inglés (abstract), caracterización de personas con discapacidad intelectual y organización de las referencias bibliográficas según las norma APA.

Referencias

1. American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (Quinta ed.). Artmed.
2. Baker, K., Devine, R. T., Ng-Cordell, E., Raymond, F. L., Consortium, I.-I., & Hughes, C. (2020). Childhood intellectual disability and parents' mental health: integrating social, psychological and genetic influences. *The British Journal of Psychiatry*, 1-8. DOI:10.1192/bjp.2020.38
3. Bohórquez, N. S. (2020). *Las competencias profesionales del docente para la atención a los estudiantes con discapacidad intelectual moderada de educación general básica*. [Tesis de Maestría, Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil]. <http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/3845>
4. Castillo, E. M. (2017). *Diagnóstico de necesidades formativas de los docentes de bachillerato, áreas de Física y Matemáticas, Distrito de Educación 06D05 Guano-Penipe Chimborazo, abril-agosto 2017*. [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica Particular de Loja]. <http://dspace.utpl.edu.ec/handle/20.500.11962/21371>
5. De La Peña, N. (2005). *La preparación para la vida cotidiana en alumnos con retraso mental*. [Tesis Doctoral, Universidad de Ciencias Pedagógicas "E.J.V"]. <https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/download/81/818/>
6. Deroncele Acosta, A., Medina Zuta, P., y Gross Tur, R. (2020). Gestión de potencialidades formativas en la persona: reflexión epistémica y pautas metodológicas. *Universidad y Sociedad*, XII(1), 97-104. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1417>
7. Fajardo, M. S. (2017). La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 171-197. <http://www.rinace.net/rlei/>
8. Gross-Tur, R., y Deroncele-Acosta, A. (2012). La enseñanza del método en la Psicología. Una experiencia desde la Universidad de Oriente. *Santiago*,

(Número Especial 2012), 308-320.
<https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/1499>

9. Gross Tur, R., Martínez Rosales, Y., y Deroncele Acosta, A. (2020). Gestión de potencialidades formativas: la psicología positiva en relación con las habilidades comunicativas. *Revista científica Ciencia Tecnología*, 20 (26), 58-71.
10. Johnson, J., & Wood, A. M. (2015). Integrating Positive and Clinical Psychology: Viewing Human Functioning as Continua from Positive to Negative Can Benefit Clinical Assessment, Interventions and Understandings of Resilience. *Cognitive Therapy and Research*, 46. Doi:10.1007/s10608-015-9728-y
11. Katz, G., y Lazcano-Ponce, E. (2008). Intellectual disability: definition, etiological factors, classification, diagnosis, treatment and prognosis. *Salud Publica Mex*, 50(2), 132-141
12. Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M. (P.), Reeve, A., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnik, D. M., Spreat, S., Tassé, M. J., & The AAMR AD HOC Committee on Terminology and Classification. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports (10th ed.)*. American Association on Mental Retardation.
13. Lupano Perugini, M. L. y Castro Solano, A. (2010). Psicología positiva: análisis desde su surgimiento. *Ciencias Psicológicas*, IV(1), 43-56.
<http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v4n1/v4n1a05.pdf>
14. Moscoso, M. S. (2019). Hacia una integración de mindfulness e inteligencia emocional en psicología y educación. Hacia una integración de mindfulness e inteligencia emocional en psicología y educación. *Liberabit*, 25(1), 107-117.
doi: <https://doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n1.09>
15. Moscoso, M. S., & Lengacher, C. A. (2015). Mecanismos neurocognitivos de la terapia basada en mindfulness. *LIBERABIT. Revista Peruana de Psicología*, 21(2), 221-233.

16. OMS. (noviembre de 2017). *10 datos sobre la discapacidad*. <https://www.who.int/features/factfiles/disability/es/>
17. Padilla, A. A. (2014). *Itinerarios Personalizados de Inserción. Una propuesta metodológica para la intervención con personas con discapacidad intelectual o del desarrollo*. Tesis de licenciatura. Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/6772/TFG-L639.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
18. Park, N., Peterson, C. y Sun, J. K. (2013). La Psicología Positiva: Investigación y aplicaciones. *Terapia Psicológica*, 31(1), 11-19.
19. Reiss, S. & Reiss, M. M. (2004): Curiosity and mental retardation: Beyond IQ. *Mental Retardation*, 42(1), 77-81.
20. Seligman, M. (2010). *Flourish: Positive Psychology*. The University of Michigan.
21. Shree, A., & Shukla, P. C. (2016). Intellectual Disability: definition, classification, causes and characteristics. *Learning Community*, 9-20.
22. Soler-Nariño, O., & Bring-Pérez, Y. (2018). Discapacidad y realidad social: Necesario acercamiento desde la investigación sociológica. *Santiago*, (111).
23. Velasco-Jáuregui, L. C., Govea-Espinoza, R., y González-Enríquez, L. H. (2015). Inclusión Social de Personas con Discapacidad Intelectual en Guadalajara, México. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11).
24. Vicente de Vera, M. I., y Gabari, M. I. (2019). Emociones positivas: una herramienta psicológica que contribuye al proceso de resiliencia en los profesionales de la educación. *INFAD Revista de Psicología*, (1 - Monográfico 3), 159-172.
25. Videá, R. P. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *RIP: Reflexiones en psicología* (15), 101-122.
26. Vigotsky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Ed. Científico-Técnica.