



UNIVERSIDAD DE PALERMO
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Licenciatura en Psicología

TRABAJO FINAL INTEGRADOR

**CREATIVIDAD COMO PRODUCTO DE LA
AUTODETERMINACIÓN EN PERSONAS CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

Autor: Guillermo Quenardelle

Tutor: Juan Lombardini

INDICE

1. Introducción.....	pg. 2
2. Objetivos.....	pg. 3
2.1. Objetivo general.....	pg. 3
2.2. Objetivos específicos.....	pg. 3
3. Marco Teórico.....	pg. 4
3.1. Discapacidad Intelectual.....	pg. 4
3.1.1. Apoyos.....	pg. 6
3.1.2. Psicología Positiva.....	pg. 8
3.2. Autodeterminación.....	pg. 9
3.2.1. Características esenciales de la autodeterminación.....	pg. 13
3.3. Creatividad.....	pg. 17
3.4. Talleres Artísticos.....	pg. 20
3.4.1. Historia y finalidad de actividades artísticas para personas con DI.....	pg. 21
3.4.2. Terapias y programas relacionados con el arte para personas con DI.....	pg. 22
4. Metodología.....	pg. 24
4.1. Tipo de Estudio.....	pg. 24
4.2. Participantes.....	pg. 24
4.3. Instrumentos.....	pg. 26
4.4. Procedimiento.....	pg. 26
5. Desarrollo.....	pg. 27
5.1. Enfoque teórico en la institución.....	pg. 27
5.2. Primer objetivo.....	pg. 28
5.3. Segundo objetivo.....	pg. 32
5.4. Tercer objetivo.....	pg. 34
6. Conclusión.....	pg. 39
6.1. Limitaciones y aporte crítico.....	pg. 40
6.2. Aporte personal y nuevas líneas de trabajo e investigación.....	pg. 41
7. Referencias Bibliográficas.....	pg. 43

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se realizó con el fin de integrar y exponer los conocimientos teóricos incorporados en el transcurrir de la Carrera Licenciatura en Psicología de la Universidad de Palermo. Dentro del marco de las prácticas profesionales, durante la cursada de la materia Práctica y Habilitación Profesional V, y cumpliendo con las asignaturas requeridas por tal materia, se efectuaron diversas tareas en un hogar-escuela para niños, jóvenes y adultos, el cual brinda asistencia a personas con discapacidades múltiples y que además en muchos casos presentan como característica particular el no contar con un grupo familiar de contención. En este proyecto, profesionales, trabajadores y voluntarios unen esfuerzos cotidianamente buscando mejorar diversos aspectos de la vida de estas personas.

Durante el período de planificación del presente trabajo se realizó la búsqueda de información que guarde relación con la discapacidad, y que pudiera contribuir a la comprensión y la mejora de cualquier aspecto de la vida de las personas con discapacidad intelectual. En el proceso de creación del Trabajo Final de Integración (TFI) se utilizaron los conocimientos teóricos adquiridos en los años de estudio cursados, como los aportes de la psicología positiva, y la información que fue incorporada por medio de la experiencia que tuvo lugar en el hogar-escuela, como los nuevos conocimientos adquiridos sobre la discapacidad intelectual o las observaciones realizadas en las diferentes actividades.

La pasantía realizada tuvo una duración total de 280 horas prácticas con una frecuencia de 35 horas semanales, distribuidas de lunes a viernes en el horario de 9 a 16 hs. Las actividades desarrolladas durante las jornadas incluyeron: Asistencia al personal de los departamentos de Psicología y Psicopedagogía en sus recorridas diarias por los 14 diferentes hogares que conforman a la institución asistiendo de diferentes maneras a más de 400 residentes, observación directa de las sesiones de terapia grupal, entrevistas de admisión compuestas por profesionales de distintas áreas formando un abordaje interdisciplinario sobre el entrevistado, entrevistas de supervisión y charlas con los supervisores, coordinadores, psicopedagogos, psicólogos, asistentes sociales, terapeutas ocupacionales, médicos clínicos, cardiólogos, psiquiatras, neurólogos, entre otros.

También, en gran medida, otra de las tareas realizadas fue la de asistir a los

diferentes talleres que se dictan dentro del complejo, como el de carpintería, de cine, de redacción, de radio, de bochas, cocina, huerta, bijouterie, panadería, terapia con perros, y en especial los brindados por el departamento de artes, como lo son las danzas folclóricas, la murga y el teatro. De la participación de estas tres actividades relacionadas con el arte surgió la elección del tema para realizar el presente trabajo. De las personas que prestaban asistencia a estos talleres, se escogió un grupo conformado por cinco de ellos. La información recopilada referida a estos pacientes constituyó el material a partir del cual se construyó el TFI.

La idea nodal de este estudio, nació de un libro facilitado por el coordinador a cargo de la pasantía, el cual contiene los temas de discapacidad intelectual, apoyos, autodeterminación y creatividad, entre otros. Así, a partir de la experiencia como pasante, se decidió describir al constructo teórico y psicológico de autodeterminación, pasando por una descripción de sus componentes operativos, para luego intentar interpretar a la creatividad como un emergente de la combinación de estos componentes.

2. OBJETIVOS:

2.1 Objetivo general

Describir características de la autodeterminación y a la creatividad como su producto en un grupo de personas con discapacidad intelectual, residentes de un hogar-escuela para niños, jóvenes y adultos por medio de talleres artísticos.

2.2 Objetivos específicos:

1. Analizar las características autonomía y empoderamiento psicológico como parte del proceso de autodeterminación de los residentes de un hogar-escuela para niños, jóvenes y adultos mediante talleres artísticos.
2. Analizar las características autorregulación y autorrealización como parte del proceso de autodeterminación de los residentes de un hogar-escuela para niños, jóvenes y adultos por medio de talleres artísticos.

3. Evaluar a la creatividad como producto de la autodeterminación de los residentes de un hogar-escuela para niños, jóvenes y adultos por medio de talleres artístico.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Discapacidad Intelectual

En la actualidad, el constructo de discapacidad hace foco en la manifestación de limitaciones dentro del funcionamiento individual enmarcado en un contexto social, representando una desventaja fundamental para el individuo. Se origina con una situación de salud que hace propicia la aparición de trastornos en las funciones y estructuras corporales, además de provocar límites tanto en sus actividades como en la participación dentro del contexto personal y relacional. Dentro del constructo general de la discapacidad se encuentra comprendida la construcción teórica de la *discapacidad intelectual* (DI) (Schalock, Luckasson & Shogren, 2007).

En las últimas cinco décadas, el nombre que utilizaron para este tipo de padecimiento las organizaciones más representativas a nivel mundial, como la Organización Mundial de la Salud (OMS), la American Psychiatric Association (APA) y la American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) fue el de retraso mental (RM). Sin embargo, en la actualidad estas mismas organizaciones han comenzado a reemplazarlo por el de DI (Schalock, 2009; Schalock et al., 2007).

Luckasson y Reeve (2001) indican que entre las condiciones para que un término esté correctamente utilizado, debe comunicar valores importantes especialmente hacia el grupo de referencia. Pero sucede que el nombre *retraso mental*, a diferencia de DI, no comunica dignidad ni respeto, y en muchos casos da lugar a la desvalorización de las personas con este padecimiento (Schalock et al., 2007). La expresión DI, en cambio, señala la modificación realizada en el constructo de discapacidad descrita por la AAIDD y la OMS; se adapta mejor al uso profesional vigente el cual hace foco en las conductas funcionales y el contexto; posee un modelo socio-ecológico que suministra una idea más coherente para la utilización de apoyos

individualizados; es menos humillante para las personas con este tipo de trastornos; y está más emparejado a la terminología internacional (Luckasson et al., 2001; Schalock et al., 2007).

Para citar ejemplos de esta preferencia de término a nivel mundial, se conoce que la OMS ha realizado cambios en las últimas revisiones de su manual Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE) con su Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF); la APA efectuó actualizaciones en su Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM) en lo referente a la denominación, categorización y codificación; y la AAIDD determinó corregir su antiguo nombre American Association on Mental Retardation (AAMR) incluyendo ahora el término DI (American Psychiatric Association, 2013; Schalok et al., 2007).

La AAIDD en la actualización de su manual en el año 2012 conceptualiza la DI como "limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, expresadas en habilidades conceptuales, sociales y adaptativas prácticas dentro de un contexto social, significando una desventaja importante para el individuo. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años " (Luckasson et al., 2002, p. 1).

Del mismo modo, la CIF de la OMS, describe a la discapacidad como una condición de salud (trastorno o enfermedad) que da lugar a alteraciones en las funciones y estructuras corporales, limitaciones de las actividades y restricciones en la participación en el contexto de los factores personales y ambientales (Schalock et al., 2007). Algunos investigadores aseguran que las personas con DI pueden verse "solitarias y aisladas, con pocas relaciones sociales y con una pobre calidad de vida" (Pretty et al., 2002, p. 106) y que su autoconcepto y autoestima son menores que en las personas sin DI (Garaigordobil & Pérez, 2007; Szivos & Griffiths, 1990).

En las últimas publicaciones de la AAIDD y de la OMS, aparece plasmada una concepción socio-ecológica de DI, centrándose en la interacción persona-medio ambiente, y reconoce que la aplicación sistemática de apoyos individualizados puede mejorar el funcionamiento humano. La importancia de estos cambios en el constructo es que la discapacidad intelectual ya no se considera un rasgo absoluto e invariable de la persona. Más bien, este constructo socio-ecológico de la discapacidad y la discapacidad

intelectual ejemplifican la interacción entre la persona y su entorno; se centra en el papel que pueden jugar los apoyos individualizados para mejorar el funcionamiento individual; y facilita la comprensión y búsqueda de identidad en la discapacidad. Estos principios incluyen la autoestima, el bienestar subjetivo, el orgullo, entre otros (Schalock et al., 2007).

Se debe tener en cuenta que los límites en el rendimiento de la persona deben ser atendidos dentro de su entorno cultural, comunitario y de similar edad; que existe una diversidad cultural y de idioma, factores sensoriales, motores, conductuales y comunicativos; que en una misma persona conviven fortalezas y debilidades; que el desarrollo de un perfil de apoyos necesarios es una meta importante para la descripción de las limitaciones; y que con los apropiados apoyos durante un tiempo continuado, el rendimiento de vida de una persona con DI, en la gran mayoría de los casos mejora (Luckasson et al., 2002; Schalock, 2009).

Otra de las modificaciones realizadas por la APA en su DSM es la de dejar de implementar al Coeficiente Intelectual (CI) como uno de sus tres criterios para el diagnóstico, y en cambio en su última edición, en un mismo criterio de tres, se describen deficiencias en el funcionamiento intelectual y además se indican pruebas de inteligencia estandarizadas individualizadas junto con la evaluación clínica para confirmarlo (American Psychiatric Association, 2013).

De manera similar, la AAIDD en sus últimas revisiones respecto de la DI ha omitido la utilización del CI y sus valores leve, moderado, grave y profundo como instrumento para su clasificación. En su reemplazo y desde el modelo socio-ecológico, se introduce la clasificación de intensidad en la *necesidad de apoyo* para la mejora del funcionamiento humano, con sus cuatro niveles: Intermitente, limitado, extenso y generalizado, la cual no se corresponde con los valores de puntuación del CI (Luckasson, 2001; Schalock et al., 2007).

3.1.1. Apoyos

La AAIDD define el apoyo como los recursos y estrategias que intentan promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar de una persona, y que mejoran el funcionamiento humano, el cual se potencia cuando la discrepancia persona-contexto se reduce y los resultados personales mejoran (Luckasson et al., 2002). Cuando

se implementó este nuevo concepto, los propios autores reconocieron que los apoyos eran un constructo elusivo pero esencial (Luckasson et al., 1992).

En congruencia con la Ley nacional de salud mental N° 26.657, en su capítulo 6, artículo número 13, se menciona que “todos los trabajadores integrantes de los equipos asistenciales tienen derecho a la capacitación permanente y a la protección de su salud integral, para lo cual se deben desarrollar políticas específicas” (Ley N° 26.657, 2010, p. 22). Además en el decreto reglamentario 603/2013, es su artículo número 29, se menciona que “la autoridad de aplicación promoverá espacios de capacitación sobre los contenidos de la Ley y de los instrumentos internacionales de referencia, dirigido a todos los integrantes del equipo de salud mental” (Decreto Reglamentario 603/2013, 2013, p. 90).

