

**UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA**

Expectativas existentes en cuanto a autoesquemas y las expectativas futuras en los proyectos de vida de las y los estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial y Diversificada Vocacional del Liceo Miramar

**Proyecto de graduación para optar por el título de
Magister en Psicopedagogía**

**Elaborado por
Iveth Álvarez Villalobos
M° del Milagro Ocampo Villalobos**

San José

Agosto, 2010

TRIBUNAL EXAMINADOR

Mag. Nidia Lobo Solera
Directora SEP

Mag. Ida Fallas Monge
Directora Escuela Ciencias de la Educación

Mag. Beatriz Páez
Coordinadora Maestría en Psicopedagogía

Mag. Steven Abarca
Director Trabajo Final de Graduación

COMITÉ ASESOR

Director del Trabajo

Mag. Steven Abarca

Lectora:

Mag. Margarita Jiménez.

AGRADECIMIENTO

IVETH

Mi más efusivas gracias a:

- Dios, por concederme la vida, la salud y la oportunidad de cursar esta maestría.
- La Universidad Estatal a Distancia por otorgarme la beca, sin la cual hubiese sido imposible la realización de este sueño personal.
- El profesor Steven Abarca por su sabia dirección, paciencia y cortesía en esta importante empresa.
- Margarita Jiménez por sus oportunos consejos y puntualidad en sus observaciones.
- Lizbeth Fernández Chaves, directora del Liceo de Miramar, por brindarnos el espacio para llevar a cabo esta investigación.
- Los padres y madres de familia, y sobretodo a los estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial.
- Todas aquéllas personas que de una u otra forma colaboraron e hicieron posible esta misión.
- Mila, por su apoyo y altruismo en este esfuerzo.

A todos ellos, una vez más,

MUCHAS GRACIAS

AGRADECIMIENTO
MARÍA DEL MILAGRO

Quiero agradecer ...

Primeramente al profesor Steven Abarca, por su acompañamiento constante en el proceso de la elaboración de este trabajo, por sus aportes profesionales y por la seguridad que nos transmitió en todo momento.

A Margarita Jiménez por su apoyo, por su calidad profesional, por su sí inmediato y colaborador como lectora de nuestro trabajo.

A Ive, por su compañía y apoyo, por esa particular forma de ser desinteresada y espontánea... Ha sido un placer nuestro encuentro.

DEDICATORIA

IVETH

A Dios, a quien no me cansaré de dedicarle todos mis esfuerzos y logros...fuente de mi amor, fuerza, luz y sabiduría.

A Efraín, mi esposo, causa de mi pasión...has sido mi apoyo incondicional...

A Sara Iveth y a Sharon Sofía, mis hermosas hijas, motivos de mis desvelos e inspiración.

A Lilliam, mi madre, por creer en mí e impulsarme siempre hacia adelante.

A Maryelin, mi hermana, por su ilimitado favor, conmigo y mis niñas.

DEDICATORIA
MARÍA DEL MILAGRO

A David... persona interesantísima que provee mi vida de sentido, alegría y fuerza.

A Warner... proveedor de paz, armonía y Amor en mi existencia.

TABLA DE CONTENIDOS

	Página
Portada.....	I
Tribunal examinador	II
Agradecimiento Iveth	IV
Agradecimiento María del Milagro	V
Dedicatoria Iveth	VI
Dedicatoria María del Milagro.....	VII
Índice.....	VIII
Índice de Gráficos y cuadros.....	XI
Resumen ejecutivo	XIII
Capítulo I. Introducción.....	1
1. Introducción	2
1.1 Justificación.....	5
1.2 Planteamiento del problema.....	8
1.3 Objetivos de la investigación.....	8
Capítulo II. Marco Teórico.....	10
2.1 Adolescencia.....	11
2.2 Desarrollo personal.....	13
2.3 Concepto de discapacidad.....	14
2.4 Marco de políticas y leyes.....	16
2.5 La comunicación.....	25
2.6 La percepción.....	29

2.6.1 Factores que influyen en la percepción.....	30
2.6.1.1 El perceptor o la persona que percibe.....	30
2.6.1.2 El objetivo.....	31
2.6.1.3 La situación.....	31
2.7 La percepción personal.....	32
2.7.1 Teoría de la atribución.....	32
2.7.2 Percepción selectiva.....	33
2.7.3 Efecto del halo.....	34
2.7.4 Efectos del contraste.....	34
2.7.5 Proyección.....	35
2.7.6 Estereotipo.....	35
2.7.7 Autopercepción.....	36
2.7.7.1 Autoestima.....	37
2.7.7.2 Autoconcepto.....	39
2.7.7.3 Autoimagen.....	40
2.7.7.4 Autoeficacia.....	42
2.8 Proyecto de vida.....	44
Capítulo III. Marco Metodológico.....	49
3. Marco metodológico.....	50
3.1 Tipo de Investigación.....	50
3.2 Sujetos y fuentes.....	51
3.2.1 Población.....	51
3.2.2 Muestra.....	53
3.2.2.1 Contexto de la investigación.....	54
3.2.3. Fuentes de la información	55

3.2.3.1 Fuentes de información humanas o primarias.....	55
3.2.3.2 Fuentes documentales o secundarias.....	56
3.3 Variables.....	56
3.3.1 Definición de variables	57
3.3.1.1 Autoconcepto.....	57
3.3.1.2 Autoimagen.....	58
3.3.1.3 Autoestima.....	59
3.3.1.4 Autoeficiencia.....	60
3.3.1.5 Percepción.....	61
3.4 Descripción técnica de los instrumentos.....	61
3.5 Estrategias y/o procedimientos para el análisis de los datos o información	64
3.6 Triangulación.....	65
Capítulo I V. Análisis de Resultados.....	66
Capítulo V. Conclusiones.....	114
Capítulo VI. Recomendaciones.....	122
Capítulo VII. Referencias Bibliográficas.....	125
Capítulo VIII. Propuesta Innovadora.....	132
Capítulo IX. Anexos	147

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y CUADROS

GRÁFICO #1. Pensar en lo que hago hace que me sienta.....	67
CUADRO #1. Distribución de frecuencia de categoría de respuesta a la pregunta 1. Pensar en lo que hago hace que me sienta n=20.....	69
GRÁFICO #2. Pienso que soy una persona.....	71
GRÁFICO #3. Los profesores piensan de mí que soy.....	73
GRÁFICO #4. ¿Sus estudiantes piensan positivamente de sí mismos?.....	75
CUADRO #2. Distribución de frecuencia de categoría de respuesta a la pregunta 3. Cuando veo mi cuerpo me siento. n=20.....	78
CUADRO #3. Distribución de frecuencia de categoría de respuesta a la pregunta 4. Cuando los profesores me miran me siento. n=20.....	80
GRÁFICO #5. ¿Usted considera que sus estudiantes tienen una imagen positiva de sí mismos?	82
GRÁFICO #6. Cuando yo pienso en mí me siento.....	84
GRÁFICO #7. Cuando veo docentes conversando cerca, yo me siento.....	86
GRÁFICO #8. Mis profesores hacen que me sienta.....	88
GRÁFICO #9. ¿Considera usted que sus alumnos especiales tienen un estima adecuada?	90
GRÁFICO #10. Cuando pienso en ganar el año me siento.....	92

GRÁFICO #11. Hacer tareas hace que me sienta.....	94
GRÁFICO #12. Cuando pienso en el colegio yo me siento.....	96
GRÁFICO #13. Hacer trabajos colegiales hace que me sienta.....	99
GRÁFICO #14. Yo como Colegial me siento.....	101
GRÁFICO #15. Los profesores piensan que yo como colegial soy.....	103
GRÁFICO #16. ¿Sus estudiantes tienen metas y una firme convicción de alcanzarlas?.....	105
GRÁFICO #17. Sus estudiantes tienen expectativas hacia el futuro.....	108
GRÁFICO #18. Sabe usted como aprovechar los espacios educativos para desarrollar expectativas y visión de futuro.....	111

RESUMEN EJECUTIVO

Desde el año 1996, con la promulgación de la Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, en Costa Rica se inició una serie de transformaciones sistémicas, con el fin de implementar en las diferentes instituciones públicas la inclusión de las personas con necesidades educativas especiales en forma armónica e integral.

En la educación secundaria, los servicios de III y IV Ciclo de Educación Especial pretenden dar una respuesta oportuna a las necesidades e intereses de estos muchachos. Por lo cual el presente trabajo brinda información sobre las expectativas existentes en los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar, Circuito 09, de la Dirección Regional Educativa de Puntarenas considerando que sus perspectivas marcarán el rumbo de sus proyectos de vida. La muestra consiste en siete (7) profesores (docente de atención directa, docentes que imparten música, artes plásticas, educación física, desarrollo vocacional, religión, y orientación) y treinta y tres (33) estudiantes de III y IV ciclo. Se explicará la percepción que tienen ellos en cuanto a autoesquemas (el autoconcepto, la autoimagen, la autoestima, la autoeficacia) y las expectativas futuras en los proyectos de vida. El trabajo cierra con una propuesta innovadora que potencia el desarrollo integral de estos jóvenes.

Capítulo I:

Introducción

1. INTRODUCCIÓN

Con el paso de los años, se han dado cambios trascendentales en materia de discapacidad. La atención a personas con necesidades educativas especiales, no ha estado alejada de estas transformaciones.

En Costa Rica los cambios se ven reafirmados y cristalizados con la promulgación de la Ley 7600, sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, que compromete a instituciones públicas y privadas, familiares y en fin a todas las personas del país. El promover nuevas estrategias de atención involucra: a la persona misma que presenta necesidades especiales, a su familia y al contexto, implicando a este último como entorno activo que brinde el apoyo necesario y mejore la calidad de vida en iguales condiciones y oportunidades.

El Estado a través del Ministerio de Educación Pública (MEP) se ha dado a la tarea de implementar políticas y estrategias educativas para la atención de estas personas en los procesos educativos. Entre ellas están los Programas Prevocacionales, iniciativa de la Asesoría Nacional de Educación Especial. Su objetivo es integrar social, educativa y laboralmente a las personas con discapacidades leves, utilizando el recurso de las instituciones de Educación Técnica. El plan de estudios de estos programas promueve la autonomía personal, el desarrollo de las habilidades y destrezas para la vida así como, la formación para el trabajo de las personas con alguna discapacidad.

Según Arias (2005) los prevocacionales deben promover el desarrollo vocacional concebido como:

“un proceso continuo y sistemático ligado a las diferentes etapas del desarrollo de la persona para construcción y reconstrucción de su proyecto de vida. Pretende favorecer la toma de decisiones para la elección vocacional e incluye el conocimiento y la aceptación de sí mismo, del entorno familiar, social, económico para lograr la maximización de sus potencialidades en beneficio de su calidad de vida y del bien común” (p.14)

De ahí la importancia de la presente investigación la cual pretende conocer la dinámica que se da en el III Y IV Ciclo de Educación Especial, específicamente, la percepción de las expectativas existentes en cuanto a autoesquemas (el autoconcepto, la autoimagen, la autoestima, la autoeficacia) y las expectativas futuras en los proyectos de vida de los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar, Circuito 09, de la Dirección Regional Educativa de Puntarenas.

Para tal efecto se ha tomado como muestra a un grupo de estudiantes y de profesores del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar durante el período lectivo 2010.

Una vez definida la muestra, se aplicaron dos cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas.

El primer cuestionario se dirigió a: estudiantes del III y IV ciclo de Educación Especial del Liceo Miramar. El segundo cuestionario ha sido administrado a docentes encargados de impartir lecciones a estos jóvenes.

En la condición de profesionales de Educación Especial en secundaria, las autoras de esta labor, se interesan por determinar si están cumpliendo con los lineamientos emitidos por las autoridades competentes en la materia, y una forma de las formas de averiguarlo es investigando acerca de la percepción de las expectativas existentes en cuanto a autoesquemas y las expectativas futuras en los proyectos de vida de los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial.

Se considera importante distinguir, en la realización de este empeño, el hecho de que siendo un tema actual y significativo no haya estudios previos similares al respecto.

1.1 JUSTIFICACIÓN

En Costa Rica se dan dos factores que incidieron en la escogencia del tema a investigar. El primero es que en los últimos años se ha presentado una incidencia alta en los casos de discapacidad y el segundo, fue el conocimiento de un estudio realizado por Herrera y Quirós (1995) sobre los servicios de educación especial de III y IV ciclo.

Con respecto al primer factor que favoreció la elección, se conoció que de acuerdo con los datos revelados por el Censo Nacional de Población y Vivienda del año 2000, realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Censos, la población costarricense alcanzó un total de 3 810 179 habitantes, de los cuales el 50% son hombres y el resto son mujeres. Por su parte, el total de la población con discapacidad equivale a un 5,35%, distribuida de la siguiente manera, 52% hombres y 48% mujeres.

Este primer dato sobre el porcentaje de la población total con discapacidad (5,35%), es relevante puesto que la experiencia de otros países en la región y el mundo, demuestra que en los censos de población la cifra obtenida siempre oscila entre el 1% y 2%.(Organización Panamericana de la Salud, 2004.p.8).

Este aspecto se destaca, porque, el aumento en las cifras puede deberse a que en la actualidad, en Costa Rica, se le brinda especial atención a estos

casos, o puede deberse a los avances tecnológicos y científicos, o a un uso adecuado de las técnicas de diagnóstico o a un abuso sin límites en la aplicación de las mismas. Sin embargo, también, pueden ser multifactoriales. Lo importante aquí es que las cifras han aumentado representativamente, y con esto el riesgo de no atender a esta población en forma apropiada.

El segundo factor que colaboró en la escogencia del tema fue estudio realizado por Herrera y Quirós (1995) sobre los servicios de educación especial de III y IV ciclo. En este se refieren varios aspectos, entre ellos:

- Un desconocimiento de los objetivos de III y IV ciclo por parte de los coordinadores y docentes.
- Necesidad de contar con una planta física que responda a las necesidades y recursos suficientes para que la oferta educativa sea de calidad y satisfaga las necesidades de los estudiantes.
- No hay una adecuada divulgación y proyección del III ciclo de Educación Especial hacia la comunidad donde está ubicada el servicio.
- No existe un real aprovechamiento de los recursos comunales, ya que, la relación con las empresas de la comunidad es mínima.
- Escasa capacitación en Desarrollo Vocacional por parte del MEP.
- Los docentes hacen mayor énfasis en manualidades y artesanía que en inculcar valores, actitudes y conductas que los lleven a ser personas más independientes

Este estudio plantea la interrogante si los docentes de III y IV ciclo de Educación Especial están desarrollando en los estudiantes los autoesquemas

positivos (el autoconcepto, la autoimagen, la autoestima, la autoeficacia) y las expectativas futuras en la formulación de un proyectos de vida.

Tomando en cuenta que en el sistema educativo de educación especial se deben desarrollar tres grandes áreas: socioafectiva, cognoscitiva y psicomotora. Estas grandes áreas son reforzadas en III y IV ciclo cubriendo varios aspectos , entre ellos: autoimagen, autoconcepto, intereses, aptitudes, valores, toma de decisiones, la independencia, participación, la autoestima, la iniciativa elección vocacional, proyecto de vida y metas, entre otros. Es pues que la promoción efectiva de III y IV ciclo, debe permitir el empoderamiento de actitudes positivas hacia el futuro, lo que la mayoría de las veces, refiere Campos et al. (2002), contrasta con la realidad que experimentan las personas con alguna discapacidad.

Ante esta situación, se presenta la realidad existente en el III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar. Este trabajo tiene como objetivo conocer la percepción de las expectativas existentes en cuanto a autoesquemas y las expectativas futuras en los proyectos de vida de estos estudiantes. Lo anterior resulta fundamental, ya que, desarrollar un autoesquema positivo y un adecuado proyecto de vida es la razón de ser de los prevocacionales o servicios educativos para estudiantes de III y IV ciclo de educación especial en colegios técnico – académicos e IPEC.

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Cuál es la percepción de las expectativas existentes en cuanto a autoesquemas y las expectativas futuras en los proyectos de vida de los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar, Circuito 09, de la Dirección Regional Educativa de Puntarenas?

1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivos generales:

1) Analizar las expectativas existentes en cuanto a autoesquemas (el autoconcepto, la autoimagen, la autoestima, la autoeficacia y las expectativas futuras en los proyectos de vida) de los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar, Circuito 09 de la Dirección Regional Educativa de Puntarenas.

2) Diseñar una propuesta didáctica que potencie el desarrollo de una visión de futuro y de creación de un proyecto de vida funcional, por parte de cada uno de los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial.

Objetivos específicos

1.1) Identificar el autoconcepto presente en los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar.

1.2) Definir la autoimagen manifiesta en los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar.

1.3) Exponer la autoestima actual en los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar.

1.4) Indagar sobre la autoeficacia vigente en los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar.

1.5) Describir la percepción que tienen los y las docentes en cuanto a autoesquemas (el autoconcepto, la autoimagen, la autoestima, la autoeficacia) y las expectativas futuras en los proyectos de vida de los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial.

Capítulo II:

Marco Teórico



2. MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se exponen las teorías y premisas que están relacionadas con las características referidas a las personas sujetos de este estudio. Se inicia con el período de la adolescencia, se continúa con el tema de la discapacidad, el marco de políticas y leyes, y se prosigue con el tema de la comunicación y las diferentes teorías que la respaldan hasta concluir con el proyecto de vida en la adolescencia.

2.1 Adolescencia

La adolescencia, según Campos, Castro, Chavarría, Gómez, Ledezma y Quesada (2002), es un período de transición entre la infancia y la edad adulta. Es una etapa de maduración física, cognitiva, social y emocional. Se extiende aproximadamente entre los 11 y los 20 años. Sin embargo, consideramos que en personas con discapacidad cognitiva este período se tiende a extender.

Es durante esta etapa que se da según Fallas, Martínez, Morúa, Rojas, Ugalde y Zeledón (2002), la construcción de la identidad, donde se define al ser humano como persona, una acción clave para la vida futura. Debido a que permite conocerse a si mismo, en forma coherente y continua, a pesar de las

adversidades tanto en los cambios internos, como externos que enfrentamos en nuestra vida.

Por lo tanto, la identidad del yo, busca un sentido de unidad de la personalidad, para que reconozcan al individuo dentro de un contexto social determinado. Esta necesidad de conocerse debe fomentarse en el o la adolescente a partir del fortalecimiento de su autoestima.

En este sentido, Gaviria (2009) plantea que en el caso de los adolescentes con discapacidad intelectual, los cambios biológicos se producirán al igual que una persona sin discapacidad. Sin embargo, los cambios en las habilidades de pensamiento, ocurren más lentamente y con menor complejidad de las habilidades logradas, las restricciones en inclusión y participación influyen en la pobreza de habilidades alcanzadas. En los individuos cuyos talentos no resulten tan evidentes en términos productivos, la sociedad jugará un papel excluyente o restringirá las oportunidades para el desarrollo de estas personas.

