



**SECRETARIA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 041
“MARÍA LAVALLE URBINA”
CAMPECHE**



**AUTORREALIZACIÓN DE LOS PADRES
DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD EN LA USAER 05**

ELIA CONSUELO BASULTO UC

SAN FRANCISCO DE CAMPECHE, CAMPECHE, JULIO DE 2015.



**SECRETARIA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 041
“MARÍA LAVALLE URBINA”
CAMPECHE**



**AUTORREALIZACIÓN DE LOS PADRES
DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD EN LA USAER 05**

ELIA CONSUELO BASULTO UC

**TESIS QUE PRESENTA PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN INTEGRACIÓN EDUCATIVA**

SAN FRANCISCO DE CAMPECHE, CAMPECHE, JULIO DE 2015.

DICTAMEN PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

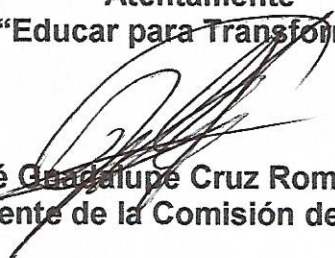
San Francisco de Campeche, Cam., 08 de julio de 2015.

**C. ELIA CONSUELO BASULTO UC
P R E S E N T E.**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad, y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado: **"Autorrealización de los padres de alumnos con discapacidad en la USAER 05"**, asesorado por el Dr. José Luis Canto Ramírez, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución para aspirar al grado de Maestro de Integración Educativa.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen correspondiente.

**Atentamente
"Educar para Transformar"**



**Lic. José Guadalupe Cruz Romero, M. en C.
Presidente de la Comisión de Titulación**

RESUMEN

El texto expone el nivel de autorrealización de los padres con hijos con discapacidad integrados a cuatro escuelas primarias, con la atención de la USAER No. 05 de la ciudad de San Francisco de Campeche, a inicios del ciclo escolar 2011-2012. La población del estudio es de 16 padres de familia de la USAER 05. El enfoque es de corte cuantitativo, de tipo exploratorio, no experimental y transeccional.

La técnica de recolección de datos se obtuvo a través del Test Personal Orientation Inventory POI de Shostrom (1966), con 150 ítems que miden 12 factores: competencia en el tiempo, auto-soporte, valores de auto-realización, existencialidad, reacción emotiva, espontaneidad, auto-concepto, auto-aceptación, naturaleza del hombre, sinergia, aceptación de la agresividad y la capacidad para contactar.

Los resultados indican que el nivel de autorrealización de los padres se encuentra con una tendencia baja, entre otras situaciones, a las preocupaciones, tensiones y/o sentimientos de culpa que bloquean su proceso de crecimiento personal y, por ende, de los demás miembros de la familia.

Palabras claves: integración educativa, discapacidad, autorrealización y padres de familia.

ABSTRACT

The test describes the level of self achievement of parent with disabled children at four elementary schools using USAER No. 05, in the city of San Francisco de Campeche, at the beginning of school year 2011-2012. The study group is 16 family leaders of the USAER 05. The focus is quantitative and explorative, not experimental or transactional.

The data collection was obtained through the use of the Personal Orientation Inventory Test Shostrom POI (1966), with 150 items that measure 12 factors: time competence, self support, values of self achievement, existentialism, emotional reaction, spontaneity, self awareness, self acceptance, nature of man, synergy, acceptance of aggression and the ability to connect.

The results indicate that the level of self achievement of the parents to be low, among other things, worries, tensions, and or feeling of blame block their process of personal growth and thus, of the whole family.

Key words: educational integration, disabled, self achievement, family parents and disabled.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	i
ABSTRACT	ii
TABLA DE CONTENIDO	iii
ÍNDICE DE TABLAS	v
ÍNDICE DE FIGURAS	vi
INTRODUCCIÓN	1
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1.1 Descripción de la situación problemática	4
1.2 Preguntas de investigación	7
1.3 Objetivos	7
1.3.1 Objetivo General	7
1.3.2 Objetivos específicos	8
1.4 Justificación e importancia del estudio	8
1.5 Delimitación del problema	11
2 MARCO TEÓRICO	13
2.1 Marco referencial	13
2.1.1 Teoría Fenomenológica	13
2.1.2 Teoría Gestalt	15
2.1.3 Teoría Humanista	18
2.2 Marco Contextual	21
2.2.1 La Discapacidad	21
2.2.2 La Integración Educativa	25

2.2.3	Familia y Discapacidad	28
2.2.4	Autorrealización	37
3	METODOLOGÍA	41
3.1	Tipo de estudio	41
3.2	Ubicación espacial y tiempo de estudio	42
3.3	Sujetos o participantes	46
3.4	Muestra	47
3.5	Instrumentos de acopio de información	50
3.6	Procedimientos	61
4	RESULTADOS	63
4.1	Resultados de la variable Autorrealización	63
4.2	Resultados de los indicadores	65
4.2.1	Resultados de Competencia en el tiempo (Tc)	65
4.2.2	Resultados del factor Auto-soporte (I)	67
4.2.3	Resultados del factor Valores de autorrealización (SAV)	68
4.2.4	Resultados del factor Existencialidad (Ex)	69
4.2.5	Resultados del factor Reactividad emotiva (Fr)	70
4.2.6	Resultados del factor Espontaneidad (S)	71
4.2.7	Resultados del factor Auto-concepto (Sr)	73
4.2.8	Resultados del factor Auto-aceptación (Sa)	74
4.2.9	Resultados del factor Naturaleza del hombre (Nc)	75
4.2.10	Resultados del factor Sinergia (Sy)	76
4.2.11.	Resultados del factor Aceptación de la Agresión (A)	77
4.2.12.	Resultados del factor Capacidad para contactar (C)	77

4.3 Perfil de Resultados: hombres y mujeres de la muestra	78
5 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	81
5.1 Discusión	81
5.2 Conclusiones	83
REFERENCIAS	87
ANEXOS	95
A. Pirámide de Maslow	96
B. Datos generales de los participantes	99
C. Resultados del POI (Base de datos)	100
D. Cuadernillo de aplicación del POI	101
Índice de Tablas	
Tabla 1 Escuelas atendidas por la USAER No. 05	43
Tabla 2 Personal de la USAER No. 05	44
Tabla 3 Distribución de docentes especialistas en problemas de aprendizaje de la USAER No. 05	44
Tabla 4 Distribución de alumnos por edad y sexo	45
Tabla 5 Población de alumnos que reciben atención de la USAER 05, por escuela, sexo y grado	45
Tabla 6 Distribución de alumnos con discapacidad	46
Tabla 7 Población de padres de alumnos con discapacidad	47
Tabla 8 Muestra	48
Tabla 9 Características de los sujetos voluntarios de la muestra no probabilística	49

Tabla 10 Resumen de las 12 Subescalas del POI	55
Tabla 11 Especificaciones del instrumento POI	56
Tabla 12 Fiabilidad del test-retest del POI	56
Tabla 13 Calendarización de aplicación del POI	61

Índice de Figuras

Figura 1 Fenomenología Rogeriana	20
Figura 2 Perfil de Autorrealización de la muestra	64
Figuras 3 y 4 Resultados de Competencia en el Tiempo	66
Figura 5 Resultado de Auto-soporte	67
Figura 6 Resultados de Valores de Autorrealización	69
Figuras 7 y 8 Existencialidad	70
Figura 9 Resultados de Reactividad emotiva	71
Figuras 10 y 11 Resultados de Espontaneidad	72
Figura 12 Resultados de Auto-concepto	73
Figura 13 Resultados de Auto-aceptación	74
Figuras 14 y 15 Resultados de Naturaleza del hombre	75
Figura 16 Resultados de Sinergia	76
Figura 17 Resultados de Agresión	77
Figura 18 Resultados de Capacidad para contactar	78
Figura 19 Resultados generales hombres y mujeres	79

INTRODUCCIÓN

La integración educativa de los niños con discapacidad ha tenido respuesta satisfactoria de los gobiernos de muchos países. En México, la Secretaría de Educación Pública creó en el año 2000 el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, con el cual los niños con necesidades educativas especiales (N.E.E.), con o sin discapacidad, garantizan su atención en las escuelas, con el apoyo de los diversos servicios que ofrece la modalidad de Educación Especial.

Al respecto García, Escalante y otros (2000), mencionan que “la integración consiste en que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad” (p.44).

Desde entonces, se continúan efectuando acciones en pro de la integración de estos alumnos, involucrando en el proceso a diferentes actores: maestros de la escuela primaria, de educación especial, psicólogos, trabajadores sociales, directores y padres de familia.

Dentro de esta atención heterogénea a los niños, las áreas de psicología y trabajo social establecen diversas estrategias específicas, como la atención individual y grupal a través de reuniones, para atender las demandas de los padres de familia.

Muchas veces los padres llegan con preocupaciones diversas, generadas

por la discapacidad de sus hijos: atenderlos mejor, apoyarlos en sus tareas, mejorar la interacción familiar, la comunicación, el manejo de berrinches, cómo enfrentar los comentarios de agresión hacia el hijo con discapacidad, estrategias para fortalecer la autoestima en la familia, etc.

Díaz (2009), menciona que cuando nace un hijo, esta situación deriva tensiones que dan lugar a cierta desorganización familiar y esta tensión se eleva cuando nace un “*hijo diferente*, porque, por regla general, necesita más tiempo y atención” (p. 20).

La escuela, a través de los psicólogos de educación especial, puede enriquecer sus acciones para atender las demandas individuales de los padres, favoreciendo su desarrollo que impactará en el sistema familiar y por ende a una mejora en la calidad de la interacción familiar.

Una estrategia para lograr acciones más acordes a las necesidades de los padres de alumnos con discapacidad es conocer el nivel de autorrealización, denominación referida a un recurso personal para llegar al lugar que cada uno elige y describe a la persona como en constante proceso de automejoramiento.

Este aspecto fue evaluado en el presente estudio a través del Personal Orientation Inventory POI de Everett L. Shostrom (1966), instrumento aplicado a inicios del ciclo escolar 2011-2012, a una muestra de padres de familia con hijos con discapacidad que se encuentran integrados en escuelas primarias de la ciudad de San Francisco de Campeche y que reciben seguimiento de la Unidad de Servicios de apoyo a la Educación Regular USAER #05.

A continuación se describirá de manera breve, el contenido de los cinco capítulos que conforman el presente trabajo.

En el capítulo 1, se presenta la situación problemática, las preguntas de investigación, los objetivos, la justificación, etc., en esta parte se pretende partir de los antecedentes del estudio de la Autorrealización, delimitando la investigación en los padres de alumnos con discapacidad en un servicio de educación especial.

El capítulo 2 enmarca las teorías que sustentan la presente investigación, ofreciendo el contexto de la autorrealización bajo corrientes que enriquecen la importancia de abordarla en este trabajo.

El tercer capítulo contempla la metodología empleada para la realización de la investigación, describiendo el tipo de estudio, las características de los participantes y del proceso de desarrollo, recolección de información, análisis de datos y los procedimientos e instrumentos utilizados para obtener los resultados.

Se evaluaron doce factores para conocer el nivel de autorrealización de los padres, cuyos resultados se presentan en el capítulo 4 y, en el capítulo 5, se plasman las discusiones y los resultados obtenidos, con base en el análisis general, señalando algunas sugerencias para estudios posteriores.

CAPÍTULO 1

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este capítulo se describe la situación problemática a tratar, las preguntas de investigación, objetivos a lograr y justificación, así como la delimitación del problema.

1.1. Descripción de la situación problemática

La familia y en especial los padres, juegan un papel determinante en la integración educativa de los alumnos con discapacidad, pues como señala Ammerman (1997), una integración eficaz a lo largo del ciclo vital dependerá del apoyo y los cuidados familiares.

Los padres, ante la llegada de un hijo con discapacidad, pueden reaccionar de diferentes maneras, pues como mencionan Glick y Kessler (1980), las tareas de ajuste familiar y la resolución de los problemas por parte de la familia, son fundamentales para que pueda darse el ciclo vital.

Falicov (1988) considera que ante una crisis inesperada como es la llegada de un miembro con discapacidad, surge la necesidad de adaptarse con los cambios de las pautas de interacción entre los integrantes de la familia.

Minuchin (1986) encontró que según las formas con las que la familia enfrenta la discapacidad y las creencias que posean entorno a ella, dependerán

las maneras más o menos rígidas que tendrá para adaptarse a la crisis.

Tener un hijo con discapacidad impacta de forma diferente a la madre y al padre, generándose en la primera, la responsabilidad absoluta de la atención del hijo. La madre suele sentirse devaluada ante los reproches de otras personas o de su pareja, impotente, rebasada por la condición del hijo, y la desesperanza.

Cirillo (1994) considera que es fácil intuir hasta qué punto un hijo con discapacidad puede afectar la estructura familiar, si se toman en cuenta la carga emotiva, de trabajo, las necesidades de asistencia, la igualdad en la pareja, la notoria nuclearidad de la familia contemporánea y la capacidad de independencia de los hijos.

Por todo lo anteriormente planteado surge la necesidad de abrir a la familia y, en especial, a los padres con hijos con discapacidad para que reciban atención a sus necesidades y potencialidades afectivas y emocionales, considerando con ello el apoyo psicológico y orientaciones personalizadas.

Como mencionan Gallardo y Salvador (1999), son también conocidos los padres que heroicamente sacan fuerzas e intuición para poder atender sus propias necesidades socio-afectivas y atender las diferentes necesidades de sus hijos, sin embargo, es sólo un sector de éstos.

García, y Mendieta (1998), consideran que los padres, al descubrir la discapacidad en los primeros años del hijo, viven un dolor legítimo que constituye una gran lesión al concepto que tienen los padres de sí mismos, atravesando un periodo de elaboración de duelo por la pérdida del ideal de familia que la pareja

construyó. Entonces surgen los mecanismos de defensa como la negación, ilusiones compensatorias, dudas o incertidumbres que le provocarán ansiedad y, estos sentimientos contribuirán a la creación de sentimientos de frustración que pueden conducir al rechazo del hijo.

Los autores citados anteriormente también mencionan que una consecuencia de los sentimientos de frustración, reactiva viejos conflictos de pareja no resueltos, con los que pueden producir recriminaciones mutuas, sentimientos de culpa que no les permite ver con claridad lo que sucede en el presente.

Delgado (1995) también considera que el nacimiento de un niño con discapacidad, produce un estrés considerable en la familia y una serie de alteraciones causado por el choque emocional y a los sentimientos contrapuestos que se originan, por lo que cada familia y cada uno de sus miembros lo enfrenta de manera diferente, por lo que tienen que hacerse cargo de esos sentimientos, vivirlos, no rehuirlos.

Las expectativas de los padres hacia el desarrollo positivo de sus hijos con discapacidad suelen ser generalmente bajas, manteniéndose el temor de qué pasará con su hijo cuando ellos ya no estén. Esta situación es ocasionada por una baja autorrealización de los padres.

Castanedo & Munguía (2009), definen autorrealización en términos de “vivir el presente”, desarrollando la capacidad de ser independiente y flexible en la aplicación de los propios valores, con capacidad de expresar sus sentimientos

espontáneamente, con una buena auto-percepción, auto-aceptación y con capacidad de iniciar contacto en las relaciones interpersonales.

En la actualidad, se hace eminente la necesidad de integrar efectivamente a los niños que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y ello requiere de un gran número de recursos que existen generalmente en el medio de manera precaria.

Entre ellos, como lo consideran Chazarra y García (1994), la formación de padres y madres como un recurso estratégico que actuará positivamente en su desarrollo personal y en el de sus hijos con discapacidad, mejorando su vida en el seno de las familias y multiplicando la capacidad de influencia de éstas sobre su entorno.

1.2. Preguntas de investigación

- ¿Cuál es el nivel de autorrealización de los padres con hijos con discapacidad, integrados a cuatro escuelas primarias de la Cd. de San Francisco de Campeche que atiende la USAER 05?
- ¿Cuáles son los factores de autorrealización con mayor puntaje en los padres con hijos con discapacidad?
- ¿Cuáles son los factores de autorrealización con menor puntaje en los padres con hijos con discapacidad?

1.3. Objetivos

1. 3. 1. Objetivo General

- Determinar el nivel de autorrealización de los padres con hijos con discapacidad, integrados a cuatro escuelas primarias de la ciudad de Campeche, que atiende la USAER No. 05.

1.3.2. Objetivos específicos

- Conocer cuáles son los indicadores de autorrealización que con más frecuencia presentan los padres de los alumnos con discapacidad de la muestra.
- Identificar los indicadores de autorrealización con menor y mayor puntaje.

1.4. Justificación e importancia del estudio

La conveniencia del presente trabajo es atender a un sector fundamentalmente importante en el desarrollo del proceso de integración de los alumnos con discapacidad a las escuelas primarias: los padres de familia.

Éstos generalmente son convocados en las escuelas para reuniones de colaboración para algún beneficio físico de la escuela, para comunicarles la situación académica de sus hijos, pasarles “alguna queja” sobre la conducta o rendimiento académico y, pocas veces son invitados para conocer sus necesidades afectivas y emocionales que los ayude a ser mejores personas.

Maslow (1988), desde la década del 40, inicia su trabajo sobre la teoría de las motivaciones, entre las que determina la necesidad física, pertenencia, amor, autorrespeto, autoestima y autorrealización. Fundamentalmente autorrealización

se refiere al desarrollo de todas las potencialidades, virtudes y aspiraciones que tienen que ver con la salud psicológica de las personas.

Este trabajo tiene una relevancia social, al aportar un nuevo conocimiento acerca del nivel de autorrealización de los padres de familia de los alumnos con discapacidad integrados en escuelas primarias de esta ciudad.

La medición de la autorrealización se ha realizado desde hace más de cinco décadas. Según Castanedo y Munguía (Op. Cit.), desde su aparición hasta 1978, el Personal Orientation Inventory POI, como instrumento psicológico, se ha utilizado en más de 486 Tesis Doctorales.

Guinan y Foulds (1970) conocieron cómo estaba este aspecto en estudiantes voluntarios en el “Marathon group: Facilitator or Personal Growth?”. También se ha medido el nivel de autorrealización en personas encarceladas.

Se ha utilizado también para criterios de selección de enfermeras, considerando con ella la orientación que las personas tienen en el presente, la expresión de emociones, la habilidad para trascender las dicotomías que permitan comprender a los otros y así mismos.

Menciona Castanedo (2005) que se han realizado investigaciones sobre la autorrealización en adolescentes que arrojan puntuaciones considerablemente bajas, que las muestras de adultos, pues la mayoría se sitúan por debajo de la línea del percentil 50 del Personal Orientation Inventory (POI).

Maslach y Pines (1977) midieron el nivel de autorrealización en personas

que se “queman” trabajando, síndrome conocido como “Burnout” con el POI, pues contiene tres factores que miden el agotamiento emocional, la despersonalización y la realización personal.

En México, Ortega y Mariño (1997), evaluaron la autorrealización en alumnos de la Maestría en Desarrollo Humano, con la utilización del POI.

Velasco Lafarga y Gómez del Campo (1992) midieron con el POI la autorrealización en grupos de encuentro. En Costa Rica Rechtnizer, S.A. (2001) conoció con el mismo instrumento, el nivel de este aspecto en dieciséis estudiantes universitarios.

Con esta investigación se benefician:

- Los padres de familia, al conocer cómo se encuentran sus niveles de autorrealización podrán contactar con la necesidad de recibir orientación y brindarles, si lo requieren, un servicio de atención psicológica más especializado.
- Los alumnos con discapacidad integrados a las escuelas primarias, ya que sus padres estarán con mayor apertura hacia la concepción que tienen de su hijo y los apoyos que han de brindarles para dar respuesta a sus necesidades afectivas, de educación e integración.
- Las familias de los alumnos con discapacidad, ya que si los padres, como ejes del sistema familiar se fortalecen, el impacto del beneficio repercutirá en los demás miembros del núcleo familiar.
- La comunidad escolar, al contar con un sector de padres de familia que se

conoce, valora y refuerza como personas con la responsabilidad de velar por la permanencia de sus hijos en la escuela.

En general, conocer el nivel de autorrealización que presenten los padres de familia, permitirá la búsqueda constante y pertinente de apoyos que les permitirán, junto con otras estrategias de evaluación e intervención psicopedagógicas, la integración educativa de sus hijos.

1.5 Delimitación del problema

La presente investigación pretende conocer el nivel de autorrealización de los padres de familia con hijos con discapacidad, integrados en cuatro escuelas de San Francisco de Campeche y que reciben atención en la unidad de servicio de apoyo a la educación regular (USAER) No. 05.

Métodos

Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo, de tipo exploratorio, no experimental y transeccional. Es cuantitativo porque usa la recolección, basándose en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento.

Es exploratorio porque tiene como objeto examinar un tema poco estudiado, como es la autorrealización de los padres con hijos con discapacidad, en la ciudad de San Francisco de Campeche.

Es también transeccional o transversal porque recolecta datos en un solo

momento, en un tiempo único, con el propósito de describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

El Instrumento utilizado para medir la autorrealización de los padres con hijos con discapacidad integrados a las escuelas primarias, es el Personal Orientation Inventory POI de Shostrom (Op. Cit).

La muestra de la población la conformaron 16 padres de familia: seis hombres y diez mujeres que colaboraron voluntariamente a resolver el test POI de autorrealización.

La recolección de datos se realizó en cuatro escuelas primarias del turno matutino de San Francisco de Campeche, que reciben seguimiento de la USAER No.05, en un tiempo comprendido de 15 días hábiles de los meses de septiembre y octubre del ciclo escolar 2011-2012.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

Este capítulo enmarca las teorías que sustentan la presente investigación, ofreciendo el contexto de la autorrealización dentro de la corriente humanista, la Gestalt y la fenomenológica, que resaltan la importancia del individuo, la libertad personal, el libre albedrío, la creatividad individual y a la espontaneidad, hace hincapié en la experiencia consciente y pone énfasis en todo lo relacionado con la naturaleza humana.

Dentro de los postulados de la Gestalt, resalta que, en relación a la autorrealización, la observación de la psicología debe centrarse en la experiencia; propone que los fenómenos subjetivos son configuraciones organizadas e individualizadas por un dinamismo interno y no la suma de unidades elementales.

2.1 Marco referencial

2.1. 1. Teoría fenomenológica

Etimológicamente, dice Dartigues (1981) que fenomenología es el estudio o la ciencia del fenómeno; todo aquello que aparece es fenómeno, el ámbito de la fenomenología no tiene prácticamente fronteras.

La fenomenología, como una posición filosófica, fue originalmente desarrollada por el matemático alemán Husserl (1995), al sentir interés en lo que vio como una “crisis” para la ciencia, que cada vez se estaba distanciando más de los intereses humanos prácticos; los intereses prácticos que había precisamente impulsado el desarrollo de las matemáticas y las ciencias en primera instancia.

La fenomenología intenta explorar cómo las personas experimentan el entorno, cómo entienden y le dan significado al mundo. Fundamentalmente, hace énfasis en la experiencia cotidiana de las personas viviendo y actuando en el mundo, y la “actitud natural” hacia el mundo que les permitía fácilmente y de manera transparente darle sentidos a sus experiencias.

La fenomenología explica que es a través de las acciones en él, que el significado del mundo se revela. Es decir, que las personas se mueven por el mundo, reaccionan a él, lo adaptan a las necesidades, y se vinculan con él para resolver problemas. Heidegger argumentó que la estructura ontológica del mundo no es dada, sino que surge a través de la interacción.