La necesidad de apoyos, refiere al perfil y la intensidad del apoyo mismo que una persona necesita. Se basa en la premisa de que el funcionamiento humano está influido por la correlación entre la capacidad personal y los contextos en los que se espera que la persona se relacione. Asegurar el ajuste persona-contexto implica determinar el perfil y la intensidad de las necesidades de apoyo para una persona en particular. Las dimensiones de necesidades de apoyo de una persona se infieren y no son observables directamente (Thompson et al., 2009). A continuación se describen los diferentes niveles de necesidad de apoyo según su intensidad:

1. **Intermitente:** Puede suministrarse con una alta o baja intensidad, cuando se vea necesario. Es caracterizado por su naturaleza episódica, y de esta manera, la persona no siempre necesita los apoyos, o simplemente necesita un apoyo de corta duración en los momentos donde se produzcan transiciones en su ciclo vital, como la pérdida del empleo.
2. **Limitado:** Puede demandar un menor número de profesionales y menos costes que otros niveles de apoyo más intensivos, como la capacitación laboral por tiempo limitado. Este nivel es caracterizado por persistir de manera limitada en el tiempo, pero no de manera intermitente.
3. **Extenso:** Se caracteriza por su regularidad generalmente diaria, en al menos algunos ambientes como el hogar o el trabajo y no tienen una limitación temporal. Suelen ser a largo plazo.

4. Generalizado: Estos apoyos se caracterizan por ser estables y con alta intensidad, con la posibilidad de que sean sostenidos durante toda la vida. Estos apoyos suelen requerir más profesionales que los apoyos extensos o los limitados (Luckasson et al., 2002).

A pesar de que mayores limitaciones personales casi siempre estarán asociadas a una mayor intensidad de las necesidades de apoyo, es mejor, que en lugar de centrarse en los déficits, el enfoque esté centrado en reducir la discrepancia entre las competencias de las personas y las necesidades del contexto (Thompson et al., 2009).

Todos los cambios anteriormente mencionados, efectuados por las grandes organizaciones, surgieron en paralelo al nacimiento de una nueva tendencia en el campo de la Psicología, la cual se denomina Psicología Positiva. Esta nueva escuela ha generado un importante sustento a la concepción de DI. Se observa cómo las concepciones de discapacidad han pasado de un modelo basado en las deficiencias individuales e inmutables a un enfoque basado en sus fortalezas, habilidades y necesidades de apoyo, reconociendo que las personas con discapacidad también pueden asumir un mayor protagonismo de su vida (Arellano & Peralta, 2013; Walker et al., 2011).

3.1.2. Psicología Positiva

La Psicología Positiva (PP) fue formalmente inaugurada tras el discurso del Martin Seligman como presidente de la APA en 1998 (Seligman, 1999), proponiendo como su objetivo general el estudio científico del bienestar subjetivo y en particular, de: a) las experiencias positivas subjetivas, b) los rasgos positivos individuales y c) las instituciones que generan a) y b) (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Posteriormente, agrega como objetivo particular, los vínculos positivos.

Estudia las bases del bienestar psicológico y de la felicidad, así como las fortalezas y virtudes humanas centrándose en los aspectos positivos y no solo en las limitaciones o debilidades (Linley et al., 2006; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), y tiene como objetivo captar un cambio en el enfoque psicológico actual, atendiendo y solucionando los problemas que surgen en el desarrollo de una persona, y promoviendo su bienestar y felicidad. (Dykens, 2006; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Gran cantidad de investigaciones en el área de PP abordan temas como el bienestar psicológico, el optimismo, la gratitud, el sentido del humor, la sabiduría, la capacidad de perdonar, las fortalezas, los valores humanos y la creatividad, entre otros. Con esto se intenta dar respuesta a las preguntas que giran en torno a qué es lo que hace que las personas tengan una vida plena, cómo alcanzar la felicidad, qué es lo que hace que las personas sean exitosas, cómo cultivar las virtudes y fortalezas humanas o qué es lo que nos hace ser mejores personas (Castro Solano, 2010).

Se pretende corregir el desequilibrio en la investigación y la práctica psicológica, integrando la información de los ya conocidos aspectos negativos, haciendo foco esta vez en los aspectos positivos del funcionamiento humano y la experiencia (Linley et al., 2006). La propuesta es complementar, no sustituir lo que ya se conoce sobre el sufrimiento humano y sus debilidades. Como mencionan Seligman et al. (2005), para que una ciencia de la psicología y su práctica sean completas, se debe incluir la comprensión tanto del sufrimiento como de la felicidad, y además su interacción.

Bajo esta perspectiva los individuos son vistos como quienes tienen preferencias, toman decisiones, eligen entre diferentes opciones y son capaces de convertirse en dominantes, eficaces, o en circunstancias malignas, impotentes y sin esperanza (Seligman, 1999; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Entre los tópicos principales que contribuyeron a los avances en PP, se encuentran las experiencias positivas, el bienestar subjetivo, la felicidad y la *autodeterminación* (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). El constructo que atañe al presente trabajo, es el de la autodeterminación personal, que aportan Deci y Ryan (2000) y las dimensiones internas del constructo que proponen Aznar y González Castañón (2010) el cual se desarrolla a continuación.

3.2. Autodeterminación

La autodeterminación, en sentido personal, se refiere a tener control sobre la propia vida y destino (Arellano & Peralta, 2013; Walker et al., 2011; Wehmeyer, 1998, 1999; Wehmeyer, Agran & Hughes, 2000; Wehmeyer, Kelchner & Richards, 1996). La construcción teórica del concepto, nace de la filosofía de los siglos XVII y XVIII y deriva en las doctrinas de la libre voluntad y el determinismo, entendiendo a éste como

una doctrina filosófica que postula que los eventos como la conducta humana son resultados de causas previas (Walker et al., 2011; Wolman, 1973). A finales del s.XX, el término comienza a ser utilizado por la Psicología dentro del área de la salud (Arellano & Peralta 2013; Wehmeyer, 1999).

La autodeterminación refiere a aquella acción volitiva que motiva al sujeto a comportarse como agente causal primordial de su propia vida, permitiéndole hacer elecciones y tomar decisiones con la intención de mejorar, alejado de influencias externas indebidas o interrupciones (Arellano & Peralta, 2013; Walker et al., 2011; Wehmeyer, 1998, 1999; Wehmeyer et al., 2000; Wehmeyer et al., 1996).

Un agente es una persona o cosa que ejerce su poder para conseguir un determinado fin (Wehmeyer, 1999; Wehmeyer & Bolding, 2001). La agencia hace alusión a los actos efectuados intencionalmente (Bandura, 1997). La intención del individuo o cosa describe a la causalidad del fin (Wehmeyer, 1999; Wehmeyer & Bolding, 2001). Una persona que actúa como agente causal es alguien que hace o causa que sucedan cosas en su vida (Deci & Ryan, 1985; Wehmeyer & Schwartz, 1997).

Actuar con autodeterminación es posicionarse como agente impulsor de la propia vida. No tiene que ver con qué tanto puede realizar una persona por su propia voluntad, sino con el hecho de que sea dueño de su vida en cuanto participa de su comunidad (Aznar & González Castañón, 2008). Tal como afirman Ryan y Deci (2000), la autodeterminación en una persona puede considerarse como un continuum que varía entre estar desmotivado o sin voluntad, a presentar una conformidad pasiva, a un compromiso personal activo, a terminar por tener intereses. Además estos autores relacionan a niveles altos de autodeterminación con experiencias estimulantes, el disfrute y el bienestar psicológico.

La autodeterminación se rige por una composición de competencias, saberes y convicciones que habilitan a una persona a responsabilizarse en una conducta autónoma, autorregulada y dirigida a metas. Para esto, es fundamental la interpretación de las fuerzas y limitaciones propias, junto con la certidumbre de que se es capaz y efectivo. Cuando se marcha sobre los principios de estas competencias y conductas, las personas tienen más capacidad para tomar el control de sus vidas y adjudicarse el papel de adultos exitosos (Field et al., 1998).

La construcción psicológica de la autodeterminación como rasgo personal ha sido ampliamente examinada, primero por los teóricos de la personalidad y posteriormente por los de la motivación (Deci & Ryan 1985; Wehmeyer, 2001; Wehmeyer & Bolding, 2001). Primero White (1959) diseña una influyente teoría de la motivación en donde propone la existencia de una fuente de energía intrínseca, la cual denomina motivación de efectancia. Posteriormente, Deci y Ryan (1985) se basaron en esta premisa para proponer una teoría de la motivación intrínseca, añadiéndola como concepto principal para definir a la autodeterminación (Arellano & Peralta, 2013; Wehmeyer, 1999).

El estudio de la motivación ha centrado su atención tanto en los factores internos como en los factores externos que afectan al comportamiento de las personas (Wehmeyer, 1999). Se ubica en el núcleo de la regulación biológica, cognitiva y social, es muy valorada por las consecuencias que produce, y por esto ha sido un tema importante y central en el campo de la psicología (Ryan & Deci, 2000). Las hipótesis que se han planteado sobre las teorías de la motivación intentan explicar lo que “mueve” a la gente a comportarse (Wehmeyer, 1999). Refiere a todos los aspectos de la activación y la intención, que son la energía, la dirección, la persistencia y la equifinalidad (Ryan & Deci, 2000).

Las primeras grandes teorías durante la primera mitad del siglo XX, justificaban a la motivación por medio de las pulsiones. Éstas se definen como las fuerzas internas que buscan sostener el equilibrio homeostático del cuerpo (Woodworth, 1918). La suposición era que los animales (incluidos los humanos) eran naturalmente inactivos, y el papel de la motivación era despertar la pasividad para convertirla en actividad (Weiner, 1990).

A partir de la segunda mitad de siglo, los psicólogos enfatizaron en que las personas siempre hacen algo o están intentando conseguirlo. Desde esta visión, los individuos están intrínsecamente activos y motivados, de manera constante, interminable, fluctuante, y compleja, y es una característica casi universal de prácticamente todos (Maslow, 1954). Este cambio de idea sobre la motivación se dio junto con el florecimiento de la revolución cognitiva de la década de 1970, la cual se centró en el poder del pensamiento, las creencias y juicios como las principales causas de la conducta (Gardner, 1985).

Algunos estudios de la motivación se ocupan, en gran parte, del análisis de las motivaciones de crecimiento como por ejemplo la competencia, la autoactualización y la creatividad (Benjamin & Jones, 1978; White, 1959). Hoy en día se conocen más de 20 diferentes teorías en el estudio de la motivación. Entre ellas se puede mencionar a las basadas en el arousal, la disonancia cognitiva, la distorsión cognitiva, las emociones diferenciales, las pulsiones, la motivación de efectancia, el flow, la reactancia, la autoactualización, la autoeficacia, etc. En esta obra, de todas las teorías existentes, se desarrolla la de autodeterminación basada en la motivación, de Ryan y Deci (2000).

Por más que a menudo la motivación sea tratada como un constructo singular, la reflexión superficial indica que los individuos pasan a la acción por diferentes factores, con muy variadas experiencias y resultados. Una persona puede verse motivada por una determinada actividad porque la valora o aprecia, o porque existe una fuerte coerción externa. Sucede que puede iniciar una acción por un interés personal o por un soborno. Puede actuar por un sentido de compromiso personal, para sobresalir o por temor a ser vigilado. Estas diferencias entre tener una motivación interna versus ser externamente presionado, son sin duda afines a todos (Ryan & Deci, 2000).

Ryan y Deci (2000) definen a la motivación intrínseca como una expresión prototípica de la tendencia humana con dirección hacia el aprendizaje y la creatividad. Cuando las personas están interesadas en algo en particular y lo hacen libremente, por voluntad propia y sin necesidad de una recompensa, se entiende que sus comportamientos son motivados intrínsecamente. El prototipo de la autodeterminación personal se aprecia cuando estos estilos de comportamiento son completamente avalados por su creador (la persona percibe que el locus de causalidad es interno a ella) y nacen de él (elige el proceso regulador). Los comportamientos motivados intrínsecamente suceden cuando los comportamientos son autodeterminados. Las cualidades asociadas a la motivación intrínseca son, entre otras, conductas como la buena predisposición, mostrar la comprensión conceptual o intuitiva y tener un comportamiento creativo (Deci, 1991).

Los eventos que se experimentan como apoyos de la autonomía y promoviendo y significando la competencia, facilitando así un locus interno de causalidad, tienden a aumentar la motivación intrínseca. Un ejemplo de esto se refleja

en el comportamiento que persiste con un apoyo externo mínimo. Estos sucesos regulados o iniciadores se llaman eventos informativos (Deci & Ryan, 1985)

En cambio, los comportamientos motivados extrínsecamente no son un fenómeno que resulta del interés personal, sino porque la persona interpreta o cree que son útiles para alguna consecuencia (Deci, 1991). Los eventos que se experimentan como una presión dirigida a lograr determinados resultados coartando las elecciones propias, facilitando la percepción de un locus de causalidad externo, tienden a socavar la motivación intrínseca, deteriorando la flexibilidad cognitiva (McGraw & McCullers, 1979) y restringiendo la creatividad (Amabile, 1983). Se nombra a estos eventos como controladores (Deci & Ryan, 1985).