Aún cuando los cambios sean más lentos y menos complejos, es definitivo que todo ser humano durante la adolescencia, debe enfrentar varias tareas básicas: identidad (descubrir y entender quien soy yo), autonomía (lograr un saludable sentido de independencia), sexualidad (expresar sentimientos sexuales y disfrutar del contacto físico con otros), intimidad (establecer y mantener relaciones estrechas con otros) y realización (ser un miembro competente de la comunidad). Éstas implican cambios en las

emociones, motivación, conducta y en las relaciones con otros. Para la población con discapacidad intelectual, el progreso en estas tareas solo es posible en el marco de la integración social la cual permite la vivencia de experiencias que facilitan el aprendizaje de múltiples roles, teniendo como pilares los entornos saludables, el estatus de la edad, y los apoyos requeridos para un adecuado desenvolvimiento; esto es, la oportunidad de fomentar su desarrollo personal.

2.2 Desarrollo personal

Para Campos et al. (2002) el desarrollo personal es un proceso de aprendizaje que atraviesa toda persona y mediante el cual logra desarrollar habilidades para la vida, perfeccionando sus potencialidades y alcanzando un bienestar integral.

Este desarrollo personal comprende las áreas socioafectiva, cognoscitiva y psicomotora, esenciales para que las personas alcancen su bienestar propio.

En este sentido, se debe desarrollar habilidades y destrezas, autoimagen y autoconcepto, hábitos de higiene y alimentación. Es indispensable fortalecer la parte vocacional que implica: intereses, aptitudes, valores, toma de decisiones, y elección vocacional, proyecto de vida y metas. Otro aspecto a considerar es el área emocional que involucra: la identidad, el autoconcepto, la autoimagen, la independencia, la autoestima, la iniciativa, la

creatividad y la flexibilidad. A esto se suma la parte social haciendo referencia a las habilidades para la comunicación interpersonal asertiva, solidaridad, cooperación, respeto, tolerancia, organización y participación. Y por último se debe tomar en cuenta el aspecto ético-espiritual, resaltando los valores personales, morales, laborales, familiares y religiosos.

Por lo tanto indica el autor en mención que la promoción efectiva del desarrollo personal permite el empoderamiento de actitudes positivas hacia el futuro, lo que la mayoría de las veces contrasta con la realidad que experimentan las personas con alguna discapacidad.

2.3 Concepto de Discapacidad

El término discapacidad ha evolucionado con el paso del tiempo, sobre todo a partir de 1980 donde se ha desarrollado modelos sociales de discapacidad, como la visión basada en los derechos humanos o enfoques sociales, el cual introduce el estudio de la interacción entre una persona con discapacidad y su ambiente; principalmente el papel de una sociedad en definir, causar o mantener la discapacidad dentro de esa sociedad, incluyendo actitudes o unas normas de accesibilidad que favorecen a una mayoría en detrimento de una minoría.

Las autoras de este trabajo comparten este enfoque de Derechos Humanos, pues consideran es el más justo y realista. Además, la sociedad actual se observa un esfuerzo importante de adaptación del entorno a las personas con discapacidades para favorecer su inclusión social.

Este enfoque de los Derechos Humanos refiere que la discapacidad es el resultado de la interacción persona- ambiente. Siendo este concepto universal, dinámico, relativo y en constante evolución.

No niega la existencia de las deficiencias pero enfatiza en las capacidades de las personas y en la participación del entorno. Siendo la persona sujeta de derechos.

Según De Asís. (2008) el abordaje a la persona debe ser integral y de atención a la diversidad; basado en los derechos humanos y libertades fundamentales, partiendo de las necesidades de todas y cada una de las personas.

Desde este punto de vista toda persona ejerce, orienta y promueve la defensa de sus derechos. Por lo tanto, es un asunto político, económico, social, entre otros.

En este enfoque se presenta la participación (en todos los aspectos de la vida) como un derecho, pero esta entendida dentro del marco de equidad equiparada.

Para este fin, entidades, funcionarios (as), servicios y apoyos deben estar en total apertura a la diversidad en contextos inclusivos. Siendo estos accesibles, oportunos, de calidad y flexibles. La evaluación está centrada en el desarrollo y los resultados de los servicios y apoyos que se brindan.

Por tanto, manifiesta De Asís (2008) que el entorno debe promover y facilitar la participación plena, el respeto y los recursos para el ejercicio de los derechos y potencialidades.

Así entendido, el entorno debe responder a las necesidades que presentan las personas como fruto de sus diferencias, eliminando barreras actitudinales, de información, comunicación, físicas, entre otras. Y esto es una responsabilidad colectiva (social).

Por las razones anteriormente expuestas, y con el fin de salvaguardar los derechos y la integridad de las personas con alguna discapacidad se ha creado el marco de políticas y leyes a nivel nacional e internacional.

2.4 Marco de políticas y leyes

Para contextualizar iniciaremos a partir del enfoque de integración educativa, donde en 1989 se promueve la integración de estudiantes con discapacidad a los servicios educativos regulares. Ya para 1993, el Consejo Superior de Educación aprobó los planes de estudio para los servicios de educación especial de III ciclo y educación diversificada (IV ciclo), ubicados en colegios técnicos y académicos. Nuestra población en estudio se ubica en este tipo de servicio.

Es pues que, a partir de este año, se inicia la reestructuración del sistema educativo nacional en el área de las Necesidades Educativas Especiales, con el fin de asegurar la atención a la diversidad.

El principio de atención a la diversidad y sus procedimientos de educación inclusiva, constituyen el enfoque más humanista desarrollado hasta ahora como paradigma para la atención educativa a personas con necesidades especiales; que como se sabe, no incluyen solamente a aquellas necesidades originadas de una discapacidad, sino también a las que se reconocen como producto de alguna forma de privación cultural

Educar en la diversidad requiere, pues:

Reconocer la desigualdad de partida de las oportunidades de las distintas personas y de los grupos sociales, a la vez que exige el reconocimiento de valores, normas, intereses y saberes invisibles para la escuela. De aquí la necesidad de lograr que valores como el respeto a los demás, el compartir, la relativización de los propios puntos de vista ante criterios asumidos democráticamente por el grupo, el sentido de equidad, entre otros, se conviertan en factores integrantes del propio proceso (Rué, citado por Arnaiz 2005, p.24).

Educar en la diversidad significa ejercer los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho en el marco de una educación para todos.

En el año 1996 fue publicada en el Diario Oficial La Gaceta N°102, la Ley 7600: “Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con

Discapacidad”. Posteriormente, el 20 de abril de 1998, se publicó en el mismo órgano oficial el Decreto N°. 26831 – MP, con el reglamento de la Ley en mención.

Según refiere el Ministerio de Educación Pública (2006):

“Ambos documentos se convirtieron en una importante herramienta para que las personas con discapacidad y sus familias puedan ejercer sus derechos humanos y constitucionales, involucrando a su vez a la sociedad costarricense en el proceso de equiparación de oportunidades que permita el acceso de las personas con discapacidad a los diferentes ámbitos de la vida social” (p.17).

Es pues que esta Ley 7600 no solo significa un paso primordial en los derechos de las personas con discapacidad, sino que también causo un fuerte impacto en el ámbito educativo debido a que ha marcado a todo el sistema educativo nacional y reafirma la educación dentro del mismo.

Es de importancia hacer referencia al capítulo sobre acceso a la educación en La Ley 7600. Aquí se hace referencia a varios aspectos de trascendencia en la labor educativa:

- El Estado garantizará el acceso oportuno a la educación, independientemente de su discapacidad, desde la estimulación temprana hasta la educación superior.

- Los centros educativos efectuarán las adaptaciones necesarias y proporcionarán los servicios de apoyo requeridos para que el derecho a la educación de las personas sea efectivo.
- La educación de las personas con discapacidad deberá ser de igual calidad, impartirse durante los mismos horarios, preferentemente en el centro educativo más cercano al lugar de residencia y basarse en las normas y aspiraciones que orientan los niveles del sistema educativo.

En 1997, el Consejo Superior de Educación aprobó por Acuerdo N° 18-97 las “Políticas de Acceso a la Educación para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales”. Además se elaboró la Normativa y los Procedimientos para el acceso a la Educación para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, esto con el fin de conceptualizar y organizar lo relativo a la atención de las necesidades educativas especiales. Así como oficializar el concepto de “necesidades educativas especiales” en nuestro país, lo que permitió un replanteamiento del concepto tradicional de educación especial.

A partir del año 2002, en acuerdo con el Marco de Acción de Dakar, los planteamientos de Educación Inclusiva, el Departamento de Educación Especial ha venido desarrollando propuestas, proyectos y acciones tendientes al reconocimiento de las diferentes entidades del sistema educativo, que la atención a la diversidad estudiantil, es una responsabilidad conjunta y no de la Educación Especial como erróneamente se ha considerado.

Desde este momento, según refiere el Ministerio de Educación Pública (2006) la Ley Fundamental de Educación fue modificada en su artículo 27 por la Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (Ley 7600) de 1996, en la cual se definió la Educación Especial de la siguiente forma:

“La educación especial es el conjunto de apoyos y servicios a disposición de los alumnos con necesidades *educativas* especiales, ya sea que los requieran temporal o permanentemente” (p. 19).

Es pues que, la educación especial debe brindar programas y servicios para responder a las necesidades educativas de niñ@s, jóvenes y adult@s, bajo los siguientes principios referidos por el Ministerio de Educación Pública (2006):

a) Igualdad de oportunidades:

El ser humano presenta diversas necesidades, que deben ser satisfechas por diferentes recursos para garantizar que las personas disfruten de iguales oportunidades de acceso y participación en idénticas circunstancias (Artículo 2, Ley 7600).

b) Participación:

Las personas con discapacidad tienen el derecho de intervenir en la toma de decisiones, planificación, ejecución y control de las acciones que las involucran.

c) No-discriminación:

Esto implica no excluir, restringir, impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos o las libertades fundamentales de una persona.

El Estado debe promover la integración social o el desarrollo particular de los individuos con discapacidad (políticas de apoyo afirmativo).

d) Autonomía personal:

Las personas con discapacidad tienen el derecho de tomar sus propias decisiones y el control de las acciones que los involucra para el logro de una vida independiente.

Es necesario hacer referencia aquí que a partir de la aprobación de la Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad en Costa Rica (Ley 7600) surgen una serie de medidas que tienen en común un avance o propuesta centrada en el enfoque social y de derechos.

Antes de concluir este apartado, es importante hacer referencia y extendernos sobre la situación actual de los servicios de III y IV ciclo de Educación Especial en el país, específicamente del Liceo de Miramar, lugar donde se desarrolla la presente investigación.

El Plan de Estudios para las Etapas Prevocacional (III Ciclo) y Vocacional (IV Ciclo), aprobado mediante la Sesión 037-93 del Consejo Superior de Educación del 13 de mayo de 1993, dio sustento legal a los

servicios conocidos hoy día como III y IV Ciclo de Educación Especial, que funcionan en colegios técnicos, académicos e IPEC.

Según exposición realizada por Licda Gilda Aguilar Montoya, coordinadora del Equipo del Plan Nacional III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional, de la Dirección de Desarrollo Curricular del Departamento de Educación Especial, fechada 18 y 19 agosto de 2009, hace referencia a varios puntos:

- A partir del año 1993 se experimenta una expansión de los servicios de III y IV Ciclo de Educación Especial, lo que llevó que en el año 2002 a que el Departamento de Investigación del Ministerio de Educación Pública realizara una evaluación sobre el Plan de Estudios III y IV Ciclos Educación Especial, a petición del Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial.

La recomendación final de la citada evaluación propone:

“Realizar un análisis del Plan de Estudios de III y IV Ciclo de Educación Especial, así como de los lineamientos administrativos para orientar su desarrollo, con el propósito de valorar su congruencia con los cambios que genera la Ley 7600...”
(Departamento de Investigación Educativa, MEP 2002, Pág. 48).

Para el período 2005-2006 se establece una comisión de trabajo para retomar la recomendación de la evaluación del 2002, la misma se conformó con 6

docentes (una de Educación Especial y cinco del área técnica) de 5 colegios donde existía un servicio educativo de III y IV Ciclo de Educación Especial .

Esta comisión plantea la necesidad de consultar de nuevo a los diferentes actores educativos, para esto se elaboró un instrumento de consulta a docentes y se realizaron grupos focales con los padres de familia y estudiantes. Con los hallazgos obtenidos en el 2006, se realizó una comparación de los resultados de la Evaluación del 2002, arrojando entre los datos, los siguientes resultados de importancia para esta investigación:

- Urgencia de revisar el Plan de Estudios.
- Falta de infraestructura y equipo así como falta de capacitación y asesoría.
- Desequilibrio entre lo técnico y lo académico.
- Ponderación hacia el empleo como salida, descuidando los requerimientos para el logro del mismo.
- Bajas expectativas hacia los estudiantes/relación de poder.
- INA como única posibilidad de formación (Requisitos).
- Sentido perverso de la titulación.
- Poca utilización de recursos propios a nivel institucional.
- Ausencia de procesos de diagnóstico desde lo educativo y las necesidades e intereses personales.
- Ausencia de secuencia curricular.
- Poca utilización de redes de apoyo familiares, comunitarias y educativas.
- Escasas oportunidades de diferentes formas de agrupación.
- Ausencia de visión del contexto

- Ciertos niveles de corrupción.

A partir de estos hallazgos, en el 2007, los miembros de la comisión, elaboran una propuesta denominada, Plan Piloto: “III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional”, la cual es elevada al Consejo Superior de Educación la cual se En setiembre del 2007 en el acuerdo 01-37-07 del 11 de setiembre de 2007, el Consejo Superior de Educación, establece autorizar a 5 colegios aplicar el “Plan Nacional para III ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional” y solicitarles que al concluir el curso lectivo 2007, enviar informe con los resultados de la experiencia para valorar las posibilidades de ampliarla a otras instituciones educativas del país”.

Producto de estos resultados surge el Plan Piloto: “III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional”, del Departamento de Educación Especial del Ministerio de Educación Pública (2007) el cual fue aplicado en cinco colegios prevocacionales dándose los siguientes resultados:

- Logros en términos académicos: alfabetización, avance en el nivel, pase de un nivel a otro.
- Mejora significativa en la comunicación.
- Mayor claridad en los procesos de exploración, elección, formación para el logro de la empleabilidad.
- Diversificación de las propuestas de formación.
- Niveles de satisfacción más altos en el personal docente.
- Disminución de los niveles de deserción estudiantil.
- Mayor participación de las familias.

- Oferta segregada pero paradójicamente, favoreciendo prácticas más inclusivas.
- Necesidad de replantear lo propuesto a partir de la experiencia.

Producto de estos alcances el Consejo Superior de Educación emite en firme: ACUERDO: 03-10-09, Aprobar el Plan Nacional: III ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional:

- Área Técnica
- Área Académica
- Pre- práctica y práctica supervisada
- Nuevas instituciones y proyección futura.
- Para el 2009 se autorizaron 10 colegios para iniciar con el Plan Piloto, y ya para el 2010 entró en este nuevo programa el Liceo de Miramar.

Con el propósito de llevar a cabo una destacada labor en los servicios de Educación Especial, seguidamente se expone el tema de la comunicación.

2.5 La comunicación

De acuerdo con Soto (2004, p.15) la comunicación es un proceso complejo que se refiere al intercambio de ideas que se establece entre dos o más personas, y durante el cual se favorece de alguna manera la interacción social; por lo tanto el ser humano comparte diferentes medios, estrategias y códigos para comunicarse, no solamente en forma verbal sino también mediante el uso de diferentes recursos de que dispone para hacerse entender.

Es interesante observar cómo al verse involucradas dos o más personas, el proceso de comunicación hace que converjan diferentes elementos que deben estar presentes en un acto comunicativo, tales como:

- Un emisor o fuente: es la persona que desea comunicar algo o emite el mensaje.

- El mensaje es la idea, sentimiento, pensamiento, deseo o interés que requiere comunicar el emisor.

- El canal o medio por el cual se transmite el mensaje.

- El receptor (receptores) es la persona que recibe el mensaje y reacciona ante él dándole significado en función de su valoración y respondiendo ante el mensaje.

- El ruido o interferencia en la comunicación, este elemento se refiere a la dificultad que se presenta en el proceso de comunicación cuando hay aspectos que no se comparten, o estados emocionales de las personas o diferentes condiciones físicas o ambientales no permiten el acto comunicativo, o alteran el proceso del mismo.

En esta misma línea, Hernández (2003) manifiesta que la comunicación es un acto dinámico en el que las personas entran en contacto, cada una con su forma de ser y de aproximarse al conocimiento. Es un encuentro de ideas,

pensamientos o visión de mundo. Reflejo de lo que somos, pensamos y actuamos. Por tanto, la comunicación es el medio por el cual entramos en interrelación con el medio ambiente social y nuestro mundo interno.

Este mismo autor refiere que “el encuentro comunicativo está mediado cognoscitivamente por los esquemas mentales del individuo (contexto, vivencias, experiencias, formación, concepciones y percepciones)” (p. 6).

Por otra parte Robbins citado por Campos, Gutiérrez, Mora, Mora, Morales y Obando (2007), la comunicación tiene 4 funciones básicas:

1- Controlar el comportamiento de sus miembros, a través de jerarquías, de lineamientos existentes o de comunicación informal.

2- Motivar a través de lo que se debe hacer, lo bien que se está desarrollando, y lo que se puede hacer para mejorar. Es decir, la formación de metas específicas, la retroalimentación y el reforzamiento del comportamiento deseado.

3- Como expresión emocional: de conocimientos y de satisfacción de las necesidades sociales.

4- Información: este se desarrolla dentro de la facilitación para la toma de decisiones, para la transmisión de datos que permitan identificar y evaluar alternativas.

Watzlawick (2002, p. 23-24) por su parte refiere que el estudio de la comunicación humana puede subdividirse en tres áreas: sintáctica (que trata del lenguaje), semántica (que estudia el significado) y pragmática (que tiene que ver con el aspecto conductual). Desde la perspectiva de la pragmática toda conducta, y no solo el habla, es comunicación, y toda comunicación afecta la conducta. Por medio de la comunicación se establece la relación emisor – receptor.

Al respecto Riso, citado por Campos, L. et al. (2007, p12-14) refiere tres conductas que se asumen entre las personas al comunicarse:

- Comportamiento pasivo: caracterizado por permitirse a otros elegir por él, es poco sincero, inhibido, autonegativo e indirecto. En situaciones de gana y pierde, siempre pierde. En una relación los sentimientos son de angustia, desvalía y es manipulado. Después se enfada consigo mismo/a y con los demás. Piensa que los demás consiguen sus objetivos a costa de él o ella, violándose sus derechos. Piensa que no debe molestar, ni desagradar a nadie excepto a sí misma.

- Comportamiento agresivo: La persona decide por los demás, es sincero sin tacto. Expresa lo que siente, se alaba a sí misma. En situaciones gana- pierde, gana. Se cree superior, riguroso, controlado, dispuesto al perdón. Puede sentirse culpable. Piensa que debe hundir a los demás para protegerse a sí misma (o).

- Comportamiento asertivo: La persona decide por sí misma, es sincera, pero cortés. Se respeta a sí misma, expresa sus sentimientos en forma directa y clara.

Convierte situaciones de gana-pierde en gana –gana. Los sentimientos son de confianza, respeto consigo misma.