Howarth, Hammond, y Keat (1991) consideran que una característica de la fenomenología, es describir los objetos tal como uno los experiencia y extrae la filosofía del proceso. El término fenomenología significa el estudio o descripción de fenómenos, y un fenómeno es simplemente algo que aparece o se presenta a alguien, implica la descripción de cosas tal como uno las vive.

Frente a otras corrientes de investigación cualitativa, la fenomenología destaca lo individual y la experiencia subjetiva, como mencionan Bullington y

Karlson (1983), "la fenomenología es la investigación sistemática de la subjetividad".

Husserl (Op. Cit.) afirmó que los seres humanos tienen una forma particular de existencia, requiriendo una ciencia única, denominada psicología fenomenológica o ciencia de la experiencia interna, subjetiva y mental.

Allport (1950) consideraba que la fenomenología es la herramienta más adecuada para el estudio de la estructura de la personalidad. Este autor escribió las técnicas de la fenomenología, basadas en el estudio de objetos de experiencia, tal como esos objetos aparecen en la conciencia humana y no como ellos aparecen en sí mismo.

Por lo tanto, existe una diferencia entre fenómeno objetivo y la experiencia del mismo, aunque el problema no es únicamente perceptual, sino que implica estados profundos de conciencia ("awareness"), las raíces de la misma conciencia. Según May (1969), se debe comenzar a ver cómo el fenómeno se presenta en sí mismo.

2.1.2 Teoría Gestalt

La "Gestaltpsychologie", Gestaltismo o Psicología de la Forma, es una teoría sobre la percepción que plantea un enfoque netamente holístico.

La Gestalt es una escuela de psicología que surgió en E.E.U.U. en los años 30 y está representada por los psicólogos alemanes M. Wertheimer, W. Köhler y K. Koffka, refugiados tras la toma del poder del gobierno nazi.

La Gestalt considera que las situaciones han de contemplarse de manera global para poder ser comprendidas, por ello los psicólogos de esta corriente introdujeron el concepto *organización* entre el estímulo y la respuesta de los conductistas, pues consideraban el ambiente como una serie de estímulos independientes.

Según Lewin (1951), el origen del Gestaltismo es alemán y Ehrenfels fue quien hizo las primeras descripciones de inspiración gestáltica en 1851. Helmholtz, Mering, Wertheimer, Köhler, Koffka y Lewin lo desarrollaron en Alemania y luego en los EE.UU. Guillaume lo introdujo en Francia. Con el tiempo, alcanzó difusión mundial y gran influencia en las ciencias sociales, así como en la Estética y en la Crítica del Arte.

Arnoletto (2007) menciona que el punto de partida de la teoría Gestalt es la experiencia humana consciente, el aspecto interno o subjetivo de la conducta humana. Rechaza al positivismo por considerarlo inapropiado para el estudio de la conducta humana y recurre a la tradición filosófica fenomenológica: a Kant, Dilthey y, sobre todo, a Edmund Husserl.

García y Moya (1993), mencionan que Wertheimer consideró que el Gestaltismo se basa en una reflexión fenomenológica sobre "lo vivido" y afirma que, en la percepción humana, la totalidad es vivida antes de las partes que la forman, y que el valor de cada parte depende de su participación en el conjunto. La "Gestalt" (o "forma") es justamente el modo en que las partes se encuentran dispuestas en el todo.

Para los gestalistas, los fenómenos percibidos realmente son formas organizadas, no agrupaciones de elementos sensoriales, es decir, los fenómenos se interpretan como unidades organizadas de manera global, no como la suma de sus partes.

El Gestaltismo procura desarrollar estudios significativos sobre la conducta humana. De las experiencias de Lewin (1973), una de las más importantes es la referente al ambiente psicológico, o sea el clima afectivo y normativo que impera en un grupo humano, y que influye fuertemente en el comportamiento de los integrantes del grupo y en los logros o fracasos del mismo.

En los siguientes enunciados se sintetizan los criterios básicos de esta teoría:

- Considerar al hombre como una entidad indivisible;
- No hay que descomponer analíticamente la conducta ni el psiquismo;
- La acción del cerebro desarrolla un complejo campo de interrelaciones en continuo fluir;
- El hombre percibe su entorno en forma de unidades complejas e integradas, o sea como "gestalt" o formas totalizadas, con pautas estructuradas y organizadas.

El lema que hicieron famoso los teóricos de la Gestalt, "el todo es más que la suma de las partes" sintetiza esta teoría: "los objetos y los acontecimientos se perciben como un todo organizado". La organización básica comprende una "figura" sobre un "fondo".

La más importante aplicación educativa de la Gestalt está en el “pensamiento productivo” (solución de problemas). Su postura destaca la función del entendimiento, la comprensión del significado o las reglas que rigen la acción. Sambrin (1986) enuncia los principios en que se basa la teoría de la Gestalt:

- **Principio de organización:** El individuo emplea diversos principios para organizar sus percepciones.
- **Principio de la relación entre figura y fondo:** afirma que cualquier campo perceptual puede dividirse en figura contra un fondo. La figura se distingue del fondo por características como: tamaño, forma, color, posición, etc.
- **Principio de proximidad:** establece que los elementos que se encuentran cercanos en el espacio y en el tiempo tienen a ser agrupados perceptualmente.
- **Principio de similitud:** según el cual los estímulos similares en tamaño, color, peso o forma tienden a ser percibidos como conjunto. La proximidad supera a la similitud.
- **Principio de dirección común:** implica que los elementos que parecen construir un patrón o un flujo en la misma dirección se perciben como una figura.
- **Principio de simplicidad:** asienta que el individuo organiza sus campos perceptuales con rasgos simples y regulares y tiende a formas buenas.
- **Principio de cierre:** se refiere a la tendencia a percibir formas “completas”.

2.1.3 Teoría Humanista

La psicología humanística es conocida como la “tercera fuerza” o

movimiento del desarrollo de potencial humano, que concibe al hombre como un ser en proceso de autorrealización.

Los principales representantes del humanismo son: Carl Rogers, Fritz Perls, Laura Perls, Viktor Frank y Gordon Allport.

Para Tageson (1982), los principales temas que comparten todos los enfoques de la Psicología Humanística son: el compromiso, la tendencia a la realización o crecimiento, la creencia en la capacidad humana de la auto-resolución es importante y polémica, las personas son agentes en la construcción del cambio y la *experiencia* subjetiva de cada persona es central, permitirse compartir el mundo de la otra persona requiere de un tipo especial de interrelación y esto es un privilegio.

El nacimiento de la corriente humanística se da en virtud de que el crecimiento del potencial y la psicoterapia involucran la facilitación del crecimiento.

Maslow (1954) considera que los valores de la autorrealización emergen como una transición entre el *self* y el mundo constituyendo los valores transpersonales; utiliza términos como autorrealización, llegar a ser, libertad individual, crecimiento, etc. Enfatizando al mismo tiempo el optimismo, el pluralismo, el progreso y el desarrollo gradual hacia la perfección.

Según Goodwin (2009), los psicólogos humanistas proponían que el libre albedrío, el sentido de responsabilidad y de propósito, la búsqueda progresista de sentido a la propia existencia y la tendencia innata a crecer, son cualidades que mejor caracterizan a los seres humanos, a ellas se le denominó autorrealización,

con el significado de alcanzar el potencial personal en la vida.

Abraham Maslow y Carl Rogers fueron los principales exponentes de este enfoque. Para alcanzar el nivel más alto de la autorrealización Maslow consideraba que es importante satisfacer todas las necesidades interiores: las fisiológicas, de seguridad, de amor y de pertenencia y de autoestima.

Para Rogers (1961), el self funciona como una gestalt, tanto en la organización del mundo de la experiencia, como en la percepción de la realidad, implicando que no existe la percepción sin un significado, puesto que el organismo inmediatamente agrega un significado a lo que percibe. La realidad objetiva es siempre “la realidad tal como es percibida” por el campo fenomenológico del self. (Ver figura 1).

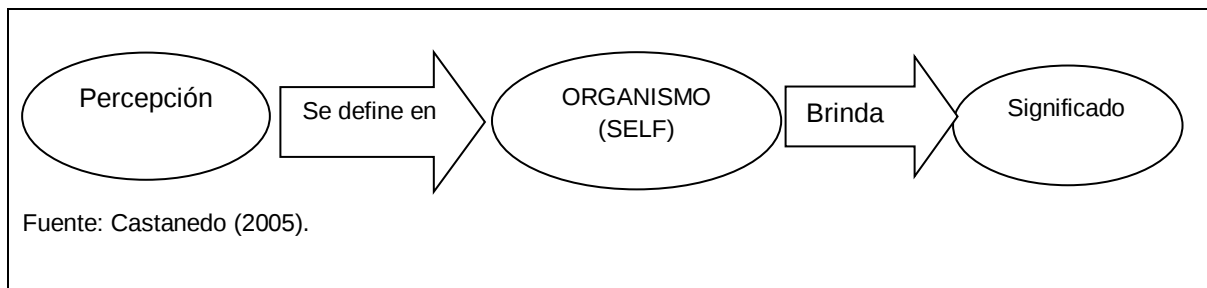


Figura 1. Fenomenología Rogeriana.

Los teóricos concuerdan en que la motivación es un factor interno que inicia, dirige, sostiene e integra la conducta de las personas. No se puede observar directamente, pero se infiere partiendo de la conducta o simplemente se asume su existencia para poder explicar la conducta. La motivación se diferencia de otros factores que también influyen en el comportamiento tales como: experiencias pasadas, capacidad física y la situación ambiental donde se

encuentra la persona.

Estos factores pueden influir en la motivación. La motivación se divide en dos procesos: el primero, interno, es el impulso y el segundo, la meta o recompensa externa, pero influye también internamente.

2.2 Marco contextual

En este apartado se presenta un análisis sobre las condiciones donde se desarrolló la presente investigación: 1. La discapacidad, 2. La integración educativa y 3. La familia y la discapacidad, lo cual brinda al lector un panorama que sustenta teóricamente la situación hallada.

2.2.1 La discapacidad

En casi todos los países del mundo, los fundamentos de la integración educativa y de la educación inclusiva, se han presentado desde hace varias décadas, como promotores de espacios diversos para las personas con discapacidad.

Como menciona González (2006), en 1948 se realiza la Declaración Universal de los Derechos Humanos con el objetivo de garantizar el derecho a la educación para todas las personas.

La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su undécima reunión, celebrada en París,

del 14 de noviembre al 15 de diciembre de 1960, insta a los estados, desde entonces, a hacer la educación primaria obligatoria y gratuita, hacerla accesible a todos, en condiciones de igualdad total.

Echeita (2007) manifiesta que durante la década de los 70's, con el informe Warnock, cobró fuerza el concepto de Necesidades Educativas Especiales, el cual se refiere al conjunto de medios profesionales, materiales, de ubicación, de atención al entorno, etc. que es preciso instrumentar para la educación del alumno que por diferentes razones temporalmente o de manera permanente no están en condiciones de evolucionar hacia la autonomía personal y la integración social con los medios que habitualmente están a disposición en la escuela.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2009), recuerda que en 1989 se realizó la Convención de la ONU sobre los derechos de los niños y niñas, garantizando la posibilidad de recibir educación no discriminatoria.

García (1999) hace referencia a la *Declaración Mundial de Educación para Todas y Todos* realizada en 1990, donde se mencionó por primera ocasión que es necesario precisar especial atención a las necesidades básicas de aprendizaje de las personas con discapacidad y, en el 2009, el Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012, retoma de la Organización de las Naciones Unidas, *Las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*, señalando desde el año de 1994, que la educación de estas personas debe ser parte integrante del sistema común de enseñanza.

Del 7 al 10 de junio de 1994, el gobierno español, en colaboración con la ONU (1994), congregaron a más de 300 participantes, en representación de 92 organizaciones internacionales en la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, donde se realiza la Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales, donde se reafirma el compromiso con la Educación para Todos y Todas, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con NEE, dentro del sistema común de educación.

En el año 2000 la Organización de las Naciones Unidas lleva a cabo la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad basados en ocho principios rectores:

- a. El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas;
- b. La no discriminación;
- c. La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;
- d. El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas;
- e. La igualdad de oportunidades;
- f. La accesibilidad;
- g. La igualdad entre el hombre y la mujer;
- h. El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

Según Romn- Samot (2007), en el 2006 se realizó la Observación General No. 9 del Comité de los Derechos del Niño, reafirmando que “los niños con discapacidad tienen el mismo derecho a la educación que todos los demás niños y disfrutarán de ese derecho sin discriminación alguna y sobre la base de la igualdad de oportunidades”. En ese mismo año, tuvo lugar otra Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, en la que se volvía a promover los derechos de estas personas, a una educación en las escuelas regulares como factor primordial para el desarrollo.

Según el censo del INEGI realizado en el 2012, por cada 100 personas, 58 tienen dificultad para caminar o moverse; 27, para ver; 12, para oír; nueve presentaron dificultad mental; ocho cuentan con problemas para hablar o comunicarse; cinco, para atender el cuidado personal y cuatro, para poner atención o aprender.

La Constitución de los Estados Unidos Mexicanos (1917), en su Artículo 1º, trata sobre la igualdad de los mexicanos ante la ley. Así mismo, el Artículo 3º Constitucional estipula que la educación es laica y gratuita y que los padres de familia están obligados a inscribir a sus hijos a las escuelas.

La Ley General de Educación en México, según Ávila (2000), es muy concisa en relación a la educación para personas con discapacidad; sin embargo está explícitamente orientada hacia la inclusión en el aula regular, ello se manifiesta en el Artículo 41, que contempla que los niños con N.E.E. deben recibir educación en las escuelas ordinarias, dando prioridad a aquellos alumnos que

presentan una discapacidad.

Székely (2006) considera que la Ley General de las Personas con Discapacidad del 2005 entra en más detalle y determina que las autoridades competentes deben elaborar y fortalecer los programas de educación especial e integración educativa para las personas con discapacidad; garantizar la incorporación y oportuna canalización de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional.

A esta Ley le compete verificar el cumplimiento de las normas para la integración educativa; admitir y atender a niños y niñas con discapacidad en los centros de desarrollo infantil y guarderías públicas y privadas; formar, actualizar, capacitar y profesionalizar a los docentes y personal asignado que intervengan directamente en la incorporación educativa de personas con discapacidad; propiciar el respeto e integración al Sistema Educativo Nacional; establecer un programa nacional de becas educativas para personas con discapacidad.

2.2.2 La Integración Educativa

En las últimas décadas, la Secretaría de Educación Pública ha implementado políticas y programas relacionados con la integración de los alumnos con alguna necesidad educativa especial (N.E.E.), con o sin discapacidad, a las escuelas regulares del país.

En la mayoría de las naciones del mundo se han originado cambios en la forma del trabajo de la educación básica, incluyendo sobre todo a la modalidad de

Educación Especial que deja atrás el diagnóstico y categorización de los alumnos por el diseño de estrategias que permitan al niño con N.E.E. superar sus dificultades para aprender, así como de estrategias que beneficien el aprendizaje de todos los niños.

Según García (2000), la Integración Educativa surge en un contexto normalizador y se refiere principalmente a tres puntos:

1. La posibilidad de que los niños con N.E.E. aprendan en la misma escuela y en la misma aula. Lo que puede y debe variar es el tipo de apoyos que se les ofrezca, tomando en cuenta los diferentes niveles o modalidades de integración:

- Integrado en el aula con apoyo didáctico especial y con apoyo psicopedagógico en turno alterno;
- Integrado en el aula con apoyo didáctico especial y con reforzamiento curricular de especialistas en aulas especiales en un horario alterno, saliendo del aula regular de manera intermitente;
- Integrado al plantel asistiendo a aulas especiales para su educación especial compartiendo actividades comunes y recreos;
- Integrado al plantel por determinados ciclos escolares (1º educación regular y después educación especial, 2º educación especial y después educación regular, 3º ciclos intercalados entre educación regular y educación especial).

2. La necesidad de ofrecerles todo el apoyo que requieran, lo cual implica realizar adecuaciones curriculares para que las necesidades específicas de cada niño puedan ser satisfechas. Es necesario evaluar no sólo las características o

dificultades de los niños, sino sus posibilidades y los cambios que requiere el entorno que lo rodea, tomando en cuenta todos los elementos relacionados con el problema de aprendizaje de estos alumnos.

3. La importancia de que el niño y/o el maestro reciban el apoyo y la orientación del personal de educación especial, siempre y cuando ellos los requieran. No se trata solamente de insertar a un niño con discapacidad con o sin N.E.E. a la escuela regular, se trata de reflexionar, programar e intervenir con una pedagogía organizada, ofreciendo a cada uno de ellos, en función de sus necesidades, el modelo de organización escolar o los servicios que precise para que pueda desarrollar plenamente sus posibilidades.

La integración educativa plantea:

a. Una mejora educativa para todos los niños en un contexto heterogéneo en el que se debe aprender a resolver los problemas que surgen de la diversidad.

b. Se justifica en posturas democráticas y no estrictamente en principios educativos.

c. Se sustenta en una moral que apuntala valores identificados con el apoyo mutuo, con la colaboración, en contra del individualismo, la competencia y el desinterés; y

d. Pretende erradicar la segregación y la etiquetación en todos los ámbitos.

Hablar de discapacidad no es referirse a Necesidad Educativa Especial, porque un sujeto con discapacidad no necesariamente presentará una N.E.E. o

por el contrario, las N.E.E. de un alumno no obedecen necesariamente a una discapacidad.

Sin embargo, la existencia de limitaciones físicas o intelectuales pueden dificultar las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, haciendo necesario proporcionarles apoyos técnicos y/o estrategias pedagógicas diferenciadas para acceder al currículo. La posibilidad de que estén presentes las dificultades de aprendizajes depende de la interactividad y relatividad de las N.E.E.

Las N.E.E. son producto de la interacción del alumno con su entorno y son relativas porque existe una relación dinámica entre las características personales del alumno y el medio que lo rodea, así como de los recursos que la escuela le ofrece para dar respuesta o no a sus necesidades educativas.

2.2.3 Familia y discapacidad

Según Gordillo (1988), la familia es determinante en la integración educativa de un alumno con discapacidad, puesto que la conducta social elemental se aprende dentro de la familia y posteriormente en el ámbito escolar.

La familia tiene un papel relevante en la sociedad y en la evolución y desarrollo de los miembros que la componen. Es el primer contexto socializador por excelencia, el medio natural en donde se espera que sus integrantes evolucionen y se desarrollen a nivel afectivo, físico, intelectual y social. Las experiencias que se adquieren en la primera infancia y los apegos que se dan en ella, van a estar determinados por el propio entorno familiar.

Minuchin y Fishman (1984), plantean que los elementos característicos de la familia son: brindar un espacio para crecer y recibir auxilio y elaborar pautas de interacción que constituyen la estructura familiar que rige el funcionamiento de los miembros.

La familia introduce a los hijos en el mundo de las personas y de los objetos; por ello, las relaciones que se establecen entre sus miembros van a ser en gran medida modelo de comportamiento con los demás; además, la familia deberá ofrecer oportunidades suficientes para desarrollar habilidades y competencias personales y sociales que permitan a sus miembros crecer con seguridad y autonomía, siendo capaces de relacionarse y de actuar satisfactoriamente en el ámbito social.

Cada familia es un sistema abierto en continuo movimiento, cambio y reestructuración, en busca de una estabilidad y equilibrio entre todos sus integrantes. Es una unidad formada por distintas subunidades que pretenden conseguir una adaptación positiva. Los procesos que tienen lugar son interactivos de forma que cualquier suceso que ocurre en uno de sus miembros repercute de una u otra manera en todos los demás.

De este modo, las familias experimentan cambios cuando nace algún miembro, crece, se desarrolla, muere, etc., propiciando muchas veces readaptaciones y/o desadaptaciones. Esto sucede con la llegada a la familia de un hijo con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad. El acontecimiento suele ser impactante y puede repercutir en el desarrollo del ciclo

de vida de la familia, pues se percibe como algo inesperado que rompe las expectativas sobre el hijo deseado.

Durante el embarazo, lo normal es que los futuros padres tengan elevadas expectativas sobre el hijo, esperando con ansia el momento del nacimiento. La pérdida y el desencanto ante la evidencia de la discapacidad (o su posibilidad), en un primer momento va a ser devastador.

La comunicación del diagnóstico de la discapacidad produce un gran impacto dentro y fuera del núcleo familiar.

Freixa (1999) menciona que la familia pasa por distintos tipos de estadios en el momento de tener o esperar un hijo con alguna discapacidad, y es así como denomina primer estadio al inicio, es decir cuando la pareja comienza a crear las bases firmes que ayudan a enfrentar cualquier situación de crisis. Cuando la pareja está poco ajustada emocionalmente en sus inicios, el nacimiento de un hijo con discapacidad, supondrá un estrés añadido a su situación.

En otro sentido Marcín (1993) dice que la discapacidad y la paternidad no tienen el mismo significado para ambos padres, pueden existir diferencias en la forma como cada uno percibe la discapacidad de su hijo, y por lo tanto se perfilan diferentes actitudes y se manifiestan en la forma de enfrentar el problema. Estas diferencias crean desajustes importantes en la dinámica familiar.

En el caso de las madres dice Marcín (Op. Cit)), que cuando el desarrollo de su hijo se desvía de las pautas de maduración normal, como sucede a los niños con discapacidad, hay confusión. Surgen muchas interrogantes que

deprimen o aniquilan, paralizan o movilizan acciones llenas de incertidumbre y frecuentemente la mujer inicia la búsqueda de ayuda y, en el mejor de los casos, con el respaldo de su pareja.

Las madres, en contraste con los padres, son más receptivas al apoyo social y familiar que se les ofrece porque supone para ellas aligerar la carga de la crianza del niño, por tanto las ayudas externas son bien recibidas, aunque el impacto va a ser distinto en cada miembro de la familia.

Esta carga excesiva se traduce en múltiples actividades y actitudes. La madre se esmera por tener al hijo aseado, lograr que se alimente correctamente, vestirlo o intentar que lo haga por sí mismo, encontrar el lugar adecuado para su tratamiento, llevarlo y traerlo, acudir a consultas o entrevistas, reuniones de padres, administrarle puntualmente el medicamento, hacer trabajos de apoyo para la escuela o el centro de rehabilitación, etc. La madre corre el riesgo de vivir con mucha ambivalencia, aceptando y rechazando consciente o inconscientemente la discapacidad de su hijo.

Generalmente, como menciona Navarro (1996), la madre de un niño con discapacidades se siente responsable de su bienestar, deseosa de compensarlo por lo que la vida le negó, impulsada a suplir sus manos, sus ojos o sus piernas, con toda la fuerza de su maternidad dolida.

Por su lado, Marcín (Op. Cit.) comenta que en los padres es distinto. La mayor parte de los psicólogos consideran que el padre es figura central en cuanto a la implantación de normas y disciplina: él impone límites y ayuda al niño a

controlar sus impulsos, de esa manera facilita a la madre la tarea de orientar y educar al hijo. Él provee la seguridad y el sustento, interviene en la relación madre-hijo en un momento dado del desarrollo, rompe lazos de dependencia que el hijo tiene que superar para ganar identidad personal diferenciándose y abriéndose a otras relaciones emocionales y sociales.

Frey, Greenberg y Fewell (1989) encontraron que al padre le cuesta más trabajo establecer vínculos afectivos con su hijo, sobre todo si es varón, y suele mostrar conductas de evitación a diferencia de la madre que al estar más involucrada en la crianza del niño presenta más depresión o problemas en su ajuste personal. Navarro (Op. Cit.), además señala que si el desplazamiento del foco de atención suele ser difícil para el padre común y corriente, lo es mucho más para un padre especial.