Por último, las situaciones que son experimentadas como anunciantes de que la persona no puede dominar una actividad, fomentando así la incompetencia percibida, debilitan la motivación intrínseca y tienden a dejar una sensación de impotencia. Se nombra a estos eventos como desmotivadores o amotivantes (Deci & Ryan, 1985).

Los contextos sociales que favorecen al surgimiento de la competencia, la aceptación, el involucramiento y la autonomía de las personas, promueven a la aparición de conductas intencionales y de esta manera facilitan a que esa conducta voluntaria sea autodeterminada (Deci, 1991). Así, las personas que presentan las condiciones de autodeterminación, están motivadas intrínsecamente, son capaces de llevar a cabo sus potencialidades y de enfrentarse a mayores desafíos (Deci & Ryan, 1985).

Se sabe que el comportamiento de un individuo será similar en diferentes situaciones aunque no idéntico. El comportamiento autodeterminado se refiere a una característica disposicional. Las características disposicionales de comportamiento involucran elementos cognitivos, psicológicos y fisiológicos (Wehmeyer, 1999). Eder (1990) define los estados disposicionales como las tendencias habituales y duraderas, para identificar las características y diferencias importantes entre las personas. Así, los individuos pueden describirse como autodeterminados basado en las características disposicionales de sus acciones o comportamientos, y de esta manera se pueden definir a las características de una conducta autodeterminada (Wehmeyer, 1999).

3.2.1. Características esenciales de la autodeterminación

La autodeterminación está formada por una larga lista de elementos componentes. Algunos de ellos son las habilidades para la resolución de problemas, para la toma de decisiones, para la concreción de elecciones, para la definición de metas y logros, de autoobservación, autoevaluación y autorreforzamiento, locus interno de control, atribuciones positivas de eficacia y expectativa, autoconciencia, autoconocimiento, etc. A través del desarrollo y aprendizaje de estos múltiples elementos componentes interrelacionados, emergen las características esenciales que definen el comportamiento autodeterminado (Wehmeyer, 1999).

Para describir su modelo funcional, Wehmeyer et al. (1996) proponen que la autodeterminación puede ser operacionalizada en la práctica por medio de cuatro características esenciales basadas en su intención: a) La persona actuó de manera autónoma, b) La persona inició y respondió al evento con empoderamiento psicológico, c) El comportamiento es autorregulado, y d) La persona actuó de manera autorrealizada o con conciencia de sí.

Estas cuatro características esenciales describen la intencionalidad de la conducta que hace que sea autodeterminada o no (Wehmeyer, 1999; Wehmeyer et al., 2000; Wehmeyer et al., 1996). Se procede a definir cada una de ellas.

1. Autonomía: Una persona es autónoma si actúa de acuerdo a sus propias preferencias, intereses o capacidades de forma independiente, libre de la influencia externa o interferencias indebidas y en un proceso de individuación que lleva de la dependencia a la interdependencia de todas las personas con las que interactuamos a diario, así como las influencias de la historia y el medio ambiente (Arellano et al., 2013; Wehmeyer et al., 1996; Wehmeyer & Schwartz, 1997).
2. Empoderamiento Psicológico: Una persona efectúa su empoderamiento psicológico cuando inicia y responde a los acontecimientos con autoeficacia, locus de control interno y dominios motivacionales. En este caso cree que es capaz de comportarse de manera tal de que pueda influir en su entorno, y además sabe que si expresa esta conducta, puede anticipar el desenlace de los resultados (Wehmeyer, 1996; Wehmeyer & Schwartz, 1997). Esta creencia de

control a través de la experiencia con el entorno y su interpretación está influenciada por las valoraciones de otros y por refuerzos y atribuciones de la propia conducta (Arellano & Peralta, 2013). El empoderamiento implica un proceso de cambio, donde se pasa de una situación de desempoderamiento a una de agencia para realizar elecciones valiosas y significativas (Kabeer, 1999).

3. Autorregulación: La persona es autorregulada cuando logra regular lo que siente y hace (Peterson & Seligman, 2004). La autorregulación está compuesta por automonitoreo, autoevaluación y, basándose en el resultado de esta autoevaluación, el autorrefuerzo. Es decir que este comportamiento se efectúa cuando la persona examina el entorno social y físico, y sus acciones en el ambiente; hace juicios sobre la aceptabilidad de este comportamiento a través de la comparación de la información sobre lo que se hace con lo que uno debería estar haciendo; y evalúa las consecuencias contingentes sobre la aparición de comportamientos de destino. La clave está en el ajuste, es decir, en la evaluación de la eficacia de la conducta empleada, y en su modificación de ser necesario (Arellano & Peralta, 2013; Wehmeyer et al. 1996; Wehmeyer & Schwartz, 1997).
4. Autorrealización: La persona actuó de manera autorrealizada si tiene en cuenta sus fortalezas y limitaciones, utilizando ampliamente el conocimiento de sí mismo para capitalizarlo de una manera beneficiosa para alcanzar metas personalmente valiosas (Arellano & Peralta, 2013; Wehmeyer et al., 1996; Wehmeyer & Schwartz, 1997). Su desarrollo procede desde dentro y no desde fuera, por tanto es un crecimiento intrínseco de lo que es el propio organismo y se ponen en juego necesidades de seguridad, amor y respeto. Quienes consiguen este nivel de desarrollo motivacional, generalmente realizan acciones y creaciones muy abiertamente, de manera espontánea, innovadora e inocente, y por lo tanto expresiva (Maslow, 1954).

Es importante aclarar que en distintas disciplinas, la autodeterminación frecuentemente es descrita mediante diversos conceptos psicológicos, como ser agencia causal, autodirección, autoeficacia, autonomía, libertad, independencia, etc. Sin embargo son estos términos los que se integran para dar forma al concepto en cuestión (Pick et al., 2007).

Aznar y González Castañón (2010), son profesionales en el área de la discapacidad que brindan sus labores y conocimientos a muchas instituciones relacionadas con DI. Entre ellas se encuentra el hogar-escuela donde la práctica profesional tuvo lugar. Aseguran haber realizado una revisión de los modelos existentes para la autodeterminación personal, y en este caso mencionan que son cuatro componentes estructurales los que sirven para la operacionalización del concepto. Se describen así las cuatro definiciones operativas y se enumeran por similitud con las características esenciales del modelo funcional anteriormente mencionado:

1. Libertad: Elegir y decidir sin manipulación de otros, aunque estas elecciones y decisiones no siempre sean coherentes con las decisiones y elecciones que toma la mayoría de las personas.
2. Protagonismo: Ser el agente causal de la propia vida, apoderándose de ella no como una pertenencia sino como una obra de la cual se es creador fundamental.
3. Responsabilidad: Asumir compromisos y cumplirlos. Además saber reconocer los errores y ser capaz de repararlos.
4. Contexto vincular: Ser consciente de que todos los actos que realizamos en nuestra vida afectan a otras personas, las cuales comparten recíprocamente bienes materiales, inmateriales y conductuales, y tienen expectativas en común.

La autodeterminación tiene una diligencia bidireccional entre la persona y su ambiente, y la iniciativa parte de cualquiera de los dos, rítmica y dialógicamente. En medio de este proceso se forman nuevos objetos y vínculos, y se le da utilidad a los que ya están a disposición dentro del contexto. No siempre resulta fácil distinguir cuál componente se encuentra en juego en una determinada situación. Generalmente se prefiere determinar la dinámica identificando de dónde parte la iniciativa o reconociendo los límites y fronteras, en vez de analizar la situación componente por componente. Para las personas y su ambiente los límites se encuentran predeterminados y son de respeto mutuo. Las fronteras, en cambio, entre las personas y los otros que forman parte de su ambiente, son transicionales y definidas mutuamente (Aznar & González Castañón, 2010).

De la combinación de los cuatro componentes estructurales se pueden originar las elecciones, la iniciativa, la resolución de conflictos inesperados, el mantenimiento de las preferencias o la creatividad entre otros productos. Este último producto de la

autodeterminación, la creatividad, es el que se analiza y describe como objetivo general y particular en este trabajo. De acuerdo con el modelo de Aznar y González Castañón (2010), cuando el protagonismo y la libertad combinados se utilizan para crear nuevos objetos y vínculos, y la responsabilidad y el contexto vincular funcionan utilizando objetos y vínculos ya existentes, se produce la creatividad.

3.3. Creatividad

A pesar de la importancia de la creatividad en el campo de la psicología, rara vez se ha visto como un tema de investigación dominante (Sternberg & Lubart, 1995), hasta que Guilford (1950), en su discurso presidencial ante la APA, realizó un llamado a favor de hacer que la creatividad sea un punto central más de la investigación psicológica. Afortunadamente, muchos psicólogos respondieron a este alegato y la investigación de esta forma particular de funcionamiento humano óptimo tuvo su esplendor entre 1960 y 1970 (Simonton, 2000).

Los psicólogos han estado durante muchos años interesados en las características personales que permiten a algunas personas manifestar mayor creatividad que otras. Los trabajos de investigación empírica, tanto clásicos como actuales, proponen dos categorías: La creatividad asociada con la inteligencia y el componente cognitivo, y la creatividad como rasgo de la personalidad (Simonton, 2000; Nicholls, 1972). Como consecuencia, se ignoraron algunas aéreas importantes, dando mayor atención a los determinantes intrapersonales de la creatividad y tratando con descuido a los determinantes externos, es decir, las circunstancias propicias para la creatividad. Por ejemplo la preocupación estaba centrada en los factores genéticos en lugar de las contribuciones del aprendizaje y el entorno social (Amabile, 1983).

Algunas investigaciones giraron en torno a evaluar en qué medida la creatividad requiere de una inteligencia superior, utilizando el rendimiento en pruebas de coeficiente intelectual estándar como el indicador de la capacidad intelectual. Los resultados indican que un cierto nivel de umbral de la inteligencia es necesario para la manifestación de la creatividad, pero que más allá de ese umbral, la inteligencia guarda una relación mínima con el comportamiento creativo (Barron & Harrington, 1981). Esta concepción simplista, exclusiva y unidimensional de la inteligencia tuvo que ser

sustituida por una concepción más compleja, integradora y multidimensional, como se refleja en el modelo de Guilford (1950) o en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1993), la cual incluye habilidades que no son una parte estándar de pruebas psicométricas, como la musical, la cinestésica corporal, o la de inteligencias interpersonales e intrapersonales. De esta manera, cada inteligencia se asocia con una manifestación específica de la creatividad, como la pintura, la coreografía, o la psicología (Gardner, 1993).

Con esto se ha reconocido que la creatividad es, en cierta manera, un fenómeno tanto intelectual, como disposicional, y aunque con la llegada de la revolución cognitiva se perdió el interés en este último aspecto, en los últimos años, las investigaciones sobre la personalidad tuvieron su resurgimiento. En consecuencia, los investigadores construyeron un perfil de la personalidad creativa argumentando que este tipo de patrón se hace presente en personas independientes, inconformistas, poco convencionales, proclives a tener intereses amplios, con una mayor apertura a nuevas experiencias, flexibilidad conductual y cognitiva más visible, y mayor audacia en la toma de decisiones (Simonton, 2000).

Históricamente en el campo de la psicología existió un gran desacuerdo sobre las maneras de definir a la creatividad: Como proceso creativo, como persona creativa, o como producto creativo (Amabile, 1983). Como rasgo de una persona, la creatividad refiere a las habilidades que son más características de las personas creativas (Guilford, 1950). Bajo este enfoque, la creatividad es vista como un signo de salud mental y bienestar emocional. Esta creencia impulsó el nacimiento de varias terapias relacionadas con el arte y la música, las cuales promueven el ajuste psicológico y el crecimiento por medio de la expresión creativa (Simonton, 2000). En párrafos posteriores se desarrollarán algunos métodos relacionados con el arte y el desarrollo de la creatividad.

Amabile (1979) argumenta que la creatividad guarda relación con la motivación intrínseca; y la interpreta no solo como un rasgo de la personalidad o una capacidad general, sino como un comportamiento que resulta de características personales, habilidades cognitivas y del contexto social. Las cuestiones socio-psicológicas deben ser integradas en un marco general que incluye también a la personalidad y la cognición. Esta contribución a la investigación por parte de la psicología social, permite una comprensión mejor acabada del proceso creativo (Amabile, 1983). Los métodos

adoptados en este campo van desde experimentos de laboratorio y observaciones de campo hasta contenidos de estudios analíticos, haciendo mayor hincapié en los factores externos interpersonales, disciplinarios y socioculturales (Simonton, 2000).