Es una persona autorrealizada. Logra sus objetivos gracias a una adecuada negociación. Respetan sus derechos y los de todos. Piensa que puede defender sus derechos y los de otros, pero no siempre la conducta de los demás.

Al respecto Stoner (1998, p. 579) indica: “la diferencia entre una comunicación efectiva y otra que no lo es, radica en el grado en que las partes que se comunican manejan debidamente aspectos del proceso comunicativo como las diferencias de percepción”.

2.6 La percepción

Robbins (1996, p. 92) define la percepción como un proceso por el cual los individuos organizan e interpretan sus impresiones sensoriales a fin de darle un significado a su ambiente. Sin embargo, lo que una persona percibe puede ser sustancialmente diferente de la realidad objetiva, en otras palabras, y de acuerdo con Robbins, S y Coulter, M (2005, p.357), las investigaciones sobre el tema, demuestran sistemáticamente que los individuos pueden ver la misma cosa, pero percibirla de manera diferente. La cuestión es que ninguno de nosotros ve la realidad. Interpretamos lo que vemos y lo llamamos realidad. Covey (2001) confirma estas aseveraciones al decir que dos personas pueden

mirar lo mismo, disentir, y estar ambas en lo cierto, pues cada una mira a través del cristal de su experiencia (p.38).

2.6.1 Factores que influyen en la percepción

Varios factores consiguen operar para dar forma y a veces distorsionar la percepción. Siguiendo el pensamiento de Robbins (1996, p. 91) estos factores pueden residir en el perceptor, el objetivo o la situación.

2.6.1.1 El perceptor o la persona que percibe.

Cuando un individuo visualiza un objeto y trata de interpretar lo que ve, su interpretación se amolda en gran medida a las características personales. Entre las características más relevantes que intervienen en la percepción se hallan las actitudes, las motivaciones, los intereses, las experiencias pasadas y las expectativas, asimismo las necesidades no satisfechas y las motivaciones pueden ejercer una fuerte influencia en las percepciones. Según Robbins (1996, p.91) este hecho fue dramáticamente demostrado en una investigación sobre el hambre.

Los individuos en el estudio no habían comido durante varias horas. Algunos habían comido una hora antes, otros habían estado sin comer 16 horas. A estos sujetos se les mostraron fotografías borrosas y los resultados indicaron que la intensidad del hambre influyó en la interpretación de las fotos borrosas. Aquéllos que no habían comido durante 16 horas percibieron las imágenes como fotografías de comida con más frecuencia que aquellos sujetos que si habían comido. Cada persona interpreta los eventos o situaciones desde su propia perspectiva sin importar las características reales.

2.6.1.2 El objetivo

Las características del objetivo que se está observando es lo que la gente percibe. Es más probable que, en un grupo, las personas gritonas sean más notables que las silenciosas.

Así, también, lo son los individuos extremadamente atractivos o desagradables. Los movimientos, los sonidos, el tamaño y otros atributos de un objetivo moldean la forma en que lo vemos. Ya que los objetivos no se observan en aislamiento, la relación de un objetivo con su pasado influencia la percepción, como lo hace la tendencia de las personas a agrupar las cosas iguales y las similares, por ejemplo, las mujeres, los negros o los miembros de cualquier otro grupo que tengan características claramente distinguibles en términos de rasgos físicos o de color tenderán a ser percibidos como similares incluso en características sin concordancia, por lo que se hace necesario analizar la situación.

2.6.1.3 La situación

El contexto en el cual se observan los objetos es importante. Los elementos alrededor del ambiente influyen las percepciones. El tiempo en el cual un evento o un objeto se perciben puede influir en la atención; también el lugar, la luz, el calor o cualquier otro factor del entorno inmediato pueden dominar la percepción personal. Caso concreto, es la situación ambiental particular en la que se desenvuelven los individuos en una institución escolar (ya sea directivo, docente, profesor, alumno, padre de familia) tiene atribuida un

rol con comportamientos y mensajes tolerables e independientes de sus características individuales. A decir de González, Nieto y Portela (2003) El centro escolar, con sus condiciones organizativas y sociales, formales e informales, crea otro contexto de significación que resulta determinante. Ese campo de comunicación, como lo explican Álvarez y Zabalza (citado por González, Nieto y Portela ,2003), “ es el que dota de sentido y significado a los contenidos intercambiados...y el que proporciona los rasgos distintivos más relevantes del proceso interaccional que se desarrolla en su interior” (1989: 81). Cada escenario escolar crea su propia cultura con lenguajes, estilos y rituales de comunicación que contribuyen a socializar a sus miembros de un modo peculiar (Santos, 1994; Mehan, 1998 en González, Nieto y Portela 2003)

2.7 La percepción personal

Existen varias teorías que respaldan este enunciado, entre ellas, la teoría de la atribución.

2.7.1 Teoría de la atribución

Según Robbins (1996, p.94) las percepciones acerca de la gente difieren de aquellas que se hacen sobre los objetos inanimados como escritorios, máquinas o edificios; ya que se hace inferencia acerca de las acciones de las personas, no así de los objetos inanimados.

Esta teoría ha sido propuesta para desarrollar explicaciones acerca de las formas en las cuales se juzga de manera diferente a la gente. Es pues que, cuando se observa el comportamiento de un individuo se trata de determinar si fue causado interna o externamente.

Los comportamientos causados internamente son aquellos que se cree que están bajo el control del individuo. Las formas de actuar, causadas en forma externa, es visto como el resultado de causas exteriores; esto es, la persona es vista como si hubiera sido forzada a actuar por la situación.

Para este autor , uno de los hallazgos más interesantes en esta teoría es que existen errores o prejuicios que distorsionan las atribuciones, por ejemplo, existe la tendencia de los individuos a atribuir su propio éxito a factores internos como habilidad o el esfuerzo, y a echar la culpa del fracaso a los factores externos como la suerte; por otra parte, la gente también tiende a ver las circunstancias con base en sus intereses, historia, experiencia y actitudes, o sea, interpreta selectivamente la información.

2.7.2 Percepción selectiva

Nuevamente Robbins (p. 96) afirma que cualquier característica que haga visible a una persona, un objeto o un evento incrementará la probabilidad de que sea percibida. Un ejemplo clásico muestra cómo los intereses creados pueden influenciar en forma significativa los problemas que se ven.

La percepción selectiva permite "leer rápido" a los demás, no sin el riesgo de dibujar una pintura imprecisa: se ve lo que se quiere ver... y muchas veces basado en un rasgo personal exclusivo dando paso a lo que se conoce como el efecto del halo.

2.7.3 Efecto del halo

Es inferir o dibujar una impresión general acerca de un individuo con base en una característica única, como la inteligencia, la sociabilidad o la aceptación. De acuerdo con Robbins, anteriormente citado, la realidad del efecto de halo quedo confirmado en numerosos estudios, dando origen a los resultados. De las comparaciones realizadas, surgen muchas distorsiones en la percepción de las personas, a lo que el autor en mención le llama los efectos del contraste o lo que en teoría se conoce como los efectos de contraste (p. 98).

2.7.4 Efectos de contraste

Robbins (1996) continúa mencionando que los efectos de contraste son las evaluaciones de las características de una persona y que las mismas son afectadas mediante comparaciones con otras personas encontradas recientemente y confrontadas, las que son calificadas en un nivel alto o más bajo en la misma característica, incidiendo en su proyección como persona (p.98).

2.7.5 Proyección

Robbins mantiene que es la tendencia a atribuirle las características propias a otra persona o personas. La gente que se involucra en la proyección tiende a percibir a los demás de acuerdo con lo que ellos mismos son y no de acuerdo con lo que realmente es la persona que está siendo observada, de igual forma se establecen los estereotipos(p. 99).

2.7.6 Estereotipo

Consecuentemente con el pensamiento de Robbins el estereotipo es juzgar a otra persona con base en la percepción personal del grupo al cual pertenece dicho individuo (p.99).

Partiendo de lo mencionado anteriormente, se debe producir cambios en la forma de como percibimos al mundo, a las personas, para entender nuestros propios paradigmas y saber como realizar un cambio.

Según Coovey (2001) los paradigmas o percepciones son poderosas porque crean los cristales o los lentes a través de los cuales vemos el mundo y mientras no tengamos en cuenta cómo nos vemos a nosotros mismos, además afirma que no seremos capaces de comprender cómo ven los otros y qué sienten acerca de sí mismos y de su mundo, por lo que es importante una organización de la imagen interna de la propia persona para su autopercepción (p. 42, 81).

2.7.7 Autopercepción

De acuerdo con Riso (1996) cada ser humano construye una representación interna del mundo que le rodea, y también construye teorías y conceptos sobre sí mismo. Permitiéndole conocer el mundo no solo el ambiente sino también su comportamiento frente a él (p. 22).

Estas experiencias de relacionarse con otras personas (amigos, padres, maestros) y cosas de su entorno material inmediato, desarrollan una idea de cómo es en realidad. Así como los fracasos y éxitos, los miedos e inseguridades, las sensaciones físicas, los placeres y disgustos, la manera de enfrentar los problemas, lo que te dicen que eres, todo concluye y se organiza en una imagen interna sobre la propia persona, su autopercepción, definiendo la forma en que se ve a sí mismo y al mundo que lo rodea.

De manera que lo que un individuo piensa y siente acerca de si mismo es aprendido y almacenado en forma de teorías llamadas autoesquemas que no solo significan un control cognitivo sobre el propio ambiente, sino además permite el control sobre la propia conducta. Los autoesquemas definen y delimitan los aspectos u áreas sobre las personas que creen tener control o lo hacen responsables de las mismas.

No todos los autoesquemas que configuran el autoconcepto son semejantes, los hay positivos y negativos. Los primeros lo llevarán a

estimularse, los segundos a odiarse. Nadie contempla y cuida una persona que odia. De manera similar, si la visión que una persona tiene de sí es negativa, no se expresará afecto, pues no creerá merecerlo.

Si el autoesquema es positivo y no lo alimenta se desvanecerá. En los autoesquemas se entrelazan cuatro aspectos fundamentales que conforman el núcleo principal de la autovaloración personal que son: la autoestima, el autoconcepto, la autoimagen, y la autoeficacia. En relación con estos aspectos fundamentales se destacan:

2.7.7.1 Autoestima

De acuerdo con Riso (1996, p. 25) es el valor que la persona se da a sí misma, es lo que piensa y siente sobre sí misma. Es la suma de la confianza y el respeto, refleja la habilidad de cada uno para enfrentar los desafíos de la vida, cree en su propio significado, éxitos y valor, comprende y supera los problemas, respeta y defiende sus intereses y necesidades. Se manifiesta en una actitud de aprobación o desaprobación de la propia personalidad.

Una autoestima baja afecta las relaciones interpersonales y la seguridad al realizar una acción, o tomar una decisión. Esta forma parte de la personalidad, vida social, emocional y psicológica de todo individuo. Es necesario, por tanto, tener una autoestima alta para cumplir nuestros sueños, porque una baja autoestima nos desalienta y al tener poca confianza en uno mismo hasta la barrera más pequeña se vuelve infranqueable.

Plantea Campos et al. (2002) que la autoestima se forma y se estimula en la familia durante los primeros años de vida. Todo evento cotidiano afecta positiva o negativamente la autoestima, debiéndose desarrollar en el adolescente habilidades para separar lo positivo de lo negativo y alejarse de lo negativo.

Según Riso (1996, p. 73) se debe demostrar a sí mismo que uno se ama con actos dirigidos a producir autobienestar y autosatisfacción contribuyendo positivamente en facetas o dimensiones concretas que contribuyen positivamente en la autoestima como:

- Practicar el autoelogio fortalece la autoestima y genera buenos hábitos de higiene mental.
- La autorecompensa es el proceso de autoadministrarse estímulos positivos. Esta al igual que el elogio fortalece la autoestima y no permite el autocastigo, el automenosprecio y la insatisfacción.
- Ideas ritualistas como el culto a la habituación, el culto a la racionalización, el culto al control, el culto a la modestia y el culto al ahorro son los peores enemigos de la autoestima. La exaltación de estas cinco creencias lleva al menosprecio y a la subestimación personal.

- Según Fallas et al. (2002) un adolescente con autoestima aprende a desarrollar relaciones gratas, aprovecha las oportunidades que se le presentan, para trabajar productivamente y ser autosuficiente, además posee una mayor conciencia y reflexión del rumbo que sigue.

2.7.7.2 Autoconcepto

Para Riso (1996) el autoconcepto es el amor propio, autoconfianza y el autorrespeto. Es el pensamiento acerca de sí mismo. Es la construcción mental de cómo una persona se percibe a sí misma. Este se constituye en ideas, opiniones, creencias, percepciones (la imagen que se forma un individuo sobre otro) y el procesamiento de la información exterior (se construye conforme la imagen de su entorno). Por tal motivo es un juicio de valor sobre nuestras cualidades personales.

Los seres humanos utilizan estándares internos, esto es, metas y criterios internalizados (aprendidos) sobre la excelencia y lo inadecuado. Estos estándares, como ya mencionamos anteriormente, se desprenden del sistema de creencias, valores y necesidades que el individuo posee.

En este sentido, un nivel exagerado de autoexigencia genera patrones estrictos de autoevaluación que despertarán en el sujeto sentimientos de ineficacia y de imposibilidad de controlar la situación, lo que hará que se aleje de las metas cada día más. Además, la autoobservación negativa, al igual que

la autoevaluación negativa y el autocastigo, genera estrés, disminuye el rendimiento, maltratando el ego, y afecta el autoconcepto.

Con respecto al tema, Riso (1996 p. 40-47) menciona cuatro consejos que ayudan a salvar el autoconcepto.

1. Tratar de ser más flexible, tanto con otros, como consigo.
2. Revisar las metas y las posibilidades reales para alcanzarlas.
3. No autoobservar sólo lo malo.
4. Pensar y verse positivamente a sí mismo.

2.7.7.3 Autoimagen

Fallas et al. (2002) plantean que uno de los componentes de la autoestima es la autoimagen; la cual es una fotografía mental de sí mismo unida a las actitudes y sentimientos con respecto a esa imagen corporal, es una percepción mental que cada persona tiene sobre su cuerpo. Básicamente la auto-imagen es la imagen que nuestro subconsciente tiene de nosotros mismos. Esta imagen manipula nuestra personalidad, comportamiento y es responsable de todo lo que somos en este momento. Además lo que pensamos de nosotros mismos (autoconcepto) afecta esta imagen.

Al respecto indica Ribeiro (1997, p. 52) que nuestro rendimiento nunca será mayor que la imagen que tenemos de nosotros mismos. El patrón ideal de lo que es hermoso se aprende a través de las experiencias personales y

sociales del entorno inmediato. La imagen corporal se forma por la influencia de dos fuentes de datos: el ambiente social y los medios de comunicación.

Con respecto al ambiente social, el grupo de referencia y las relaciones que establece el individuo con las personas son determinantes en la configuración de la autoimagen, afirma Riso, (1996, p. 52).

En lo referente a los medios de comunicación, estos transmiten la forma de entender la belleza y la fealdad en la apariencia física, dependiendo esto del marco cultural

Para Ribeiro (1997, p.110) una de las causas más terribles y devastadoras de la autoimagen es la burla, originada generalmente en el grupo de pares, de ahí que los seres humanos hayan aprendido a criticar su propia apariencia física con el metro de la "perfección"; muchas personas presentan gran habilidad para detectarse defectos (barritos, arrugas o cualquier otro problema similar) y que son manifestadas a través de una preocupación obsesiva por ser bello siempre y a toda hora, y que son reflejadas en la autoimagen.

Como lo hemos mencionado anteriormente el ambiente inmediato en el cual crece y se desarrolla el individuo y las experiencias que él tiene sobre su apariencia física, determinan el grado de autoaceptación. Los diversos episodios de contactos con otras personas, y más tarde la propia comparación, son almacenados en la memoria en forma de autoimagen. Entonces, La belleza

es algo relativo a la época y al lugar; en este sentido lo importante no es ser “bello”, sino gustarse a sí mismo.

La autoimagen es aprendida a través de experiencias en el ambiente inmediato (amigos, novios, familiares) y del aprendizaje social a través de los medios de comunicación.

A modo de síntesis Riso (1996, p. 66) nos propone algunos consejos que podría contribuir a mejorar la autoimagen:

1. Definir propios criterios de lo que es bello o estético.
2. Descartar la perfección física y los criterios estrictos.
3. Descubrir y destacar las cosas que te gustan de ti.
4. Tu autoimagen se transmite a otros
5. El aspecto físico es solo uno de los componentes de la autoimagen.
6. No importa qué seas y cómo seas. Si realmente te agradas y te gustas, siempre encontrarás a alguien que guste de ti, lo cual te llevará a ser eficaz.

2.7.7.4 Autoeficacia

La Autoeficacia es la confianza y convicción de que es posible alcanzar los resultados esperados. Referente a este concepto Riso (1996, p.142) afirma que la baja autoeficacia lleva a la persona a pensar que no es capaz; así mismo una alta autoeficacia hace que las metas sean sólidas, permite ser

persistente y afrontar los problemas adecuadamente. La autoeficacia es básicamente una opinión afectiva de uno mismo.

Continúa refiriendo el autor anteriormente citado que, la expectativa de éxito no sólo implica un análisis racional y frío de las posibilidades objetivas de éxito, sino también de la valoración subjetiva de qué tan capaz se siente el sujeto, esta valoración es cuestión de fe y confianza. La autoeficacia se alimenta de éxitos y de intentos, mientras que las causas más comunes que contribuyen a que la autoeficacia baje son: ver las cosas como incontrolables, creer que la propia conducta está regulada más por factores externos que por uno mismo, y utilizar un estilo atribucional donde siempre se es responsable de lo malo y nunca de lo bueno, así como una historia de fracasos.

Algunas estrategias mencionadas por Riso (1996, p. 172) para combatir la baja autoeficacia son:

1. Eliminar el "no soy capaz".
2. No ser pesimista (no anticipar negativamente).
3. No ser fatalista (eres arquitecto de tu futuro).
4. Tratar de ser realista.
5. No recuerdes solo lo malo.
6. Revisa tus metas.
7. Ponte a prueba y arriégate a crear tu propio proyecto de vida.

Partiendo del ideal, es decir, haber desarrollado un autoesquema positivo y alto y tomando en cuenta las estrategias mencionadas, es que toda persona debe de construir su proyecto de vida.

2.8. Proyecto de vida

Según Campos et al. (2002) el proyecto de vida es un proceso relacionado directamente con la formación académica recibida, brindando oportunidades en la organización productiva de la vida propia. Ya que nuestra sociedad es muy competitiva y exigente.

La educación académica le ayuda al adolescente a construir su proyecto de vida o por el contrario, puede afectar esa construcción, según el anterior autor, de tener acceso o no al estudio.

La persona con alguna discapacidad, como cualquier otro ser humano merece un proyecto de vida. Es decir, tiene que elegir a qué dedicar sus fuerzas con base en sus propias ilusiones, expectativas, temores, con la esperanza de obtener logros y comportamientos acordes a sus competencias, oportunidades y demandas que su entorno inmediato le brinda.