A este respecto Krauss (1993) observó que el padre es más sensible a los cambios en el ambiente familiar y, que a su vez, la madre lo es al apoyo familiar y social que recibe. De hecho, la madre expresa la necesidad de brindar información y ayuda en el cuidado de su hijo.

Torres y Buceta (1995) mencionan que las expectativas de los padres, así como su implicación en el proceso educativo de sus hijos, se ven reforzadas cuando surgen problemas de aprendizaje por deficiencias orgánicas o psicológicas; en caso de que las deficiencias sean debidas al ambiente familiar, la prioridad de las actuaciones ha de estar enfocada a la familia.

La confusión y los sentimientos de aceptación, rechazo y culpabilidad se

mezclan. La deficiencia física y/o psíquica debida a lesión orgánica es un dato extraño al sistema familiar, soportado como una agresión del destino y, por lo tanto, acompañado de intensos sentimientos de rechazo o rebelión.

De este modo, la nueva situación cambia los esquemas de toda la familia y la mayoría de los padres inicia un recorrido por distintos especialistas esperando encontrar una valoración diferente. El aturdimiento de los primeros días y semanas deja paso a la sobreprotección y/o rechazo, sentimientos ambivalentes que necesitan ser reconducidos.

Es en esa fase donde el niño con discapacidad necesita mucha atención, que le proporcionen la seguridad y cariño que todo ser humano requiere en sus primeros meses de vida, los cuales son determinantes en su desarrollo.

El periodo de aceptación depende de las características emocionales y personales de los padres, la dinámica familiar, las relaciones de pareja, los apoyos sociales externos, el orden de nacimiento de los hijos, el nivel sociocultural y económico, etc.

Ajuriaguerra (1980) sostiene que las familias que tienen un hijo con discapacidad pueden fortalecer sus vínculos o los padres se estrechan, excluyendo al niño.

La familia con un hijo con o sin discapacidad debe desempeñar las mismas funciones que las demás, con tareas encaminadas a satisfacer las necesidades colectivas e individuales de los miembros; las cuales se pueden desglosar en nueve:

1. Función económica
2. Función de cuidado físico
3. Función de descanso y recuperación
4. Función de socialización
5. Función de autodefinición
6. Función de afectividad
7. Función de orientación
8. Función de educación
9. Función vocacional

La diferencia está en que cada una de éstas se complica cuando se trata de atender a un hijo con discapacidad. Todo el grupo familiar debe pasar por distintas etapas en las cuales se producen incertidumbres y cambios y debe atenderse las necesidades particulares de los demás miembros de la familia en lo educativo, social y emocional.

El proceso de aceptación del hijo, va a variar dependiendo de las características de las características de la discapacidad, la información que posean los padres sobre las necesidades de su hijo y del programa de intervención que le brindarán. El programa de atención temprana, las redes de padres, además de las aportaciones de profesionales especializados, están concebidos para atender a las familias en estas primeras fases.

Recientes estudios del proceso de aceptación del hijo con discapacidad y /o NEE indican que aunque el proceso es muy largo y doloroso, si las familias disponen de recursos emocionales positivos y ayudas, éstas pueden adaptarse,

realizar un gran esfuerzo y así seguir adelante (Ammerman, Op. Cit).

La familia debe promover la autonomía en las situaciones básicas del hijo con discapacidad como lo son la higiene, alimentación, la independencia, etc., buscar alternativas positivas y aceptando las limitaciones que impone la discapacidad.

La Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos CEAPA (1996) menciona la necesidad de reflexionar sobre la gran desproporción existente entre la importancia del papel de los padres en la atención de las necesidades educativas especiales, siendo necesario abrir canales de comunicación entre ellos y los especialistas, pues así se tiende a mejorar las condiciones de desarrollo de los padres, lo cual aumenta el grado de satisfacción y eficiencia entre ellos durante el desempeño de sus tareas de apoyo, ayuda y socialización.

Ehrlich (1993) comenta al respecto que en el momento de la primera confrontación con la discapacidad del bebé la respuesta "no lo quiero" es una reacción típica. Los padres quisieran mantener al niño o a la discapacidad a distancia creyendo mágicamente que si no lo ven, no lo tocan, no lo reconocen, entonces no existe. La desesperación lleva a muchos padres a considerar como opciones de solución: el rezar a Dios para que se lo lleve, ofrecerlo en adopción e incluso la eutanasia.

Retomando a Erreguerena (1994) el segundo paso es plantear el problema para ubicarse en el tiempo, el aquí y el ahora. El tercer paso es respetar a los

demás y a uno mismo encontrando las líneas divisorias entre los problemas de los demás y los propios. El cuarto paso es buscar información, toda la que pueda ser importante para la toma de decisiones. El quinto paso es pensar que, la distinción entre el amor y el apego es importante para tomar decisiones de manera que no se llegue a la intromisión. El sexto paso es escucharse a uno mismo preguntándose qué quiero, por qué lo quiero, qué siento. El séptimo y último paso es actuar.

Triana y Rodrigo (1985) comentan que, en su mayoría los padres son sujetos reactivos ante la conducta manifiesta de sus hijos, dando paso a una nueva imagen en la que se les concibe como seres pensantes que se enfrentan a la tarea educativa equipados con un amplio bagaje de conocimientos sobre la infancia.

Dewey (1916), en su tiempo, subrayaba dos elementos esenciales para el desarrollo del ser humano: la relevancia del medio como instrumento educativo, considerando al medio ambiente como la posibilidad de desarrollo de las personas, medio estimulante y materializador de las potencialidades humanas y la comprensión del fenómeno educativo como un fenómeno comunicacional, donde la proximidad entre educador y educando hacen posibles los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Por lo tanto, la escuela puede y debe ser un instrumento básico para la formación de padres, creando ambientes estimulantes donde puedan potenciar su propio desarrollo y el de los miembros de su familia.

2.2.4 Autorrealización

La autorrealización es un término que sobrepasa los conceptos de la autoestima, percepción del logro y crecimiento personal. Es un recurso para llegar al lugar que cada individuo elige y describe a la persona como en constante proceso de automejoramiento.

Según Maslow (Op. Cit.), la autorrealización surge por el esfuerzo de tratar de comprender íntimamente a algunas personas que él definía como *algo más que personas*; consideraba que existen dos tipos de personas: a) aquellas que se autorrealizan y que se encuentran psicológicamente sanas y b) aquellas que no se realizan y que se encuentran impotentes hacia las adversidades. Considera también que los factores que intervienen en la autorrealización son las capacidades innatas, los talentos y las idiosincrasias conocidas como *Institutoide*, así como su entorno, su educación, conocido esto como factores culturales, y el factor psicológico, concluye sus preferencias, deseos y decisiones. Considera que los valores positivos son aquellos que conducen a la autorrealización.

Maslow también enfatiza la importancia de un entorno cultural justo, dado que cree que el potencial humano es muy maleable.

Según él, las preferencias subjetivas están determinadas por el núcleo específico biológico que reside en el interior de la persona, quien necesita reconocer estos impulsos en su propio cuerpo, queriendo y respetando su organismo biológico, actualizando después su potencial.

La persona, como ser subjetivo, es responsable de la manera en que individualiza y autorrealiza su propia existencia. Finalmente, el agente activo es el individuo, él es quien elige, el maestro de sí mismo, el arquitecto de su propia existencia.

Maslow (1993) respondía que las “experiencias cumbres” son el paradigma o modelo de autorrealización y felicidad, describiéndolos como el “momento más gozoso, feliz y dichoso de toda la vida”. Fue así que la felicidad entró al vocabulario profesional de la psicología. La felicidad es un resultado de determinadas acciones y un acelerador del crecimiento personal; sea un individuo, una familia, un grupo, una nación o el mundo; “el camino de la realización humana sigue el trazado evolutivo del ir satisfaciendo las deficiencias, para poder acceder a un desarrollo pleno o sano”. Este autor llegó a verificar, a través de sus estudios, 18 características de una persona y/o sociedad sana, las cuales son:

1. Una mejor percepción de la realidad.
2. Aceptación de sí mismo y de los otros tal cual son.
3. El ser espontáneo, sencillo y natural.
4. La orientación hacia los problemas y no hacia el Yo.
5. Alcanzar la necesidad de un espacio privado y la posibilidad de estar solos.
6. Vivir autónoma e independientemente.
7. Valorar los logros por pequeños que sean.
8. La posibilidad de alcanzar experiencias cumbres o místicas.
9. Poseer un sentimiento de comunidad.
10. Valorizar y alcanzar profundas relaciones interpersonales.

11. Estar convencido de la importancia de las relaciones democráticas.
12. Diferenciar claramente entre medios y fines, entre lo bueno y lo malo.
13. Poseer un adecuado sentido del humor.
14. Ser creativo.
15. Ser resistente a una adaptación pasiva a lo dado, procurar el cambio.
16. Ser tan imperfecto como cualquiera, pero desde un lugar diferente de valoración.
17. Dar importancia a los valores y a la ética.
18. Vivir de una manera integrada y totalizadora.

Rogers (1993) teoriza acerca de los modos de relación, basados en un estar en contacto desde la empatía, la aceptación incondicional y la congruencia. Maneja como sinónimos de la autorrealización la autoactualización, que conlleva a centrarse en el desarrollo y encuentro de un sí mismo integrado. Este autor menciona en su libro *El Proceso de convertirse en Persona*, que los individuos, cuando se encuentran a sí mismo, muestran cambios: fuera de las “fachadas”, fuera del “en realidad yo tendría que” y, fuera de la satisfacción de las expectativas culturales, y del agradar a los otros.

Se da un desarrollo hacia la autodeterminación, el proceso de llegar a ser, la apertura a la experiencias, la complejidad creciente, la aceptación de otros, para alcanzar la plena autoconfianza”.

Fromm (1971) menciona al respecto que alcanzar la posibilidad de trascender es sólo posible en tanto la persona comprenda su inserción social, a través de la cual no solo exprese un crecimiento interno sino un compromiso con los demás,

poniéndose en juego con ello la condición de elegir y decidir, es decir: ser libre. Entendiéndose como libertad un concepto que se expresa como: *libertad de*, entendiéndose el liberarse de lo que lo oprime o dificulta, y por *libertad para*, a la búsqueda de una realización positiva.

El ser humano puede crear su libertad “para” a partir de su libertad “de”, y esto no se logra desde una decisión individual o centrada en sí mismo, sino en conjunto con la situación histórica en la que cada persona está inserta.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

En el presente capítulo se detalló la metodología empleada para la realización de la investigación, describiendo las características del proceso de desarrollo, recolección de información, análisis de datos y resultados obtenidos.

3.1 Tipo de estudio

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo, de tipo exploratorio; según Hernández, Fernández y Baptista (2010), busca: "examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes...." (p. 79)

El tipo de estudio mencionado pretende obtener información sobre los conceptos que se mencionan sobre autorrealización en el POI, ya que el estudio de este aspecto en padres con hijos con discapacidad es un tema o problema poco abordado, por lo que este trabajo permitirá obtener información específica que abra amplias posibilidades de investigaciones posteriores.

Esta investigación es no experimental, pues en ella no se manipulan variables independientes para ver su efecto sobre otras variables, por lo que no se plantean hipótesis. Se observó el fenómeno de la autorrealización de los padres

con hijos con discapacidad integrados a escuelas primarias, tal como se da en su contexto natural, posteriormente fue analizado.

Hernández, Fernández y Baptista (2006), menciona que Kerlinger y Lee (2002), consideran que en este tipo de investigación “no es posible manipular las variables o asignar aleatoriamente a los participantes o los tratamientos” (p. 205). Por lo tanto, no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones que ya existen, que no son provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza.

Es también una investigación transeccional o transversal, pues recolecta los datos en un solo momento, en un tiempo único, con el propósito de describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

Abarcó a un grupo de padres con hijos con discapacidad para medir su nivel de autorrealización, y lograr con ello, una visión del problema investigado, por ello los resultados son exclusivamente válidos para el tiempo y lugar en que fue realizado.

Los datos fueron recolectados sólo una vez, por lo que deja abierta las posibilidades a nuevas investigaciones sobre este campo del desarrollo humano de los participantes.

3.2 Ubicación y tiempo de estudio

La investigación se realizó en cuatro escuelas primarias públicas (en el turno matutino) de la ciudad de San Francisco de Campeche, que ofrecen la modalidad de la USAER (No, 05) a aquellos alumnos que presentan necesidades

educativas especiales, prioritariamente aquellos asociados con discapacidad (Ver Tabla 1).

Es pertinente aclarar que estos alumnos han sido detectados tras diversos procedimientos, como la prueba diagnóstica que aplica el maestro de grupo a inicio del ciclo escolar, la canalización de alguna USAER preescolar o con la valoración de algún tipo de estudio médico que determine un tipo de condición neurobiológica o de discapacidad que pueda afectar el aprendizaje de los alumnos.

Tabla 1

Escuelas Primarias atendidas por la USAER No. 05

No.	Escuela	Clave	Ubicación	Zona Escolar
1	Manuel Crescencio García Rejón y Alcalá	04DPR0665X	Av. C.T.M. s/n fraccionamiento Fidel Velázquez C.P. 24021	007
2	Miguel Hidalgo	04DPR0352W	Av. Las Palmas s/n Barrio de San Francisco C.P. 24010	003
3	María Lavalle Urbina	04DPR0607G	Calle 14 s/n Barrio Samulá C.P. 24090	038
4	Ana María Ríos	04DPR0357R	Unidad Militar por Avenida República, Barrio Sta. Ana, C.P. 24050	036

Fuente: Estadística 2011-2012 de Educación Especial.

La USAER 05 tiene su sede en la escuela primaria “Manuel Crescencio García Rejón y Alcalá” T.M. y está integrada por 1 personal administrativo y 13 profesionistas que trabajan interdisciplinariamente para atender las barreras para el aprendizaje y la participación social; el servicio hasta ese momento, no contaba con un trabajador social, como se observa en la tabla 2.

Tabla 2

Personal de la USAER No. 05

Función	Hombres	Mujeres
Maestro especialista en problemas de aprendizaje	4	3
Maestro especialista en problemas de audición y lenguaje	0	2
Psicólogo Educativo	1	2
Trabajador Social	0	0
Secretaria (administrativo)	-	1
Director	-	1
Total	5	9

Fuente: Estadística 2011-2012 de Educación Especial.

Puede observarse en la tabla 3, para brindar apoyo a los alumnos con N.E.E. con o sin discapacidad, los siete maestros especialistas en problemas de aprendizaje, se encuentran distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 3

Distribución de docentes especialistas en problemas de aprendizaje de la USAER No. 5

Función	Escuela 1 Manuel Crescencio García Rejón y Alcalá		Escuela 2 Miguel Hidalgo		Escuela 3 María Lavalle Urbina		Escuela 4 Ana María Ríos	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Docentes especialistas	1	-	1	1	1	1	-	2
Total de docentes	1		2		2		2	

Fuente: Estadística 2011-2012 de Educación Especial.

El personal de apoyo, psicólogos y docentes especialistas en problemas de audición y lenguaje, tienen a su cargo la atención de alumnos durante tres días de la semana, en las siguientes modalidades de apoyo, según corresponda a dar respuesta a las NEE de los alumnos:

- Trabajo en conjunto entre el especialista y el maestro de grupo
- Trabajo en pequeños grupos con el especialista dentro del aula regular
- Apoyo del especialista dentro del aula regular
- Trabajo en pequeños grupos con el especialista en el aula de apoyo
- Trabajo individual con el especialista en el aula de apoyo
- Apoyo del especialista en el turno alterno
- Trabajo en conjunto con los padres y madres de familia

En la tabla 4, se presenta la distribución de los alumnos de la USAER 05, por edad y sexo.

Tabla 4

Distribución de alumnos por edad y sexo.

	6años		7años		8 años		9 años		10 años		11 años		12 años		13 años	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
	8	6	10	6	12	7	12	5	7	7	8	4	2	5	1	-
Total	4		16		19		17		14		12		7		1	

Fuente: Estadística 2011-2012 de Educación Especial.

En la tabla 5 puede observarse la distribución de los alumnos atendidos, según el grado escolar.

Tabla 5

Alumnos que reciben atención de la USAER No. 5 por escuela, sexo y grado.

	Escuela 1		Escuela 2		Escuela 3		Escuela 4	
Grado	H	M	H	M	H	M	H	M
1º	1	-	5	1	1	-	6	1

2º	4	2	4	5	3	3	2	1
3º	-	4	2	2	3	2	4	2
4º	1	2	3	3	7	1	3	1
5º	-	-	1	2	3	1	3	-
6º	-	-	2	6	-	-	-	3
Total por sexo	6	8	17	19	17	7	18	8
Total por escuela	14		36		24		26	

Fuente: Estadística 2011-2012 de Educación Especial.

En la tabla 6 se observa que dentro de la población de alumnos de las escuelas que reciben apoyo de la USAER 05, se detectaron 10 alumnos con discapacidad.

Tabla 6

Distribución de alumnos con discapacidad.

	Escuela 1		Escuela 1		Escuela 3		Escuela 4	
Discapacidad	H	M	H	M	H	M	H	M
Baja visión	2	-	-	-			1	-
Discapacidad Intelectual					5	-	-	2
Total por sexo	2	0	-	-	5	-	1	2
Total por escuela	2		0		5		3	

Fuente: Estadística 2011-2012 de Educación Especial.

La recopilación de datos se realizó en un periodo de 15 días hábiles en el mes de octubre del ciclo escolar 2011-2012.

3.3 Sujetos o participantes

Con lo anteriormente planteado, se ubicaron 4 escuelas primarias que

reciben el servicio de la USAER 05 en la ciudad de San Francisco de Campeche, a través de 14 personas adscritas al nivel de educación especial, que con diversas disciplinas atienden las necesidades educativas especiales de 100 alumnos, de los cuales 10 de ellos presentan discapacidad.

Teniendo identificada la población de alumnos con NEE y discapacidad, se invitó a participar también en la investigación, a los padres de un alumno con discapacidad motora que asiste a la escuela 2, y que no requiere de la atención de la USAER 05 por tener compensada la NEE que presenta, con adecuaciones de acceso físico al edificio; por lo que en total fueron invitados los 22 padres de familia. (Ver tabla 7).

Tabla 7

Población de padres de alumnos con discapacidad

	Padres	Madres	Totales
Hijo con NEE	10	10	20
Hijo sin NEE	1	1	2
Totales	11	11	22

Fuente: Estadística 2011-2012 de Educación Especial.

3.4. Muestra

Una vez identificados a los alumnos con discapacidad, se extendió una invitación por escrito a los 22 padres de familia (padres y madres), para que participaran en la investigación; de lo cual se obtuvo una muestra no probabilística de sujetos voluntarios de 16 padres de familia con un hijo con discapacidad, los

cuales accedieron a contestar el instrumento (Véase Tabla 8).

Tabla 8

Muestra				
Escuela	Cantidad de papás	Sexo		Discapacidad del hijo (alumno)
		Masculino	Femenino	
1	4	2	2	Debilidad visual
2	2	1	1	Discapacidad motora
3	4	0	4	Discapacidad Intelectual
4	6	3	3	Discapacidad Intelectual
Total	16	6	10	

Fuente: Estadística 2011-2012 de Educación Especial

Como mencionan Hernández; Fernández y Baptista (2003), la característica de la muestra no probabilística, consiste en que “la selección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra” (p. 305).

El procedimiento de la selección no es mecánico, ni con base en fórmulas de probabilidad, depende del proceso de toma de decisiones de una persona o de un grupo de personas que obedecen a los criterios de la investigación, como es el caso de los participantes en esta investigación.

Hernández (Op. Cit.) también menciona que las característica de los sujetos voluntarios se da con frecuencias en las disciplinas sociales y en ciencias de la conducta, tratándose de muestras fortuitas que se utiliza también en la medicina y la arqueología, donde el investigador “elabora conclusiones sobre especímenes que llegan a sus manos de forma casual”.

Como puede verse en la tabla 9, dentro de las características sociales de la muestra, el cuadernillo de aplicación del POI, considera como datos importantes para el estudio de la autorrealización: el sexo, la edad, la escolaridad, la religión y la ocupación de los participantes; esto con la finalidad de contextualizar a la población y analizar la posible relación de los resultados con dichas características.

Entre las características sociales de los 16 padres de familia participantes, se encuentran: edades de 23 a 48 años; 6 hombres (3 docentes, 1 pensionado, 1 técnico electricista y un empleado) y 10 mujeres (7 amas de casa, 1 analista y dos empleadas).

Sólo una persona dijo ser atea y el resto de ellas mencionó tener y profesar la religión católica.

Tabla 9

Características sociales de los sujetos voluntarios de la muestra no probabilística.

No.	Sexo	edad	escolaridad	Religión	ocupación
1	F	39	secundaria	Católica	ama de casa
2	F	37	secundaria	Cristiana	ama de casa
3	M	47	licenciatura	Católico	docente
4	F	48	primaria	Católica	ama de casa
5	F	40	primaria	Católica	ama de casa
6	F	28	secundaria	Católica	ama de casa
7	F	33	preparatoria	Católica	analista
8	F	23	secundaria	Católica	ama de casa
9	F	34	secundaria	Católica	empleada

10	M	36	2º de prepa	Ateo	pensionado por discapacidad
11	F	34	preparatoria	Católica	empleada maquila
12	F	32	secundaria	Católica	ama de casa
13	M	35	preparatoria	Católica	técnico electricista
14	M	43	licenciatura	Católica	docente
15	M	35	licenciatura	Católica	docente
16	M	35	secundaria	Católica	empleado

Fuente: Datos generales del POI.

3.5 Instrumento de acopio de información

Para la medición de la autorrealización de los padres con hijos con discapacidad integrados en cuatro escuelas primarias de la Cd. de San Francisco de Campeche que atiende la USAER 05, se utilizó el Inventario de Orientación Personal (POI), de Shostrom (Op. Cit.) quien tomó como referencia la teoría de la autorrealización de Maslow.

Es un instrumento que mide valores, conductas y creencias auto-perceptivas consideradas importantes en el desarrollo de la autorrealización. Contiene 150 frases en pares opuestos, repartidos en 12 subescalas (ítems) en pares opuestos, basados en juicios de valores de terapeutas y de investigaciones psicológicas y estudios de formulación teórica de autores humanísticos y de la psicología Gestalt.

Según Castanedo y Munguía (Op. Cit.), desde su aparición hasta 1978, el POI, como instrumento psicológico, se utilizó en 486 Tesis Doctorales. Este instrumento valora los siguientes aspectos de la autorrealización:

1. *Competencia en el tiempo (Tc)*
2. *Auto-soporte (I)*
3. *Valores de autorrealización o valores autorrealizantes (Sav)*
4. *Existencialidad (Ex)*
5. *Reacción emotiva (Fr)*
6. *Espontaneidad (S)*
7. *Auto-concepto (Sr)*
8. *Auto-aceptación (Sa)*
9. *Naturaleza del hombre (Nc)*
10. *Sinergia (Si)*
11. *Aceptación de la agresividad (A)*
12. *Capacidad para contactar (C)*

Competencia en el tiempo (Tc), mide el grado en que la persona está orientada en el presente: en el aquí y el ahora. La persona ubicada en este punto, no siente la necesidad de predecir qué ocurrirá en el futuro, vincula el pasado y el futuro con el presente, no guarda resentimientos por las cosas del pasado, no se preocupan por culpas, arrepentimientos o resentimientos del pasado. Perciben el futuro con esperanza, siente la necesidad de hacer algo significativo todo el tiempo.