Ya que la mayoría de las definiciones actuales utilizan a las características del producto creativo para distinguir a la creatividad, una definición operativa de este término basada en el producto parece ser la más apropiada. Este se define cuando se observa cualquier resultado o respuesta creativa (Amabile, 1983). Se vuelve necesario tomar en cuenta la naturaleza de las respuestas de los observadores cuando llaman a algo creativo. Este modelo se basa en una definición conceptual de la creatividad y se compone de dos elementos esenciales: Primero, la respuesta debería tener una cierta rareza o ser atípica en el grupo particular que se está estudiando, y segundo, en cierta medida debería estar adaptado a la realidad (Barron, 1955).

En la mayoría de los casos, las definiciones de creatividad se basan en los criterios de productos de novedad y de adecuación o valor (Amabile, 1983). Una definición de la creatividad como producto toma en cuenta dos elementos esenciales:

1. El producto es novedoso, apropiado, útil, correcto y valioso para la tarea a realizar.
2. La tarea es heurística en lugar de algorítmica (Amabile, 1983)

Las tareas algorítmicas son aquellas que tienen un objetivo claramente identificado y el camino hacia una solución son tareas claras. En cambio, las tareas heurísticas son las que no tienen un camino claro o fácilmente identificable para una solución. Por ejemplo, si el objetivo de la tarea es simplemente hacer una comida, una receta puede ser seguida rigurosamente al pie de la letra, y la tarea se consideraría algorítmica. Si el objetivo es preparar esta comida con una receta novedosa, una que aún no se ha inventado, en este caso la tarea se considera heurística (Amabile, 1983).

No es correcto estudiar a la creatividad separando a los individuos y sus obras del entorno social e histórico en el cual sus acciones son concretadas. La mayoría de las personas creadoras, no se desempeñan en forma aislada de los otros creadores, sino que su producto creativo es generado dentro de una disciplina artística, científica o intelectual en particular. La creatividad nunca es el resultado de la acción individual por sí sola. El modelo sistémico propone que la creatividad requiere de la interacción

dinámica entre tres fuerzas principales de conformación. Ellas son: El dominio, la persona y el campo (Csikszentmihalyi, 2014).

1. El dominio: Consiste en el conjunto de reglas, el repertorio de técnicas, y cualquier otro atributo abstracto que define un modo particular de la creatividad. Se sustenta en un terreno cultural estable que conservará y transmitirá las nuevas ideas o formas seleccionadas a las siguientes generaciones.
2. La persona: Es el individuo que da lugar a un cambio en el dominio, un cambio que el campo considerará como creativo. La mayoría de los estudios sobre la creatividad se centran en los procesos individuales.
3. El campo: Es un conjunto de instituciones sociales, que cumple la función de seleccionar entre todas las diferencias producidas por los individuos, las que son dignas de perpetrarse. Está formado por aquellas personas que trabajan dentro del mismo dominio, y por lo tanto tienen su creatividad regida por las mismas pautas de dominio específico. De acuerdo con este modelo, estos colegas son fundamentales para el surgimiento de la creatividad individual porque la creatividad no existe hasta que los que integran el campo deciden reconocer que un producto creativo dado representa una contribución original al dominio (Csikszentmihalyi, 2014; Simonton, 2000).

De la interacción entre estos tres sistemas nace la creatividad. La persona no podría ni siquiera comenzar sin un dominio de acción culturalmente definido en el que la innovación es posible. También es imposible distinguir entre lo que es creativo y lo que es simplemente improbable o bizarro sin un grupo de colegas para evaluar y confirmar la capacidad de adaptación de la innovación. El aporte de la persona al proceso creativo consiste en generar alguna diferencia en la información heredada de la cultura. Una flexibilidad cognitiva heredada o aprendida, una motivación más tenaz, o algún evento raro en la vida de la persona podrían ser la fuente de la diferencia. El proceso de generación de la diferencia o cambio no revelará en qué se basa la creatividad en sí. La razón es que centrándose en el individuo fuera de contexto no permite al observador evaluar la variación producida. En cambio, el proceso creativo es muy dependiente de la interacción social, la cual toma la forma de encuentros cara a cara y se sumerge en el sistema simbólico de uno o más dominios (Csikszentmihalyi, 2014).

3.4. Talleres artísticos

Con el fin de darle un encuadre a la tarea de observación realizada en los talleres del hogar-escuela, se procede a describir la fundamentación, finalidad y metodología de su departamento de artes:

Los talleres de artes de la institución tienen como meta final efectivizar la inclusión de los residentes a través de las redes sociales establecidas además de estimular a la persona a desarrollar habilidades sociales, artísticas y culturales. El objetivo propuesto para estos talleres se enfoca en promover la socialización y la inclusión de los participantes (Martelletti, 2011). En el decreto reglamentario 603/2013, capítulo 4, artículo 7 se menciona que la Autoridad de Aplicación y con la colaboración de todas las áreas que sean requeridas, “desarrollarán políticas y acciones tendientes a promover la inclusión social de las personas con padecimientos mentales y a la prevención de la discriminación por cualquier medio y contexto” (Decreto Reglamentario 603/2013, 2013, p. 61).

En los talleres de la institución además, se intenta favorecer la autoestima, el desarrollo de las habilidades sociales y de la personalidad; favorecer las actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado por sus producciones; incentivar las experiencias grupales donde se valoricen los aportes individuales y se dé lugar a la explicitación de diferentes miradas e interpretaciones; y permitir el acercamiento a diversas manifestaciones artísticas del entorno cultural, reproducirlas, disfrutarlas y producir nuevas. Presentan una metodología participativa, donde se incluyen a todos los actores sociales involucrados en tales proyectos (Martelletti, 2011).

El arte permite el desarrollo personal e individual, subjetivo, emocional, dentro de un contexto social, junto a otros que son su espejo, su confrontación y con quienes al interactuar, ira construyendo su autoconfianza en el camino hacia la autonomía y desde allí a la respetuosa convivencia. La expresión artística contribuye a formar personas sensibles, imaginativas y creativas. Las habilidades y las capacidades pueden ser estimuladas y potenciadas, sin olvidar que para generar arte se requiere un proceso de aprendizaje y de desarrollo de la creatividad. (Martelletti, 2011).

3.4.1. Historia y finalidad de actividades artísticas para personas con DI

Históricamente las actividades artísticas dirigidas hacia las personas con DI, estaban orientadas hacia un programa terapéutico o de rehabilitación. Pero como observó Lige (2011), fuera de estos propósitos “hay que señalar que la literatura en relación con DI y las artes es limitada” (p. 10).

En la clínica, los primeros profesionales que sugirieron la utilización de las producciones artísticas para poder diagnosticar, surgieron a finales del Siglo XIX y muy posteriormente con el desarrollo de las terapias humanistas, gestálticas o transaccionales, se dio lugar a un mayor número de experiencias sobre el uso de actividades artísticas como recurso salugénico (Ferigato & Resende Carvalho, 2011; Lige, 2011).

Los talleres artísticos se presentan como un elemento de comunicación y de representación que facilita la generación de un vínculo con los otros. Se basan en la manera de que cada persona, con o sin experiencia en arte, proyecta sus propios conflictos de manera visual. Además, diferentes autores sostienen que las actividades expresivas actúan como válvulas emocionales, vías de canalización o donde se expresan ideas, inquietudes, sentimientos y pensamientos. Esto permite reflexionar, aportar opiniones, comunicar o intercambiar ideas, otorgando de esta manera que cada individuo pueda desarrollar plenamente todos los aspectos de su personalidad. (Llompart & Zelis, 2012; Rogers, 2003).

Cuando se produce el acontecimiento del arte, hay un sujeto que desarrolla una obra y otro que la contempla (Aznar & González Castañón, 2008). El énfasis en el proceso de las actividades artísticas que resaltan diversos autores, está dado a partir de los evidentes efectos que ocurren cuando se crean lazos sociales, vínculos afectivos o desarrollan nuevas habilidades por medio del arte (Ferigato & Resende Carvalho, 2011). De este modo, algunos dispositivos artísticos se centran en fomentar la expresión personal y la creatividad (Ludins-Katz & Katz, 1990).

3.4.2. Terapias y programas relacionados con el arte para personas con DI

Como se anticipó en párrafos anteriores, se procede a describir algunos modelos relacionados con el arte y el desarrollo de la creatividad. Aunque no sean los utilizados por el departamento de artes del hogar-escuela, sirven para aportar ejemplos de los beneficios que tiene utilizar dispositivos que desarrollen la creatividad como producto de la autodeterminación.

Uno de estos ejemplos es el aportado por la Teoría Humanista de terapia de artes expresivas centrada en la persona. Rogers (2003) le da origen al concepto psicológico de conexión creativa y dice que se trata de la interacción beneficiosa entre el movimiento, el arte, la escritura, y el sonido, estimulando la autoexploración. Este tipo de terapias también se basan en una teoría psicodinámica del proceso individual y grupal posibilitando el crecimiento personal y facilitando la expresión creativa cuando se lleva a cabo en un ambiente seguro y de apoyo. El mismo se crea al tener apoyos que pueden ser profesores, terapeutas, líderes de grupo, padres o colegas, entre otros, los cuales deberían poseer cualidades como la calidez, empatía, apertura, honestidad, congruencia y cuidado (Ludins-Katz & Katz, 1990; Rogers, 2003).

La expresión creativa, se puede entender como "la manifestación externa de una forma de arte de lo que uno siente internamente" (Ludins-Katz & Katz, 1990, p. 3). Así se expresan sentimientos internos mediante la creación de formas externas (Rogers, 2003), permitiendo "al hombre trascender a sí mismo y su entorno" (Ludins-Katz & Katz, 1990, p. 3). A medida que los sentimientos son elaborados en la intervención, se convierten en un recurso para la creatividad y la posterior comprensión de uno mismo, permitiendo nuevas posibilidades (Rogers, 2003).

Lige (2011) afirma que el beneficio de la creación artística es la expresión personal. Hacer arte, observó, es un medio para expresarse de manera no verbal, lo cual es especialmente importante para las personas con DI que no pueden o les es difícil comunicarse por este medio. El uso de imágenes y modos no verbales concede a la persona un camino alternativo para la autoexploración y la comunicación (Ludins-Katz & Katz, 1990; Rogers, 2003).

Pero la creación artística no surge desde la facilidad. Incluye momentos de tensión, caos y estancamiento (Aznar & González Castañón, 2008). Ésta facilita la expresión de pensamientos internos, emociones y conflictos sirviendo como un catalizador para resolver sentimientos que de otro modo permanecerían internalizados y estancados (Ludins-Katz & Katz, 1990; Rogers, 2003). Algunos sentimientos como el miedo, la rabia, el dolor, los celos, a veces son vivenciados como una experiencia de extrañeza o inaceptables por ser contrarios a lo que se quisiera sentir. Sin embargo, puestos en un contexto de trabajo mediante la expresión artística, pueden lograr transformarse en sentimientos aceptables y ser reconocidos de otra manera. La autoaceptación es muy importante para la propia persona y está en la base de la compasión consigo misma y con los demás. Lo que cura es esta misma aceptación y comprensión. La empatía y la aceptación dan a la persona la oportunidad de capacitarse a sí misma y descubrir su potencial (Rogers, 2003).

Hacer arte requiere tomar decisiones frecuentes. Con estas decisiones viene la oportunidad para ejercer un cierto grado de autonomía e independencia, lo cual es poco frecuente en la vida de muchas personas con DI. La toma de decisiones y la determinación personal son un beneficio para la creación artística (Lige, 2011; Ludins-Katz & Katz, 1990).

Estos modelos de artes expresivas los cuales son profundamente transformadores, incluyen a todas las personas como capaces de poseer una habilidad innata para ser creativos. La autoconciencia, la autocomprensión y el autoconocimiento facilitan que la persona profundice en sus emociones, produciendo crecimiento personal y los estados superiores de conciencia. Los sentimientos de dolor, la ira, la angustia, el miedo, la alegría y el éxtasis son el medio para llegar a la autoconciencia, la autocomprensión y el autoconocimiento, además de ser una fuente de energía, la cual puede ser canalizada hacia las artes expresivas para ser liberados y transformados dando a luz nueva información y conocimiento para crear (Rogers, 2003). Utilizando la creatividad en el arte, se estrecha la relación entre la enfermedad y la salud, disminuyendo la reproducción de estereotipos, permitiéndole al artista una nueva manera de comprender el contexto, ampliando su conexión con la realidad (Wanderley, 2002).

Los psicólogos que estudian la creatividad han comenzado a darse cuenta de la importancia de los enfoques relacionados, comprendiendo que los distintos aspectos del proceso creativo no podrían entenderse de manera aislada unos de otros, promoviendo así, un esfuerzo por sintetizar los distintos enfoques del pasado en una teoría integrada (Csikszentmihalyi, 2014).