Históricamente la humanidad ha presentado diferentes enfoques y actitudes hacia esta población, en general todos con una visión social muy pobre, como consecuencia de la baja expectativa que se ha tenido respecto al potencial de estos.

Al respecto Morales (2009, p.2) explica como esto ha tenido un impacto significativo en la forma como las culturas y por consiguiente, los entornos han considerado el proyecto de vida, al que la persona con alguna condición de discapacidad tiene derecho; siendo muy común encontrar que a estas personas se les niegue la oportunidad de ser gestores de su propia vida, llevándolas más bien a ser simples espectadores.

Ofrecer oportunidades a esta población se convierte en un reto importante que de lograrse les permitirá tener mayores posibilidades de descubrir su potencial y desarrollar sus competencias, como cualquier otro ser humano. Sin embargo, para Morales, esto no ha sido así. Las culturas han creado espacios segregados para ellos y ellas y han determinado a priori un rango mínimo de oportunidades que supuestamente cubren sus necesidades básicas. Hasta el momento la mayoría de las culturas han propiciado todas las oportunidades para sus miembros promedios, de manera que puedan explorar diversas áreas y posibilidades.

En la medida en que propiciemos oportunidades integradas basadas en el bien común, se puede lograr que individuos con discapacidad tenga una mayor satisfacción con su estilo de vida, desarrolle sentimientos de afecto y pertenencia, un mayor número de amistades y de relaciones interpersonales, así como una sensación de seguridad proveniente del autocontrol y del dominio de su entorno inmediato.

En esta misma línea Alfaro et al. (2001, p.5-3, 5-4) nos dice que en la elaboración de un proyecto de vida es necesario que se lleve a cabo un proceso de orientación vocacional y laboral que permita:

a) El autoconocimiento: al descubrirse a sí mismo (habilidades y características personales) se determina lo que se desea. El proceso de autoconocimiento se perfecciona con la experiencia personal y es orientada por personas cercanas; la autoevaluación se favorece con la evaluación hecha por otros individuos importantes permitiendo el crecimiento, la actualización constante del conocerse a sí mismo y la percepción de uno como ser semejante a otros, pero a la vez como ser único y distinto a los demás. Es decir, contribuye a la definición de la identidad. Por lo tanto es necesario establecer y evaluar necesidades, intereses, aptitudes y valores, así como la elección vocacional y ocupacional implica una escogencia de un estilo de vida, para hacer uso de las habilidades y toma de decisiones. Además se debe contar con información básica sobre las propias destrezas, intereses, valores, actitudes, metas, entre otros. Los cuales podemos definir como:

- Los valores: son norma personal que se manifiesta en actitudes y comportamientos como la calidad, responsabilidad, honestidad, sinceridad, amor, compromiso, respeto, tolerancia, etc. Contribuyen a establecer nuestras metas y fines. Guían las decisiones que tomamos y configuran la naturaleza misma de nuestro ser.

- Las habilidades: son la capacidad de hacer algo físico y mental. Es una destreza. La aptitud puede considerarse como la facilidad para aprender.
- Los intereses: son el gusto por ciertas actividades, inclinación hacia algo, sentimientos de agrado o desagrado. Los intereses tienen un fuerte componente emocional: deseo de lograr algo, de realizar un sueño.
- Las necesidades: es la ausencia de algo que es importante para el bienestar de la persona. Son condiciones que impulsan la conducta por exigencias del organismo o por la tensión creada por una carencia.
- La motivación: es una fuerza interna que incita a la acción. Puede generarse en una idea, en una necesidad, en una emoción o en una condición orgánica. Es una fuerza interior que impulsa a la persona a conducirse. En esto influye el medio.

b) El conocimiento de las oportunidades: que permite explorar directamente el mundo del trabajo, las alternativas que ofrece, los requisitos que demanda y las satisfacciones y recompensas que promete. Comienza con el conocimiento del medio inmediato, de la familia, las personas que conviven con la persona, las normas de convivencia, las condiciones y recursos económicos, educativos y de salud, el conocimiento de las posibilidades y recursos de la comunidad, tomando en cuenta: servicios y recursos de las instituciones, de la comunidad y del país; perspectivas ocupacionales y de continuación de estudios. Es decir,

información sobre las oportunidades educativas y ocupacionales que existen en la propia comunidad o región, tanto en el sistema formal como no formal.

c) El aprendizaje del proceso de toma de decisiones: que capacita para relacionarse con las oportunidades disponibles. Las decisiones que toman las personas y la responsabilidad que asumen ante las consecuencias, explican las metas, los deseos, los valores y las líneas de desarrollo y de vida, además de demostrar el grado de madurez alcanzado en cada etapa del desarrollo.

Al concluir el tema acerca de la elaboración de un proyecto de vida, es indispensable mencionar a Arnaiz (2005) quién hace referencia al término diversidad, el cual pretende acabar con todo tipo de discriminación, expresiones despreciativas y malsonantes, y abre un abanico de posibilidades para atender a la diferencia. Esta autora señala que instruir en la diversidad expresa la forma de preparar a los y las estudiantes para la convivencia democrática, la solidaridad, la tolerancia y la cooperación, dentro y fuera del aula; donde los ciudadanos sean capaces de compartir y cooperar con el que es diferente por cualquier razón o circunstancia.

Este parece ser un reto para el sistema educativo, porque la realidad actual es diferente, de allí que este trabajo de investigación intente explicar cuáles son las expectativas existentes en los estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar, lo cual se hará a continuación a través del desarrollo del marco metodológico del mismo.

Capítulo III:

Marco

Metodológico

3. MARCO METODOLÓGICO:

El presente capítulo presenta la metodología usada para llevar a cabo esta investigación.

Según López –Barajas (1998, p.13, en Barrantes, 2006, p.35) la investigación es la actividad del entendimiento en busca de un conocimiento más extenso o profundo de la realidad.

Sin embargo, Best (1982, en Barrantes, 2006, p.35) afirma que:

“...la investigación es considerada como un proceso más formal, sistemático e intensivo de llevar a cabo un método de análisis científico...Investigar es una actividad más sistemática, dirigida hacia el descubrimiento del desarrollo de un cuerpo de conocimientos organizados”.

Se detallan las variables, por consiguiente sus diferentes definiciones en el ámbito conceptual, operacional e instrumental. El fin principal del Marco Metodológico es brindar al lector las características del estudio realizado; el motivo de la escogencia de los sujetos de la investigación, la muestra y las fuentes primarias y secundarias de información entre otros.

3.1 Tipo de investigación:

El presente estudio se enmarca dentro de las investigaciones que utilizan el tipo de enfoque mixto, el cual, según Hernández, Fernández y Baptista (2006, p.755) “es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos

cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio para responder al planteamiento del problema, y pueden involucrar la conversión de datos cuantitativos en cualitativos y viceversa”.

Este enfoque se considera el más idóneo para llevar a cabo el presente estudio porque al combinar métodos, “aumentamos no sólo la posibilidad de ampliar las dimensiones de nuestro proyecto de investigación, sino que el entendimiento es mayor y más rápido” Hernández et al. (2006, p.756).

El tipo de investigación mixta usado en esta labor tiene un diseño de enfoque dominante o principal, como lo manifiesta Hernández, Fernández y Baptista (2006, p.773) “en este modelo, el estudio se desarrolla bajo la perspectiva de alguno de los dos enfoques, el cual prevalece, y la investigación mantiene un componente del otro enfoque”, para esta investigación en particular el enfoque predominante es el cuantitativo y los componentes que conserva son cualitativos.

3. 2 Sujetos y fuentes

3.2.1 Población

Es la totalidad de los elementos a estudiar, los cuáles concuerdan con una serie de características factibles de proceso, dando origen a los datos de la investigación.

Según Selltiz 1980 (citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p.238) una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones.

Según la Enciclopedia Encarta 2007, el término población hace referencia al conjunto de los individuos o cosas sometido a una evaluación estadística mediante muestreo.

Al respecto Arellano (1992, p.29) opina que población es el conjunto o agregado total de unidades estadísticas a las que se les extenderán las conclusiones de una investigación.

Así de acuerdo con Barrantes (2006, p.135) el término población hace referencia al conjunto de elementos que tienen una característica en común.

De la misma forma Ary (1998, p.31) afirma que población es la totalidad de los elementos o individuos que tienen ciertas características similares y sobre las cuales se desea hacer referencia o unidad de análisis.

La población utilizada para este estudio corresponde a:

1. Siete (7) profesores (docente de atención directa, docentes que imparten música, artes plásticas, educación física, desarrollo vocacional, religión, y orientación).

2. Treinta y tres (33) estudiantes de III y IV ciclo de Educación Especial del circuito 09 de Puntarenas.

Se escogió esta población porque es la totalidad de estudiantes que pertenecen a este departamento.

3.2.2 Muestra

En este punto es importante definir el concepto de muestra; para ello se toma en cuenta la definición de Hernández, Fernández y Baptista (2006, P.240) "La muestra es en esencia, un subgrupo de la población".

La muestra corresponde a una parte del total de personas (alumnos, alumnas, docentes) que pertenecen al Liceo Miramar.

Se debe destacar que las muestras deben ser el reflejo fiel de la población, deben ser representativas; no es importante una muestra grande sino una buena calidad de la muestra. Por lo tanto, Quintana (1996, P.7) considera la muestra como: "Una porción seleccionada de la población".

Los tipos de muestras que existen son, las muestras probabilísticas y las no probabilísticas. En este caso nuestra investigación se encamina al tipo de muestra probabilística; esto debido a que todos los sujetos de investigación tienen la misma posibilidad de ser tomados en cuenta para la recolección de la información.

La presente investigación tomó como muestra a 20 (que representa el 61% de la población) de los y las estudiantes que asisten al aula de III y IV ciclo de Educación Especial del circuito 09 de Puntarenas y a los 7 docentes que les imparten lecciones técnicas, académicas y especiales (estos representan el 100%. Considerando que esta cantidad de participantes en la investigación es representativa.

3.2.2.1 Contexto de la investigación

El Liceo de Miramar, es un colegio académico que se encuentra ubicado en la provincia de Puntarenas, cantón de Montes de Oro, distrito de Miramar. El Liceo de Miramar ha sido una institución fundamental para el desarrollo educativo del cantón de Montes de Oro. En sus aulas se ha formado la juventud oromontana y en todo momento ha sido un centro para el cultivo de las ideas y la proyección del espíritu de progreso en los futuros ciudadanos.

Gracias a los buenos caminos, el Liceo de Miramar alberga estudiantes de varias localidades, tales como: Zona Norte de Miramar, Palmar, Pitahaya, Aranjuez, Zagala, Ciruelas, Barranca, Roble y Puntarenas. Antes de que se fundara el Liceo de Miramar, los jóvenes del cantón viajaban a Puntarenas y Esparza para poder llevar adelante sus estudios secundarios, situación que elevaba gradualmente el costo de la formación. La fundación de este Liceo vino a superar esas dificultades; y a ser una nueva alternativa para los adolescentes de las zonas aledañas quienes no tenían acceso a estudiar.

El Liceo de Miramar es una institución Académica Diurna. El código es 4118 y para el Servicio del III y IV Ciclo de Educación Especial es 5617. Se escogió este último porque no existen estudios al respecto de estos servicios en Costa Rica, y particularmente, se presentan situaciones con estos jóvenes, que se desean explicar al concluir esta tesis.

3.2.3. Fuentes de la información

Con el propósito de recopilar la información necesaria se utilizaron las siguientes fuentes de información:

- A) Fuentes de información humanas

- B) Fuentes de información documental

3.2.3.1 Fuentes de información humanas o primarias.

Se destacan como sujetos y fuentes de información primaria a todas aquellas personas (estudiantes, padres de familia, docentes y directora) que de una u otra forma contribuyeron con la aportación de los datos para llevar a cabo esta labor.

Quintana (1996, p.7), afirma que los sujetos y fuentes consultados tienen relación con la población, diciendo que es "El conjunto de todas las observaciones con la misma característica en un elemento".

En el presente trabajo se tomaron como sujetos de investigación a los estudiantes del III y IV ciclo de Educación Especial del Liceo Miramar y a los docentes encargados de impartir lecciones a estos muchachos del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar, y de la misma forma desarrollar las conclusiones pertinentes.

3.2.3.2 Fuentes documentales o secundarias:

Se determinan como fuentes documentales de información:

Folletos, libros, tesis, artículos de Internet y textos.

Estos han sido recopilados de diferentes fuentes escritas que permiten tener una visión más holística sobre el tema.

3.3 Variables

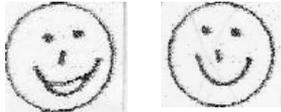
Se señala el concepto de variables como la característica de interés acerca de cada elemento de una población o muestra.

Se dan tres definiciones de cada una de las variables: conceptual, operacional, instrumental.

El análisis de los datos que se obtenga será el producto de las siguientes variables:

3.3.1 DEFINICIÓN DE VARIABLES:

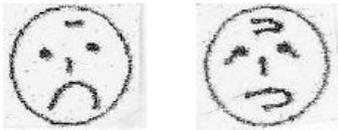
3.3.1.1 Autoconcepto

A: Autoconcepto:		
1.1) Identificar el autoconcepto presente en los y las estudiantes.		
Definición Conceptual	Definición Operacional	Definición Instrumental
<p>Es el pensamiento que una persona tiene acerca de sí misma (Riso, 1996).</p>	<p>Se considera positiva cuando el (la) estudiante responden marcando</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Se considera incierta cuando el (la) estudiante marca</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Se considera negativa cuando el estudiante marca</p> <div style="text-align: center;">  </div>	<p>El análisis de esta variable se llevó a cabo mediante un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas, se recurre a la información obtenida con la aplicación del instrumento #1, ítems #1, #2 y #10 (ver anexo 1), y del instrumento 2 aplicado a docentes, ítem 1 (ver anexo 2).</p>

3.3.1.2 Autoimagen

B: Autoimagen:		
1.2) Investigar la autoimagen manifiesta en los y las estudiantes.		
Definición Conceptual	Definición Operacional	Definición Instrumental
<p>Es la imagen o fotografía mental que tiene una persona acerca de sí misma. (Riso, 1996).</p>	<p>Se considera positiva cuando el (la) estudiante responden marcando</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Se considera incierta cuando el (la) estudiante marca</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Se considera negativa cuando el estudiante marca</p> <div style="text-align: center;">  </div>	<p>El análisis de esta variable se llevo a cabo mediante un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas, se recurre a la información obtenida con la aplicación del instrumento #1, ítems #3 y #4 (ver anexo), y del instrumento 2 aplicado a docentes, ítem #2 (ver anexo).</p>

3.3.1.3 Autoestima

C: Autoestima:		
1.3) Determinar la autoestima actual en los y las estudiantes.		
Definición Conceptual	Definición Operacional	Definición Instrumental
<p>Es el valor que la persona se da así misma (Riso, 1996).</p>	<p>Se considera positiva cuando el (la) estudiante responden marcando</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Se considera incierta cuando el (la) estudiante marca</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Se considera negativa cuando el estudiante marca</p> <div style="text-align: center;">  </div>	<p>El análisis de esta variable se llevo a cabo mediante un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas, se recurre a la información de los ítemes #5, #6 y #9 del instrumento #1, y del instrumento 2 aplicado a docentes, ítem 3.</p>

3.3.1.4 Autoeficiencia

D: Autoeficacia:		
1.4) Indagar la autoeficacia vigente en los y las estudiantes.		
Definición Conceptual	Definición Operacional	Definición Instrumental
<p>Es la firme convicción de alcanzar los resultados esperados (Riso, 1996).</p>	<p>Se considera positiva cuando el (la) estudiante responden marcando</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Se considera incierta cuando el (la) estudiante marca</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Se considera negativa cuando el estudiante marca</p> <div style="text-align: center;">  </div>	<p>El análisis de esta variable se llevo a cabo mediante un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas, se recurre a la información obtenida con la aplicación del instrumento #1, ítems #7 y #8, #11, #12, #13 y #14, y del instrumento 2 aplicado a docentes, ítem 4.</p>

3.3.1.5 Percepción

E: Percepción:		
1.5) Describir la percepción que tienen los y las docentes en cuanto a expectativas a futuro de los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial.		
Definición Conceptual	Definición Operacional	Definición Instrumental
Es el proceso por el cual los individuos organizan e interpretan sus impresiones a fin de darle un significado a su ambiente (Robbins, 1996).	Se considera una respuesta positiva si se responde SI en los ítems #5 y #6. Se considera negativa si se responde NO . Las preguntas #5 y #6 son cerradas y abiertas de interpretación.	El análisis de esta variable se llevo a cabo mediante un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas compuesto de 2 ítems a los cuales debe responder: SI o NO y ampliar la respuesta. En estos ítems el docente debe de ampliar la respuesta de opinión. Se analizarán los ítems #5 y #6 del instrumento aplicado a los docentes.

3.4 Descripción técnica de instrumentos

El instrumento utilizado para recopilar la información es el cuestionario. Éste permite estandarizar y uniformar el proceso de florilegio de datos y comparar información. A este respecto, Bernald (1998), señala: “es el conjunto de preguntas diseñadas para generar datos necesarios para alcanzar los objetivos del proyecto de investigación, es un plan formal para recabar información de la unidad de análisis, objeto de estudio y centro del problema de investigación” (p.12).

Se presentan dos instrumentos que fueron aplicados a estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar y a profesores a cargo. Estos cuestionarios son de acceso fácil, de aplicación sencilla y cómodo entendimiento; de esta forma se tiene una herramienta al alcance de todos y cuyos resultados serán válidos y confiables.

La información obtenida en los cuestionarios diseñados se procesa por medio del modelo estadístico de distribución de frecuencias el cual consiste, según Kerlinger (1982, p.154), en “las tabulaciones de un número de categorías y sus frecuencias observadas en la investigación” asimismo se hará un análisis cualitativo de las encuestas paralelo al cuantitativo para completar la información.

Se aplica un cuestionario a cada uno de los docentes que imparten lecciones técnicas, académicas y especiales a estos estudiantes; el cual consta de seis preguntas cerradas y abiertas en el sentido que deberá justificar ampliamente cada una de sus respuestas para asegurarse de obtener una opinión auténtica.

De la misma forma a los estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial (muestra) del Liceo de Miramar se les aplicó un cuestionario compuesto por catorce preguntas relacionadas con el tema de investigación y que deberán asociar con su estado de ánimo (caritas), a la vez que se les realiza una entrevista dirigida para que fundamenten cada una de sus respuestas. Es importante mencionar que se utilizaron caras con el fin de

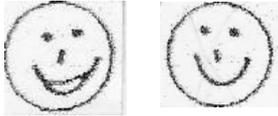
facilitar la comprensión de cada ítem, esto debido al compromiso cognitivo de los educandos participantes en esta labor

En Hernández et al. (2006, p.339, 341) se menciona que cuando se tiene población analfabeta, con niveles educativos muy bajos o niños que apenas comienzan a leer o no dominan la lectura, el método más conveniente de administración de un cuestionario es por entrevista. Aunque hoy día ya existen algunos cuestionarios muy gráficos que usan escalas sencillas, que es el caso específico de esta investigación en la que se presentan afirmaciones ante las cuales se pide la respuesta a los estudiantes al conjugar su reacción eligiendo una de las cinco caritas o categorías de la escala. A cada carita se le asigna un valor cuantitativo. Así, el participante obtiene una puntuación respecto de su afirmación y al final la puntuación total, sumando todas las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones -Escala tipo Likert.