La persona orientada en el futuro vive con metas, planes expectativas y miedos idealizados, es una persona obsesivamente preocupada por el mañana prefiere guardar las cosas buenas para el futuro

El factor Orientado hacia sí mismo, **Auto-soporte (I)**, detecta si la energía está orientada más hacia uno mismo que hacia los otros. La persona autorrealizada que está centrada en sí misma, va por la vida aparentemente independiente, aunque obedece a fuerzas internas, predominando la motivación interna en lugar de las influencias externas.

Una persona con autosoporte se siente libre de no hacer lo que otras personas esperan que haga; no necesita justificar sus acciones cuando busca el interés propio, no necesita vivir siempre sujeta a las reglas y estándares de la sociedad; se siente libre para expresar tanto el afecto como la hostilidad a sus amigos y considera que las personas deberían expresar honestamente los sentimientos de enojo.

La persona centrada en los otros, desarrolla la necesidad de la aprobación de los otros, de la aprobación social; se relaciona complaciendo a los demás, pudiendo desarrollar una necesidad obsesiva e insaciable de recibir afecto.

El factor de **autorrealización o valores autorrealizantes (Sav)**, mide la afirmación de los valores en la persona. Los individuos realizados viven según sus deseos, son conscientes de lo que les gusta y les disgusta, viven con los valores basados en ellos mismos; creen que las personas son esencialmente buenas y se puede confiar en ellas. Consideran que es mejor ser uno mismo que ser popular, y temporalmente se aíslan de los otros.

El indicador de **Existencialidad (Ex)**, mide la habilidad para reaccionar existencialmente sin adherirse rígidamente a los principios. Está relacionado con la flexibilidad que se tiene al aplicar valores o principios a la propia existencia. La

persona no está en absoluto atada al principio del deber. Puede dar sin necesidad de que la otra persona aprecie lo que recibe; también son seres que pueden dejar para mañana lo que pueden hacer hoy, pues no necesita seguir las reglas de la sociedad.

Reacción emotiva (Fr), mide y señala la sensibilidad o respuesta a las propias necesidades y emociones. Estas personas no tienen inconveniente en encolerizarse con los seres que quieren y no anteponen los proyectos de los demás a los propios. Dicen lo que sienten cuando se desarrollan con otros, se sienten libres de expresar afecto y hostilidad a los amigos. Van conociendo cada vez más sus emociones; pueden expresar ternura y afecto, sean estos devueltos o no.

Espontaneidad (S), mide la libertad a reaccionar espontáneamente: ser uno mismo. Estas personas confían en las decisiones que toman espontáneamente. Pueden mantenerse alejadas en sus relaciones con los demás. No culpan a sus padres de sus problemas; sienten que ser uno mismo ayuda a los otros.

Auto-concepto (Sr), mide la afirmación del Self, considerando su valor y fuerza. La persona con buen nivel en este factor no teme ser ella misma, puede afrontar los momentos altos y bajos de la vida. Confía en su habilidad para resolver conflictos, es autosuficiente, se siente seguro en su relación con los otros.

Auto-aceptación (Sa), mide la afirmación o aceptación del self a pesar de su debilidad o deficiencia. Estas personas no sienten que deban esforzarse por llegar a la perfección en todo lo que hacen, no se sienten culpables cuando son egoístas. No temen cometer errores y tampoco temen al fracaso. Ser criticado no amenaza su autoestima.

El indicador **Naturaleza del hombre (Nc)**, mide el grado de la naturaleza constructiva del hombre: masculinidad/feminidad. Estas personas creen en la naturaleza buena del hombre, conciben que la maldad es el resultado de la frustración al intentar ser bueno. Consideran que las personas deberían ser asertivas y productivas, pues la gente no tiene instinto de maldad.

Sinergia (Si), mide la habilidad para ser sinérgico¹; es decir, pueden trascender fácilmente las dicotomías. La persona sinérgica no percibe que el trabajo y el ocio, el egoísmo y el altruismo sean diferentes.

Aceptación de la agresividad (A), mide la habilidad para aceptar la agresividad natural en oposición a estar a la defensiva, negar o reprimir la agresión. Estas personas no tienen inconveniencia en encolerizarse, dicen lo que sienten cuando se relacionan con otros. No dudan en mostrar sus debilidades, consideran que los seres humanos son antagónicos por naturaleza.

Capacidad para contactar (C), mide la habilidad para desarrollar contacto íntimo en las relaciones con otras personas. Estas personas no temen expresar afecto o ternura, aunque no permiten que otras personas los controlen.

El POI contiene reactivos dicotómicos; es decir, para contestar, el participante tiene dos posibilidades de respuesta (a o b), de las cuales elegirá, según este instrumento, las frases que aplique mejor a la persona que responde.

Por lo tanto, el nivel de medición es nominal, ya que existen dos categorías del ítem o variable; las categorías no tiene orden ni jerarquía, lo que se mide se coloca en una u otra categoría, lo cual indica tan solo diferencias respecto de una o más características.

¹ Acción de dos o más causas cuyo efecto es superior a la suma de los efectos individuales.

Como puede verse en la tabla 10, se presentan un resumen de las 12 subescalas del POI.

Tabla 10

Resumen de las 12 subescalas del POI

	No. de Item	No. de escala	Símbolo	Descripción de la escala
I. Puntuaciones de Proporción	23	1/2	TI/TC	Proporción Tiempo Tiempo Incompetencia/Tiempo competencia. La proporción mide el grado en que una persona está orientada en el presente en el “aquí y el ahora”
	127	3/4	O/I	Proporción Soporte Otros Interno Mide hacia donde se dirige básicamente la orientación: hacia los otros o hacia uno mismo: Auto-soporte.
II. Subescalas	26	5	SAV	Valores de auto-actualización. Mide la afirmación de los valores primarios en las personas auto-actualizadas.
	32	6	Ex	Existencial Mide la habilidad a reaccionar existencialmente sin adherencias rígidas a los principios.
	23	7	Fr	Reactividad emotiva Mide la sensibilidad a responder a las propias necesidades y emociones
	18	8	S	Espontaneidad Mide la libertad a reaccionar espontáneamente o a ser uno mismo.
	16	9	Sr	Auto-concepto Mide la afirmación del Self por su riqueza y fortaleza.
	26	10	Sa	Auto-aceptación Mide la afirmación o aceptación del self a pesar de las debilidades o deficiencias.
	16	11	Nc	Naturaleza del hombre Mide el grado de percepción constructiva de la naturaleza del hombre; mas culinidad/feminidad.
	9	12	Sy	Sinergia Acción de dos o más causas cuyo efecto es superior a la suma de los efectos individuales. Mide la habilidad a ser “sinérgico”; trascender dicotomías. Cooperación.
	25	13	A	Aceptación de la agresión Mide la habilidad a aceptar la agresión natural opuesta a la forma de agresión defensiva, negativa y reprimida.
	28	14	C	Capacidad para establecer contacto íntimo Mide la habilidad a desarrollar contacto íntimo en las relaciones con otras personas.

Fuente: POI

La escala del POI es uno de los primeros instrumentos utilizados para medir la autorrealización, la evidencia de la validez del constructo se presenta en un estudio que utiliza para diferenciar tres grupos de adultos: el denominado como “autorrealizados”, el “normal” y el “no autorrealizados”. Según Shostrom (1966), a través del POI se encontraron:

- Diferencias significativas entre el grupo de “autorrealizados” y el “no autorrealizados” en 11 subescalas
- El grupo de “autorrealizados” tuvo media más alta en 11 subescalas que el grupo normal
- El grupo de “no autorrealizados” obtuvo medias más bajas que el grupo normal en las 12 subescalas

Shostrom (1966) desarrolló esta proporción basado en los datos anteriores:

- En las personas autorrealizadas, el aquí y el ahora y el Autoapoyo es de 1:8 y 1:3, respectivamente;
- La proporción en el grupo “normal” es de 1:5 y 1:2,5; y
- En el grupo de las personas “no autorrealizadas”, la proporción de 1:3 y 1:1

La tabla 11, que a continuación se muestra, presenta las especificaciones del POI, según las 12 dimensiones, el número de ítems y los reactivos que la conforman:

Tabla 11

Especificaciones del instrumento POI

Dimensiones	No. de ítems	Ítems
1. Competencia en el Tiempo (escala Tc)	23	48,59,82,87,88,90,102,104,105,110,111,112,113,124,125,129,133 136, 140,142,143,144,145
2. Dirección interna (escala I)	127	1,23,4,5,6,7,8,9,10,11,12,1314,15,16,17,18,19, 20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,34, 35,36,37,38,39,40,41,42,43,44,45,46,47,49,50, 51,52,53,54,55,56,57,58,60,61,62,63,64,65,66, 67,68,69,70,71,72,73,74,75,76,77,78,79,80,81, 83,84,85,86,89,91,92,93,94,95,96,97,98,99,100, 101,103,106,107,108,109,114,115,116,117,118,119,120,121,122, 123,126,127,128,130,131,132,134,135,137,138,139,141,146,147, 148,149,150
3. Valores autorrealizantes (escala Sav)	26	6,10,20,27,36,38,43,68,80,89,92,98,99,100,103,114,118,121,123, 128,133,135,138,141,146,147
4. Existencialidad (escala Ex)	32	1,2,3,5,8,9,11,18,19,21,31,36,44,45,54,56,57,64,67,74,80,86,89,9 2,96,98,111,124,130,143,148,149
5. Reacción a los sentimientos y necesidades internas (escala Fr)	23	4,10,13,15,16,33,38,47,52,53,55,58,61,62,69,7691,93,94,95,101,1 17,131
6. Espontaneidad (escala S)	18	1,6,27,35,41,52,54,62,68,74,81,84,85,86,101, 123,137,138
7. Autoestima (escala Sr)	16	7,16,31,32,38,39,40,48,60,68,78,118,121,128,132,149
8. Autopercepción (escala Sa)	26	3,5,12,14,22,24,26,28,29,37,41,42,48,50,63,65,66,70,71,72,77,87, 107,128,134,150
9. Naturaleza del hombre (escala Nc)	16	36,40,43,73,73,78,83,92,98,115,116,119,122, 126,139,141,147
10. Sinergia (escala Sy)	9	36,80,89,92,98,137,141,144,146
11. Aceptación de la agresión	25	13,24,33,50,52,56,61,63,70,73,76,79,84,89,91,93,109,115,118,12

(escala A)	2,123,130,131,135,146
12.Capacidad para el contacto íntimo	1,2,8,19,21,25,33,36,44,45,49,52,53,54,55,57,60,61,67,70,76,81,103,106,107,108,117,127
(escala C)	

Fuente: POI

McClain (1970) encuentra como validez concurrente, que 9 de las 12 subescalas del POI correlacionaban significativamente con la evaluación que hicieron psicólogos escolares basados en los criterios de autorrealización que consideró Maslow.

La tabla 12 muestra la fiabilidad del POI, obtenida de una muestra de 48 alumnos de secundaria (Klavetter & Morgan, 1967).

Tabla 12

Fiabilidad del test-retest del POI.

Subescala	Siglas	Test-Retest
Competencia en el tiempo	Tc	.71
Auto-soporte	I	.77
Valores de autoactualización	SAV	.69
Existencialidad	Ex	.82
Reacción emotiva	Fr	.65
Espontaneidad	S	.76
Auto-concepto	Sr	.71
Auto-aceptación	Sa	.77
Naturaleza del hombre	Nc	.68
Sinergia	Sy	.71
Aceptación de la agresión	A	.52
Capacidad para contactar	C	.67

Fuente: POI.

Interpretación

Una vez elaborado el perfil, si las puntuaciones de la Subescala Competencia en el Tiempo (TC) y del autoapoyo (I), y de la mayoría de las puntuaciones obtenidas de las escalas, se sitúan por encima de la línea de puntuaciones medias, basadas en las normas de una muestra de adultos, es probable que la persona funcione eficazmente y se esté desarrollando como una persona auto-actualizada.

Si la mayoría de las puntuaciones se sitúan debajo de esta media, puede ser que la persona esté experimentando dificultades en la eficacia personal y que los cambios en la orientación de valores serían benéficos para proporcionarle un desarrollo personal de actualización.

El uso del tiempo de una forma competente se expresa como una puntuación de Razón de Tiempo de aproximadamente 1:8, comparado a la Razón de Tiempo de aproximadamente 1:3 de la persona no-auto actualizada. Una razón de 1:8 significa que la persona es incompetente una hora de cada ocho que es competente o 1/9 del tiempo. La persona normal competente tiene una proporción aproximada de 1:5 o incompetente 1/6 de tiempo.

Las personas no-auto actualizadas son comparativamente las que más tiempo son incompetentes, con una razón de 1:3 o $\frac{1}{4}$ del tiempo; lo cual significa que no discriminan bien entre el pasado y el futuro, pueden caracterizarse por culpabilidad, arrepentimiento, remordimiento y resentimiento. Son personas que tienen fijaciones en la memoria y no cierran las heridas del pasado.

Una persona orientada hacia el futuro vive con metas y planes idealizados,

pero con expectativas y miedos. A su vez, una persona que está centrada en el presente, es una persona cuyo pasado no interviene en sus actitudes y actividades, presentes y no tiene metas futuras atadas a la actividad presente, es decir, se enfoca en beneficios inmediatos.

La persona autodirigida, ha incorporado un giroscopio psíquico que inició por las influencias de los padres y que continúa permanentemente con la influencia de otras figuras. Esta persona va por la vida aparentemente de forma independiente aunque siempre obedeciendo a su piloto interno. La fuente de la dirección interna parece haber sido implantada desde la infancia; en el sentido de que la propia motivación es la guía y no las influencias externas.

La persona orientada hacia los otros ha desarrollado un sistema de radar del que ha recibido señales de amplio círculo y no únicamente de los padres. Los límites entre la autoridad de la familia y demás autoridades externas se han roto. Ser aprobado por los seres con quien convive es la meta máxima, el método primario de relacionarse con los otros es encontrar aceptación.

Advertencia.

Las puntuaciones más elevadas en el rango promedio T de 50-60, pueden indicar pseudo-intelectualización, resultado de una sofisticación psicológica, sujetos que han percibido información especial del POI o la teoría de autorrealización. Por otra parte, personas que tienen tendencia hacia represión (un mecanismo neurótico típico) tienden a caracterizarse por una baja puntuación en la mayoría de las subescalas del POI. El uso de la proporción es útil únicamente

para detectar la pseudo-intelectualización; aparte de esto, las puntuaciones estándares son suficientes y más útiles para efectos de computación.

3.6 Procedimientos

Para la aplicación del instrumento, se procedió a invitar de manera escrita a los 22 padres de familia con hijos con discapacidad integrados a las escuelas primarias para que asistan a la sala de USAER de sus respectivas escuelas, a las 8:30 am en fechas programadas, las cuales se presentan en la tabla 13.

Tabla 13

Calendarización de aplicación del POI.

Escuela	Fecha de invitación	Fecha de invitación adicional
1	5 de septiembre de 2011	12 de septiembre de 2011
2	19 de septiembre de 2011	--
3	26 de septiembre de 2011	3 de octubre de 2011
4	17 octubre de 2011	24 de octubre de 2011

Fuente: Cronograma

Como resultado de la primera invitación, asistieron las diez mujeres de la muestra. El instrumento fue auto-administrado, es decir, el cuadernillo de aplicación y la hoja de respuesta fueron proporcionados directamente a los participantes, quienes lo contestaron.

Para que se obtuviera más participación en el estudio, se programó una segunda fecha de invitación; en ella, asistieron seis padres de familia (varones), y de este modo se conformó la muestra.

Es importante mencionar que en dos ocasiones, unas madres de familia requirieron un apoyo personalizado para la comprensión de algunos conceptos como: antagónico (ítem 73), ortodoxo (ítem 96) y asertivo (ítem 118).

En promedio, los participantes resolvieron el instrumento en un tiempo aproximado de 60 minutos.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

En este capítulo se exponen los diversos resultados de esta investigación, basada en la aplicación del instrumento (POI) para conocer el nivel de autorrealización de los padres con hijos con discapacidad que se encuentran integrados a escuelas primarias de la Cd. de San Francisco de Campeche, y que reciben atención de la unidad de servicios de apoyo a la educación regular No. 05.

4.1 Resultados de la variable Autorrealización

Como puede apreciarse en la figura 2, en los promedios de los perfiles del POI de las personas evaluadas, no se obtuvieron calificaciones que superaran la media (puntuaciones de 40 a 50).

En el rango medio se encontraron cinco escalas: Espontaneidad (S) 48.94, Autoconcepto (Sr) 48.56, Capacidad para contactar (C) 46 puntos, Autosoporte (I) 43.18 puntos y Existencialidad (Ex) con 42.75.

Siete escalas se encontraron por debajo de la media: Reacción emotiva (Fr) 38.75, Naturaleza del hombre (Nc) 37.87, Auto-aceptación (Sa) y Aceptación de la agresividad (A) 38.56, Valores de autorrealización o valores autorrealizantes (SAV) 36.81, Competencia en el tiempo (Tc) 35.5 y Sinergia (Si) 31.37.

Por lo tanto el factor que obtuvo mayor puntuación fue Espontaneidad (S) con 48.94 y el factor con menor fue Sinergia (S) con 31.37.

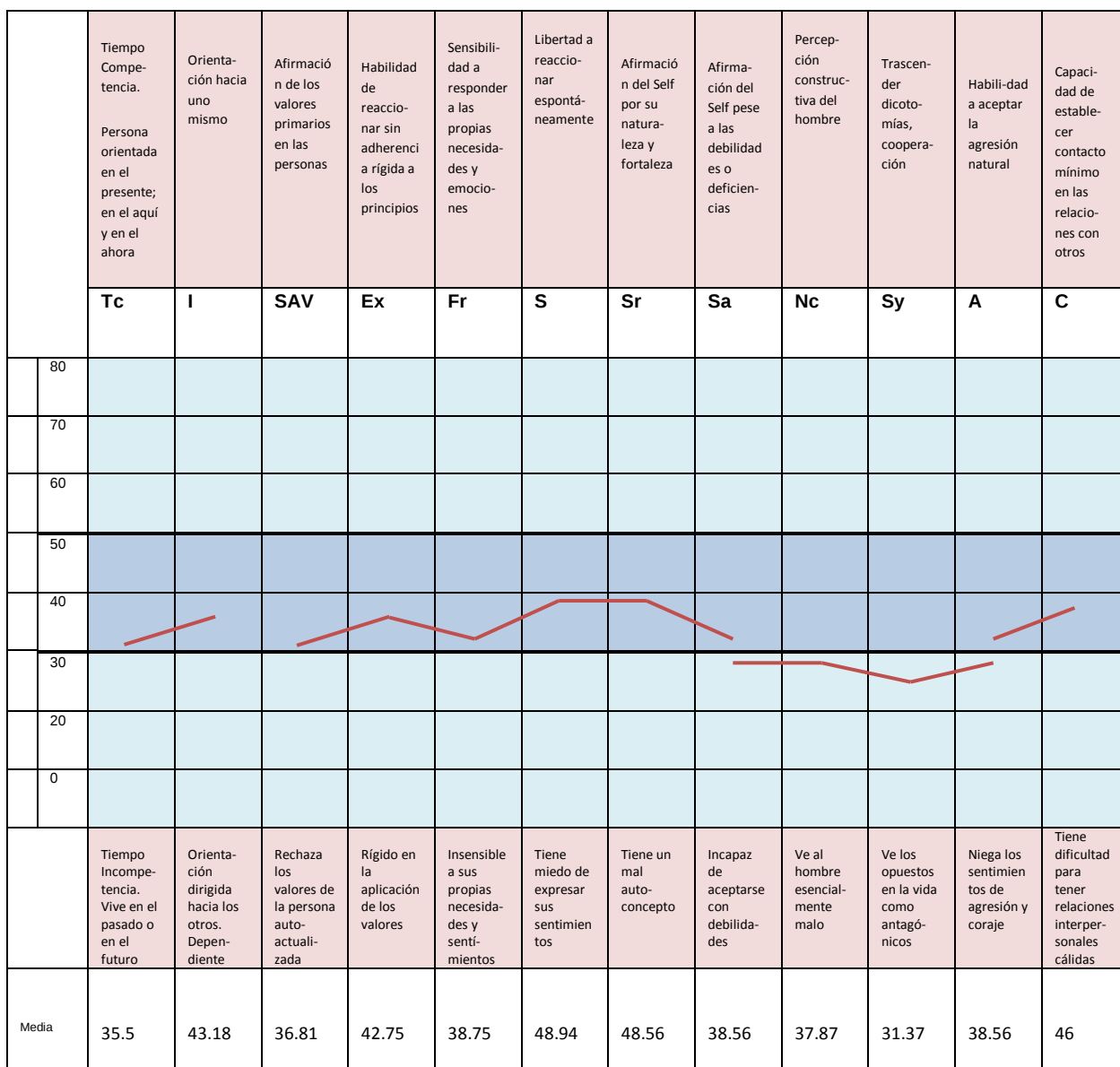


Figura 2. Perfil de Autorrealización de la muestra.

Con estos resultados se puede afirmar que el 58.33% de la muestra, son personas centradas en los otros. La aprobación de otros se convierte en el principal objetivo e invierten toda la fuerza en la aprobación social, por lo que la forma primaria de relacionarse es complacer a los demás. Pueden ocultar un

sentimiento de miedo transformado en una necesidad obsesiva e insaciable de recibir afecto.

Las principales características de estas personas son:

- Hacer lo que los otros esperan que hagan.
- Justificar sus acciones que buscan su propio interés.
- Vivir con las reglas y estándares de la sociedad.
- Necesitar razones para justificar sus emociones.
- Sentirse libres de expresar únicamente afecto cálido a sus amigos
- Considerar que deberían controlar su rabia o enojo.

El riesgo de la persona que busca un excesivo soporte de los otros, es que esta manipula complaciendo.

4.2 Resultados de los indicadores

A continuación se presentan los resultados obtenidos en cada una de las doce escalas del POI.

4.2.1 Resultados de Competencia en el tiempo (Tc)

Como se mencionó anteriormente, este factor fue el más bajo del perfil, con una puntuación de 35.5.

Como puede apreciarse en las figuras 3 y 4, las personas de la muestra alcanzaron puntuaciones bajas entre 17 y 37 y puntuaciones medias que se encontraron entre 41 y 47, que representó el 43.75 %, alcanzando así el rango

medio de competencia orientada en el presente; no hubieron puntuaciones altas en este factor.