4. METODOLOGÍA

4.1. Tipo de estudio:

Se trata de un estudio descriptivo, con diseño no experimental.

4.2. Participantes:

Para preservar la identidad de los participantes residentes, se utilizaron nombres ficticios: Mariela, Gabriela, Fernando, Juan y Pablo.

Mariela: Posee 30 años de edad. Su comprensión, atención y motivación por el aprendizaje son buenas. Tiene síndrome de Down. Su madre la visita algunas veces al año. Durante su niñez asistió a la escuela de enseñanza especial del hogar-escuela. Meses atrás los médicos de la institución indicaron sobrepeso en Mariela, por tanto debe mantener una dieta alimentaria especial. Asiste al taller de murga, teatro y folclore.

Gabriela: Tiene 43 años. Su nivel de comprensión y atención son muy buenos al igual que su motivación. No cuenta con familiares continentes. Hace cinco años que ingresó al hogar escuela. Desde joven fue institucionalizada en diferentes hogares vinculados con la presente institución. Tiene diabetes. También mantiene una dieta especial por un diagnóstico de sobrepeso. Asiste al taller de murga y teatro.

Juan: Con 36 años, tiene síndrome de Down. Posee buen nivel de comprensión, atención y motivación por el aprendizaje. No tiene familiares directos. A la edad de 13 años ingresó al hogar-escuela. A partir de los 15 asistió a la escuela de enseñanza especial. Asiste al taller de teatro y folclore.

Fernando: Tiene 33 años y tiene síndrome de Down. Su atención y motivación son buenas. No tiene familiares directos. Fernando fue encontrado en las puertas de la

institución con pocos meses de edad. Desde entonces vive en el hogar-escuela. Se lo ve siempre predispuesto, colaborador y de buen humor. Asiste al taller de murga, teatro y folclore.

Pablo: Tiene 28 años. Su motivación es muy baja aunque su capacidad de atención y su nivel de comprensión son muy buenos. Se encuentra en silla de ruedas y su expresión verbal es nula. A los cinco años de edad sufrió un accidente permaneciendo debajo del agua por mucho tiempo causándole parálisis cerebral. Desde entonces Pablo perdió casi por completo la movilidad de sus extremidades superiores e inferiores. Para comunicarse utiliza una tablilla alfanumérica de sustento, señalando con la mano derecha de manera dificultosa letra por letra, indicando afirmaciones o palabras cotidianas. Está sujeto a una dieta balanceada y rigurosa, ya que su peso se encuentra muy por debajo de lo esperable y lo condiciona fuertemente. Asiste al taller de murga.

La muestra fue de carácter intencional.

Se seleccionaron tres ámbitos para realizar un análisis y descripción sobre la práctica del proceso de desarrollo de la creatividad como producto de la autodeterminación de las personas con DI: Un taller de folclore, uno de murga y uno de teatro.

4.3. Instrumentos:

- Historia clínica de cada paciente.
- Entrevistas personales con los cinco participantes del trabajo.
- Entrevistas semiestructuradas con los psicólogos, psicopedagogos y psiquiatras de la institución.
- Entrevistas semiestructuradas con la coordinadora del departamento de artes de la institución.
- Entrevistas semiestructuradas con los docentes, pasantes y voluntarios que conforman el grupo de trabajo del taller artístico de teatro.
- Entrevistas semiestructuradas con los docentes y voluntarios que conforman el taller artístico de murga.
- Entrevistas semiestructuradas con la profesora del taller de danzas folclóricas.

- Observación directa de las sesiones de terapia grupales a las que asistieron los participantes.
- Observación de los participantes dentro del taller de teatro, de danzas folclóricas y de murga.

4.4. Procedimiento

Con el fin de obtener una primera descripción de las personas se trabajó durante los consecuentes 90 días. Al comenzar las tareas, se realizó una revisión de la historia clínica de los participantes. Luego se entrevistó a los profesionales en el área de psicología y de psicopedagogía de la institución que hasta ese momento hubieran trabajado con cualquiera de los tres participantes en algún tipo de terapia o taller. Posterior a esto se realizaron entrevistas personales a cada uno de los tres participantes. Las mismas tuvieron una duración de 45 minutos, con una frecuencia semanal. También se procedió a recabar información observando las sesiones de terapia grupales en las que participaron, las cuales tuvieron una carga horaria de una hora, con una frecuencia de una vez por semana, durante un periodo de tres meses. Además se prestó observación al taller de danzas folclóricas el cual se realizó los días lunes de 10 a 12 hs, al taller de teatro que fue dictado los días martes y jueves de 14 a 16 hs, y al taller de murga que se dictó los días viernes de 10 a 12 hs. La observación prestada a los talleres se prolongó durante los meses de Junio, Julio y Agosto del año 2014.

Por último se recabó y completó información relevante acerca de los cinco participantes, entrevistando a los médicos, psicólogos, psiquiatras y docentes, coordinadores, pasantes, auxiliares y voluntarios de los mencionados talleres.

5. DESARROLLO

5.1. Enfoque teórico en la institución

Como se adelantó en el Marco Teórico (MT), es importante mencionar que Aznar y González, dos autores de referencia sobre la autodeterminación en el presente trabajo, brindaron capacitación a los profesionales y trabajadores de la institución durante un período importante de tiempo, y que, como se observó en las entrevistas y en

sus tareas diarias con los residentes, una parte significativa de ellos conocían al modelo operacional de autodeterminación que proponen estos autores, utilizando además los constructos de ese modelo.

Se decidió incorporar también el modelo de Wehmeyer et al. (1996) sobre autodeterminación, dentro del MT, porque las dimensiones internas que ellos seleccionan para la descripción del concepto, son utilizadas también en la literatura clásica, tal como se observa con el término autorregulación en los trabajos realizados por Maslow (1954), o con el constructo de agencia causal como sucede con los aportes de Bandura (1997), por citar dos ejemplos. Además este modelo posee un mayor alcance en el ámbito académico dentro del campo de la Psicología.

Por otro lado, en cuanto al uso de la terminología, a pesar de que en la actualidad las organizaciones más representativas han cambiado la nominación de DI (American Psychiatric Association, 2013; Schalock et al., 2007), tanto en las historias clínicas de los pacientes, los informes periódicos de los profesionales, en las intervenciones, como en las entrevistas realizadas, se ve plasmado que todavía es algo frecuente la utilización y clasificación del antiguo nombre. Esto claramente se debe a que desde la última mitad del siglo pasado y hasta hace muy poco, el nombre que utilizaron estas organizaciones no fue otro que el RM para referirse a DI (Schalock, 2009; Schalock et al., 2007). Tal como dice Schalock (2007) la denominación RM humilla y falta el respeto a las personas con esta particularidad. Capacitaciones hacia los profesionales involucrados, la utilización de una denominación que identifique de manera eficiente a las personas con DI y la incorporación del nuevo concepto de necesidad de apoyo (Luckasson, 2001; Schalock et al., 2007) entre otras, hacen que la institución y los profesionales que la componen consigan ser efectivos al actualizarse o realizar los cambios pertinentes en lo que refiere al uso de la terminología y el significado de su concepto en el área de la discapacidad (Ley de Salud Mental N° 26.657, 2010; Decreto Reglamentario 603/2013, 2013). Respecto al artículo 13 del capítulo 6 de la Ley nacional de salud mental N° 26.657 quien debe asegurar el derecho a la capacitación permanente de todos los trabajadores, integrantes de los equipos asistenciales, es la autoridad mayor, el Estado. Este es quien debe ser proveedor y fiador en el cumplimiento de los derechos humanos.

A continuación se procede a analizar el primer y segundo objetivo para luego abordar el tercero de ellos. Para este fin, se observó a los participantes en su dinámica

interrelacional dentro de los talleres artísticos, los cuales presentan una modalidad optativa. En cuanto al taller de murga, se conforma por un grupo integrado de entre 20 y 30 personas, que se reúnen semanalmente. Tiene como objetivo desarrollar aptitudes musicales por medio de la reproducción e imitación de motivos rítmicos, improvisación, creación y superposición de nuevas células rítmicas. Generalmente, los ejercicios son en pareja o en grupo, y se sugieren nuevos instrumentos y ritmos. El taller de folclore, está conformado por la profesora, la coordinadora y seis participantes con capacidades especiales. Las clases se componen de una primera parte en donde se aprenden estilos de baile tradicionales del folclore, y una segunda parte en donde se realizan los ensayos de este baile, además de un momento de improvisación destinado a la creación de nuevos pasos. Por último, el taller de teatro está conformado por un grupo integrado de 20 personas aproximadamente. Las clases constan, entre otras cosas, de ejercicios de atención, articulación verbal y corporal, de expresividad y gesticulación, de imitación, etc. Los ensayos están orientados hacia la realización de una muestra anual.

El motivo por el cual se eligió a los cinco participantes seleccionados, entre otras cosas, fue porque en la mayoría de los casos compartían asistencia en más de uno de los talleres artísticos seleccionados para la confección del TFI, y porque los profesionales de la institución lo propusieron facilitando un seguimiento más intensivo a estas cinco personas.

5.2. Primer objetivo: Empoderamiento psicológico y autonomía como parte del proceso de autodeterminación

En cuanto al taller de murga, de los participantes que lo integran, Fernando se percibe como el más interesado. Si bien hoy en día, la murga no es la única actividad que desempeña, forma parte de sus mayores intereses, los cuales se vinculan con la música. En especial se interesa por instrumentos de percusión.

Algunos viernes, cuando comienzan a reunirse en el playón central, la coordinadora tiene que abandonar momentáneamente al grupo para atender ciertos asuntos como asistir en la llegada de los participantes que no pueden trasladarse por sí solos o trasladar sus respectivos instrumentos. Durante estos instantes, Fernando es quien toma la iniciativa de comenzar con la improvisación de ritmos. Estas expresiones

iniciadoras se interpretan como autónomas, promoviendo y significando su competencia, facilitando así un locus de causalidad interno (Deci & Ryan, 1985). El participante opera de acuerdo a sus gustos e intereses, comportándose de forma interdependiente con el grupo y el ambiente (Arellano et al., 2013; Wehmeyer et al., 1996; Wehmeyer & Schwartz, 1997), y con empoderamiento psicológico, iniciando y respondiendo a los acontecimientos con autoeficacia y dominios motivacionales, sabiendo que puede influir en su grupo murguero. En una de las entrevistas personales, Fernando comentó que expresándose de esta manera, puede lograr su cometido, dando inicio al ensayo aún con la ausencia de su coordinadora (Wehmeyer et al., 1996; Wehmeyer & Schwartz, 1997). Es también el reconocimiento de sus pares, el que influye en su apreciación de control (Arellano & Peralta, 2013).

En otras entrevistas efectuadas con la coordinadora y el participante, se identifican otras manifestaciones de libertad y protagonismo, o bien de autonomía y empoderamiento en Fernando, cuando ella contó cómo un día él llevó a la clase un CD de percusión con la finalidad de aportar diferentes ritmos y confeccionar nuevos temas, eligiendo y decidiendo qué llevar, y siendo el agente causal de sus actos (Aznar & González Castañón, 2010) con la intención de conseguir tal fin (Wehmeyer, 1999; Wehmeyer & Bolding, 2001; Bandura, 1997). El participante por su parte expresó que lo hizo porque sentía el deber de encarar esa tarea, agregando además que en su opinión, si bien la coordinadora era el líder artístico de la murga, él era su líder grupal. En lo que refiere a estos ejemplos, su disfrute y las experiencias que percibe como estimulantes en esta actividad, son producto de su elevado nivel de motivación intrínseca, y por lo tanto de su autodeterminación, tal como afirman Ryan y Deci (2000).

En cuanto a Mariela y Gabriela en las entrevistas admitieron que, en un principio, su determinación por asistir al taller de murga consistió en poder salir del hogar-escuela cuando el grupo rindiera su espectáculo en alguna parte de la ciudad. Esto se podría deber al hecho de que los internos se encuentren institucionalizados, ejerciendo esto una restricción altamente incapacitante de la autonomía, comprometiendo así su autodeterminación. Según Deci (1991) estas elecciones no resultaron del interés personal por las artes, sino que el ingreso al taller lo vieron útil para otra consecuencia. En este caso, por lo tanto, se infiere una motivación extrínseca en ellas. Estas decisiones no hicieron más que coartar las elecciones propias, haciendo

que la percepción del locus de causalidad sea externa, socavando su motivación intrínseca (McGraw & McCullers, 1979). Esta idea podría reforzarse con la intención manifestada por ambas de cambiar de taller, reconociéndolo en las sesiones de terapia grupal. El psicólogo en ese caso les hizo reflexionar acerca de sus elecciones y decisiones y la responsabilidad que debían tener para esto (Aznar & González Castañón, 2010).