Una variante de la escala de Likert es el diferencial semántico desarrollado originalmente por Osgood, Suci y Tannenbaum (1957) para explorar las dimensiones del significado; el cual consiste en una serie de adjetivos extremos que califican al objeto de actitud, ante los cuales se solicita la reacción del participante, al ubicarlo en una categoría por cada par, (Hernández, Fernández y Baptista 2006, p.351), positiva y negativa, el intermedio es incierto.

Las afirmaciones anteriormente expuestas y justificadas explican las razones científicas por las que se utilizó este instrumento. A continuación el detalle del mismo:

Se considera positiva cuando el (la) estudiante responde marcando



Se considera incierta cuando el (la) estudiante señala



Se considera negativa cuando el estudiante designa



3.5 Estrategias y/o procedimientos para el análisis de los datos o información

Una vez aplicados los cuestionarios a los diferentes sujetos de la investigación, se procedió a reunir, conjugar y estructurar los datos en los diferentes instrumentos. La información se sistematizó en forma manual, principalmente los datos cuantitativos, en los cuales se determinaron

frecuencias relativas y absolutas para confeccionar los cuadros y gráficos. En cuanto a los detalles cualitativos se analizó y se ordenó la información a partir de los resultados cuantitativos en comparación con las respuestas emanadas de las preguntas abiertas de ambos instrumentos.

3.6 La triangulación

Según Barrantes (2006, p.101) la triangulación es una técnica de control o evaluación. Además sugiere varios tipos de triangulación; entre las cuales tenemos la triangulación disciplinaria, metodológica, teórica y del investigador.

Sin embargo Barrantes (2006, p.101) sugiere la triangulación de datos, como la utilización de una gran variedad de datos en estudio para la evaluación de la información.

Respecto a lo anterior, se entrelazarán los datos emanados de las opiniones externadas por los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial y los expuestos por los respectivos profesores a cargo.

Hasta aquí se ha brindado la metodología a utilizar dentro de este trabajo investigativo, respondiendo al cómo, cuándo y con qué. Es decir, se ofrece una guía, según Ander - Egg (1987), mediante una serie de operaciones, reglas y procedimientos fijados de antemano de manera voluntaria y reflexiva para alcanzar el determinado fin investigativo.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS

DE

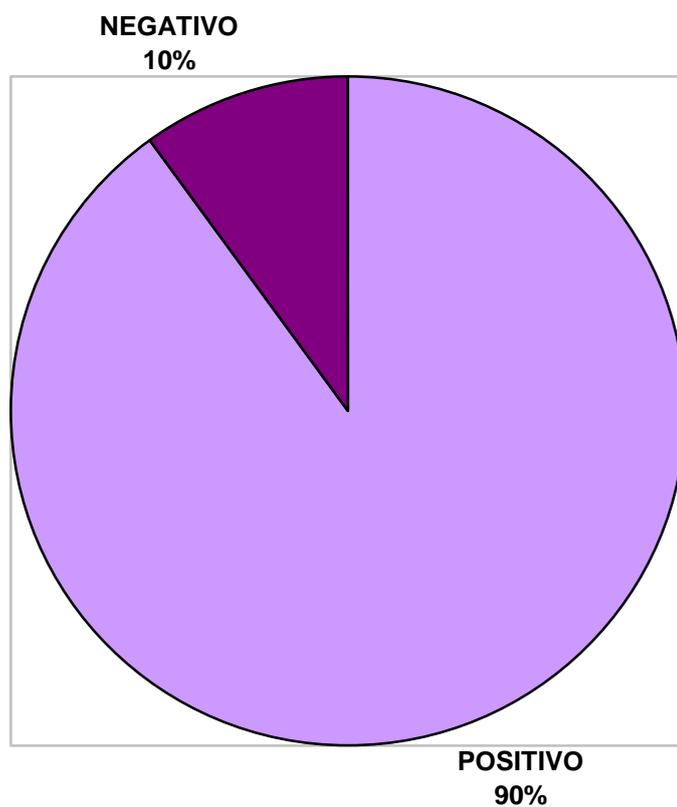
RESULTADOS

4. RESULTADOS

Se presentan a continuación los resultados del cuestionario # 1 administrado a estudiantes de III y IV Ciclo de Educación Especial:

GRÁFICO Nº 1

Opinión de los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar, Circuito 09, Dirección Regional Educativa de Puntarenas durante 2010 acerca de su autoconcepto



Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar
La fuente es de elaboración propia.

El gráfico #1 contiene los datos relacionados con el pensamiento que tienen acerca de sí mismos los y las estudiantes del III Y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar, los cuales al consultárseles sobre “Pensar en lo que hago hace que me sienta”... se pudo evidenciar que de 20 participantes en el estudio, el 90% (18 estudiantes) tienen una opinión positiva. Mientras que el 10% (2 estudiantes) tienen una opinión negativa.

Por tanto la mayoría de estudiantes de la muestra manifiestan una opinión adecuada sobre sí mismos.

Se concluye, por tanto que los estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar tienen un pensamiento apropiado de sí mismos sobre lo que hacen, asimismo manifiestan sentimientos de felicidad y hacen referencia al autoconcepto. De acuerdo con Riso (1996, p. 22) cada ser humano construye una representación interna del mundo que le rodea, y también construye teorías y conceptos sobre sí. La relación que establece con el mundo no solo le permite conocer el ambiente sino también su comportamiento frente a él. Estas experiencias de contactos con personas (amigos, padres, maestros) y cosas de su universo material inmediato, les permite desarrollar una idea de cómo es él.

Cuadro #1

Opinión de los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar, Circuito 09, Dirección Regional Educativa de Puntarenas durante 2010, acerca de su Autoconcepto.

Pensar en lo que hago hace que me sienta	Frecuencia	
	Absoluta	Relativa
Bien (positiva)	18	90
Incierta		
Mal (negativa)	2	10
Total	20	100%

Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar
La fuente es de elaboración propia.

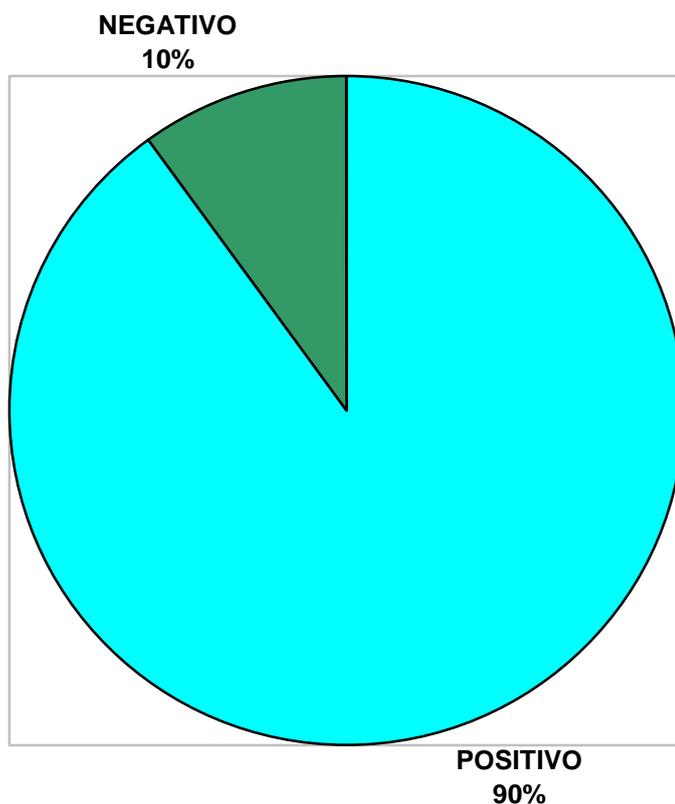
El cuadro #1 contiene los datos relacionados con el pensamiento de los y las estudiantes del III y IV Ciclo tienen acerca de sí mismos. Se observa que el 90%, que corresponde a 18 colegiales (as), piensan que son muy felices. Mientras que el 10%, que corresponde a 2 estudiantes, piensan que son tristes.

La mayoría de esta población piensan bien (positivamente) acerca de sí mismos.

Se concluye, por tanto que esta población, en estudio, de III y IV Ciclo, en su mayoría, poseen un autoconcepto positivo. Para Campos, A et al. (2002) el desarrollo personal comprende varias áreas, entre ellas la socioafectiva, que incluye al autoconcepto. Para estos autores la promoción efectiva del desarrollo personal permite el empoderamiento de actitudes positivas hacia el futuro, lo que la mayoría de las veces contrasta con la realidad que experimentan las personas con alguna discapacidad. Al respecto Peña (1997) afirma que el autoconcepto es el conjunto de hechos y creencias que cada uno tiene sobre sí mismo, es como mirarse en un espejo y describir cómo nos vemos.

GRÁFICO Nº 2

Opinión de los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar, Circuito 09, Dirección Regional Educativa de Puntarenas durante 2010, acerca de sí mismos (autoconcepto)



Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar
La fuente es de elaboración propia.

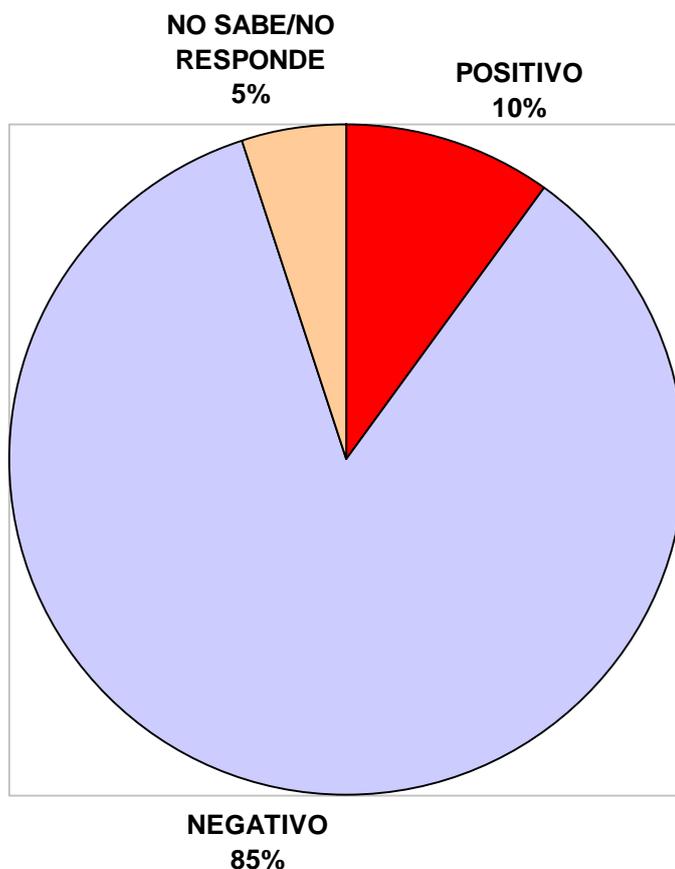
El gráfico #2 contiene los datos relacionados con el pensamiento que tienen acerca de sí mismos los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar, los cuales al consultárseles sobre "Pienso que soy una persona..." se encontró que, El 90%, que corresponde a 18 estudiantes, contestaron positivamente. Por el contrario 10% de estos, que corresponde a 2, contestaron negativamente.

La mayoría de la muestra responde que piensan positivamente sobre sí mismas, además manifiestan: “me siento bien, soy feliz” dos de ellos dicen sentirse “más o menos consigo mismos”. La respuesta es influenciada por el estado anímico actual, más que por un concepto permanente de su persona, esto debido al compromiso cognitivo que presentan los estudiantes, lo que no les permite tener un concepto claro y constante en el tiempo y en el espacio.

Se concluye por tanto que la mayoría de los estudiantes piensan que son personas felices. Según Riso (1996, p. 73) se debe demostrar a sí mismo que uno se ama con actos dirigidos a producir autobienestar y autosatisfacción.

GRÁFICO Nº 3

Opinión de los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar, Circuito 09, Dirección Regional Educativa de Puntarenas durante 2010, acerca del pensamiento que tienen de sí mismos (autoconcepto).



Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar
La fuente es de elaboración propia.

El gráfico #3 contiene los datos relacionados con el pensamiento que tienen acerca de sí mismos los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar, los cuales al consultarles acerca de “los profesores piensan de mí que soy...” se encontró que las respuestas de 17

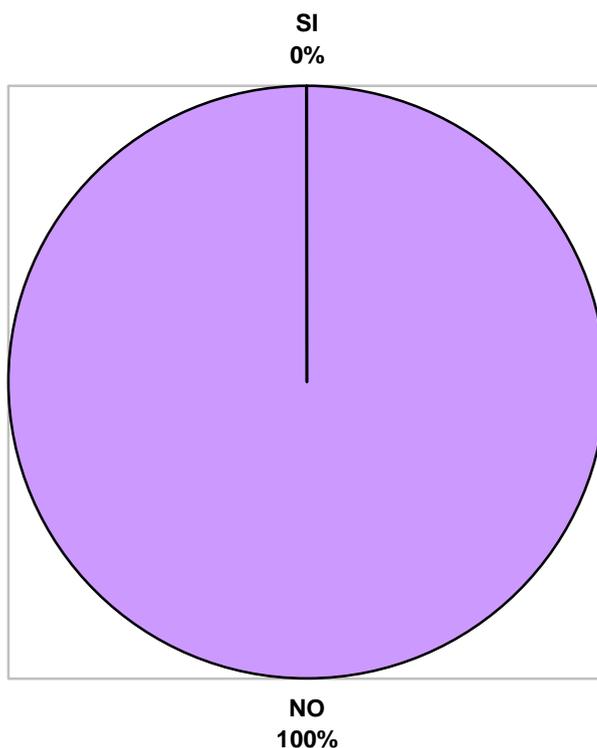
estudiantes que corresponde al 85% son negativas, es decir, que ellos y ellas consideran que sus profesores piensan negativamente de ellos. El 10% de los estudiantes, es decir, 2 personas de la muestra, contestaron que sus profesores piensan positivamente de ellos y ellas. Y 1 que corresponde al 5%, responde de forma incierta.

La mayoría de la muestra (85%) responde negativamente pues piensan que los profesores creen que ellos tienden a ser vagos, irresponsables, tontos. La desconfianza en sí mismos minimiza las capacidades y habilidades que tengan, tendiéndose a centrarse en las debilidades y aspectos negativos de sí mismos. Riso (1996) afirma que muchas personas que, aunque poseen recursos necesarios para triunfar, les cuesta lograrlo por un desgano para alcanzar sus metas, las cuales tienden a faltarles claridad en su definición. Esta dificultad para alcanzar sus metas puede deberse a la percepción de no poder modificar las contingencias, con base en las propias expectativas de éxito o fracaso. Este pensamiento de no poder modificar un evento aversivo desarrolla depresión y desconfianza en sí mismo. Experiencias de fracasos que escapen al control del sujeto, tiende a producir la percepción de incapacidad, siendo muy importante que se siga intentando el éxito y se experimente. Este sentimiento de incapacidad o impotencia puede producir una baja en la confianza en sí mismo acompañado de sentimientos de duda y tristeza, sin embargo, esto se puede resolver con experiencias positivas y de logros.

Se concluye por tanto que la mayoría de los estudiantes piensan que sus profesores los ven como personas vagas, irresponsables, tontas.

GRÁFICO Nº 4

Percepción de los y las docentes de estudiantes de III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar Circuito 09, Dirección Regional Educativa de Puntarenas durante 2010, acerca del autoconcepto que poseen sus estudiantes.



Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar
La fuente es de elaboración propia.

El gráfico #4 contiene los datos relacionados con la percepción de los y las docentes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar acerca del autoconcepto que tienen sus estudiantes los cuales al preguntárseles “si sus estudiantes piensan positivamente acerca de sí mismos”, se encontró que el 100%, que pertenece a 7 docentes, tiene una percepción negativa.

El total de la muestra (100%) responde que sus estudiantes no piensan positivamente sobre sí mismos porque hacen verbalizaciones negativas sobre ellos y de sus compañeros y compañeras; los docentes manifiestan: “Ellos no se expresan bien al referirse a ellos mismos, se hacen bromas y se dicen ¡Qué bruto que soy!, ¡que bruto eres!, no piensan bien de sí, el saber que son especiales les hace reflejar una actitud negativa”. Los y las docentes hacen referencia al autoconcepto que poseen sus educandos. La autopercepción de estos se construye por medio de las relaciones que establece con grupo de iguales, padres, profesores, y toda persona significativa en su vida; y en sus experiencias cotidianas, es decir, que el autoconcepto es producto de lo que se le dice a la persona que es o lo que no se le dice. Riso (1996) al respecto manifiesta que toda expresión negativa dirigida hacia el ser de la persona, al igual que una evaluación negativa y castigo, genera estrés, disminuye el rendimiento, maltrata el ego, y afecta el autoconcepto.

Para Robbins (1996, p.94) la teoría de la atribución ha sido propuesta para desarrollar explicaciones acerca de las formas en las cuales se juzga de manera diferente a la gente. Esta teoría sugiere que cuando se observa el comportamiento de un individuo se trata de determinar si fue causado interna o externamente. Los comportamientos que se considera de causa interna, son aquellos que se cree que están bajo el control del individuo. Comportamientos atribuidos a causas externas la persona es vista como si hubiera sido forzada al comportamiento por la situación. Según esta teoría en la atribución existen errores o prejuicios que distorsionan las atribuciones, por ejemplo, existe la

tendencia de los individuos a hacer responsable de su propio éxito a factores internos como habilidad o el esfuerzo, y a echar la culpa del fracaso a los factores externos como la suerte. En este sentido las percepciones de los y las profesores de la muestra, determinan el autoconcepto negativo a factores internos de sus estudiantes, como el nivel cognitivo bajo y en general su discapacidad y establecen causalidad a factores externos como la opinión que tienen de ellos su grupo de iguales.

Se concluye, por tanto que los educadores del Liceo de Miramar tienen una percepción negativa acerca del autoconcepto de sus estudiantes.

Cuadro #2

Opinión de los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar, Circuito 09, Dirección Regional Educativa de Puntarenas durante 2010 con respecto a su autoimagen.

Cuando veo mi cuerpo yo me siento	Frecuencia	Frecuencia
	Absoluta	Relativa
Positiva	2	10
Incierta		
Negativa	18	90
Total	20	100%

Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar
La fuente es de elaboración propia.

El cuadro #2 contiene los datos relacionados con la opinión de estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial acerca de su autoimagen, los cuales al consultarles: “Cuando veo mi cuerpo yo me siento...” 2 estudiantes, que corresponde al 10%, contestaron positivamente y 18, que corresponde al 90%, contestaron negativamente.

La mayoría de la muestra opina que la imagen que tienen acerca de sí mismos es negativa. Realizan verbalizaciones negativas como “mi cuerpo no me gusta, me siento feo (a); me siento gordo (a).