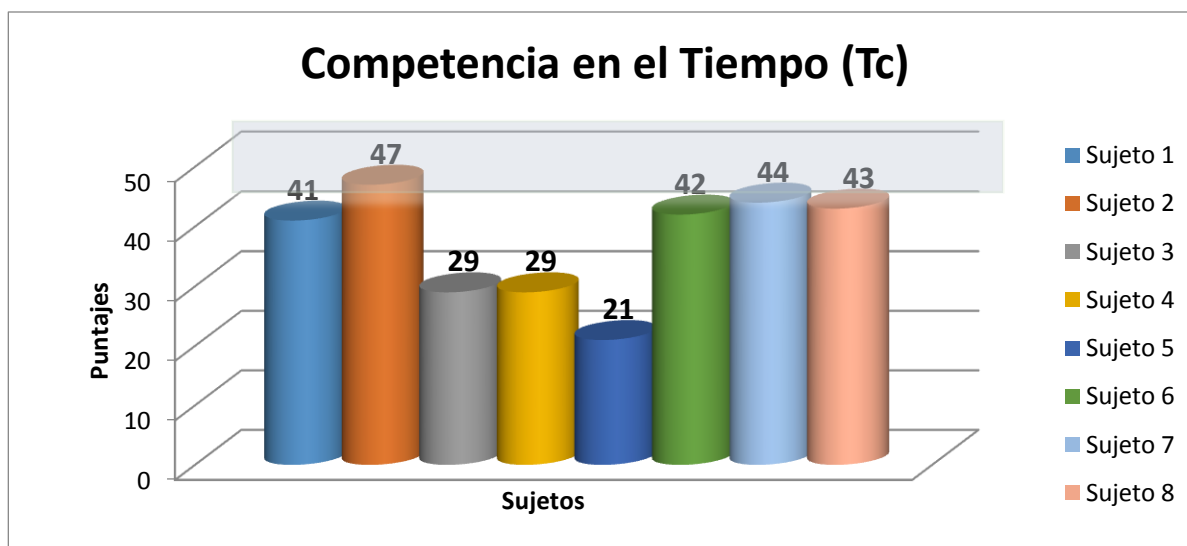


Figura 3. Resultados de Competencia en el tiempo.

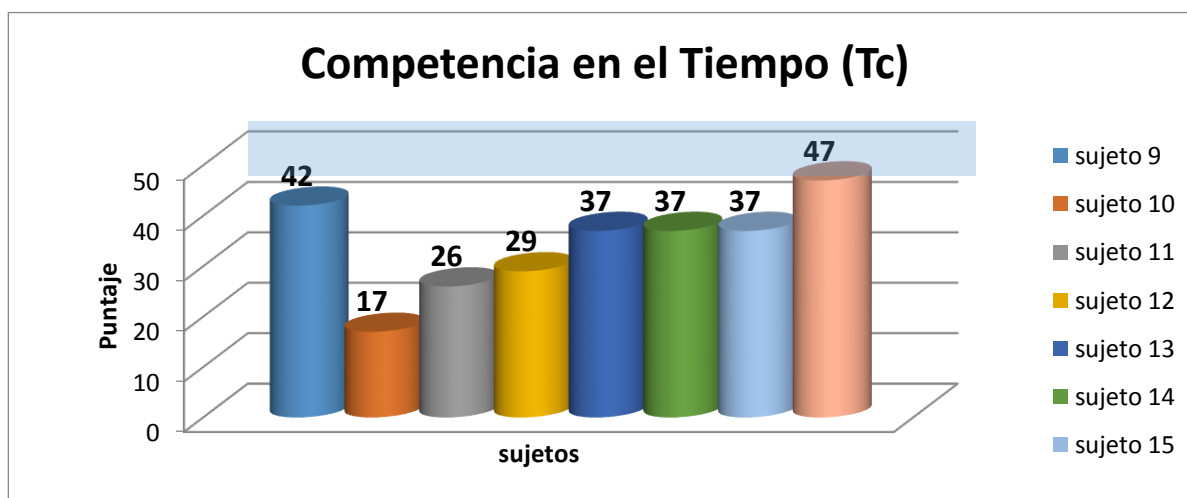


Figura 4. Resultados de Competencia en el tiempo.

Por lo tanto, el 56.25% de las personas de la muestra se encuentran más orientadas hacia la incompetencia, es decir, que viven en el pasado o en el futuro.

Las personas que viven en el pasado, se caracterizan por la culpabilidad, el

remordimiento, el arrepentimiento y el resentimiento; es decir, ancladas en el recuerdo y heridas del pasado; sienten necesario defender sus acciones pasadas, con resentimientos de cosas pasadas, creen que lo que ha sido en el pasado terminará lo que será en el futuro, sufren de los recuerdos y se arrepienten de su pasado.

Las personas que viven orientadas hacia el futuro, viven con metas, planes, expectativas y miedos idealizados. Son personas obsesivamente preocupadas por el futuro: se esfuerzan por predecir qué ocurrirá en el futuro; prefieren guardar las cosas buenas para el futuro, consumen mucho tiempo preparándose para vivir y se apoyan en acontecimientos venideros para motivarse.

4.2.2 Resultados del factor Auto-soporte (I)

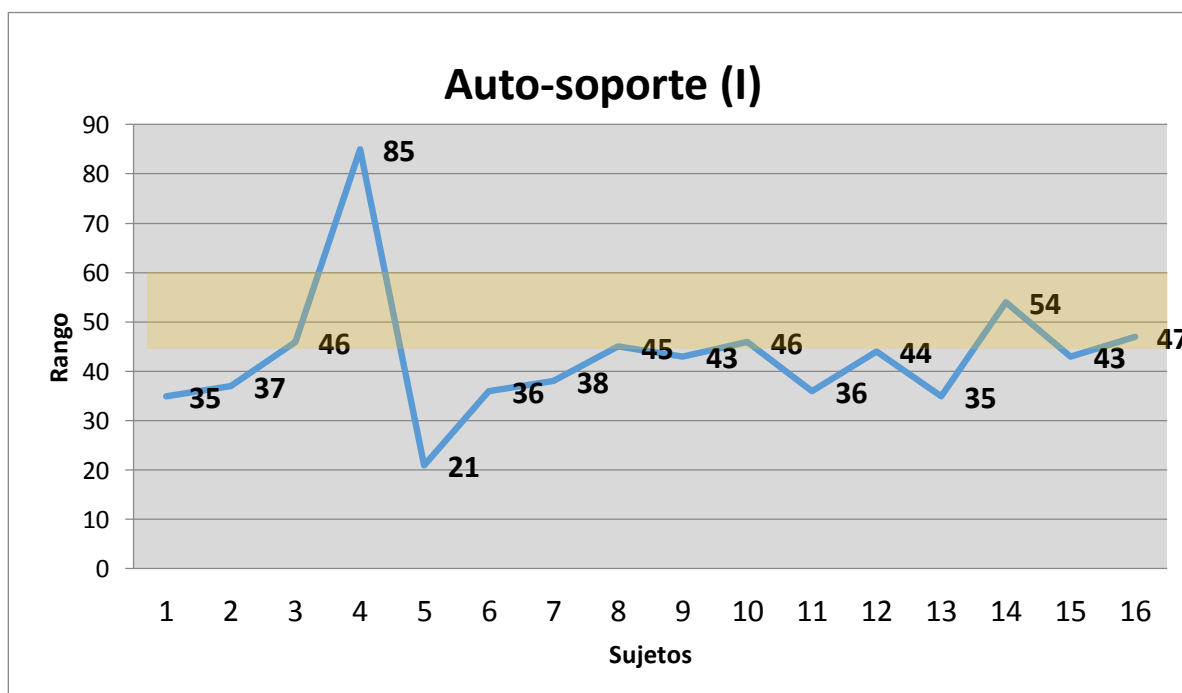


Figura 5. Resultado de Auto-soporte.

En la figura 5 se observa que en el factor de auto-soporte, la puntuación más

alta fue de 85 (una persona), representando el 6.25% de la muestra; el 50% de la muestra obtuvo una puntuación media, que fluctuaron entre 43 y 54 puntos; las puntuaciones bajas fluctuaron entre 21 y 38, representando el 43.75% de la muestra. Ver figura 5.

Por lo tanto, la mitad de las personas de la muestra se sienten libres de no hacer lo que otras personas esperan que hagan, no necesitan justificar sus acciones cuando buscan el interés propio; no necesitan vivir siempre sujetas a las reglas y estándares de la sociedad, no necesitan razones que justifiquen sus emociones, se sienten libres para expresar tanto el afecto cálido como el hostil a sus amigos, consideran que la gente deberían expresar honestamente los sentimientos de enojo.

Las personas que dan autosoporte, tienden a situarse entre los extremos (centrado en los otros/centrado en sí mismos). Es menos dependiente que aquellas que están en uno de los extremos. Se caracterizan como personas autónomas, que se dan autosoporte.

4.2.3 Resultados del factor Valores de Autorrealización (SAV)

En este factor, el POI arrojó como dato que el 56.25% de las personas de la muestra obtuvieron puntaje bajo que oscilaron entre 22 y 36; el 43.75% alcanzó el puntaje entre el rango medio, con 47 y 52. No se obtuvieron puntajes altos. Ver figura 6.

Por lo tanto, el resultado arroja que la mayoría de las personas de la muestra no aceptan los principios de las personas auto-realizadas, viven con

valores basados en otros y no han logrado auto-establecer los valores morales; consideran que es mejor ser popular que ser uno mismo.

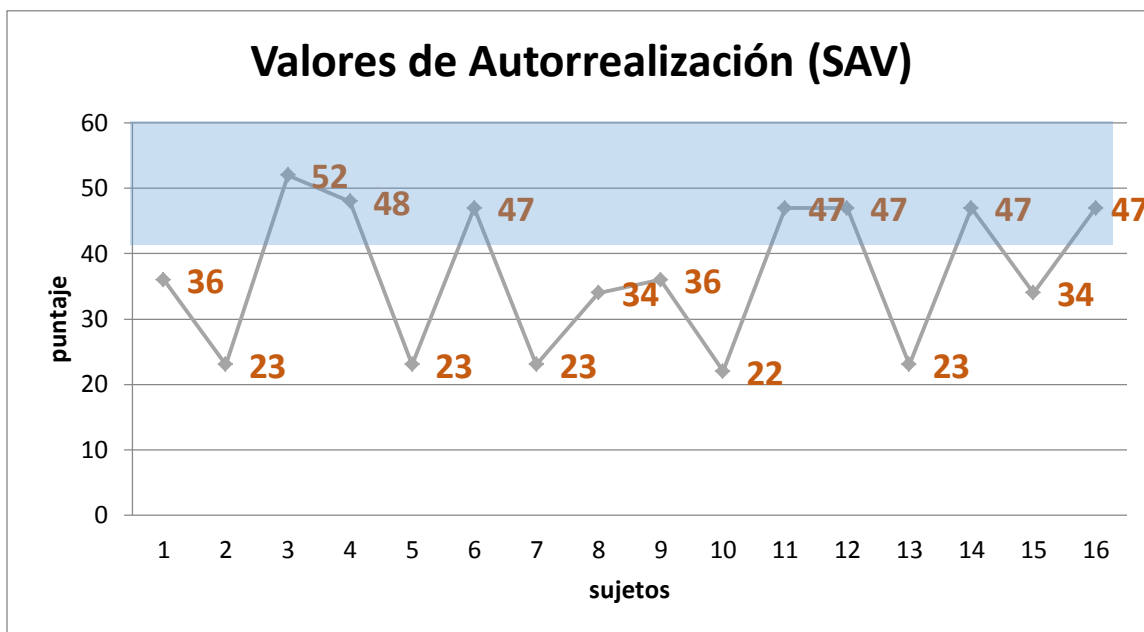


Figura 6 Resultados de Valores de Autorrealización.

Las personas que obtuvieron puntajes dentro de la media, viven según sus deseos, lo que les gusta y les disgusta; son personas que a menudo toman decisiones rápidas. Viven con los valores basados en ellos mismos. Temporalmente se aíslan de los otros.

4.2.4 Resultados del factor Existencialidad (Ex)

Como se observa en las figuras 7 y 8, los puntajes bajos se encontraron entre 21 y el 36, que representó el 25% de muestra. Los puntajes entre 40 y 60 se ubicaron en la media, abarcando el 75% de la muestra.

Por lo tanto, la mayoría de las personas de la muestra aplican valores o principios a la propia existencia, no están en absoluto atadas al principio del deber.

Pueden dar sin necesidad de que la otra persona aprecia lo que da y pueden dejar para mañana lo que puede hacer hoy.

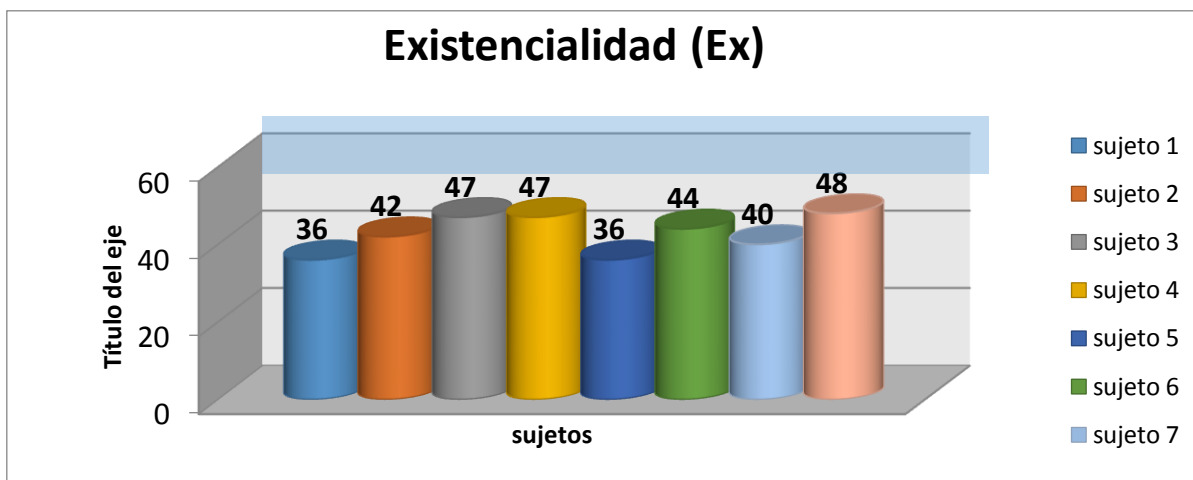


Figura 7 Existencialidad.

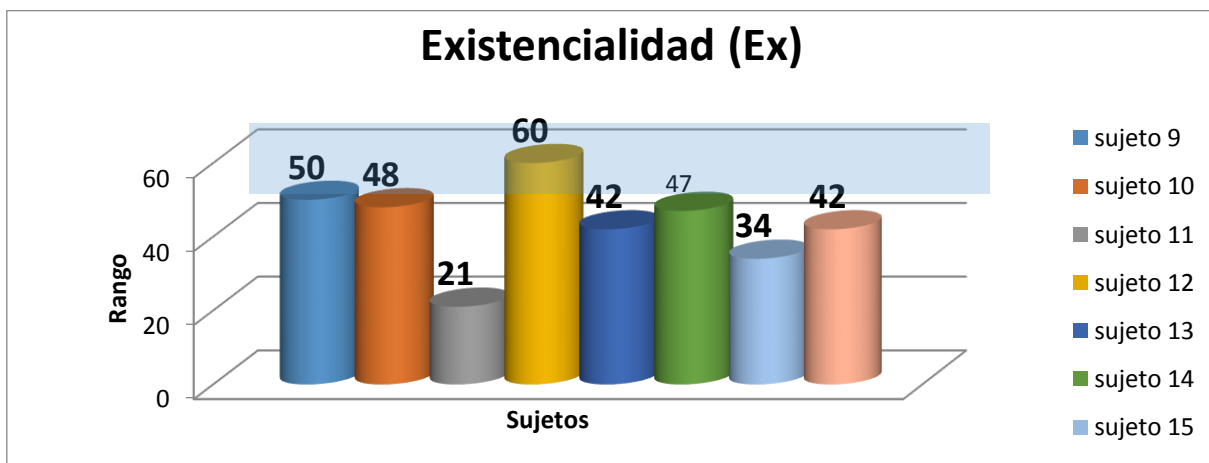


Figura 8. Existencialidad

Se sienten libres para no tener que hacer lo que los otros esperan de ellos que hagan; no necesitan seguir las reglas de la sociedad y consideran que las apariencias no son importantes; no son personas religiosamente ortodoxas.

4.2.5 Resultados del factor Reactividad emotiva (Fr)

Como puede verse en la figura 9, se obtuvieron en este factor puntajes

bajos entre 24 y 39 que abarcó el 62.5% de la muestra; los puntajes entre 41 y 54 obtuvieron puntajes medio, que representó el 37.5%.

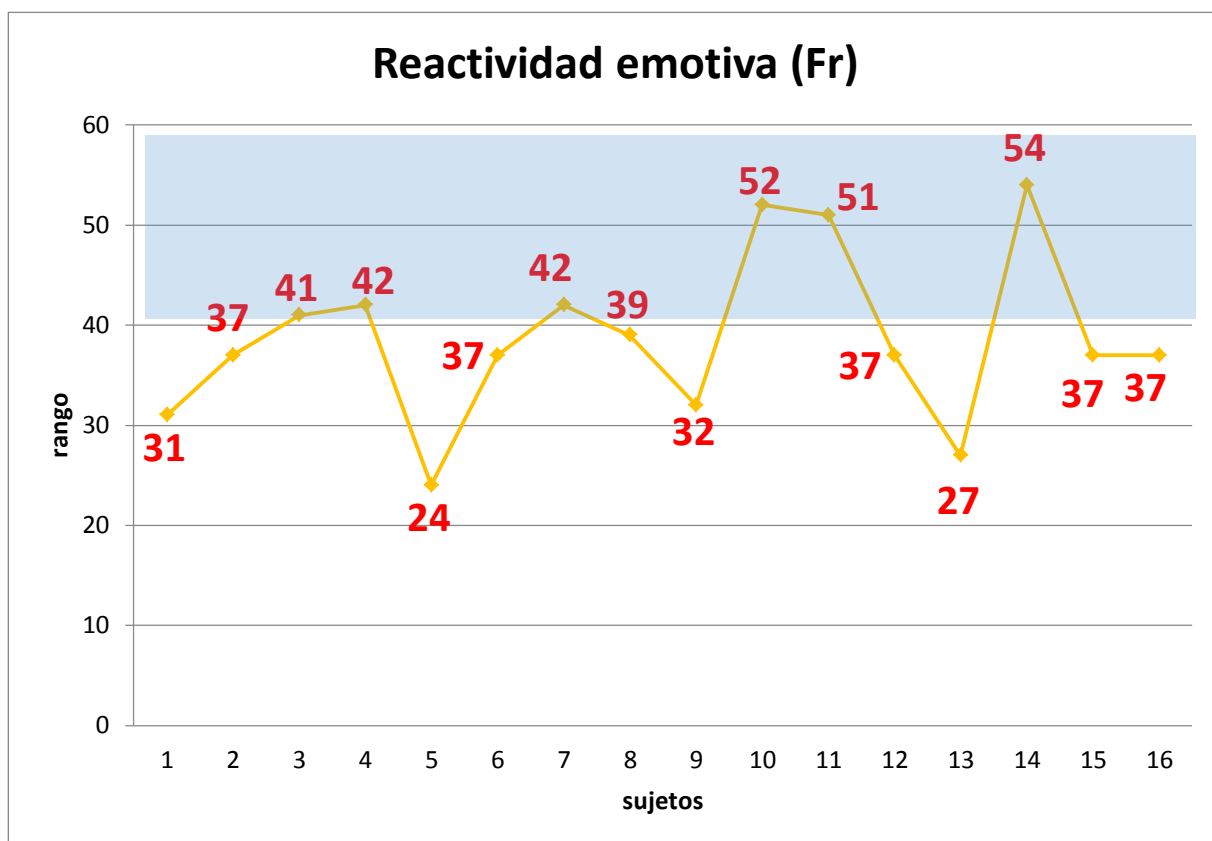


Figura 9. Resultados de Reactividad emotiva.

Por lo tanto sólo la minoría de la muestra tiene sensibilidad a responder a las emociones y necesidades propias, sin convenientes en encolerizarse con personas que quieren y no anteponen los proyectos de los demás a los propios. Pueden sentirse bien sin tener que complacer siempre a los otros. Se sienten libres de expresar afecto y hostilidad a los amigos, conforme van viviendo la vida, van conociendo más sus emociones; son libres de expresar amistad y enemistad a los extraños. Pueden expresar afecto y ternura, sean éstos devueltos o no.

4.2.6 Resultados del factor Espontaneidad (S)

El 12.5% de la muestra obtuvo dos puntajes bajos: 27 y 39, que representa el 12.5% de la muestra. Los puntajes entre 41 y 59 se ubicaron en la media, alcanzando con ello el 81.25%. Ver Figuras 10 y 11.

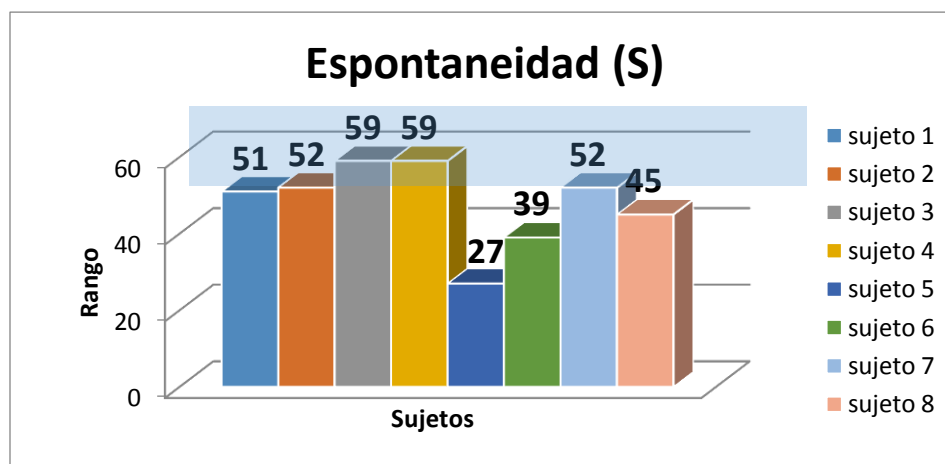


Figura 10. Resultados de Espontaneidad.

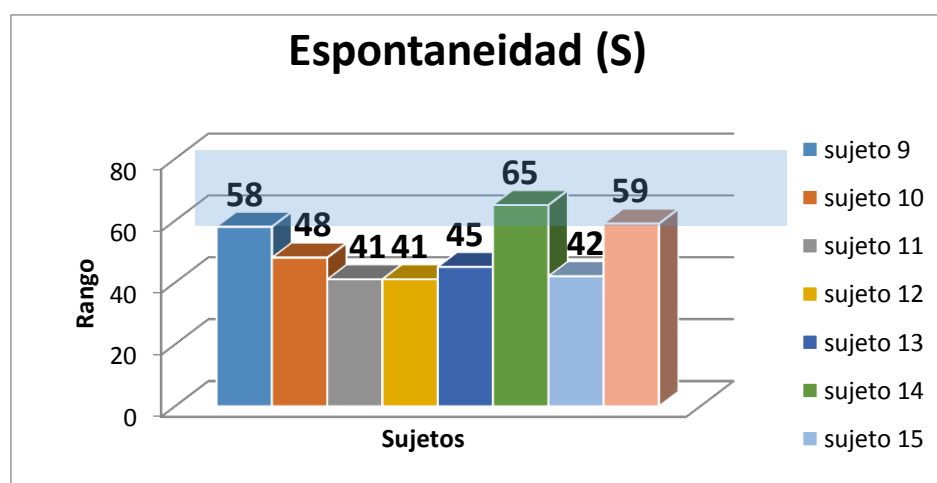


Figura 11. Resultados de Espontaneidad.

Por lo tanto más de la mitad de la muestra reaccionan espontáneamente, confiando en las decisiones que toman de manera espontánea. Pueden mantenerse alejadas en sus relaciones con otros y consideran que lo más

importante es expresarse uno mismo. No culpan a sus padres en sus problemas y siente que ser uno mismo ayuda a los otros.