En el caso particular de Pablo, su incorporación al taller de murga, en principio no fue por un interés personal, sino que fue por causa de una indicación terapéutica. Cabe destacar que las consecuencias del evento que sufrió a los 5 años, lo llevaron a experimentar su situación como amotivante, percibiendo una incompetencia para llevar a cabo sus actividades y dejando una sensación de impotencia (Deci & Ryan, 1985). Su psicólogo, explicó que tal incorporación se decidió debido a que, pese a su buena capacidad cognitiva, no estaba realizando ninguna actividad, generando entre otras cosas, un deterioro progresivo de su salud. Esta decisión se implementó como estrategia para promover su desarrollo, sus intereses y su bienestar, con el fin de mejorar su rendimiento personal (Luckasson et al., 2002). Entre otras cosas, se adaptó un pedal de batería a un zurdo (instrumento de percusión) con el propósito de reducir la discrepancia entre sus competencias y las necesidades del contexto (Thompson et al., 2009). Sus primeras experiencias fueron de incomodidad con el grupo, manifestando disgusto y enojo con la actividad que le fue impuesta, teniendo en cuenta su negación a participar en cualquier actividad. Muchas veces, las personas con DI se sienten "solitarias, aisladas y con una pobre calidad de vida" (Pretty et al., 2002, p. 106) y su autoconcepto y autoestima a veces son muy bajos (Garaigordobil & Pérez, 2007; Szivos & Griffiths, 1990).

Con el correr de las semanas, poco a poco, su actitud fue cambiando hasta que pasó de presentar una conformidad pasiva, a un compromiso personal activo, a terminar por tener intereses según la teoría de Ryan y Deci (2000). Este cambio se fundamenta con la información extraída de entrevistas con los auxiliares que le prestan apoyo a diario: Comentaron que los días miércoles, cuando se conecta a internet con la ayuda de su apoyo, busca videos musicales relacionados con la murga. Además de tener libertad para elegir qué buscar sin interferencias externas (Arellano et al., 2013; Aznar & González & Castañón, 2010; Wehmeyer et al., 1996; Wehmeyer & Schwartz, 1997), es

protagonista de sus actos pasando de una situación de desempoderamiento a una de agencia, realizando elecciones valiosas y significativas (Aznar & González Castañón, 2010; Kabeer, 1999). El objetivo del taller de murga es fundamental para favorecer a la socialización e integración de sus participantes, como sucedió con Pablo (Martelletti, 2011). Los contextos sociales que favorecen al surgimiento de la competencia, la aceptación, el protagonismo y la autonomía de las personas, promueven a la aparición de comportamientos intencionales y de esta manera facilitan que ese comportamiento voluntario sea autodeterminado (Deci 1991).

Con respecto al taller de folclore, quien se destaca por su antigüedad y habilidades en estas artes, es Juan. Esto se fundamenta con las observaciones realizadas en los ensayos que tuvieron lugar los días martes y jueves. Un ejemplo de ello, es el de asistir a Fernando en la implementación de nuevos pasos coreográficos para su muestra. Sucede que Fernando posee menos habilidades y recursos al bailar, demostrándolo muchas veces con expresiones de frustración y enojo. En esos momentos es Juan generalmente quien se ofrece a apoyarlo para superar estos obstáculos utilizando su empoderamiento, entendiendo que al actuar de esa manera, es capaz de influir en Fernando de manera positiva (Wehmeyer et al., 1996; Wehmeyer & Schwartz, 1997). En estos casos la coordinadora monitorea la tarea protagónica de Juan, pero no interviene, permitiéndole actuar con libertad, o bien de manera autónoma con el objetivo de que este aprendizaje sea enriquecedor para ambos (Aznar & González Castañón, 2010).

En el taller de teatro, luego de varias clases de implementación de diferentes ejercicios, como los de relajación o desinhibición, se procedió a la confección de los personajes. Los participantes fueron los encargados de configurar la historia de su papel en la obra, haciéndolo de manera libre y protagónica sin manipulación externa, siendo los creadores fundamentales de su obra (Aznar & González Castañón, 2010) con el objetivo de facilitar así un mejor despliegue de sus habilidades.

Por último y citando un ejemplo más de autonomía y empoderamiento, fue Mariela quien se dispuso a seleccionar el vestuario en conjunto con una de las docentes. Esta idea surgió cuando en los primeros días de ensayo, comenzaban a imaginar los estilos y colores de los atuendos que utilizarían en la obra. Fue así como Mariela expresó su interés de manera autónoma y con empoderamiento, o libre y protagónica

como lo mencionaron tanto Mariela como los profesionales en posteriores entrevistas (Aznar & González Castañón, 2010).

5.3. Segundo objetivo: Autorregulación y autorrealización como parte del proceso de autodeterminación

A continuación se utilizará un ejemplo que, aunque posee claramente las características de una conducta autónoma y empoderada psicológicamente, servirá para describir el segundo objetivo propuesto.

En el taller de murga, tiempo después de que Fernando se esmerara en brindar nuevos ritmos a la banda mediante la implementación de un CD de percusión, esta vez, tuvo la motivación de expresar abiertamente al grupo su deseo de emprender un proyecto común, proponiendo, de manera espontánea e innovadora (Maslow, 1954), la confección de un álbum con temas propios. Se infiere que este comportamiento tuvo como objetivo alcanzar una meta personalmente valiosa, al utilizar ampliamente sus conocimientos, teniendo en cuenta sus competencias y limitaciones, expresando así una conducta autorrealizada (Arellano & Peralta, 2013; Wehmeyer et al., 1996; Wehmeyer & Schwartz, 1997).

En entrevistas con docentes y voluntarios integrados a la murga, se tomó en cuenta también una conducta autorregulada. Los entrevistados remarcaron el compromiso asumido y el cumplimiento (Aznar & González Castañón, 2010) por parte de Fernando de informarle a los auxiliares asignados a Pablo, que los viernes por la mañana, él pasaría a buscarlo y se encargaría de llevarlo hasta el playón central donde se dicta el taller, y que además lo ayudaría a regresar a su hogar al terminar. Los voluntarios comentaron que esa actitud era vista como un acto, además de responsable, muy solidario.

Retomando con lo ya comentado en el primer objetivo, en donde Juan, muchas veces asiste a Fernando en el baile, la autorregulación y autorrealización, también le dan sustento a estas conductas autodeterminadas. Al ayudarlo a Fernando, Juan está poniendo en marcha mecanismos autorregulados como el automonitoreo, la autoevaluación, y con ella el autorrefuerzo del comportamiento implementado,

evaluando y ajustando su tarea (Arellano & Peralta, 2013; Wehmeyer et al. 1996; Wehmeyer & Schwartz, 1997).

En el taller de teatro, regresando al ejemplo de la confección de los personajes, la misma se realizó teniendo en cuenta sus gustos e intereses; curiosidades recurrentes, o bien, sus estados disposicionales, como lo define Eder (1990), describiendo a estos estados como sus tendencias habituales y duraderas, teniendo en cuenta que forman sus características y diferencias, sabiendo que entonces el comportamiento de un individuo se manifestará de manera similar aunque no idéntica y que sirve como base para describirlos como autodeterminados (Wehmeyer, 1999).

Así, cada una de las historias de los personajes se configuran y conexian bajo una idea disparadora y de manera coherente para la obra. Por ejemplo Mariela, es quien constantemente pregunta a todas las personas si están casadas o en pareja, si tienen hijos y cuántos de ellos. Su personaje en la obra es el de una madre de tres hijos, de los cuales uno está perdido, y durante el transcurso de ésta, ella lo busca desconsoladamente. Gabriela interpreta a una señora de barrio, y comenta que lo único que hace es “chusmear las novedades de la cuadra e ir de paseo a los Shoppings” reconociéndose a sí misma como alguien con una historia afín o “gustos similares”. Fernando en su papel interpreta al hijo que Mariela busca desesperada. Los psicólogos entrevistados comentaron que teniendo en cuenta la historia de abandono por la que Fernando atravesó a pocos meses de su nacimiento, el deseo de Mariela de tener una familia, el cual se ve reflejado en las preguntas que efectúa en relación a eso, y los gustos por salir de paseo y los temas de los que charla Gabriela, observaron cómo, además de aprovechar esos recursos para realizar una interpretación teatral con una mayor fortaleza en sus destrezas y habilidades, y de ponerse en funcionamiento elementos cognitivos, psicológicos y fisiológicos determinados por esas características disposicionales de comportamiento (Wehmeyer, 1999), en cierta manera, se están autorrealizando. El hecho de que se revelen con alguna cualidad de esas características disposicionales, hace que ejerciten su autodeterminación (Wehmeyer, 1999).

Otra observación se vio cuando en uno de los ensayos Gabriela debía expresar su tristeza por no poder ir de shopping, y en vez de eso, cuando se le preguntó “¿por qué estás triste?”, ella contestó de manera espontánea, expresiva y graciosa (Maslow, 1954) “¿por qué estoy triste?... porque me matan de hambre acá, ¡no me dejan comer!”

refiriéndose a la dieta controlada que los médicos indicaron debido a su sobrepeso. Así Gabriela tuvo en cuenta sus fortalezas y debilidades y capitalizó su autoconocimiento de una manera beneficiosa (Arellano & Peralta, 2013; Wehmeyer et al., 1996; Wehmeyer & Schwartz, 1997) además de regular (Peterson & Seligman, 2004), monitorear y evaluar lo que estaba sintiendo (Arellano & Peralta, 2013; Wehmeyer et al., 1996; Wehmeyer & Schwartz, 1997).

También durante el transcurso de los ensayos, en donde se puso muy a prueba su autorregulación, fue en la utilización de términos inadecuados o no adaptados al contexto, como sucedió comúnmente con los insultos. Tanto la coordinadora, como los docentes y pasantes, colaboraron de múltiples maneras con los participantes con la intención de adaptar sus actuaciones al ambiente de teatro, ayudándoles a ajustarse a la situación, haciéndoles reconocer cuáles eran expresiones adecuadas, y trabajando sobre su percepción del contexto y responsabilidades (Aznar & González Castañón, 2010), con la intención de promover un mejor desarrollo, reforzando su educación, y mejorando así su rendimiento (Luckasson et al., 2002), teniendo en cuenta que, en la gran mayoría de los casos, si el apoyo suministrado es el apropiado, su rendimiento mejora (Luckasson et al., 2002; Schalock, 2009).

Finalmente se realiza una inferencia relacionada a un comportamiento autorregulado en Mariela: muchas veces la coordinadora enfatizó y remarcó la importancia de ser más organizados y ordenados con los materiales que se dejaban de usar en los ensayos, ya que profesionales de otros talleres efectuaron quejas al respecto. Se observó cómo Mariela tomó la iniciativa de ayudar con el orden, examinando y comprendiendo su entorno, y mejorando sus acciones en él (Arellano & Peralta, 2013; Wehmeyer et al., 1996; Wehmeyer & Schwartz, 1997).

Al analizar los dos primeros objetivos se puede determinar que estas cuatro características se hacen necesarias para que una expresión se pueda describir como autodeterminada (Wehmeyer, 1999; Wehmeyer et al., 2000; Wehmeyer et al., 1996). Además no siempre resulta fácil distinguir a estas cuatro partes en una determinada situación. La autodeterminación se manifiesta con una lógica bidireccional entre la persona y su contexto, y la iniciativa nace de cualquiera de los dos, para formar así nuevos vínculos y objetos (Aznar & Gonzalez Castañón, 2010).

5.4 Tercer Objetivo: Creatividad como producto de la autodeterminación

Este tercer objetivo, se ocupará de las manifestaciones de creatividad y autodeterminación.

Se continúa con algunos de los ejemplos de autodeterminación citados en los dos anteriores objetivos, los cuales resultaron en conductas creativas:

La propuesta de Fernando de contribuir con nuevos temas, facilitando un CD de murga, no se limitó meramente a esa tarea, sino que además éste compartió su deseo de grabar el álbum de su grupo murguero. Con este objetivo, en el estudio de radio del hogar-escuela, se hicieron las adaptaciones necesarias para que se realizaran las grabaciones de las pistas que conformarían a tal álbum. La coordinadora enfatizó en posteriores entrevistas que esta idea, si bien fue llevada a cabo con su colaboración, resultó de la iniciativa de Fernando. Cuando el ambiente se percibe como seguro y de apoyo, posibilita el crecimiento personal y facilita la expresión creativa (Ludins-Katz & Katz, 1990; Rogers, 2003). Hacer arte requiere tomar decisiones frecuentes y con estas decisiones aparece la oportunidad de ejercer un cierto grado de autonomía e independencia, algo poco frecuente en las personas con DI. La toma de decisiones y la autodeterminación son un beneficio para la creación artística (Lige, 2011; Ludins-Katz & Katz, 1990).