Se concluye, por tanto que colegiales del Liceo de Miramar tienen una imagen de sí mismos negativa. Fallas et al. (2002) plantea que uno de los componentes de la autoestima es la autoimagen; la cual es una fotografía mental de sí unida a las actitudes y sentimientos con respecto a esa imagen corporal, es una percepción mental que cada persona tiene sobre su cuerpo.

Cuadro #3

Opinión de los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar, Circuito 09, Dirección Regional Educativa de Puntarenas durante 2010, con respecto a su autoimagen:

Cuando los profesores me miran me siento

Cuando los profesores me miran me siento...	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
Positiva	2	10
Incierta	1	5
Negativa	17	85
Total	20	100%

Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar
La fuente es de elaboración propia.

El cuadro #3 refleja la autoimagen de esta población en estudio, los cuales al consultarles expresan: "Cuando los profesores me miran me siento..." 17 estudiantes que corresponde al 85% contestaron negativamente. El 10% que corresponde a 2 personas, contestaron positivamente. El 5% que corresponde a 1, tiene una opinión incierta.

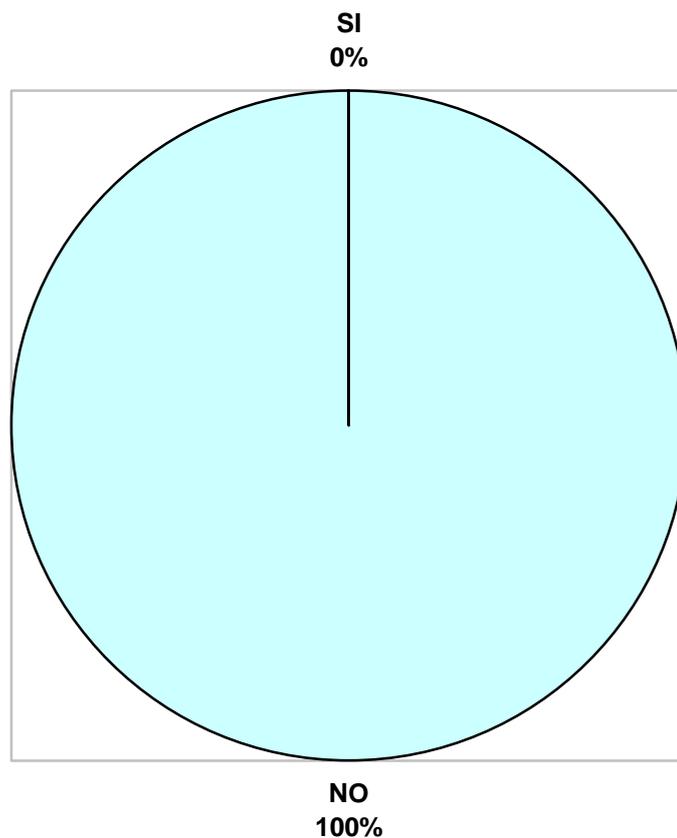
La mayoría opinan que la imagen que tienen acerca de sí mismos es negativa. Se presenta una tendencia (85%) a sentirse mal cuando los miran los profesores. Manifiestan que se sienten tristes cuando los profes los miran porque piensan que los ven feos (feas) y que se están burlando de ellos (as). Ribeiro (1997), afirma esta idea al mencionar que la imagen corporal se forma

por la influencia de dos fuentes de datos: el ambiente social (amistades, familiares, entre otros) y del aprendizaje social a través de los medios de comunicación. Siendo la burla una de las causas más terribles y devastadoras de la autoimagen. La insatisfacción frente a la propia apariencia física también depende del marco cultural que define la fealdad y la belleza. En este sentido, nuestra sociedad tiene definido lo que considera “normal” y “bello” y es por medio de sus instituciones sociales (familia, iglesia, escuela, medios de comunicación) que esto se trasmite. Al repasar la historia de Educación Especial, se comprende que existan aún prejuicios, discriminación y estereotipos con respecto a esta población (y específicamente hacia la discapacidad), tanto de las personas que los rodean, como de ellos mismos.

Se concluye, por tanto que estudiantes del Liceo de Miramar tienen una autopercepción negativa. El ambiente inmediato en el cual crece y se desarrolla el individuo y las experiencias que en él tienen sobre su apariencia física, determinan el grado de autoaceptación (Riso, 1996).

GRÁFICO Nº 5

Percepción de los y las docentes de estudiantes de III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar Circuito 09, Dirección Regional Educativa de Puntarenas durante 2010, acerca de la autoimagen de sus estudiantes



Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar
La fuente es de elaboración propia.

El gráfico #5 contiene los datos relacionados con la percepción de los y las docentes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar acerca de la autoimagen que tienen sus estudiante, los cuales al preguntárseles "si sus estudiantes tienen una imagen positivamente de sí mismos" se encontró que 7 docentes, que corresponde al 100%, contestó que No.

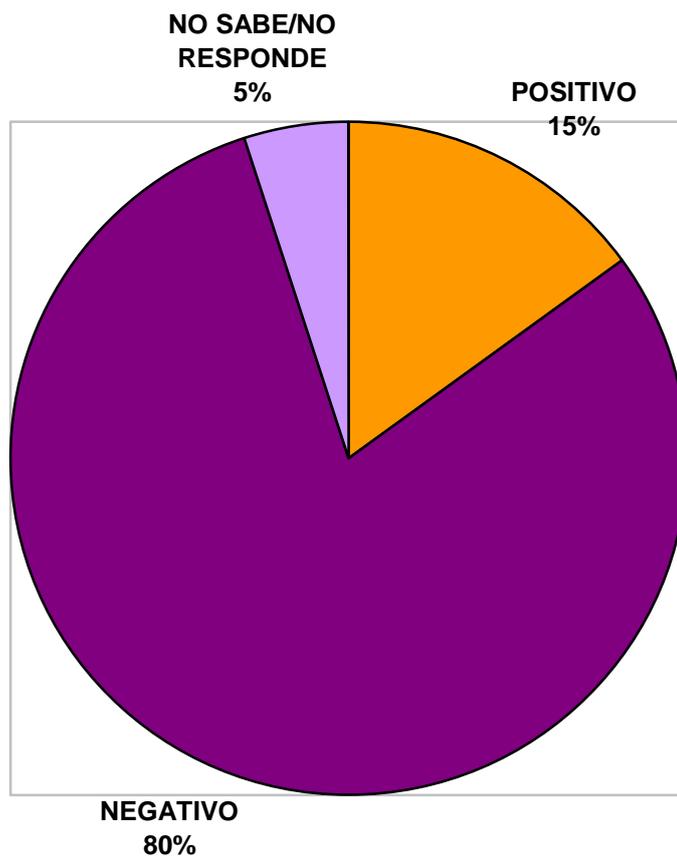
El total de la muestra (100%) responde que sus estudiantes no tienen una imagen positiva de sí mismos. Educadores refieren sobre este punto: “Las chicas de educación especial se arreglan, son coquetas, se preocupan por su apariencia, pero eso no asegura que tengan una percepción positiva; la imagen que proyectan en el colegio no es positiva, los demás estudiantes regulares del colegio tienden a aislarlos, no los integran a sus actividades, no comparten con ellos y ellas, por el contrario tienden a burlarse de éstos”. Aquí se dan dos aspectos a tomar en cuenta en la percepción de estos profesores: uno es la exclusión y discriminación que vivencia la población en estudio y otra el rechazo social. Este ambiente colegial en el que se desarrollan y experimentan experiencias, presenta serias limitaciones y trato discriminatorio porque, no se les brindan los espacios ni las condiciones adecuadas conforme lo estipulan las leyes costarricenses en cuanto a inclusión.

La imagen que se proyecta es de personas con discapacidad (al ubicárseles en el “prevocacional”). En este sentido las percepciones de los y las docentes de la muestra, atribuyen la autoimagen negativa a factores internos de sus estudiantes como lo son sus discapacidades y también a factores externos como el trato por parte de los y las estudiantes regulares del colegio, incluso algunos docentes, tienden a aislarlos y a burlarse de ellos y ellas.

Se concluye, por tanto que profesionales del Liceo de Miramar tienen una percepción negativa acerca de la autoimagen de sus estudiantes.

GRÁFICO Nº 6

Percepción de los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar, Circuito 09, Dirección Regional Educativa de Puntarenas durante 2010, acerca del valor que se dan a sí mismos (autoestima)



Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar
La fuente es de elaboración propia.

El gráfico #6 contiene los datos relacionados con la percepción de los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar, los cuales al consultarles sobre “Cuando yo pienso en mí me siento...” se evidenció que 16 estudiantes que corresponde al 80% contestaron negativamente sobre su autoestima. El 15%, contestaron positivamente, lo que

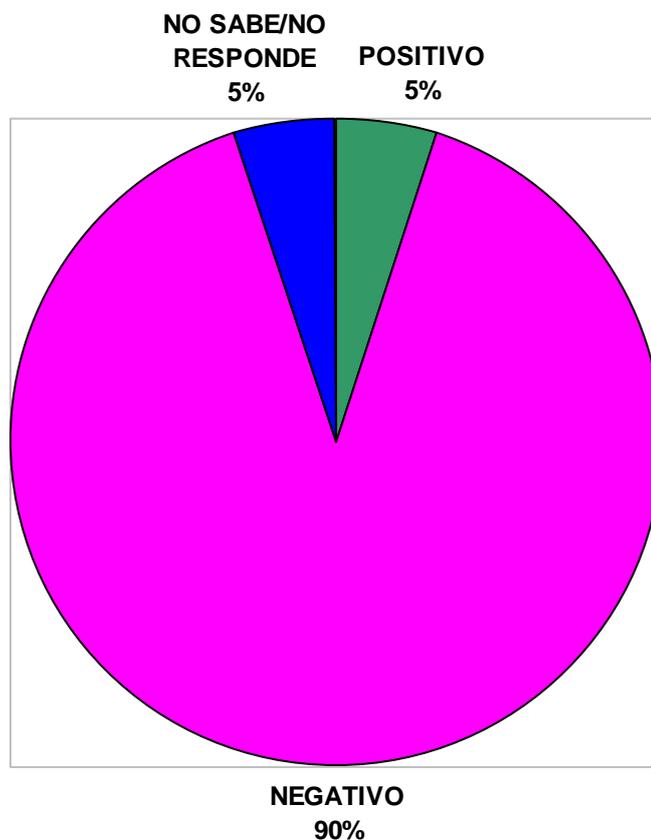
corresponde a 3 alumnos. El 5%, que corresponde a una persona, tiene una autoestima incierta.

La mayoría de la muestra tiene una autoestima negativa cuando piensan en ellos, ya que, contestan que el pensar sobre ellos los hace sentir tristes porque “no los toman en cuenta, no hablan conmigo, no me quiere, pelean conmigo”. Una autoestima baja afecta las relaciones interpersonales y la seguridad al realizar una acción. Todo evento cotidiano afecta positiva como negativamente la autoestima; por sus limitaciones cognitivas los y las estudiantes tienden a darle a las experiencias y situaciones próximas y concretas, prioridad en sus opiniones. Según Fallas et al. (2002) un adolescente con autoestima aprende a desarrollar relaciones gratas, aprovecha las oportunidades que se le presentan, para trabajar productivamente y ser autosuficiente, además posee una mayor conciencia del rumbo que sigue. Además, según Castro y Salazar (1998) la baja autoestima en estos estudiantes, también refleja sentimientos pobres en la forma en como se valoran a ellos mismos y bajo nivel de aceptación. Siguiendo este mismo pensamiento.

Se concluye, por tanto que los y las adolescentes del Liceo de Miramar tienen una autoestima negativa. Ya que, presentan pobre valorización en lo que piensan y sienten sobre sí mismos.

GRÁFICO Nº 7

Percepción de los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar, Circuito 09, Dirección Regional Educativa de Puntarenas durante 2010, acerca del valor que se dan a sí mismos (autoestima)



Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar. La fuente es de elaboración propia.

El gráfico #7 contiene los datos relacionados con la percepción de los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar, los cuales al consultarles “Cuando veo docentes conversando cerca, yo me siento...” se encontró que 1 educando que corresponde al 5% contestó con una

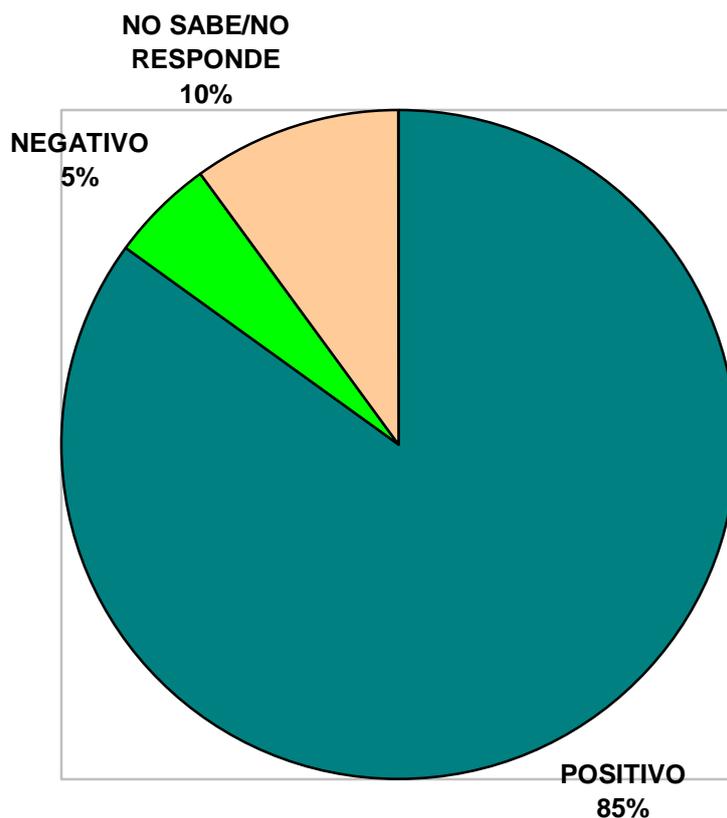
percepción positiva. 18, que corresponde al 90%, contestaron con una percepción negativa. Y 1, que corresponde al 5%, tiene una percepción incierta.

La respuesta muestra en su mayoría una percepción negativa cuando ven docentes conversando cerca de ellos; los cuales manifiestan frases como: “cuando veo a los profesores conversando me siento triste porque pienso que están hablando de mí; dicen cosas feas de mí, no me gusta que hablen de mí, me regañan”. Estos y estas adolescentes tienden a presentar relaciones conflictivas con sus iguales y con los y las profesores, se enojan y se pelean con facilidad, por baja tolerancia a la frustración y pobre control de los impulsos. Según Fallas et al. (2002) un adolescente con autoestima aprende a desarrollar relaciones gratas, aprovecha las oportunidades que se le presentan, para trabajar productivamente y ser autosuficiente.

Se concluye, por tanto que estos colegiales poseen una autoestima baja proyectando en las otras personas sentimientos y pensamientos negativos sobre sí mismos.

GRÁFICO Nº 8

Percepción de los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar, Circuito 09, Dirección Regional Educativa de Puntarenas durante 2010, acerca del valor que se dan a sí mismos (autoestima)



Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar
La fuente es de elaboración propia.

El gráfico #8 contiene los datos relacionados con la percepción de los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar, acerca del valor que se dan a sí mismos. Se les consultó “Mis profesores hacen que me sienta...” se encontró que 17 estudiantes que corresponde al

85% tiene una percepción positiva. Mientras que 1, que corresponde al 5%, tiene una percepción negativa. Y 2 estudiantes, que corresponde al 10%, presentan una percepción incierta.

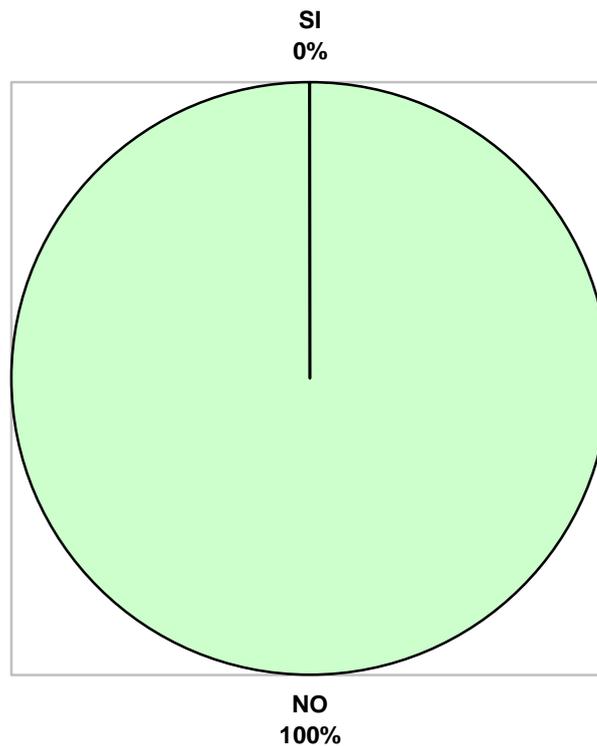
La mayoría de la muestra (85%) responde que se sienten positivamente ante los profesores por el trato que les brindan (en hechos, que tienen que ver con sus funciones como docentes), verbalizando “bien porque tratan de ayudarme, me dicen las cosas que tengo que hacer, me enseñan, son buenos”. Los y las estudiantes perciben que sus profesores tratan de colaborar con ellos pero atribuyen a factores internos su baja autoestima (como se observó en otros análisis anteriores). Ellos y ellas se valoran poco sobre sus capacidades al presentar dificultades para lograr éxitos en lo que hacen. Presentan inseguridad en las actividades que pueden realizar y tienden a evadir los desafíos que les presenta la vida.

Con base a la experiencia producida en este curso lectivo, se observa poca claridad en cuanto a sus metas e intereses proyectados a futuro, es decir, en cuanto a un proyecto de vida establecido, pensado, estructurado. Por el contrario, lo que se presenta son intereses y necesidades muy concretas e inmediatas.

Se concluye, por tanto que la mayoría de los y las estudiantes del Liceo de Miramar piensan que sus profesores los hacen sentir bien o positivamente con el trato que les dan.

GRÁFICO Nº 9

Percepción de los y las docentes de estudiantes de III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar Circuito 09, Dirección Regional Educativa de Puntarenas durante 2010, a cerca de la autoestima



Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar
La fuente es de elaboración propia.