4.2.7 Resultados del factor Auto-concepto (Sr)

Como se muestra en la figura 12, el 18.75% de la muestra, obtuvo puntajes entre 27 y 31 que se ubicaron por debajo de la media, representando el 18.75% de la muestra y el 81.25% se ubicó entre 42 y 59 correspondiente a la media. No se obtuvieron puntuaciones altas en este factor.

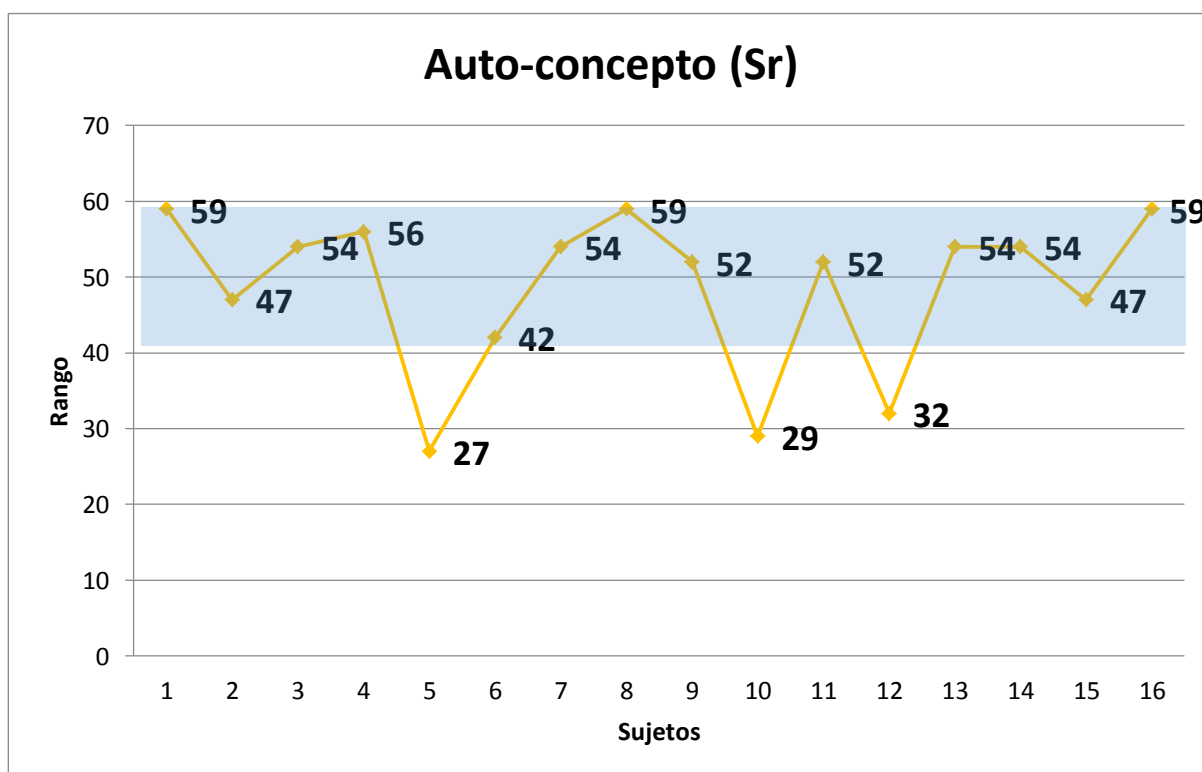


Figura 12. Resultados de Auto-concepto.

Los resultados de este factor, reflejan que la mayoría de las personas de la muestra cuentan con la habilidad a auto-aceptarse por la fortaleza como persona. Estas personas pueden afrontar los altibajos de la vida pues confían en su

habilidad para resolver asuntos. No necesitan que otros acepten sus puntos de vista, son autosuficientes. Se sienten seguros en la relación con los otros.

4.2.8 Resultados del factor Auto-aceptación (Sa)

Como puede verse en la Figura 13, el 56% de los puntajes arrojados por el POI, obtuvo una puntuación por debajo de la media y el 43.75% obtuvo puntajes en el rango de la media.

Los resultados anteriores indican que la mayoría de las personas de la muestra no se aceptan a sí mismo, sienten que deben esforzarse por llegar a la perfección, se sienten culpables cuando son egoístas; no aceptan las limitaciones o debilidades. Temen a cometer errores y temen al fracaso.

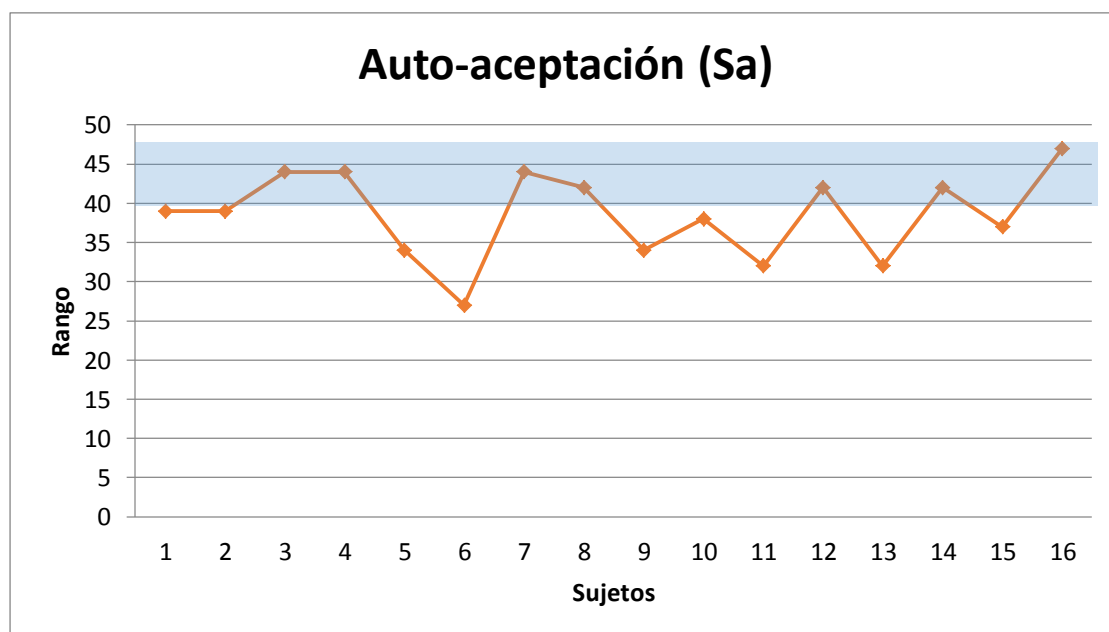


Figura 13 Resultados de Auto-aceptación.

4.2.9 Resultados del factor Naturaleza del hombre (Nc)

Como puede apreciarse en las figuras 14 y 15, el 50% de la muestra obtuvo

puntajes entre 19 y 37 correspondientes al rango bajo.

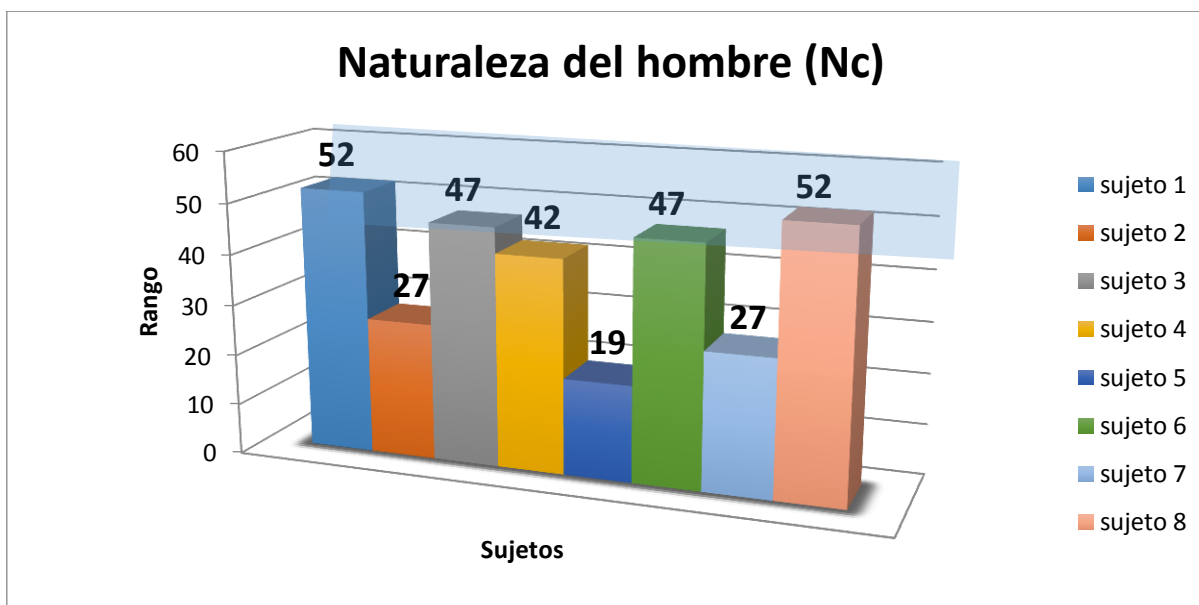


Figura 14. Resultados de Naturaleza del hombre.

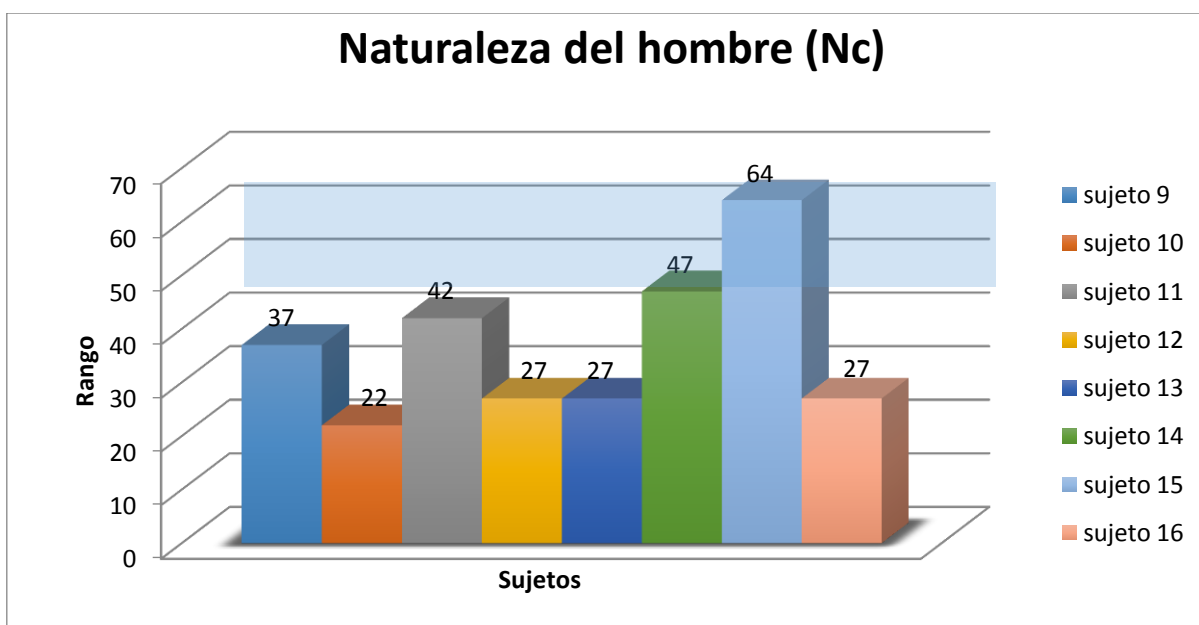


Figura 15. Resultados de Naturaleza del hombre.

El 43.75% obtuvo puntajes de 42 a 52 correspondientes al rango medio y el 6.25% obtuvo un puntaje alto (una persona) con 64 puntos.

Dicho resultado manifiesta que la mitad de las personas de la muestra

percibe al ser humano como esencialmente bueno, creen en la naturaleza buena del hombre. Consideran que los seres humanos son cooperativos por excelencia y que las personas deberían ser productivas y que la gente no tiene instinto de maldad.

4.2.10 Resultados del factor Sinergia (Sy).

El 81.25% de la muestra obtuvo una puntuación entre 17 y 39, correspondiente a un rango por debajo de la media y el 18.75% correspondió al rango medio con puntuaciones de 47 y 48. No se obtuvieron puntajes altos. Ver Figura 16.

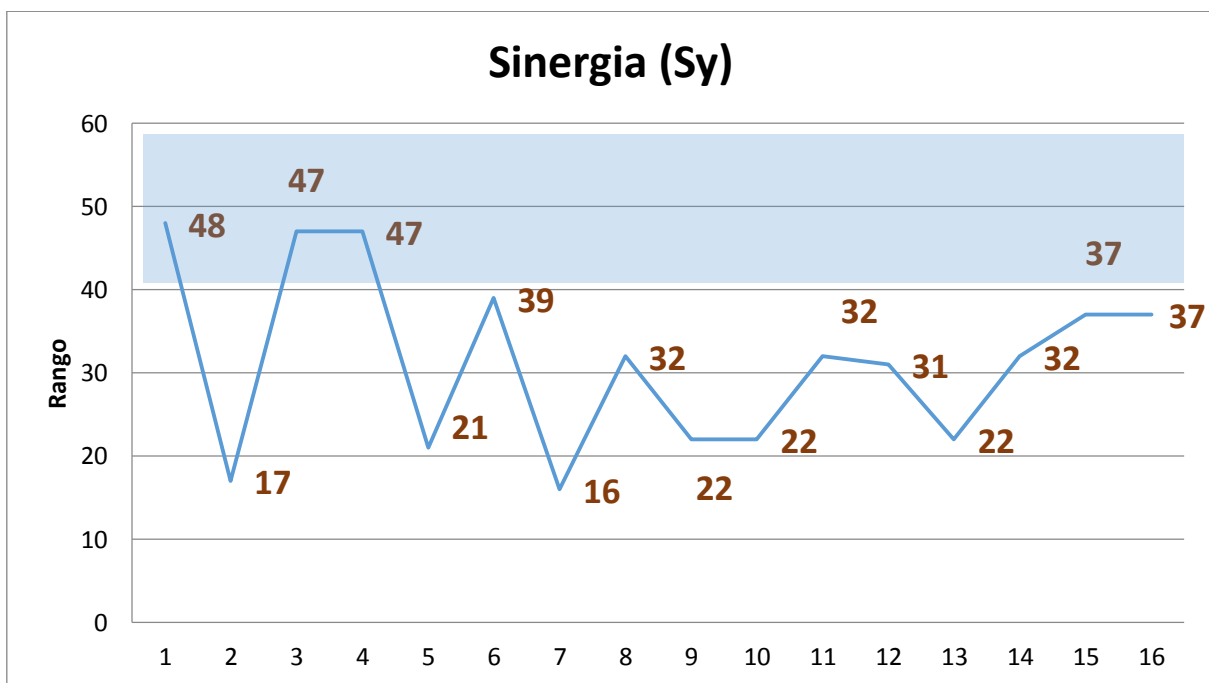


Figura 16 Resultados de Sinergia.

La mayoría de las personas de la muestra no tienen habilidad a percibir los opuestos o polaridades de la vida como significativamente interrelacionados, con antagonismos entre ellos. Perciben como diferentes el trabajo, el ocio, el egoísmo

y el altruismo, así como otras dicotomías que no son realmente opuestas.

4.2.11 Resultados del factor Aceptación de la agresión (A).

El 50% del total de la muestra obtuvo un puntaje bajo, ubicado entre 27 y 39, el otro 50% obtuvo puntajes medios que se ubicaron entre 44 y 52, como se puede apreciar en la Figura 17.

Por lo tanto, la mitad de la muestra cuenta con habilidad a aceptar la rabia, el enojo o la agresión en uno mismo. No tienen inconvenientes en encolerizarse, dicen lo que sienten cuando se relacionan con otros. El ser criticado, no amenaza su auto-estima, pues la reciben como una forma de crecimiento. No dudan en mostrar sus debilidades y consideran que los seres humanos son antagónicos por naturaleza.

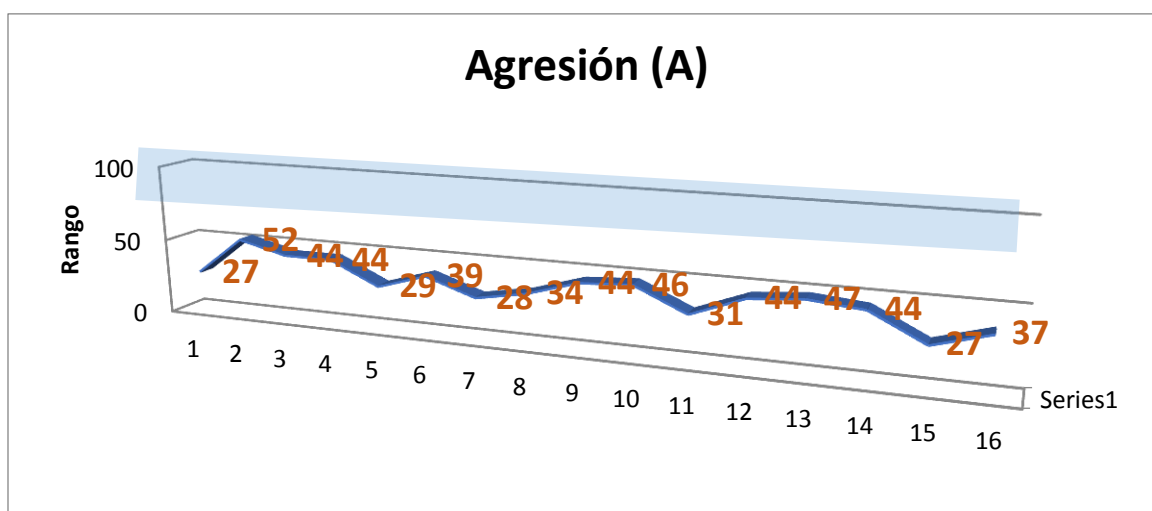


Figura 17. Resultados de Agresión.

4.2.12 Resultados del factor Capacidad para contactar (C).

Dentro de este factor, se encontraron tres puntuaciones entre 27 y 37 que se ubicaron por debajo de la media y que representó el 18.75 % de la muestra. Ver figura 18. Las restantes 13 puntuaciones que se obtuvieron fueron de 42 a 59

y representaron el 81.25% de la muestra.

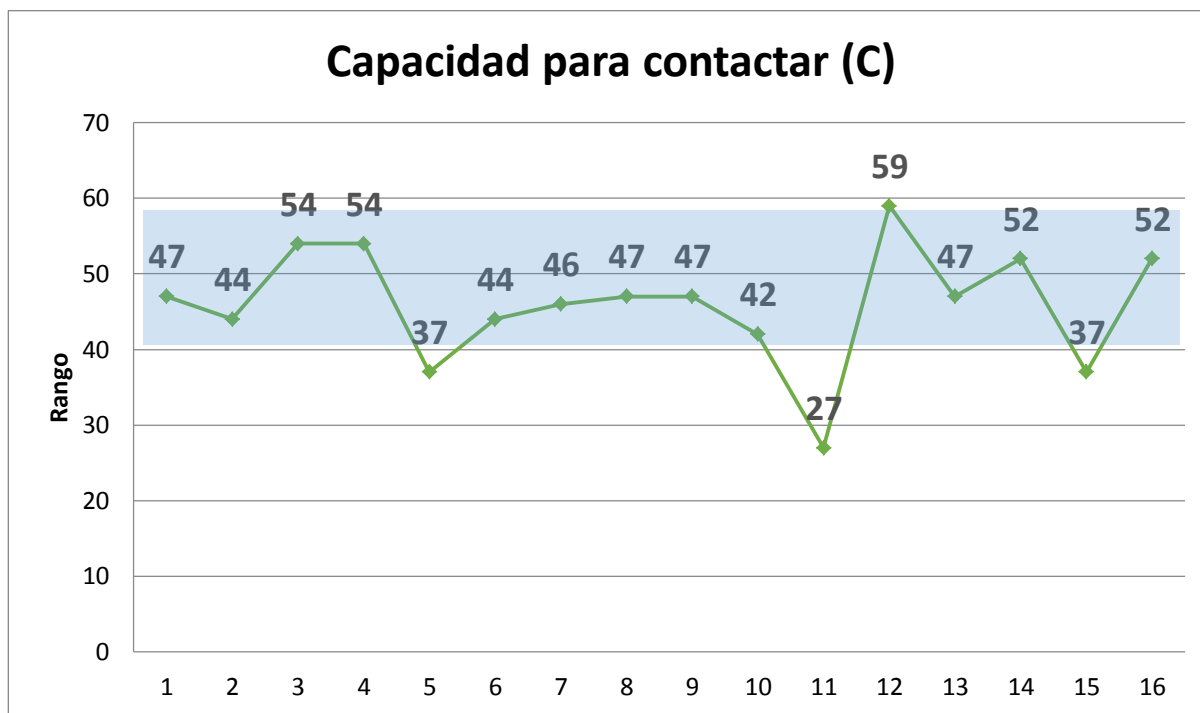


Figura 18. Resultados de Capacidad para contactar

Por ello, la mayoría de las personas de la muestra, tienen la habilidad de desarrollar contacto íntimo con las personas, es decir, tienen la habilidad para desarrollar y mantener la relación “yo/tu” en el aquí y en el ahora y, la habilidad para contactar significativamente con otras personas. No temen expresar afecto o ternura.

4.3 Perfil de Resultados: hombres y mujeres de la muestra.

Aunque el objetivo de este estudio no es comparar, a continuación se describen los resultados obtenidos en el POI de los hombres y mujeres de la muestra. Para ello se consideró la generalidad de la información, sin hacer un análisis entre las parejas (esposos).

Como puede verse en la figura 19, los hombres obtuvieron ocho aspectos del POI, dentro del rango medio y 4 por debajo de ella. Las mujeres obtuvieron 5 aspectos en el rango medio y 7 aspectos por debajo de la media.