Tomando en cuenta al taller de folclore, se infiere que la iniciativa de Juan de ayudar a Fernando en el baile, producto de su autodeterminación, condujo a que crearan una pieza coreográfica en conjunto. Llevar a cabo esta tarea, y que además resultara exitosa, no fue fácil para ninguno de los dos. La creación artística no surge desde la facilidad, sino que incluye momentos de tensión, caos y estancamiento (Aznar & González Castañón, 2008). Se observó que fue muy difícil para Fernando modificar sus expresiones de frustración y enojo, y en el caso de Juan, tuvo que trabajar sobre su agotamiento y paciencia. A medida que los sentimientos son elaborados, se convierten en un recurso para la creatividad y la autorrealización, permitiendo nuevas posibilidades, además de ser una fuente de energía, la cual puede ser canalizada hacia las artes expresivas para ser liberados y transformados dando a luz nueva información y conocimiento para crear (Rogers, 2003).

En el taller de teatro, en referencia al trabajo de los participantes para la confección de sus personajes, junto con las características de autodeterminación, se observaron poderosas creaciones como producto de ésta. En este sentido, la autodeterminación se constituye como un canal para la creatividad, generando, desde el espacio del taller, competencias para el desenvolvimiento cotidiano, para el fortalecimiento de habilidades sociales y de vínculo con los otros (Martelletti, 2011), funcionando como válvulas emocionales o vías de canalización donde se expresan ideas, inquietudes, sentimientos y pensamientos, permitiendo que cada individuo pueda desarrollar plenamente todos los aspectos de su personalidad (Llompart & Zelis, 2012; Rogers, 2013).

Entre los recursos expresivos, espontáneos y divertidos de Gabriela, para afrontar su problemática de sobrepeso - y su consecuente control - se ve, en la forma particular de expresarse, una vez más a la creatividad como producto de la autodeterminación. Esta producción facilita la expresión de pensamientos internos, que a veces son vivenciados como una experiencia de extrañeza o inaceptables por ser contrarios a lo que se quisiera sentir. Sin embargo, puestos en un contexto de trabajo mediante la expresión artística, pueden lograr transformarse en sentimientos aceptables y reconocerse de otra manera. La empatía y la autoaceptación dan a la persona la oportunidad de capacitarse a sí misma y descubrir su potencial (Rogers, 2003).

Un hecho anecdótico que vale la pena describir en esta obra, es el que ocurrió en la ciudad de Mar del Plata donde Juan, Fernando y Mariela, participaron en los Torneos Bonaerenses de danzas folclóricas. Mediante una selección primero municipal y luego regional realizada por la organización de la competencia, consiguieron calificar y así ganar un viaje con estadía paga, para continuar compitiendo en una instancia mayor a nivel provincial.

Al llegar, lo que parecía una agradable aventura, poco a poco fue tornándose en novedades desmotivadoras para el grupo. Los organizadores de la competencia evaluaron de manera previsional la muestra que darían los participantes, demandando rigurosamente importantes modificaciones y correcciones en lo referido a las vestimentas, los estilos y las técnicas que utilizarían, entre otras cosas. Las situaciones que son experimentadas como anunciantes de que la persona no puede dominar una actividad, fomentando así la incompetencia percibida, debilitan la motivación intrínseca,

tienden a dejar una sensación de impotencia (Deci & Ryan, 1985) y restringen la creatividad (Amabile, 1983). Deci y Ryan (1985), nombran a estos eventos como amotivantes. Como lo mencionan Seligman y Csikszentmihalyi (2000), las personas son vistas como quienes tienen preferencias, toman decisiones, eligen entre diferentes opciones y son capaces de convertirse en dominantes, eficaces, o en circunstancias malignas, impotentes y sin esperanza. En un primer momento la coordinadora y la profesora decidieron responder a estos pedidos excluyentes intentando por todos los medios disponibles, adaptarse a lo que la organización planteaba, pero los recursos y el tiempo disponible para la modificación de la muestra eran insuficientes.

En charlas y entrevistas efectuadas a los profesionales, consecuentes al evento, algunos explicaron que tuvieron el temor de que sus bailarines percibieran su trabajo como mediocre o descalificador y se cuestionaron si en verdad fue favorable para los participantes el haber llegado hasta esa instancia a “competir por medio del arte”. Los argumentos que utilizaron los tres residentes en entrevistas posteriores acerca de los sentimientos de dolor, ira y preocupación experimentados por esos días tenían relación con la falta de preparación para una nueva muestra, con los impedimentos de poder expresar lo originalmente tenían ensayado (como una pieza de zapateo), o si su nuevo calzado les daría complicaciones al momento de la exposición. Lige (2011) afirma que el beneficio de la creación artística es la expresión personal, la cual, en muchos casos, se constituye en un medio para expresarse de manera no verbal. Esto es especialmente importante para las personas con DI que no pueden o les es difícil comunicarse por este medio. El uso de imágenes y modos no verbales concede a la persona un camino alternativo para la autoexploración y la comunicación (Ludins-Katz & Katz, 1990; Rogers, 2003)

En el último día de competencia, con la llegada del momento de su muestra final, el panorama de incertidumbre, desconcierto y preocupación aún se hacía presente en el grupo. Al margen de esto y a pocos minutos de subir al escenario, sucedió algo que determinó por completo un posterior resultado: la coordinadora a cargo, les indicó que “hagan lo que quieran”. Los tres preguntaron curiosa y reiterativamente a qué se estaba refiriendo con “hacer lo que quieran”, a lo que ella respondió naturalmente diciendo “lo que quieran... bailen del modo que ustedes más cómodos se sientan, como lo practicaron miles de veces” refiriéndose a que dejen de lado las exigencias del jurado

y que reproduzcan lo creado en sus ensayos. Con esta indicación, los bailarines experimentaron lo que Deci y Ryan (1985) llaman eventos informativos, percibiendo a este evento como apoyo de la autonomía, promoviendo y significando la competencia, posibilitando que su locus de causalidad se aprecie como interno, y aumentando de esta manera su motivación intrínseca.

Con una sala que desbordaba de espectadores, Juan, Fernando y Mariela salieron a escena y danzaron folclore como ellos quisieron teniendo en cuenta las palabras de su líder. No se privaron de dar muestra de sus estilos personales: En medio de la obra Juan se acercó lo que más pudo al público e inició un solo de zapateo invitando a que las personas se levanten. Fernando lo siguió en el zapateo colocándose en frente de Juan formando una dupla, y Mariela respondió haciendo palmas e integrándose al dúo, y luego dando guiños de ojo cada vez que completaba un giro. Finalmente, los tres fueron ovacionados por el público presente y recibieron la primera mención de danzas folclóricas de los Torneos Bonaerenses.

Resulta imposible saber con certeza si al momento de decidir quiénes serían los ganadores, el jurado se basó sólo en lo tradicional de las muestras (tarea algorítmica), o también tuvo en cuenta la creatividad reproducida a través de diferencias personales (tarea heurística). Tampoco se puede saber si el jurado se percibió como único integrante del campo, o también integró al público y junto con éste su valoración (expresada en aplausos y ovaciones) para otorgarles la primera mención. Pero lo que sí se conoce es que este mismo jurado – que en principio se mostró riguroso y excluyente – fue el que les otorgó la primera mención del torneo. Por último, durante las posteriores entrevistas, los tres bailarines de folclore comentaron que además de mostrarse ante el jurado, sabían que el público jugaba un papel tanto o más importante para su demostración.

El proceso creativo es muy dependiente de la interacción social, la cual toma la forma de encuentros cara a cara y se sumerge en el sistema simbólico de uno o más dominios (Csikszentmihalyi, 2014). Cuando se produce el acontecimiento de arte, hay un sujeto que desarrolla una obra y otro que la contempla (Aznar & González Castañón, 2008).

Con el modelo utilizado para dar marco a las observaciones realizadas en este trabajo, se intenta dar respuesta a las preguntas que giran en torno a qué es lo que

hace que las personas tengan una vida plena, que sean más exitosas, cómo alcanzar la felicidad o cómo cultivar las virtudes y fortalezas humanas para formar mejores personas (Castro Solano, 2010). Lo que se propone es completar, no sustituir lo que ya se conoce sobre el sufrimiento humano y sus debilidades. Para que una ciencia de la psicología y su práctica sean completas, debe incluir la comprensión tanto del sufrimiento como de la felicidad y su interacción (Seligman et al., 2005).

6. CONCLUSIÓN

En referencia a la utilización de la terminología en el ámbito profesional, cabe destacar que, en este caso, se trata de una institución de más de 80 años de existencia. Es por esto que el término RM aún sigue estando presente en la institución, la cual, a lo largo de su historia, fue transitando por los distintos paradigmas en materia de discapacidad. Hasta el día de hoy estos diferentes paradigmas coexisten y se reflejan en las prácticas profesionales, lo cual, al tiempo que trascienden los viejos paradigmas, también, en algunos casos, se siguen reproduciendo antiguos.

En su modelo, Amabile (1983), define a la creatividad como un producto que resulta de características personales, habilidades cognitivas y de determinantes externos, es decir, las circunstancias propicias para que florezca la creatividad dentro de un contexto social. También sostiene que la creatividad guarda relación con la motivación intrínseca. Ésta última se define como una expresión prototípica de la tendencia humana con dirección hacia la autonomía, la competencia (Ryan & Deci, 2000), la buena predisposición, la comprensión conceptual o intuitiva, y por tanto, con dirección a la creatividad (Deci, 1991; Ryan & Deci, 2000). Estos comportamientos motivados intrínsecamente, suceden cuando son autodeterminados, entendiendo a éstos como aquellas acciones volitivas que motivan al sujeto a comportarse como agente causal primordial de su vida, permitiéndole elegir y decidir en busca de mejorar, alejado de interrupciones externas o indebidas (Arellano & Peralta, 2013; Walker et al., 2011; Wehmeyer, 1998, 1999; Wehmeyer et al., 2000; Wehmeyer et al., 1996). El presente TFI propone describir las características de la autodeterminación, y a la creatividad como uno de sus productos en un grupo de personas con DI, residentes de un hogar-escuela para niños, jóvenes y adultos por medio de talleres artísticos.

En el primer y segundo objetivo se analizaron las características de la autonomía, el empoderamiento psicológico, la autorregulación y la autorrealización como parte del proceso de autodeterminación, mediante las inferencias realizadas sobre las conductas de los participantes en los tres talleres, tal como se observa en las habilidades musicales desarrolladas por Fernando, la evolución motivacional en Pablo, las competencias demostradas por Juan, y en menor medida las manifestadas en Mariela y Gabriela.

Por último se procedió a evaluar a la creatividad como producto de la autodeterminación. Según lo observado en los comportamientos de los cinco participantes dentro del contexto de los talleres artísticos, se puede inferir que, en determinados momentos, manifestaron conductas autodeterminadas, y que además en algunos de los casos, se pudo expresar la creatividad como su producto.

Las expresiones de autodeterminación favorecen a las manifestaciones de creatividad (Simonton, 2000). Por lo tanto, quienes expresen conductas de autonomía, empoderamiento psicológico, autorregulación y autorrealización (Wehmeyer et al., 1996) o bien, de libertad, responsabilidad y protagonismo, teniendo en cuenta su contexto (Aznar & González Castañón, 2010) manifestarán, en ciertos casos, creatividad en sus comportamientos (Aznar & González Castañón, 2010; Ryan & Deci, 2000).

En resumen, todas las personas son capaces de poseer una habilidad innata para ser creativas (Rogers, 2003). Simplemente hay que saber identificar esa habilidad en la persona, para luego poder cultivarla (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

6.1. Limitaciones y aporte crítico

Desde que se inició la tarea de recolección de datos pertinentes al TFI, se observó que las historias clínicas carecían de un perfil de necesidad de apoyo. En consecuencia, se consultó a los profesionales de Terapia Ocupacional si tenían efectuadas estas evaluaciones en alguno de los participantes seleccionados. Sus respuestas fueron que algunos de los más de 400 residentes, principalmente los más concretos, sí las tenían efectuadas, pero que en el caso de los cinco residentes

seleccionados para este trabajo, al contar con recursos como mayor autonomía, independencia o libertad, aún no tenían efectivizadas estas herramientas para optimizar su tratamiento. Para esto se deben utilizar todos los recursos disponibles (personales, institucionales, etc.) con el principal objetivo de que todas las personas residentes del hogar-escuela cuenten con su perfil de necesidad de apoyo.