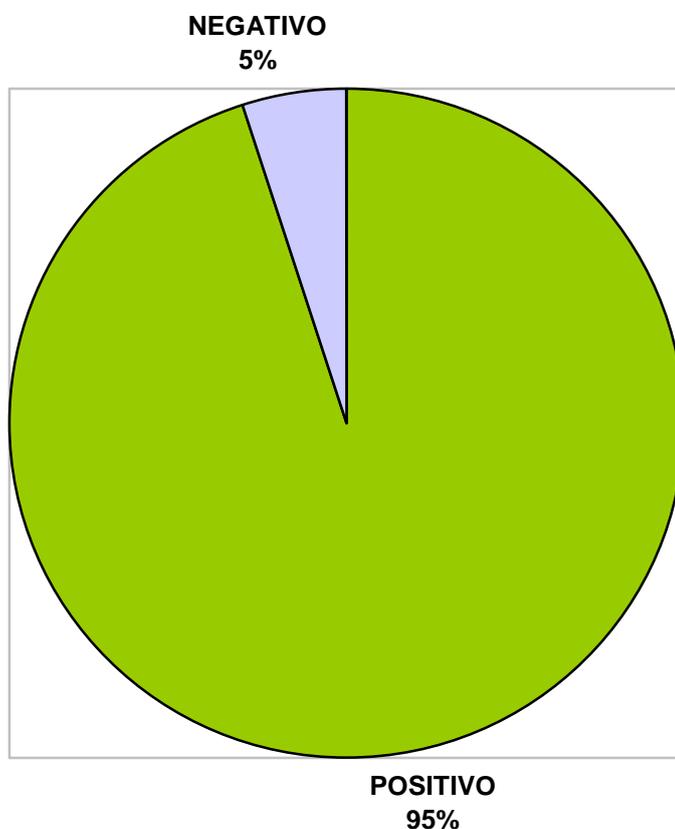
El gráfico #9 contiene los datos relacionados con la percepción de los y las docentes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar acerca de la autoestima que tienen sus estudiantes los cuales al preguntárseles si sus estudiantes tienen una autoestima adecuada se encontró que 7 profesores, que corresponde al 100%, contestaron que "No".

El total de la muestra (100%) responde que sus estudiantes no tienen una estima adecuada porque “son personas inseguras. Su estima es baja, lo reflejan en su comportamiento. Les falta creer en sí mismos. Algunos se involucran con personas dedicadas al vicio y a las costumbres de la calle (drogas, alcohol, robo, prostitución)”. La estima, según Ribeiro (1997) es el valor que la persona se da a sí misma, es la suma de la confianza y el respeto, refleja la habilidad de cada uno para enfrentar los desafíos de la vida, comprender y superar los problemas, respetar y defender sus intereses y necesidades. Sin embargo, quien carece de autoestima no cree en sí mismo y prefiere seguir siempre la opinión de los demás. En este sentido las percepciones de los y las docentes de la muestra, atribuyen la autoestima negativa, a factores internos de sus estudiantes, como inseguridad, no creen en sí mismos por lo que se involucran en conductas antisociales.

Se concluye, por tanto que estos profesionales tienen una percepción negativa acerca de la autoestima de sus estudiantes.

GRÁFICO N° 10

Percepción de los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar, Circuito 09, Dirección Regional Educativa de Puntarenas durante 2010, acerca de la convicción de alcanzar los resultados esperados (autoeficacia)



Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar
La fuente es de elaboración propia.

El gráfico #10 contiene los datos relacionados con la percepción de los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar acerca de la convicción de alcanzar los resultados esperados (autoeficacia),

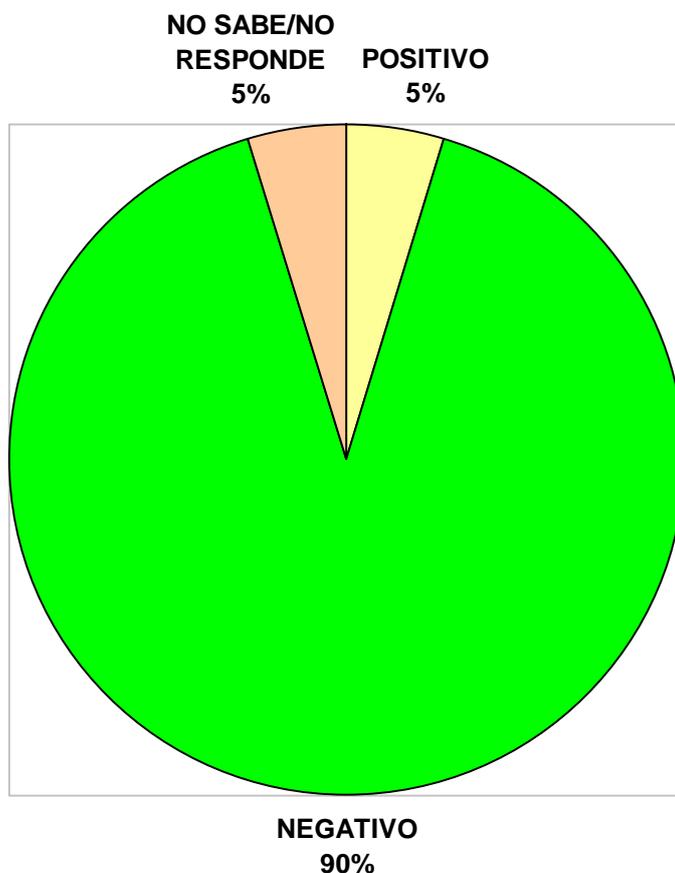
los cuales al consultarles “Cuando pienso en ganar el año, yo me siento...” se encontró que 19 educandos que corresponde al 95% contestaron con una percepción positiva. Solo 1, que corresponde al 5%, posee una percepción negativa.

La mayoría de la muestra posee una percepción positiva cuando piensan en ganar el año, sin embargo, los y las estudiantes manifiestan “no gustarles hacer trabajos, me gusta más andar en la calle, ¡Qué pereza estudiar y hacer tareas!, me gusta más pasear”. Existe confianza y convicción de que a pesar de que no cumplan con sus obligaciones académicas, lograrán ganar el año porque son de educación especial. Se presenta una baja autoeficacia (como una desesperanza aprendida) de que ellos y ellas no son capaces en términos generales y sin embargo, van a ganar el curso lectivo. En este sentido la autoeficacia es poco desarrollada por cuanto no se alimenta de esperanzas por lo que los intentos son fallidos, no experimentan por tanto el éxito. A la confianza y convicción de que es posible alcanzar los resultados esperados se le denomina autoeficacia. La baja autoeficacia lleva a pensar que no se es capaz, afirma Riso (1996, p. 142).

Se concluye, por tanto que estos adolescentes tienen una autoeficacia “positiva”, sin embargo, esto no es percibido como producto de factores internos y propios; sino a factores totalmente externos y circunstanciales (creencia de ganar el año aún sin esfuerzo).

GRÁFICO N° 11

Percepción de los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar, Circuito 09, Dirección Regional Educativa de Puntarenas durante 2010, acerca de la evidencia de alcanzar los efectos esperados (**autoeficacia**)



Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar
La fuente es de elaboración propia.

El gráfico #11 contiene los datos relacionados con la percepción de los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar acerca la convicción de alcanzar los resultados esperados (autoeficacia), los cuales al consultarles acerca de “Hacer tareas hace que me sienta...” se

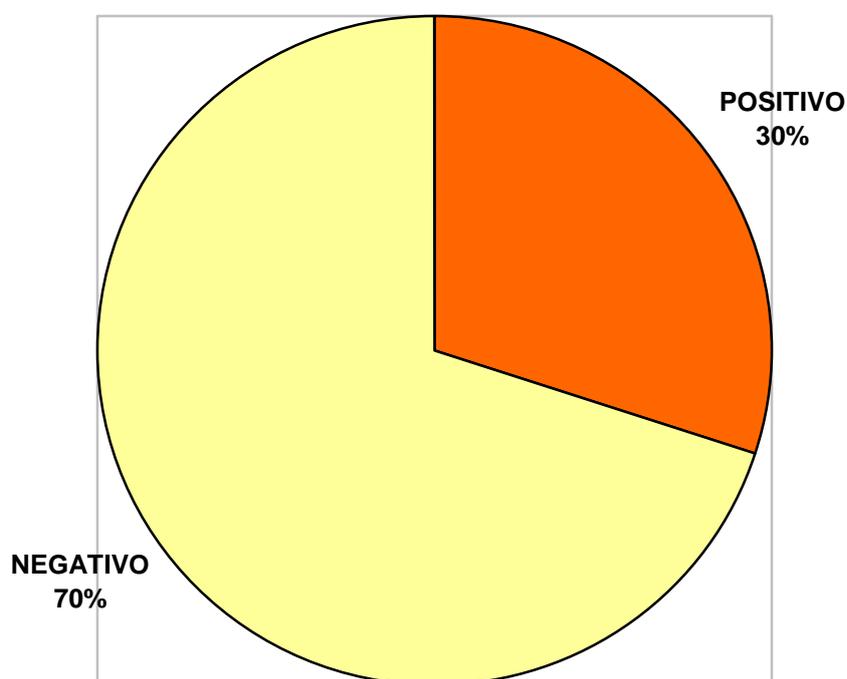
encontró que 18 colegiales que corresponde al 90% tiene una percepción negativa. Únicamente 1 estudiante, que corresponde al 5%, tiene una percepción positiva. Y 1, que corresponde al 5%, asume una opinión incierta.

La respuesta dada presenta una tendencia en la mayoría de la muestra (90%) a responder que se sienten negativamente cuando tienen que hacer tareas. Las y los alumnos manifiestan que al tener que hacer tareas se sienten “aburridos, no les gusta porque son muchas y les cuesta leer, les da pereza, no les ayudan” y no entienden qué es lo que tienen que hacer. Estos no visualizan la realización de las tareas como parte de un proceso para alcanzar una meta sólida por medio de ser persistentes y afrontar los problemas adecuadamente. Con el mínimo esfuerzo se alcanza la meta, ganar el año.

Se concluye, por tanto que la mayoría de la muestra tienen una autoeficacia “negativa”.

GRÁFICO N° 12

Percepción de los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar, Circuito 09, Dirección Regional Educativa de Puntarenas durante 2010, acerca de la certeza de alcanzar las consecuencias esperados (**autoeficacia**)



Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar
La fuente es de elaboración propia.

El gráfico #12 contiene los datos relacionados con la percepción de los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar acerca la convicción de alcanzar los resultados esperados (autoeficacia), los cuales al consultarles acerca de **“Cuando pienso en el colegio yo me siento...”** se encontró que 14 de estos, que corresponde al 70%, tiene una

percepción negativa. Y 6, que corresponde al 30%, tiene una percepción positiva.

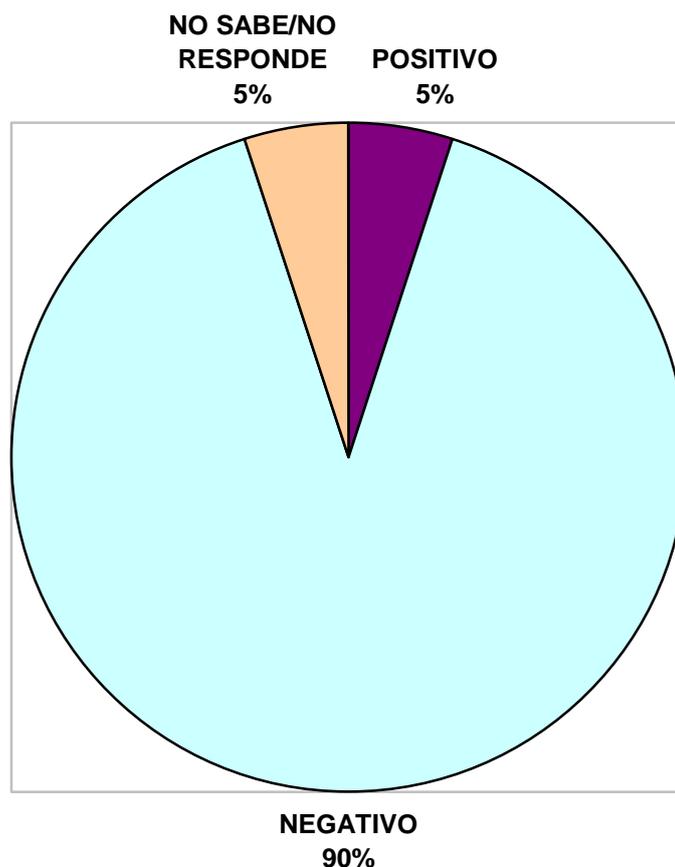
La respuesta dada es muy variada, existiendo una tendencia en la mayoría de la muestra (70%) a responder que se sienten negativamente cuando piensan en el colegio. Estos verbalizan que “en el cole se sienten más o menos, hablamos con los y las compañeras, sienten mucha pereza por el comportamiento de algunos, me da cólera porque algunos compañeros son necios”. Según Campos y otros (2002), estos adolescentes, deben aprender a trabajar con compañeros (as) de su misma edad en intereses comunes, a subordinar las diferencias personales detrás de un objetivo común y a convertirse en personas responsables, que controlan sus vidas y saben quienes son en relación con el mundo. Para Gaviria (2006) las principales tareas que debe enfrentar el ser humano en la adolescencia son: identidad (descubrir y entender quien soy yo), autonomía (lograr un saludable sentido de independencia), sexualidad (expresar sentimientos sexuales y disfrutar del contacto físico con otros), intimidad (establecer y mantener relaciones estrechas con otros) y realización (ser un miembro competente de la comunidad). Estas implican cambios en emoción, motivación, conducta y en las relaciones con otros. Para los autores, en la población con discapacidad intelectual, el desarrollo de estas tareas solo es posible en el marco de la integración social la cual permite la vivencia de experiencias que facilitan el aprendizaje de múltiples roles, teniendo como pilares los entornos saludables, el estatus de la edad, y los apoyos requeridos para su desarrollo; esto es, oportunidades a la persona, fomentar el bienestar físico, emocional y social. Consideramos que el III y IV Ciclo de Educación Especial implica una forma de

segregación dentro de una institución educativa regular que dificulta un adecuado desarrollo en ambientes inclusivos reales. Según Campos et al. (2002) la promoción efectiva del desarrollo personal permite el empoderamiento de actitudes positivas para el futuro, las restricciones en inclusión y participación influye en la pobreza de habilidades alcanzadas. Según Gaviria (2006) las restricciones en inclusión y participación influye en la pobreza de habilidades alcanzadas.

Se concluye, por tanto que la mayoría de la muestra tienen una autoeficacia “negativa”.

GRÁFICO N° 13

Percepción de los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar, Circuito 09, Dirección Regional Educativa de Puntarenas durante 2010, acerca del convencimiento de lograr la eficacia esperada (**autoeficacia**)



Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar
La fuente es de elaboración propia.

El gráfico #13 contiene los datos relacionados con la percepción de los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar acerca la convicción de alcanzar los resultados esperados (autoeficacia), los cuales al consultarles acerca de “Hacer trabajos colegiales hace que me sienta...” se encontró que 18 de la muestra, que corresponde al 90% presentan

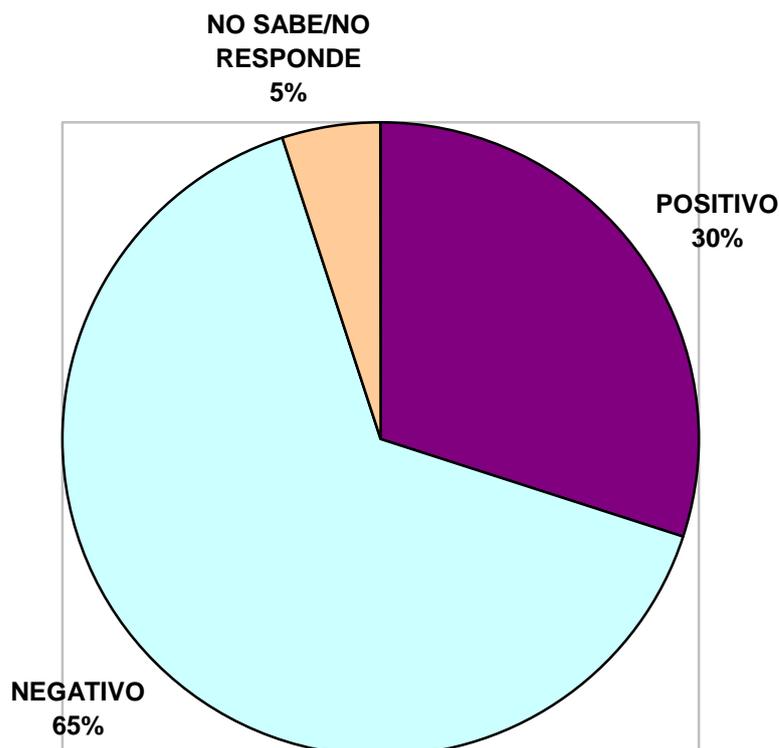
una percepción negativa. Exclusivamente 1 estudiante, que corresponde al 5%, contestó con una percepción positiva. Y 1, que corresponde al 5%, tiene una opinión incierta.

La respuesta de forma mayoritaria fue de un 90%, responden que se sienten mal, negativos cuando tienen que hacer trabajos colegiales, ellos y ellas refieren: “me siento triste; me siento nervioso; no me gusta hacerlo; no entiendo; no sé leer bien; no me gusta hacer trabajos”. Para Campos et al.(2002) la promoción efectiva del desarrollo personal permite el empoderamiento de actitudes positivas para el futuro. Como vemos aquí la autopercepción en cuanto a autoeficacia está muy deteriorada. Se presenta la tendencia de atribuir sus dificultades a factores internos como habilidad o el esfuerzo. La motivación tiende a estar influenciada por el entorno y factores personales como esfuerzo y capacidad. Es necesario introducir prácticas educativas que faciliten el desarrollo de ambos aspectos, influyendo esto, en conductas positivas hacia el rendimiento escolar, relacionándolo con un proyecto de vida personal. Es decir, se debe fomentar y desarrollar una dinámica de aula positiva.

Se concluye, por tanto que los y las estudiantes del Liceo de Miramar tienen una autoeficacia “negativa”.

GRÁFICO N° 14

Percepción de los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar, Circuito 09, Dirección Regional Educativa de Puntarenas durante 2010, acerca de la seguridad de alcanzar las metas esperadas (**autoeficacia**)



Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar
La fuente es de elaboración propia.

El gráfico #14 contiene los datos relacionados con la percepción de los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar acerca de la convicción de alcanzar los resultados esperados (autoeficacia), los cuales al consultarles acerca de “Yo como colegial me siento...” se encontró que 13 educandos, que corresponde al 65%, tiene una percepción

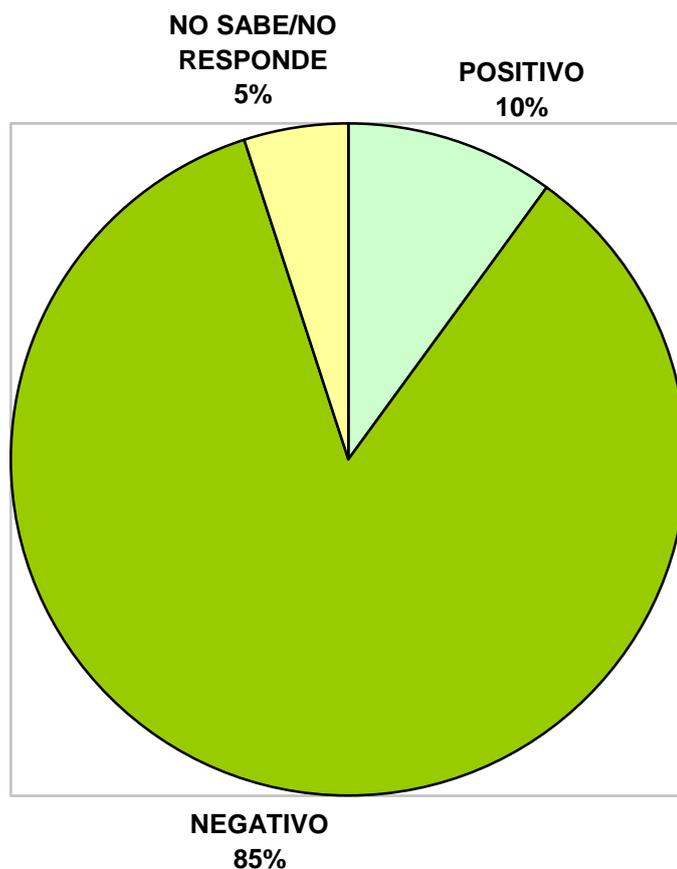
negativa. La cantidad de 6 adolescentes, que corresponde al 30%, contestaron positivamente. Y 1, que corresponde al 5%, tiene una opinión incierta.