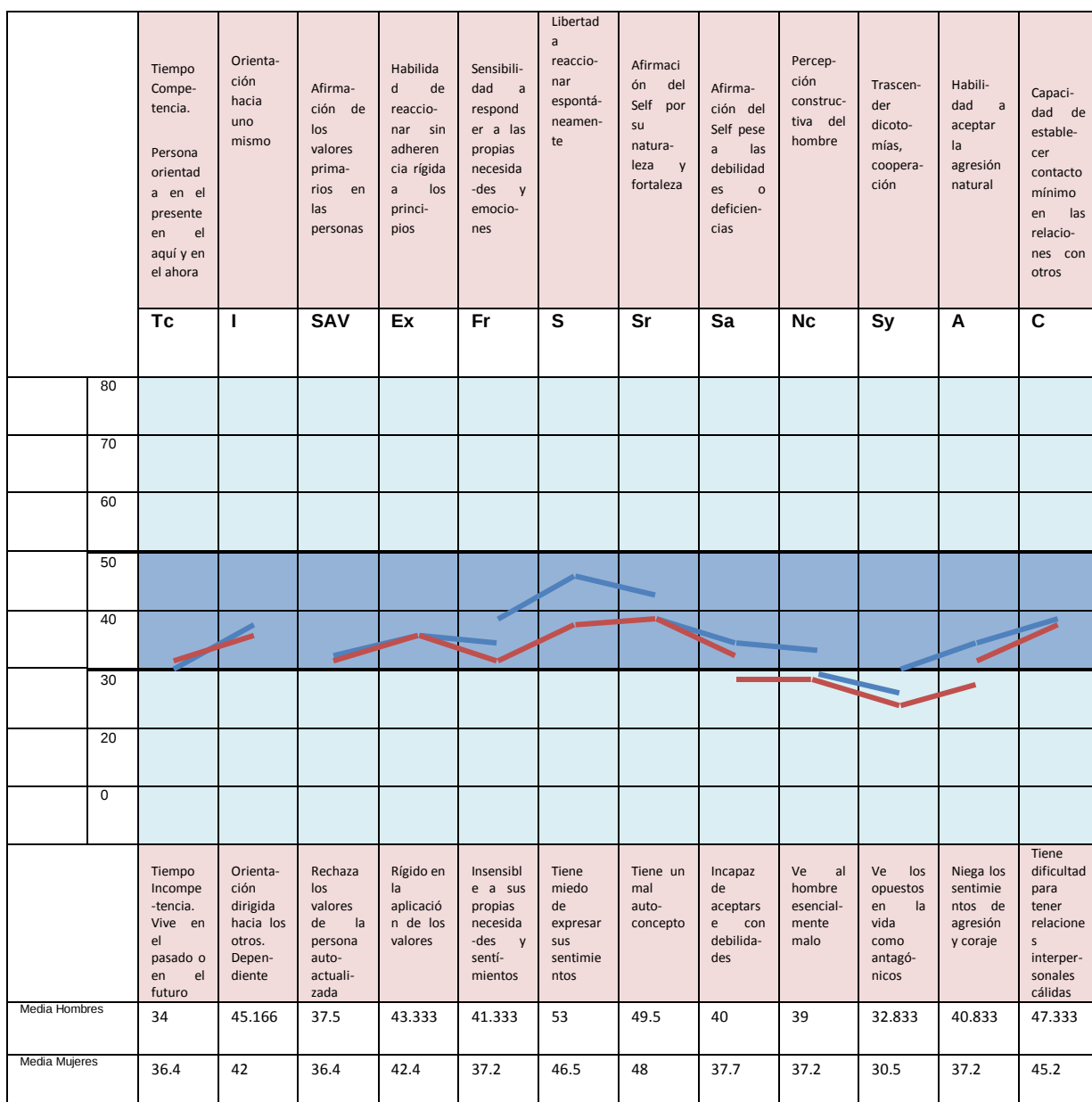


Figura 19. Resultados generales de hombres y mujeres.

Después de haberse realizado los resultados hallados, queda manifestado que la muestra tiene una tendencia actual hacia las puntuaciones por debajo de la

media (50 puntos).

Los factores Espontaneidad (S) y Auto-concepto (Sr) fueron los indicadores con mayor puntuación, ubicándose las puntuaciones en el rango medio, por lo tanto, más de la mitad de la muestra reaccionan espontáneamente, confiando en las decisiones que toman de manera espontánea y cuentan con la habilidad a auto-aceptarse por la fortaleza como personas.

La puntuación más bajas fueron Sinergia (Sy) y Competencia en el Tiempo (Tc), donde la mayoría de las personas de la muestra no tienen habilidad a percibir los opuestos o polaridades de la vida como significativamente interrelacionados, con antagonismos entre ellos y se encuentran orientadas hacia la incompetencia en el tiempo, es decir, que viven en el pasado o en el futuro.

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este capítulo se presenta la confrontación de las teorías mencionadas en este trabajo, con los resultados obtenidos del proceso de análisis, con el fin de presentar la relación existente entre ellos. Así mismo, se presentan las conclusiones finales y algunas recomendaciones, con el propósito de que sean apoyo y consulta para la realización de futuros trabajos similares de investigación.

5.1 Discusión

Husserl (Op. Cit.) afirmó que los seres humanos tienen una forma única de existencia, requiriendo una ciencia única y, denomina esta ciencia única psicología fenomenológica o ciencia de la experiencia interna, subjetiva y mental, como pudo demostrarse en el estudio, con el enfoque fenomenológico se obtuvieron aspectos de la personalidad de los participantes, coincidiendo también con Allport (Op. Cit.) que consideraba que la fenomenología es la herramienta más adecuada para el estudio de la estructura de la personalidad.

Para Rogers (1993) el Self funciona como una gestalt, tanto en la organización del mundo de la experiencia, como en la percepción de la realidad, implicando que no existe la percepción sin un significado, puesto que el organismo

inmediatamente agrega un significado a lo que percibe. Lo anterior se corroboró en el estudio, puesto que los padres de familia participantes manifestaron una percepción individual hacia la autorrealización que poseen.

El Gestalismo procura desarrollar estudios significativos sobre la conducta humana y esta postura teórica coincide con la relación significativa entre la actitud de los padres hacia su hijo y varias características del niño, como la competencia social.

Es decir, de acuerdo con Lewin (Op. Cit.), una de las experiencias que impacta la conducta es el referente al ambiente psicológico, o sea el clima afectivo que impera en la familia y que influye determinadamente en el comportamiento del grupo, en los logros y fracasos.

Maslow (Op. Cit.) considera que los valores de la autorrealización emergen como una transición entre el *self* y el mundo constituyendo los valores transpersonales; utiliza términos como autorrealización, llegar a ser, libertad individual, crecimiento, etc. De acuerdo con el autor, sólo superando las ansiedades y preocupaciones que atan al pasado o predisponen el futuro, se puede mejorar el disfrute del hoy.

La Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos [CEAPA] (Op. Cit.), menciona la necesidad de reflexionar sobre la gran desproporción existente entre la importancia del papel de los padres en el desarrollo de las necesidades educativas especiales, siendo necesario abrir canales de comunicación entre ellos y los especialistas, pues así se tiende a

mejorar las condiciones de desarrollo de los padres, propiciando así aumentar el grado de satisfacción y eficiencia entre los padres en el desempeño de sus tareas de apoyo, ayuda y socialización.

Con el estudio se remarca la necesidad planteada en el párrafo anterior, puesto que fortaleciendo a los padres de familia en sus necesidades emocionales para incrementar su crecimiento personal, también crecerá el potencial de la familia en su totalidad; esto también de acuerdo con Maslow (Op. Cit.), que menciona que la autorrealización surge por el esfuerzo de tratar de comprender íntimamente a algunas personas que él definía como *algo más que personas* y consideraba que existen dos tipos de personas, a) aquéllas que se autorrealizan y que se encuentran psicológicamente sanas (1%), y b) aquéllas que no se realizan y que se encuentran impotentes hacia las adversidades, como puede ocurrir al momento de enfrentar una discapacidad en el hijo y el proceso de integración educativa.

5.2 Conclusiones

El enfoque humanista concibe que dentro de cada persona existe una fuerza o potencial que la impulsa al crecimiento, lo que la posibilita a alcanzar un nivel superior de funcionamiento tanto personal como interpersonal.

Poniendo atención en la autorrealización de los padres de alumnos con discapacidad, se propicia personalidades más integradas, menos divididas, que viven en el aquí y en el ahora, dándose auto-soporte y estando más atentos a su

experiencia, pudiendo utilizar su talento, destrezas para lograr satisfacciones dentro de un sistema de valores, realista y libre. Esta postura impacta a los demás miembros de la familia que también resulta favorecida.

Con el estudio realizado, se alcanza el 100% del objetivo planteado que consistió en determinar el nivel de autorrealización de los padres con hijos con discapacidad, integrados a cuatro escuelas primarias de la ciudad de Campeche, que atiende la USAER No. 05.

Lo anterior con base a los puntajes del estudio que demuestran que el puntaje más alto fue de 48.94, encontrándose cinco factores dentro del rango medio (de 40 a 60) y los siete restantes alcanzaron puntajes por debajo de la media. Por lo tanto, las personas de la muestra se ubicaron con una tendencia por debajo de la media.

Los objetivos específicos de la investigación también se lograron en su porcentaje total, ya que se logró conocer los factores que alcanzaron una puntuación dentro del rango medio que fueron: auto-soporte, existencialidad, espontaneidad, auto-concepto y capacidad de contactar.

Con ello se obtiene que más de la mitad de la muestra reaccionan espontáneamente, confiando en las decisiones que toman de manera espontánea y cuentan con la habilidad a auto-aceptarse por la fortaleza como personas.

Y los factores ubicados por debajo de la media: competencia en el tiempo, valores de autorrealización, reactividad emotiva, auto-aceptación, naturaleza del hombre, sinergia y aceptación de la agresividad. Evidenciando con ello que más

de la mitad de la muestra reaccionan espontáneamente, confiando en las decisiones que toman de manera espontánea y cuentan con la habilidad a auto-aceptarse por la fortaleza como personas.

La puntuación más baja fue la sinergia (Si), donde la mayoría de las personas de la muestra no tienen habilidad a percibir los opuestos o polaridades de la vida como significativamente interrelacionados, con antagonismos entre ellos.

De manera adicional, se presentan a continuación los hallazgos:

- Existen padres de familia que presentan características particulares de rechazo ante la situación de apoyar al hijo con discapacidad.
- Existen padres que se rehúsan a participar en investigaciones por temor de ser atendidos por psicólogos.
- Existen padres que prefieren ser ignorantes en relación a la discapacidad y en cuanto a las potencialidades de su hijo con discapacidad.
- Las madres de familia son las que prioritariamente responden y apoyan en actividades relacionadas con la escuela de sus hijos.

Con los resultados obtenidos, se recomienda lo siguiente para posturas investigaciones:

- a) Que los docentes especialistas de USAER realicen observaciones detalladas sobre las situaciones familiares de los alumnos.
- b) Que la atención especializada se amplíe a los demás miembros de la

familia.

- c) Que se difunda la información obtenida en esta investigación, sobre todo del nivel de educación especial.
- d) A las autoridades educativas amplíen su visión de atención a la familia del alumno con discapacidad, brindándole espacios de crecimiento personal.
- e) Que los padres de familia inviertan en su autoconocimiento y crecimiento, para favorecer a los demás integrantes del núcleo familiar, sobre todo, al hijo con discapacidad.
- f) Que los investigadores del ramo de la educación, incrementen el conocimiento sobre los padres de los alumnos con discapacidad integrados a las escuelas, para atender a sus demandas reales dentro del proceso de integración educativa.
- g) Que los investigadores amplíen el estudio con el enfoque cualitativo, que permita conocer a profundidad las situaciones particulares de los padres con hijos con discapacidad integrados en escuelas.
- h) Diseñar un plan de intervención psicológica que propicie el incremento de los niveles de autorrealización de los padres de familia con hijos con discapacidad.
- i) Considerar una permanente capacitación y supervisión hacia los psicólogos de los equipos de USAER, para fortalecer las estrategias de apoyo a los padres de familia.

REFERENCIAS

- Ajuriaguerra, J. (1980). *Manual de Psiquiatría infantil*, Barcelona: Toray-Masson.
- Allport, G. W. (1950). *The Nature of Personality: Selected papers*. Reading, Mass. Addison-Wesley.
- Ammerman, R. T. (1997). *Nuevas tendencias en investigación sobre la discapacidad*. En *II Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*. Libro de Actas, Salamanca, Universidad de Salamanca-IMSERSO.
- Arnoletto, E. J. (2007). *Curso de Teoría Política*, Edición electrónica gratuita.
- Ávila, R. (2000). *El Derecho Cultural en México: una propuesta académica para el proyecto político de la Modernidad*. México: Porrúa.
- Bullington, J. y Karlsson, G. (1983) *Introduction to phenomenological psychological research*.
- Castanedo, C. (2005). *Psicología Humanística Norteamericana*. México, DF: Herder.
- Castanedo & Munguía (2009 Pre-edición). *Diagnóstico, Intervención e Investigación en Psicología Humanista (2ª Parte)*.
- Chazzarra, A. y García L. (1994). *La familia, instrumento de cambio y educación*. Murcia: Dirección General de Bienestar Social. Federación de APAS de la

Región de Murcia.

Cirillo, S. (1994). *Familias en crisis y acogimiento familiar: guía para los trabajadores sociales*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Centro de Publicaciones,

Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos CEAPA (1996). *La escuela que incluye las diferencias, excluye las desigualdades*. España: CEAPA.

Diario Oficial de la Federación (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. (1917). México: en
<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf>

Danhke, G. L. (1989). *Investigación y comunicación*. En C. Fernández-Collado y G.L. Danhke (Eds.), *La comunicación humana: Ciencia social*. México: McGraw-Hill. Citado en Hernández et. al. 4ª Ed. (2006).

Dartigues, A. (1981). *La fenomenología* (2 ed.). España: Herder

Delgado, G. (1995). *Advocate for Education of the Deaf*. American Annals of the Deaf. 2 (4).

Díaz, L. (2009). *Vivir con discapacidad, Guía de recursos*. Madrid: Escuela Libre Editorial, Fundación ONCE. Colección Poliedro.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Middle works, Vol. 9, págs. 1-370, en: ©UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 1999.
<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/deweys.pdf>

- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. España: Narcea, 2ª ed.
- Ehrlich, M.I. (1993). Amar a Sandra. *Ararú. 1.* 16-19.
- Erreguerena, M.J. (1994). No le dé más vueltas. *Ararú. 1.* 12-13.
- Falicov, C.J. (1988). *Family transitions: continuity and change over the life cycle*. New York: Guilford Press.
- FREIXA, M. (1999). Participación de los hermanos en la dinámica familiar, *Minusval, 120*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, pp. 34-35. Madrid.
- Frey, K.S., Greenberg, M.T. & Fewell, R.R. (1989). *Stress and coping among children: A multidimensional approach*. *American Journal on Mental Retardation*, 94 (3),
- Fromm, E. (1971). *La Crisis del Psicoanálisis*. España: Paidós.
- Gallardo Ma. y Salvador Ma. (1999), *La familia ante la discapacidad*. Málaga: Aljibe. 2ª ed (Educación para la diversidad).
- García, I., Escalante, I., et al. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. Integración educativa. Materiales de trabajo. SEP Cooperación española. México: Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.
- García, F. (1999). *Derechos Humanos y Educación*. España: Ediciones de la Torre.
- García Sánchez, F.A. y Mendieta, P. (1998). Análisis del Tratamiento Integral de Atención Temprana. *Revista de Atención Temprana 1 (1)*. Pp37-43.

GARCÍA, L. y MOYA, J. (1993). *Historia de la Psicología II. Sistemas*. Madrid: Siglo XXI.

Glick, Y. y Kessler, D. (1980): *Marital and family theory*. Nueva York. Editorial Grune y Stratton.

González, A (2006). *La Justicia Social como Primordial de los Derechos Humanos*. México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Goodwin, C. (2009). *Historia de la Psicología Moderna*. México: Limusa Wiley.

Gordillo, M. (1988) *Manual de Orientación Educativa*. Madrid: Alianza.

Guinan, JF. y Foulds, M.L. (1970). The maratón group: Facilitator or personal growth? *Journal of Counseling Psychology*, 17, 145-149.

Hernández, R., Fernández, P. y Baptista, L. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill. 3ª ed.

Hernández, R., Fernández, P. y Baptista, L. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill. 4ª ed.

Hernández, R., Fernández, P. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill. 5ª ed.

Howarth, J., Hammond, M. and Keat, R. (1991). *Undestanding Phenomenology*. Wiley & Sons, Incorporated, John.

Husserl, E. (1995). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México D.F: FCE.

- Klavetter, R. & Mogar, R. (1967). *Peak experiences: investigation of their relationship to psychedelic therapy and selfactualization*. Journal of Humanistic Psychology, 7, 171-177
- Kerlinger, F.N. y Lee, H. B., (2002). Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Krauss, M. W. (1993) *Child-related and parentign stress: similarities and differences between mothers and fathers of children with disabilities*. American Journal on Mental Retardation, 97 (4), 393-404.
- Lafarga, J. y Gómez del Campo, J. (1992). *Desarrollo del Potencial Humano*, Volumen IV. México, DF: Trillas.
- Lewin, K. (1951). *Field The Theory in Social Cience*. Dorwin Cartwrigth. Harper and Bros.
- Lewin, K. (1973). *Dinámica de la personalidad*. Madrid: Morata.
- Marcín, C. (1993). *Una visión (dis) pareja*. Ararú. 1. 8-9.
- Maslach, C., y Pines; A. (1977). The burnout síndrome in the day care setting. *Child Care Quartely*, 6, 100-113.
- Maslow, A. H. (1954), *Motivation and Personality*. New York. Harper. En castellano (1991), *Motivación y personalidad*. Madrid, Díaz de Santos.}
- Maslow, A.H. (1988). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México. Ed. Trillas.

- Maslow, A.H. (1993) *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del Ser*. Barcelona: Kairós.
- May, R. (1969). *Love and Will*. New York: Norton.
- McClain, E. W. (1970). *Further validation of the Personal Orientation Inventory: Assessment of self-actualization of school counselors*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 35, 21-22
- Minuchin, S. (1986): *Familias y Terapia Familiar*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Gedisa.
- Minuchin, S. y Fishman, C. (1984). *Técnicas de Terapia Familiar*. Buenos aires, Argentina. Editorial Paidós (SAICF).
- Navarro, J. (1996). Familias con personas discapacitadas: Características y fórmulas de intervención. Valladolid, Junta de Castilla y León.
- Ortega, L. & Mariño, E. (1997). *Cambio y autorrealización en los grupos de crecimiento de Desarrollo Humano*. En *Cuadernos de Investigación en la División de Ciencias del Hombre, Transformación y Cambo, Salud Integral y Calidad de Vida*: México: Universidad Iberoamericana.
- ONU (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Material de promoción*. Nueva York y Ginebra: Serie de Capacitación Profesional No. 15.
- ONU (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España: Ministerio

de Educación y Ciencia España.

Programa para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012. (2009)

México, DF: Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad.

Rechtnizer, S.A. (2001). *Evaluación de los efectos de un Grupo de Encuentro*

Gestáltico en el Autoactualización de estudiantes universitarios. San José,

Costa Rica: Universidad Autónoma de Centro América. Colegio Leonardo

da Vinci. Tesis de Maestría.

Rogers, C. (1961). *"The Fully Functioning Person". Psychotherapy, Theory,*

Research and Practice, 1, 17-26.

Rogers, C. (1993). *El proceso de convertirse en persona.* México, DF: Paidós.

Rom-Samot, W. (2007). *Derechos Humanos.* Lightning Source Incorporated.

Volumen 2 de Serie Papeles de trabajo W.Romn-Samot.

Sambrin, M. (1986). *Historia de la Psicología.* Barcelona: Herder.

SEP. *Programa para el fortalecimiento de la educación especial y de la integración*

educativa. México, Septiembre 2002.

Shostrom, E. (1966). Manual. *Personal Orientation Inventory.* San Diego, CA,

Educational and Industrial Testing Service, Inc.

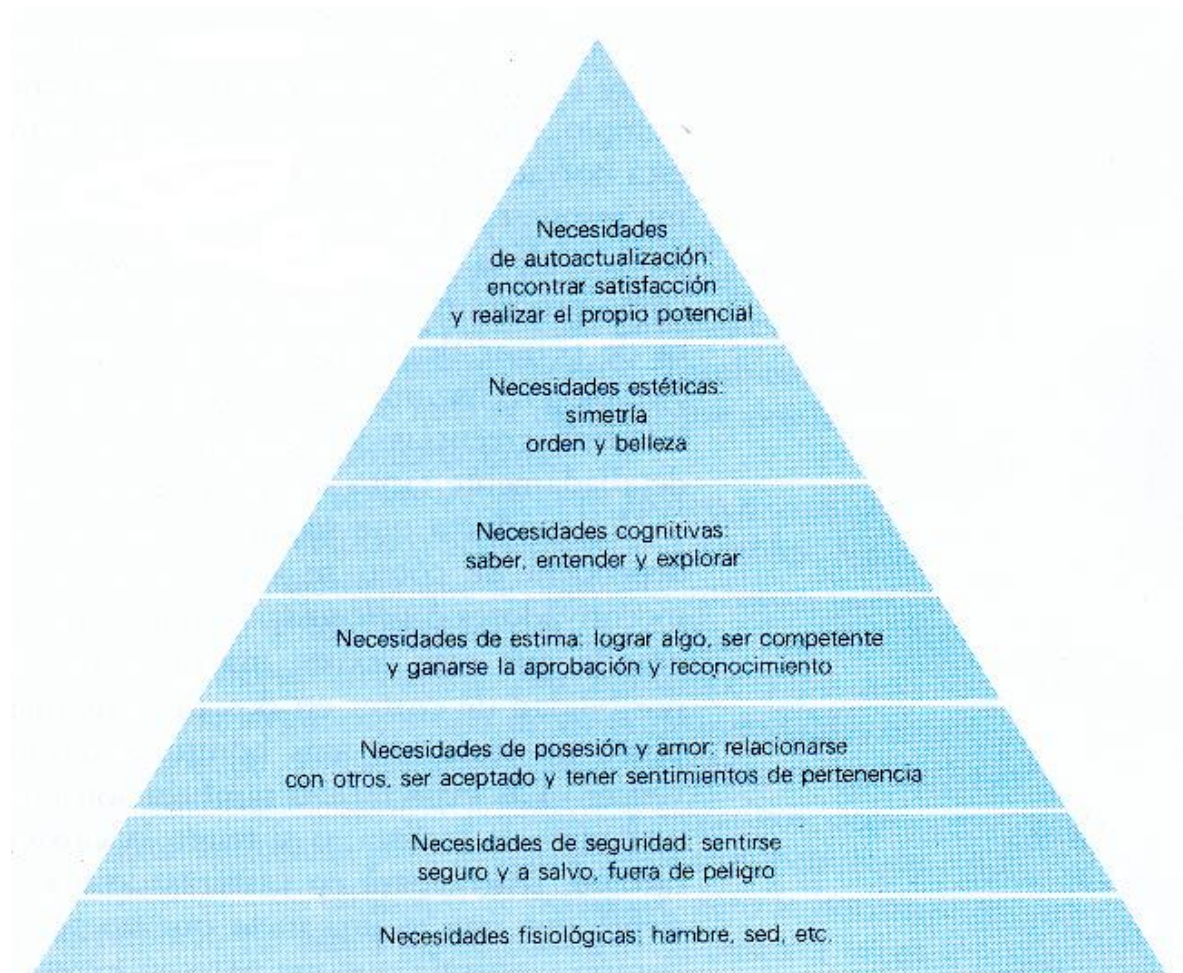
Székely, M. (2006). *Un nuevo Rostro en el espejo: Percepciones sobre la*

Discriminación y la Cohesión Social en México. Santiago de Chile: ONU,

CEPAL.

- Tageson, W.C. (1982). *Humanistic psychology: A synthesis*. Homewood, IL: Dorsey Press.
- TORRES, M.C. y BUCETA, M.J. (1995). *Interacción familiar: la familia y el niño con síndrome de Down*. Siglo 0, 126(3), 29-34.
- Triana, B. y Rodrigo, M. J. (1985). *El concepto de infancia en nuestra sociedad: Una investigación sobre teorías implícitas de los padres. Infancia y Aprendizaje*. 31-32. 157-171.
- UNICEF. (2009). *Conmemoración de los 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Edición Especial. E.E.U.U.: Narcea.
- UNESCO (1969) *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, aprobada por la Conferencia General en su undécima reunión*. UNESCO, París: Archivos de la UNESCO, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001833/183342mo.pdf>

ANEXOS

ANEXO A**Pirámide de Necesidades de Maslow.****Necesidades fisiológicas básicas:**

Son las que se encargan de mantener la homeostasis, dentro de estas se incluyen:

- Necesidad de respirar
- Necesidad de beber agua
- Necesidad de dormir
- Necesidad de regular la homeostasis (ausencia de enfermedad)

- Necesidad de comer
- Necesidad de liberar desechos corporales
- Necesidad sexual

Necesidades de Seguridad:

Surgen de la necesidad de que la persona se sienta segura y protegida, dentro de ellas se encuentran:

- Seguridad física
- Seguridad de empleo
- Seguridad de ingresos y recursos
- Seguridad moral y fisiológica
- Seguridad familiar
- Seguridad de salud
- Seguridad contra el crimen de la propiedad personal
- Seguridad de autoestima

Necesidades de Afiliación:

Están relacionadas con el desarrollo afectivo del individuo.