En el transcurso del desarrollo, se tomó reparo de que el número de participantes podría haber sido mayor, con la finalidad de cosechar mayor variedad y cantidad de ejemplos para dar soporte al TFI. Además, la presente obra se respalda con observaciones subjetivas apoyadas por el marco teórico, de manera que el material de análisis recabado de estas observaciones y de las múltiples entrevistas, se limitó meramente a la confección de inferencias. Por tratarse de un estudio descriptivo, no se tuvo en cuenta el uso de alguna de las escalas de medición de autodeterminación existentes para aportar información con mayor exactitud, como la escala de Autodeterminación de la ARC (Association for Retarded Citizens) con la que Wehmeyer (1995) editó su manual de uso.

También se observó que el producto creativo, resultado de una persona autodeterminada, no se pone en marcha solamente en un contexto de talleres artísticos - como sucede con los de carpintería, panadería o radio, por citar tres ejemplos - y que tampoco debería limitarse meramente al ámbito de los talleres (como sucede en el presente trabajo), sabiendo que la autodeterminación se manifiesta en todo momento, como en las tareas domésticas, por ejemplo.

Debe resaltarse la importancia que cobra el ejercicio de la autodeterminación para personas con DI, teniendo en cuenta que se encuentran institucionalizadas, que esta situación muy probablemente no cambiará, y que presentan significativas limitaciones, tanto en su funcionamiento intelectual como en su comportamiento, representando esto una desventaja fundamental en ellos (Luckasson et al., 2002). Siendo agentes causales de sus vidas, se apropian de ella en cuanto logran participar de su comunidad (Aznar & González Castañón, 2008). Para lograrlo, es fundamental que estas personas creen vínculos dentro y fuera de la institución con la finalidad de contar con redes sociales de contención significativas, con miras a consolidar una familia sustituta.

Por último se indican limitaciones en los dos primeros objetivos, sabiendo que, como bien se nombra en sus proposiciones, estas dimensiones son parte, pero no la totalidad de un proceso de autodeterminación, y que el comportamiento autodeterminado se aprecia mejor cuando se analizan todos sus componentes en conjunto.

6.2. Aporte personal y nuevas líneas de trabajo e investigación

Sabiendo que por medio de la autodeterminación emergen múltiples posibilidades de resultados, como esta forma particular de funcionamiento humano óptimo, la creatividad (Simonton, 2000), se propone como nuevas líneas de trabajo hacer foco sobre el resto de las producciones de la autodeterminación, como la iniciativa, las elecciones, la resolución de conflictos inesperados, o el mantenimiento de las preferencias, por citar algunos. Estas investigaciones se podrían efectuar capacitando a estas personas – por medio del aprendizaje estratégico, citando un ejemplo – y otorgándoles tareas cotidianas como la preparación de sus comidas o el lavado de la ropa de manera que pueda promoverse una mayor autonomía, dando así uso de su agencia causal en tareas cotidianas y reduciendo la discrepancia existente entre la persona y su contexto.

Por otro lado, se podrían abrir nuevas líneas de investigación relacionadas al arte como vocación en personas con DI, acercándolas de alguna manera al ámbito profesional en pos de realizar, en principio, tareas no remuneradas, con el fin de aproximar a estas personas a la posibilidad de emplearse en un trabajo remunerado.

Por último, como se menciona en la introducción, se realizó la búsqueda de información que guarde relación con la discapacidad y que pudiera contribuir a la comprensión y la mejora de cualquier aspecto de la vida de estas personas. Los nuevos caminos para dar continuidad a este trabajo podrían girar en torno a mejorar la calidad de vida de las personas con DI por medio del ejercicio de la autodeterminación.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amabile, T. M. (1979). Effects of external evaluation on artistic creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(2), 221 - 233. doi: 10.1037/0022-3514.37.2.221
- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357 - 376. doi: 10.1037/0022-3514.45.2.357
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington: American Psychological Publishing.
- Arellano, A., & Peralta, F. (2013). Autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual como objetivo educativo y derecho básico: estado de la cuestión. *Revista Española de Discapacidad*, 1(1), 97 - 117. doi: 10.5569/2340-5104.01.01.05
- Aznar, A. S., & González Castañón, D. (2008). *¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- Aznar, A. S., & González Castañón, D. (2010). La autodeterminación como eje de evaluación e intervención en la Discapacidad Intelectual. *Vertex, Revista Argentina de Psiquiatría*, 21, 126 - 135.
- Bandura, A. B. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Barron, F. (1955). The disposition toward originality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 478 - 485. doi: 10.1037/h0048073
- Barron, F. X., & Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence, and personality. *Annual Review of Psychology*, 32, 439 - 476.
- Benjamin, L. T., & Jones, M. R. (1978). *Symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Castro Solano, A. (2010). Ensayo: Psicología positiva: ¿Una nueva forma de hacer psicología?. *Revista de Psicología*, 6(11), 113 - 131.

- Csikszentmihalyi, M. (2014). Society, Culture, and Person: A Systems View of Creativity. doi: 10.1007/978-94-017-9085-7_4,
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The General Causality Orientations Scale: Self-Determination in Personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109 - 134. doi: 10.1016/0092-6566(85)90023-6
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325 - 346. doi: 10.1080/00461520.1991.9653137
- Decreto Reglamentario 603/2013. Boletín Oficial N° 32649, Buenos Aires, 29 de Mayo de 2013.
- Dykens, E. M. (2006). Toward a Positive Psychology of mental retardation. *American Journal of Orthopsychiatry*, 72(2), 185 - 193. doi: 10.1037/0002-9432.76.2.185
- Eder, R. (1990). Uncovering young children's psychological selves: Individual and developmental differences. *Child Development*, 61, 849 - 863.
- Ferigato, S. A., & Resende Carvalho, S. (2011). Explorando las fronteras entre la clínica y el arte: relato de una experiencia junto al Frente de Artistas del Borda. *Salud colectiva*, 7(3), 347 - 363.
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. (1998). *A practical guide for teaching self-determination*. Reston: Council for Exepcional Children.
- Garaigordobil, M., & Pérez, J. I. (2007). Self-concept, self-esteem and psychopathological symptoms in persons with intellectual disability. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(1), 141 - 150. doi: 10.1017/S1138741600006405
- Gardner, H. (1985). *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. New York: Basic Books.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444 - 454. doi: 10.1037/h0063487
- Kabeer, N. (1999). Resources, Agency, Achievements: Reflections on the measurement of Women's Empowerment. *Development and Change*, 30, 435-464
- Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657. Boletín Oficial N° 3204, Buenos Aires, 3 de Diciembre de 2010.
- Lige, S. (2011). Adults with intellectual disabilities and the visual arts: "It's not art therapy!" (tesis de Doctorado inédita). University of British Columbia, Vancouver.

- Linley, P. A., Joseph S., Harrington, S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*, 1(1), 3 - 16. doi:10.1080/17439760500372796
- Llompart, P., & Zelis, O. (2012). *El valor del arte para el desarrollo subjetivo*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnik, D. M., Spreat, S., & Tassé, M. J. (2002) *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports*. Washington DC: American Association on Mental Retardation.
- Luckasson, R., Coulter, D. L., Polloway, E. A., Reiss, S., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnik, D. M., & Stark, J. A. (1992). *Mental retardation: Definition, classification and systems of supports*. Washington, D. C.: American Association on Mental Retardation.
- Luckasson, R., & Reeve A. (2001). Naming, Defining, and Classifying in Mental Retardation. *American Association on Mental Retardation*, 39(1), 47 - 52. doi: 10.1352/0047-6765
- Martelletti, R. (2011). Planificación de los Talleres de Artes del Cottoloengo Don Orione de Claypole. Buenos Aires: Cottolengo Don Orione. (trabajo no publicado)
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper.
- McGraw, K., & McCullerS, J. (1979). Evidence of a detrimental effect of extrinsic incentives on breaking a mental set. *Journal of Experimental Social Psychology*, 15, 285 - 294.
- Nicholls, J. (1972). Creativity in the person who will never produce anything original and useful: The concept of creativity as a normally distributed trait. *American Psychologist*, 27, 517 - 527. doi: 10.1037/h0033180
- Peterson C., & Seligman M. E. P. (2004) *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford University Press: Oxford
- Pretty, G., Rapley, M., & Bramston, P. (2002). Neighbourhood and community experience, and the quality of life of rural adolescents with and without an intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 27(2), 106 - 116. doi: 10.1080/13668250220135079-5

- Rogers, N. (2003). *The Creative Connection For Groups*. Science and Behavior Books: Virginia.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68 - 78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Schalock, R. L. (1996). *Quality of life: Conceptualization and Measurement*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R. L., (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 40(1) 22 - 39.
- Schalock, R. L., Luckasson, R. A., & Shogren, K. A., Con Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W. H. E. , Counter, D. L., Craig, E. M., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Reeve, A., Snell, M. E., Spreat, S., Tasse´, M. J., Thompson, J. R., Verdugo, M. A., Wehmeyer, M. L., & Yeager, M. H. (2007). The Renaming of Mental Retardation: Understanding the Change to the Term Intellectual Disability. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, 45(2) 116 - 124. doi: 10.1352/1934-9556(2007)45%5b116:TROMRU%5d2.0.CO;2
- Seligman, M. E. P. (1999). The president's address. *American Psychologist*, 54, 459 - 532.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. *American Psychologist*, 55(1), 5 - 14. doi: 10.1037//0003-066X.55.1.5
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: *Empirical Validation of Interventions*. *American Psychologist*, 60(5), 410 - 421. doi: 10.1037/0003-066X.60.5.410
- Simonton, D.K. (2000). Creativity: Cognitive, Personal, Developmental, and Social Aspects. *American Psychologist*, 55(1) 151 - 158. doi: 10.1037//0003 066X.55.1.151
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51, 677 - 688. doi: 10.1037/0003-066X.51.7.677

- Szivos, S. E., & Griffiths, E. (1990). Group processes involved in coming to terms with a mentally retarded identity. *Mental Retardation*, 23, 333–341.
- Thompson, J. R., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Schalock, R. L., Shogren, K. A., Snell, M. E., & Wehmeyer, M. L. con Borthwick-Duffy, S., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R. A., Reeve, A., Spreat, S., Tasse, M. J., Verdugo, M. A., & Yeager M. H. (2009). Conceptualizing Supports and the Support Needs of People With Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(2), 135 - 146. doi: 10.1352/1934-9556-47.2.135
- Thurstone, L. (1950). Creative talent. (tesis de Doctorado inédita). University of Chicago, Chicago.
- Walker, H. M., Calkins, C., Wehmeyer, M. L., Walker, L., Bacon, A., Palmer, S. B., Jesien, G. S., Nygren, M. A., Heller, T., Gotto, G. S., Abery, B. H., & Johnson, D. R. (2011). A Social-Ecological Approach to Promote Self-Determination. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 19(1), 6 - 18. doi: 10.1080/09362835.2011.537220
- Wanderley, L. (2002). *Dragão pousou no espaço: arte contemporânea, sofrimento psíquico e o objeto relacional*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Wehmeyer, M. L. (1995). *The Arc's Self-Determination Scale: Procedural Guidelines*. Arlington: The Arc National Headquarters.
- Wehmeyer, M. L. (1998). Self-determination and individuals with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretations. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*. 23(1), 5 - 16.
- Wehmeyer, M. L. (1999) A Functional Model of Self-Determination: Describing Development and Implementing Instruction. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*. 14(1) 53 - 61. doi: 10.1177/108835769901400107
- Wehmeyer, M. L. (2001). *Self-determination and mental retardation*. Reston: Council for Exceptional Children.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (2000). A National Survey of Teachers' Promotion of Self-Determination and Student-Directed Learning. *The Journal of Special Education*, 34(2), 58 - 68. doi: 10.1177/002246690003400201J
- Wehmeyer, M. L., & Bolding, N. (2001). Enhanced self-determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community-based work or living

- environments. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(5), 371 - 383. doi: 10.1046/j.1365-2788.2001.00342.x
- Wehmeyer, M. L., Kelchner, K., & Richards, S. (1996). Essential characteristics of self-determined behaviors of adults with mental retardation and developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 100(6), 632 - 642.
- Wehmeyer, M. L., & Schwartz, M. (1997). Self-determination and Positive Adult Outcomes: A Follow-Up Study of Youth with Mental Retardation or Learning Disabilities. *The Council for Exceptional Children*. 63(2), 245 - 255. doi: 10.1177/001440299706300207
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616 - 622. doi: 10.1037/0022-0663.82.4.616
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66 297 - 333. doi: 10.1037/h0040934
- Wolman, B. B. (1973). *Dictionary of behavioral science*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Woodworth, R. S. (1918). *Dynamic psychology*. New York: Columbia University Press.