Son las necesidades de

- Asociación
- participación y aceptación en el grupo de trabajo, entre estas se encuentran: la amistad, el afecto y el amor.

Se satisfacen mediante las funciones de servicios y prestaciones que incluyen actividades deportivas, culturales y recreativas.

Necesidades de Reconocimiento:

- Se refieren a la manera en que se reconoce el trabajo del personal, se relaciona con la autoestima.

Necesidades de Autorrealización:

- Son las más elevadas, se hallan en la cima de la jerarquía, a través de su satisfacción personal, encuentran un sentido a la vida mediante el desarrollo de su potencial en una actividad.

ANEXO B

DATOS GENERALES DE LOS PARTICIPANTES

#	sexo	edad	escolaridad	religión	ocupación
1	F	39	secundaria	católica	ama de casa
2	F	37	secundaria	cristiana	ama de casa
3	M	47	licenciatura	católico	docente
4	F	48	primaria	católica	ama de casa
5	F	40	primaria	católica	ama de casa
6	F	28	1o secund	católica	ama de casa
7	F	33	preparatoria	católica	analista
8	F	23	secundaria	católica	ama de casa
9	F	34	secundaria	católica	empleada
10	M	36	2o de prepa	ateo	pensionado x discap
11	F	34	preparatoria	católica	empleada maquila
12	F	32	secundaria	católica	ama de casa
13	M	35	preparatoria	católica	técnico electricista
14	M	43	licenciatura	católica	docente
15	M	35	licenciatura	católica	docente
16	M	35	secundaria	católica	empleado
17	F	39	secundaria	católica	ama de casa

ANEXO C

RESULTADOS DE POI

(BASE DE DATOS)

	Tc	I	SAV	Ex	Fr	S	Sr	Sa	Nc	Sy	A	C
1	41	35	36	36	31	51	59	39	52	48	27	47
2	47	37	23	42	37	52	47	39	27	17	52	44
3	29	46	52	47	41	59	54	44	47	47	44	54
4	29	85	48	47	42	59	56	44	42	47	44	54
5	21	21	23	36	24	27	27	34	19	21	29	37
6	42	36	47	44	37	39	42	27	47	39	39	44
7	44	38	23	40	42	52	54	44	27	16	28	46
8	43	45	34	48	39	45	59	42	52	32	34	47
9	42	43	36	50	32	58	52	34	37	22	44	47
10	17	46	22	48	52	48	29	38	22	22	46	42
11	26	36	47	21	51	41	52	32	42	32	31	27
12	29	44	47	60	37	41	32	42	27	31	44	59
13	37	35	23	42	27	45	54	32	27	22	47	47
14	37	54	47	47	54	65	54	42	47	32	44	52
15	37	43	34	34	37	42	47	37	64	37	27	37
16	47	47	47	42	37	59	59	47	27	37	37	52
	568	691	589	684	620	783	777	617	606	502	617	736

ANEXO D

POI

PERSONAL ORIENTATION INVENTORY

Everett L. Shostrom, Ph.D.

INVENTARIO DE ORIENTACIÓN PERSONAL

INSTRUCCIONES

Este Inventario contiene pares de frases numeradas. Lee cada una de ellas y decide cual de los dos pares de frases se aplican mejor a ti.

Marca las respuestas en la hoja de respuestas, como en el ejemplo de la hoja de respuestas que se muestra aquí abajo.

Sección de respuestas		
Marca la columna correcta		
	a	b
1.	☒	☐
	a	b
2.	☐	☒

Si la primera frase del par la consideras CIERTA o CASI CIERTA, marca la columna "a" (ver ejemplo cuadro). Si consideras que la segunda frase del par CIERTA o CASI CIERTA, marca la columna "b" (ver ejemplo cuadro). Si ninguna de las dos frases te concierne, o si se refieren a algo que desconoces, no respondas. Recuerda dar tu propia opinión y no dejes ninguna respuesta en blanco, si es posible.

Al marcar tus respuestas, en la hoja de respuestas, asegúrate de que el número de la frase corresponde al número de la hoja de respuestas. Si quieres cambiar una respuesta la borras completamente. No escribas nada en este cuadernillo.

Recuerda, intenta responder a todas las frases.

Antes de responder al Inventario, escribe tus datos personales en el espacio correspondiente de la hoja de respuestas.

AHORA PUEDES ABRIR ESTE CUADERNILLO Y EMPEZAR CON EL ÍTEM 1.

1. a. Estoy atado al principio de lo que debe ser.
b. No estoy en absoluto atado al principio de lo que debe ser.

2. a. Cuando un amigo me hace un favor, siento que debo devolvérselo.
b. Cuando un amigo me hace un favor, no siento que deba devolvérselo.

3. a. Siento que siempre debo decir la verdad.
b. No siempre digo la verdad.

4. a. Haga lo que haga, le gente me daña.
b. Si manejo bien una situación, puedo evitar ser dañado.

5. a. Siento que debo esforzarme por llegar a la perfección en todo lo que haga.
b. No siento que deba esforzarme por llegar a la perfección en todo lo que haga.

6. a. A menudo tomo decisiones rápidas.
b. Raramente tomo decisiones rápidas.

7. a. Me da miedo ser yo mismo.
b. No tengo miedo de ser yo mismo.

8. a. Me siento obligado cuando un extraño me hace un favor.
b. No me siento obligado cuando un extraño me hace un favor.

9. a. Pienso que tengo el derecho de esperar que los otros hagan lo que yo quiero.
b. Pienso que no tengo el derecho de esperar que los otros hagan lo que yo quiero.

10. a. Vivo con los valores que tienen los otros.
b. Vivo con los valores basados en mi mismo.

11. a. Todo el tiempo me interesa el auto perfeccionamiento.
b. No todas las veces me interesa el auto perfeccionamiento.

12. a. Me siento culpable cuando soy egoísta.
b. No me siento culpable cuando soy egoísta.

13. a. No tengo inconveniente en ponerme colérico.
b. Encolerizarme es algo que trato de evitar.

14. a. Para mí todo es posible si creo en mi mismo.
b. Tengo muchas limitaciones incluso cuando creo en mi mismo.

15. a. Antepongo los intereses de los otros antes que los míos.
b. No antepongo los intereses de los otros antes de los míos.

16. a. A veces siento vergüenza por los halagos.
b. No me dan vergüenza los halagos.

17. a. Creo que es importante aceptar a los otros como son.
b. Creo que es importante comprender porque los otros son como son.

18. a. Puedo dejar para mañana lo que tengo que hacer hoy.
b. No dejo para mañana lo que tengo que hacer hoy.

19. a. Puedo dar sin necesidad de que la otra persona aprecie lo que le doy.
b. Tengo el derecho de esperar que la otra persona aprecie lo que le doy.

20. a. Mis valores morales están establecidos por la sociedad.
b. Mis valores morales están auto determinados.

21. a. Hago lo que los otros esperan de mí.
b. Me siento libre para no tener que hacer lo que los otros esperan de mí.

22. a. Acepto mis debilidades.
b. No acepto mis debilidades.

23. a. Para crecer emocionalmente es necesario que conozca por que actúo como lo hago.
b. Para crecer emocionalmente no es necesario que sepa porque actúo como lo hago.

24. a. Algunas veces me enfado cuando no me siento bien.
b. Raramente me enfado, aunque me sienta mal.

25. a. Necesito que los otros aprueben lo que hago.
b. No siempre es necesario que los otros aprueben lo que hago.

26. a. Me da miedo cometer errores.
b. No me da miedo cometer errores.

27. a. Confío en las decisiones que tomo espontáneamente.
b. No confío en las decisiones que tomo espontáneamente.

28. a. Mi auto valía depende de mis realizaciones.
b. Mi auto valía no depende de lo que realizo.

29. a. Temo el fracaso.
b. No temo el fracaso.

30. a. La mayoría de las veces mis valores morales están determinados por los pensamientos, sentimientos y decisiones de los otros.
b. La mayoría de las veces mis valores morales no están determinados por los pensamientos, sentimientos y decisiones de los otros.

31. a. Es posible vivir en términos de lo que quiero hacer.
b. No es posible vivir en términos de lo que quiero hacer.

32. a. Puedo afrontar los momentos altos y bajos de la vida.
b. No puedo afrontar los momentos altos y bajos de la vida.

33. a. Digo lo que siento cuando me relaciono con los otros.

b. No digo lo que siento cuando estoy con los otros.

34. a. Los niños deberían saber que no tienen los mismos derechos que los adultos.

b. No es importante hacer una discusión de derechos y privilegios.

35. a. Puedo mantenerme alejado en mis relaciones con los otros.

b. Evito mantenerme alejado en mis relaciones con los otros.

36. a. Creo que buscar el interés propio es opuesto al interés en los otros.

b. Creo que buscar el interés propio no es opuesto al interés en los otros.

37. a. He rechazado muchos de los valores morales que me enseñaron.

b. No he rechazado ninguno de los valores morales que me enseñaron.

38. a. Vivo en términos de mis valores, deseos, lo que me gusta y lo que me disgusta.

b. No vivo en términos de mis valores, deseos, lo que me gusta y lo que me disgusta.

39. a. Confío en mi habilidad para resolver una situación.

b. No confío en mi habilidad para resolver una situación.

40. a. Creo que tengo una capacidad innata para afrontar la vida.

b. No creo que tenga una capacidad innata para afrontar la vida.

41. a. Debo justificar mis acciones por el bien de mi propio interés.

b. No necesito justificar mis acciones por el bien de mi propio interés.

42. a. Estoy preocupado por los miedos de ser inadecuado.

b. No estoy preocupado por los miedos de ser inadecuado.

43. a. Creo que los seres humanos son esencialmente buenos y se puede confiar en ellos.

b. Creo que los seres humanos son esencialmente malvados y no se puede confiar en ellos.

44. a. Sigo las reglas de la sociedad.

b. No necesito seguir las reglas de la sociedad.

45. a. Estoy atado a mis deberes y obligaciones con los otros.

b. No estoy atado a mis deberes y obligaciones con los otros.

46. a. Necesito razones para justificar lo que siento.

b. No necesito razones para justificar lo que siento.

47. a. Hay veces en las que la mejor manera que tengo para expresar lo que siento es guardando silencio.

b. Encuentro difícil expresar lo que siento guardando silencio.

48. a. A menudo siento que es necesario que defienda mis acciones pasadas.

b. No siento que sea necesario defender mis acciones pasadas.

49. a. Me agradan todas las personas que conozco.

b. No me agradan todas las personas que conozco.

50. a. Ser criticado amenaza mi auto-estima.

b. Ser criticado no amenaza mi auto-estima.

51. a. Creo que saber lo que es correcto hace que la gente actúe correctamente.

b. No creo que saber lo que es correcto haga que la gente actúe correctamente.

52. a. Me asusta encolerizarme con personas que quiero.

b. Me siento libre de encolerizarme con aquellas personas que quiero.

53. a. Mi responsabilidad básica es tomar conciencia de mis propias necesidades.

b. Mi responsabilidad básica es tomar conciencia de las necesidades de los otros.

54. a. Lo más importante es impresionar a los otros.

b. Lo más importante es expresarse uno mismo.

55. a. Para sentirme bien necesito siempre complacer a los otros.

b. Puedo sentirme bien sin tener que complacer siempre a los otros.

56. a. Arriesgaría una amistad si tuviese que decir lo que considero que es correcto.

b. No arriesgaría una amistad únicamente por decir o hacer lo que es correcto.

57. a. Me siento obligado a cumplir las promesas que hago.

b. No me siento siempre obligado a cumplir las promesas que hago.

58. a. Debo evitar sufrir por todos los medios.

b. No es necesario que evite el sufrir.

59. a. Me esfuerzo para predecir que ocurrirá en el futuro.

b. No siento que sea necesario predecir siempre que ocurrirá en el futuro.

60. a. Es importante que los otros acepten mis puntos de vista.

b. No es necesario que otros acepten mis puntos de vista.

61. a. Me siento libre de expresar solamente mi afecto a mis amigos.
b. Me siento libre de expresar mi afecto y hostilidad a mis amigos.

62. a. Muchas veces es más importante expresar emociones que evaluar cuidadosamente la situación.
b. Muy pocas veces es más importante expresar emociones que evaluar cuidadosamente la situación

63. a. Recibo la crítica como una forma de crecimiento.
b. No recibo la crítica como una forma de crecimiento.

64. a. Las apariencias son importantes.
b. Las apariencias no son tan importantes.

65. a. Raramente chismorreo.
b. A veces chismorreo.

66. a. Me siento libre de revelar mis debilidades a mis amigos.
b. No me siento libre de revelar mis debilidades a mis amigos.

67. a. Debería asumir siempre responsabilidad por las emociones de los otros.
b. No necesito asumir siempre responsabilidad por las emociones de los otros.

68. a. Me siento libre de ser yo mismo y asumir las consecuencias.
b. No me siento libre de ser yo mismo y asumir las consecuencias.

69. a. Yo creo que ya conozco todo lo que necesito saber acerca de mis emociones.
b. A medida que pasa la vida voy conociendo más acerca de mis emociones.

70. a. Dudo mostrar mis debilidades a los extraños.
b. No dudo en mostrar mis debilidades a los extraños.

71. a. Seguiré creciendo solamente si me sitúo en un alto nivel, en una meta socialmente aprobada.
b. Seguiré creciendo más siendo yo mismo.

72. a. Acepto inconsistencias en mi mismo.
b. No puedo aceptar inconsistencias en mi mismo.

73. a. Los seres humanos son cooperativos por naturaleza.
b. Los seres humanos son antagónicos por naturaleza.

74. a. No me importa reír cuando me cuentan un chiste rojo. (verde)
b. Raramente me río cuando me cuentan un chiste rojo. (verde)

75. a. La felicidad es un producto en las relaciones humanas.
b. La felicidad es un fin en las relaciones humanas.

76. a. Me siento libre para expresar únicamente sentimientos de amistad a los extraños.
b. Me siento libre para expresar sentimientos de amistad y de enemistad a los extraños.

77. a. Intento ser sincero, aunque a veces no lo consigo.
b. Intento ser sincero y lo soy.

78. a. El interés propio es natural.
b. El interés propio no es natural.

79. a. Una persona neutral puede medir una relación con la simple observación.
b. Una persona neutral no puede medir una relación simplemente observándola.

80. a. Para mí el trabajo y el ocio son lo mismo.
b. Para mí el trabajo y el ocio son opuestos.

81. a. Dos personas se pueden sentir mejor si cada una trata de complacer a la otra.
b. Dos personas se pueden sentir mejor si cada una se siente libre de expresarse.

82. a. Tengo sentimientos de resentimiento de cosas que ya han pasado.
b. No tengo sentimientos de resentimiento de las cosas que ya han pasado.

83. a. Me gustan únicamente los hombres masculinos y las mujeres femeninas.
b. Me gustan los hombres y mujeres masculinos y femeninos.

84. a. Intento evitar avergonzarme siempre que puedo.
b. No intento evitar avergonzarme.

85. a. Culpo a mis padres de mis problemas.
b. No culpo a mis padres de mis problemas.

86. a. Siento que una persona debería ser necia únicamente en el lugar y tiempo correcto.
b. Puedo ser necio cuando sienta la necesidad.

87. a. La gente debería arrepentirse siempre de las cosas que hacen incorrectamente.
b. La gente no necesita arrepentirse siempre por las cosas que hacen incorrectamente.

88. a. Me preocupa el futuro.
b. No me preocupa el futuro.

89. a. La bondad y la crueldad deben ser opuestas.
b. La bondad y la crueldad no necesitan ser opuestas.

90. a. Prefiero guardar las cosas buenas para el futuro.
b. Prefiero utilizar las cosas buenas ahora.

91. a. La gente debería siempre controlar la cólera.
b. La gente debería expresar honestamente sus sentimientos de cólera.
92. a. La persona verdaderamente espiritual es a veces sensual.
b. La persona verdaderamente espiritual no es nunca sensual.
93. a. Expreso lo que siento incluso cuando los resultados tengan consecuencias no deseadas.
b. No expreso lo que siento si con ello obtengo consecuencias no deseadas.
94. a. A menudo me siento avergonzado de algunas emociones que siento como burbujas dentro de mí.
b. No me avergüenzo de mis emociones.
95. a. Tengo experiencias misteriosas o de éxtasis.
b. Nunca he tenido experiencias misteriosas o de éxtasis.
96. a. Soy religiosamente ortodoxo.
b. No soy religiosamente ortodoxo.
97. a. Estoy completamente libre de culpabilidad.
b. No estoy libre de culpabilidad.
98. a. Tengo dificultad para fusionar el sexo con el amor.
b. No tengo dificultad en fusionar el sexo con el amor.
99. a. Disfruto del desprendimiento y de la privacidad.
b. No disfruto del desprendimiento y de la privacidad.
100. a. Me siento dedicado a mi trabajo.
b. No me siento dedicado a mi trabajo.
101. a. Puedo expresar afecto, sea este devuelto o no.
b. No puedo expresar afecto, a no ser que esté seguro de que me sea devuelto.
102. a. Vivir para el futuro es tan importante como vivir para el momento.
b. Únicamente vivir para el momento es importante.
103. a. Es mejor ser uno mismo.
b. Es mejor ser popular.
104. a. Desear e imaginar pueden ser malos.
b. Desear e imaginar son siempre buenos.
105. a. Gasto mucho tiempo preparándome para vivir.
b. Gasto más tiempo viviendo.
106. a. Soy querido porque doy amor.
b. Soy querido porque soy simpático.
107. a. Cuando realmente me quiero a mí mismo, todas las personas me quieren.
b. Cuando realmente me quiero a mí mismo, hay personas que no me quieren.
108. a. No puedo permitir que otras personas me controlen.
b. Puedo permitir que otras personas me controlen si estoy seguro de que no continuarán controlándome.
109. a. Como es la gente me fastidia.
b. Como es la gente no me fastidia.
110. a. Vivir para el futuro da a mi vida el significado principal.
b. Únicamente cuando vivir para el futuro se relaciona con vivir para el presente tiene mi vida significado.
111. a. Sigo el dicho: "No malgastes el tiempo".
b. No me siento atado al dicho: "No malgastes el tiempo".
112. a. Lo que he sido en el pasado determina la clase de persona que seré.
b. Lo que he sido en el pasado no necesariamente determina la clase de persona que seré.
113. a. Es importante para mí el cómo vivo en el aquí y el ahora.
b. No es importante para mí el cómo vivo en el aquí y el ahora.
114. a. He tenido una experiencia en la que la vida parecía que era perfecta.
b. Nunca he tenido una experiencia en la que vida pareciera perfecta.
115. a. La maldad es el resultado de la frustración al intentar ser bueno.
b. La maldad es una parte intrínseca de la naturaleza humana que lucha contra la bondad.
116. a. Una persona puede completamente cambiar su naturaleza esencial.
b. Una persona nunca puede cambiar su naturaleza esencial.
117. a. Tengo miedo de ser tierno.
b. No me da miedo ser tierno.
118. a. Soy asertivo.
b. No soy asertivo.
119. a. Debería confiarse en la mujer.
b. No debería confiarse en la mujer.
120. a. Me veo a mí mismo como otros me ven.
b. No me veo a mí mismo como otros me ven.
121. a. Es una buena idea pensar alcanzar el potencial más alto.
b. Una persona que piensa alcanzar su más alto potencial es engreída.
122. a. El hombre debería ser asertivo y productivo.
b. El hombre no debería ser asertivo y productivo.

123. a. Me arriesgo a ser yo mismo.
b. No me arriesgo a ser yo mismo.

124. a. Siento la necesidad de hacer algo significativo todo el tiempo.
b. No siento la necesidad de hacer algo significativo todo el tiempo.

125. a. Sufro de los recuerdos.
b. No sufro de los recuerdos.

126. a. El hombre y la mujer deben ser ambos productivos y asertivos.
b. El hombre y la mujer no deben ser ambos productivos y asertivos.

127. a. Me gusta participar activamente en fuertes polémicas.
b. No me gusta participar activamente en fuertes polémicas.

128. a. Soy auto suficiente.
b. No soy auto suficiente.

129. a. Me gusta aislarme de los otros durante largos periodos de tiempo.
b. No me gusta aislarme de los otros durante largos periodos de tiempo.

130. a. Siempre juego sin hacer trampas.
b. A veces hago un poco de trampa en el juego.

131. a. A veces me siento tan violento que quisiera destruir o dañar a los otros.
b. Nunca me siento tan violento como para querer destruir o dañar a los otros.

132. a. Me siento seguro en mi relación con los otros.
b. Me siento inseguro en mi relación con los otros.

133. a. Me gusta aislarme temporalmente de los otros.
b. No me gusta aislarme temporalmente de los otros.

134. a. Puedo aceptar mis errores.
b. No puedo aceptar mis errores.

135. a. He encontrado algunas personas que son estúpidas y poco interesantes.
b. Nunca he encontrado ninguna persona que sea estúpida o poco interesante.

136. a. Me arrepiento de mi pasado.
b. No me arrepiento de mi pasado.

137. a. Ser yo mismo ayuda a los otros.
b. Únicamente ser yo mismo no ayuda a los otros.

138. a. He tenido momentos de intensa felicidad en los que me he sentido experimentando algún tipo de éxtasis o bienaventuranza.
b. Nunca he tenido momentos de intensa felicidad en los que me haya sentido experimentando algún tipo de éxtasis.

139. a. La gente tiene el instinto de la maldad.
b. La gente no tiene el instinto de la maldad.

140. a. Percibo el futuro con esperanza.
b. Percibo el futuro con poca esperanza.

141. a. La gente es ambas cosas buena y mala.
b. La gente no es ambas cosas buena y mala.

142. a. Mi pasado me permite dar un paso adelante hacia el futuro.
b. Mi pasado me limita para dar un paso hacia el futuro.

143. a. "Matar el tiempo" es un problema para mí.
b. "Matar el tiempo" no es un problema para mí.

144. a. Para mí, el pasado, presente y futuro son una continuidad.
b. Para mí, el presente es una isla, sin relación con el pasado y el futuro.

145. a. Mi esperanza en el futuro depende en tener amigos.
b. Mi esperanza en el futuro no depende en tener amigos.

146. a. Me puede agradar la gente sin tener que aprobar como es.
b. No me puede agradar la gente a no ser que apruebe como es.

147. a. La gente es básicamente buena.
b. La gente no es básicamente buena.

148. a. La honradez es siempre la mejor política.
b. Hay veces en que la honradez no es la mejor política.

149. a. Me siento bien con menos de un rendimiento perfecto.
b. Me siento mal con menos de un rendimiento perfecto.

150. a. Puedo saltar cualquier obstáculo siempre y cuando crea en mí mismo.
b. No puedo saltar todos los obstáculos incluso creyendo en mí mismo.