Un 65% de la muestra respondió que se sienten negativos cuando se perciben como colegas, realizan verbalizaciones como: “aburrido, más o menos, mal”. García (2007), menciona que todo estudiante posee determinadas expectativas que se relacionan con los probables resultados de su acción. La falta de respuesta a sus expectativas puede influir en su motivación hacia la propuesta educativa del profesor. Por tanto, la fuerza con que un estudiante se involucra en los procesos de aprendizaje depende de las expectativas que mantenga respecto al refuerzo que seguirá a su conducta. El fracaso a nivel académico se adscribe a la poca capacidad, falta de esfuerzo y a dificultad o falta de motivación por realizar la tarea. Según Alfaro et al. (2001) personas no motivadas por el logro tienden a no realizar las tareas, no asumen responsabilidades, no tienen claridad en las metas.

Se concluye, por tanto que los y las estudiantes del Liceo de Miramar presentan tendencia mayor a una autoeficacia “negativa”.

GRÁFICO N° 15

Percepción de los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar, Circuito 09, Dirección Regional Educativa de Puntarenas durante 2010, acerca de la certidumbre de alcanzar los valores esperados (**autoeficacia**)



Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar
La fuente es de elaboración propia.

El gráfico #15 contiene los datos relacionados con la percepción de los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar acerca la convicción de alcanzar los resultados esperados (autoeficacia), los cuales al consultarles acerca de “los profesores piensan que yo como colegial soy”...se encontró 17 alumnos (as), que corresponde al 85% tienen una

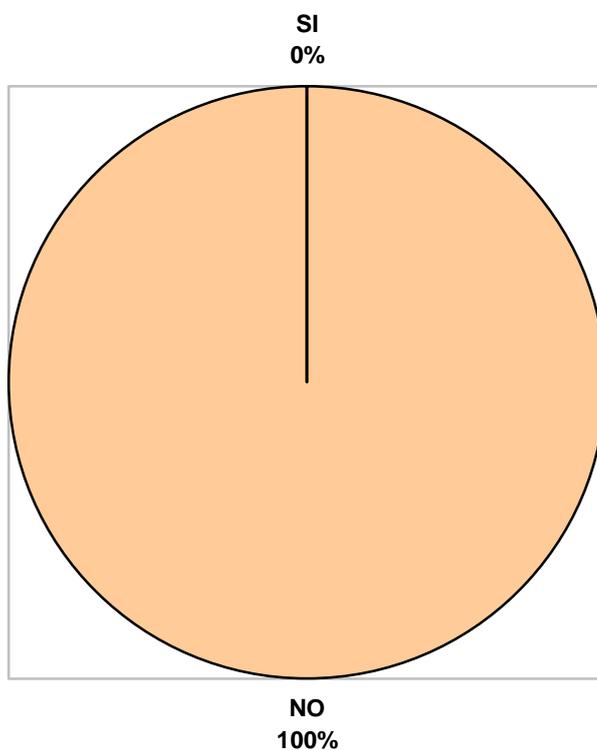
percepción negativa. Únicamente 2, que corresponde al 10%, tienen una percepción positiva. Y 1, que corresponde al 5%, tiene una opinión incierta.

La mayoría de la muestra (85%) responde que los profesores piensan negativamente sobre ellos y ellas y como colegas, refieren: “piensan que soy vago (a), irresponsable, malcriado (a), que solo problemas hago, que nada me importa”, principalmente por el elevado ausentismo y la falta de compromiso al cumplir con las tareas y realizar las pruebas del área académica. En promedio global los y las estudiantes en el estudio no están satisfechos con ellos mismos y poseen un deterioro de su autoconfianza y valía personal. Además se presenta una tendencia al automenosprecio y la insatisfacción por lo que se realiza, se tiende a desaprovechar las oportunidades que se les presentan en cuanto trabajo productivo y autosuficiencia, con poca conciencia hacia el rumbo que siguen en cuanto a su proyecto de vida.

Se concluye, por tanto que los y las estudiantes del Liceo de Miramar tienen una autoeficacia “negativa”.

GRÁFICO N° 16

Percepción de los y las docentes de los y las estudiantes de III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar Circuito 09, Dirección Regional Educativa de Puntarenas durante 2010, acerca de la **autoeficacia**



Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar
La fuente es de elaboración propia.

El gráfico #16 contiene los datos relacionados con la percepción de los y las docentes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar acerca de la autoeficacia que tienen sus estudiantes, los cuales al preguntárseles si sus estudiantes tienen metas y una firme convicción de

alcanzarlas se encontró que 7 profesionales, que corresponde al 100%, contestaron que No.

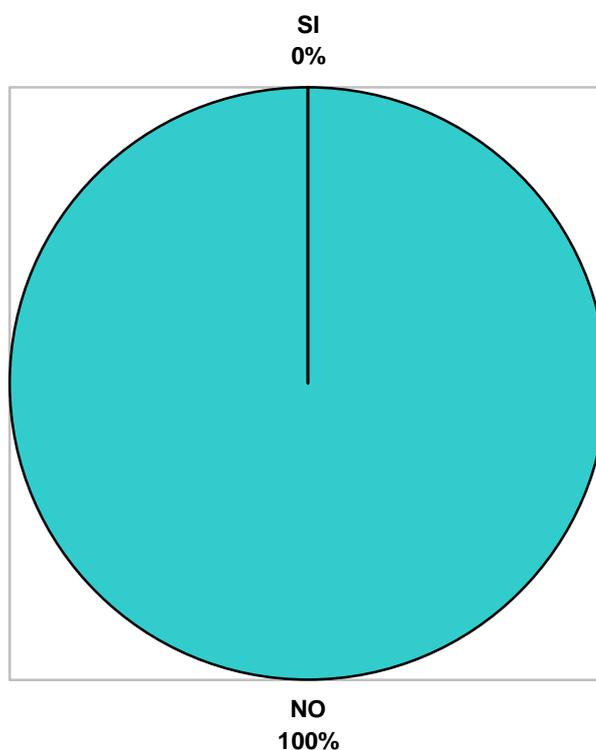
El total de la muestra (100%) responde que sus discípulos no tienen metas ni una firme convicción de alcanzarlas. Para los profesores (as) “estos jóvenes no tienen metas. Van al colegio porque los mandan, no saben la razón por la cual estudian. No tienen visión de futuro, no hacen tareas; sienten que no pueden. Algunos se dedican a realizar actos que no corresponden a jóvenes de su edad (drogas, alcoholismo, prostitución, robos, etc)”. Para Riso (1996) a la confianza y convicción de que es posible alcanzar los resultados esperados se le denomina autoeficacia. La baja autoeficacia lleva a pensar que no es capaz, la valoración subjetiva de qué tan capaz se siente el sujeto, esta valoración es cuestión de fe y confianza. La baja autoeficacia se alimenta de historia de fracasos y frustración.

Little (1983) señala que el mejor predictor de la satisfacción vital es el resultado de un propósito, es decir, el grado en el que los proyectos de vida se han logrado satisfactoriamente. Si no se cuenta con un proyecto de vida la expectativa de éxito es incierta porque no sólo implica, un análisis racional y frío de las posibilidades objetivas de logro sino también de la valoración subjetiva de qué tan capaz se percibe al sujeto. Se debe de tomar en cuenta que las percepciones de los y las docentes de la muestra, atribuyen la autoeficacia negativa a factores internos de sus estudiantes, como desmotivación, bajo nivel cognitivo, desinterés y comportamientos antisociales.

Se concluye, por tanto que estos docentes tienen una percepción negativa acerca de la autoeficacia de sus estudiantes.

GRÁFICO N° 17

Percepción de los y las docentes de estudiantes de III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar Circuito 09, Dirección Regional Educativa de Puntarenas durante 2010, acerca de la presencia de expectativas a futuro en sus estudiantes:



Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar
La fuente es de elaboración propia.

El gráfico #17 contiene los datos relacionados con la percepción de los y las docentes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar acerca de las expectativas a futuro de los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial, los cuales al preguntárseles si sus alumnos tienen

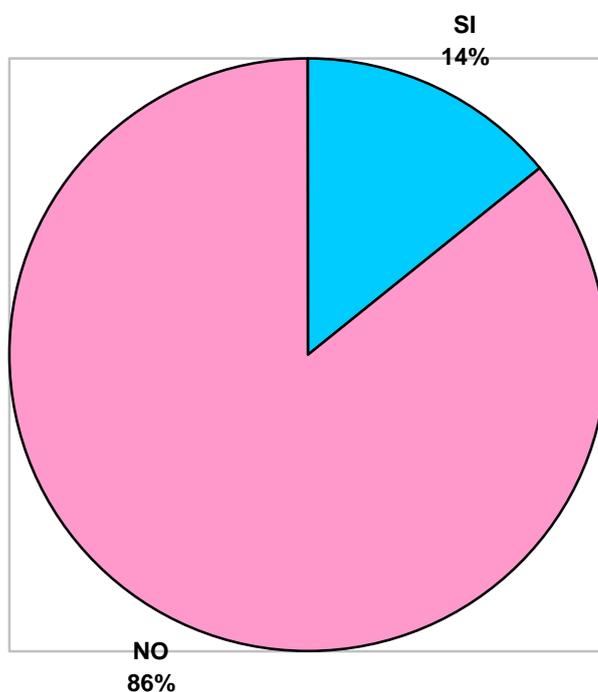
expectativas, se encontró que 7 docentes, que corresponde al 100%, refieren que sus estudiantes no poseen expectativas.

El total de la muestra (100%) responde que sus estudiantes no tienen expectativas porque según los y las docentes no se ha abordado bien la parte vocacional, su futuro es incierto porque los padres tampoco se involucran, les dejan la carga a los profesores. Los padres y madres no creen en lo importante que son sus hijos por lo cual tampoco asumen el compromiso de su desarrollo integral. Según Robbins (1999) la Teoría de la atribución sugiere que cuando se observa el comportamiento de un individuo se trata de determinar si fue causado interna o externamente. En este caso, los padres tratan de darle una explicación de causalidad externa a las circunstancias en relación con sus hijos; en tanto, esperan que la institución educativa asuma todas las responsabilidades y compromisos, cual si fuera una guardería. Robbins (1999) menciona que la percepción selectiva permite "leer rápido" a los demás, con el peligro de ver lo que se quiere ver. Agrega además, cuando un individuo trata de interpretar lo que ve, su explicación está influida en gran medida por sus características personales como: actitudes, las motivaciones, los intereses, las experiencias pasadas y las expectativas, las necesidades no satisfechas o motivaciones. En este caso, los y las docentes tratan de darle una explicación de causalidad externa a las circunstancias en relación con sus estudiantes como falta de profesionalismo por parte de algunos docentes (no se asume adecuadamente la parte vocacional), falta de involucramiento y compromiso por parte de los padres y madres.

Se concluye, por tanto que los profesores (as) consideran que sus educandos de III y IV ciclo carecen de expectativas a futuro.

GRÁFICO N° 18

Percepción de los y las docentes de estudiantes de III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar Circuito 09, Dirección Regional Educativa de Puntarenas durante 2010, acerca de cómo aprovechar espacios educativos para desarrollar, en sus estudiantes, expectativas y visión de futuro



Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar
La fuente es de elaboración propia.

El gráfico #18 contiene los datos relacionados con la percepción de los y las docentes del III y IV Ciclo de Educación Especial acerca del conocimiento que tienen para aprovechar los espacios educativos con los estudiantes de Educación Especial, al preguntárseles ¿Sabe usted cómo aprovechar los

espacios educativos para inspirar en ellos expectativas y visión de futuro?. .. Se encontró que 6 docentes, que equivale al 86%, respondieron negativamente, y 1 docente, que equivale al 14% respondió positivamente.

El 86% de los docentes respondieron que no saben cómo aprovechar los espacios educativos para inspirar en sus estudiantes expectativas y visión de futuro. Los profesores manifiestan que ellos, no estudiaron educación especial, no saben cómo manejar la disciplina, los conflictos ni las estrategias de enseñanza y también que “sería interesante conocerlos más, tener mayores espacios de convivencia en actividades extracurriculares; proyectarlos en una visión cultural y comunal, tal vez no exactamente vocacional; los educadores necesitamos mejores condiciones de infraestructura en nuestra institución para impartir las lecciones, así como mas capacitaciones; necesitamos estudiantes autónomos y con el apoyo total del hogar; los profesores hemos llegado a creer que el colegio es la guardería de los y las estudiantes de educación especial. Se considera que el contexto en el cual se observan los sujetos, a decir de Robbins (1999), es muy importante, ya que los elementos alrededor del ambiente influyen en las percepciones. Un ambiente con mucha limitación de recursos humanos y materiales puede influir enormemente en las expectativas que pueda tener del educando, es decir, el entorno puede provocar desmotivación y desesperanza en lo que se espera de las y los alumnos.

Se concluye, por tanto que los y las docentes del Liceo de Miramar tienen una percepción negativa acerca de cómo aprovechar los espacios educativos con sus estudiantes para desarrollar, en sus estudiantes,

expectativas y visión de futuro, consideran que existen serias limitaciones para llevarse a cabo en buen término.

Una vez mostrados los resultados, con su correspondiente análisis, se procede a presentar las conclusiones del trabajo en el siguiente apartado.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

5. CONCLUSIONES

Del análisis de los resultados se desprenden las conclusiones que se presentan a continuación:

1) Con respecto al objetivo 1, Identificar el autoconcepto presente en los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar, se encontró que:

- La mayoría de los estudiantes presentan un autoconcepto positivo, pero perciben que los y las profesoras tienen un concepto negativo de ellos y ellas. Esto por cuanto refieren pensar positivamente sobre lo que hacen y se sienten felices. Sin embargo, se presenta la contradicción de esta posición con la respuesta que expresan sobre lo que ellos perciben que piensan los y las profesoras de ellos y ellas, pues, manifiestan que sus profesores creen que son vagos, irresponsables y tontos en un 85% de la muestra. Esta percepción sobre lo que piensan sus profesores de ellos (as), se refuerza al plantear estos (en un 100%), que sus estudiantes realizan verbalizaciones negativas acerca de sí mismos y de sus compañeros (as). Es decir, los profesores presentan una percepción negativa acerca del autoconcepto de sus estudiantes, atribuyendo a factores internos de sus estudiantes, como el nivel cognitivo bajo y en general su discapacidad y también a factores externos como la opinión que tienen de ellos su grupo de iguales.

- El autoconcepto negativo, de los y las estudiantes que participaron en la investigación es reforzado en el ambiente colegial, por medio de verbalizaciones negativas hacia sí mismos y hacia sus compañeros y compañeras “especiales”.

2. Con respecto al objetivo 2, Investigar la autoimagen manifiesta en los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar, se concluye que:

- La gran mayoría de los y las estudiantes presentan una autoimagen negativa sobre sus cuerpos. A la vez manifiestan que sus profesores tienen una percepción negativa sobre la imagen de ellos y ellas. Estos resultados se confirman por los y las profesoras al manifestar, en un 100%, que la autoimagen de los estudiantes es negativa, atribuyéndolo a factores internos de sus estudiantes como lo es sus discapacidades y también a factores externos como el trato por parte de los y las estudiantes regulares del colegio, que tienden a aislarlos y a burlarse de ellos y ellas.

- La percepción de autovaloración se centra en las debilidades de sus personas y nunca en sus capacidades.

3. Con respecto al objetivo 3, Determinar la autoestima actual en los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar, se concluye que:

- En la mayoría de los casos presentan una autoestima negativa cuando piensan en ellos y ellas mismas, reflejado esto en sentimientos pobres en la forma en como se valoran a ellos mismos y bajo nivel de aceptación. Del mismo modo piensan que sus profesores tienen una percepción negativa sobre ellos y ellas en cuanto a autoestima. Sin embargo, refieren sentirse positivamente al entrar en interrelación con sus profesores.

- Los y las profesoras piensan que sus educandos presentan una autoestima baja, ya que, opinan que estos carecen de confianza y respeto hacia sí mismos y tienden a seguir opiniones incorrectas de personas socialmente inadecuadas. Por lo que, atribuyen a factores internos de sus alumnos (as), como inseguridad, no creen en sí mismos y se involucran en conductas antisociales debido a sus bajas autoestimas.

4- Con respecto al objetivo 4, Indagar la autoeficacia vigente en los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar, se determina que:

-La mayoría de los entrevistados presentan una percepción positiva en su autoeficacia cuando piensan en ganar el año, sin embargo, tienden a esforzarse poco por cumplir con las obligaciones académicas, pensando que por el hecho de ser estudiantes de educación especial “no se van a quedar”. Esto se confirma con el hecho de la percepción negativa de autoeficacia que presentan los y las estudiantes sobre la realización de tareas académicas y

trabajos colegiales, donde expresan, en su gran mayoría, sentirse negativamente cuando tienen que hacerlo.

- La autoeficacia aparece nuevamente de manera negativa o baja al hacer mención de sentimientos hacia el colegio, cuando específicamente indican relaciones interpersonales conflictivas con sus compañeros y asuntos académicos como realización de tareas, trabajos, estudios y aprendizaje de un oficio.

- La mayoría de colegiales de la muestra presentan una autoestima baja en cuanto a sus pensamientos sobre sí mismos y en la percepción que poseen sobre lo que piensan sus docentes de ellos.

- Los y las adolescentes que participaron en la investigación, se sienten con una autoeficacia negativa al referirse como colegiales. Este sentimiento se reafirma al hacer referencia, estos, a la percepción negativa que tienen los y las profesoras sobre su autoeficacia como estudiantes.

- Al hacer referencia a la autoeficacia de sus estudiantes por alcanzar sus metas, los profesionales manifiestan una percepción negativa, es decir, exteriorizan que sus alumnos (as) no se plantean metas, principalmente por factores internos de sus estudiantes como habilidad, desmotivación, bajo nivel cognitivo, desinterés o falta de esfuerzo y por comportamientos antisociales o desviados.

- Se presenta una tendencia a verse a sí mismos como incapaces, posiblemente influenciada por la inhabilidad para modificar las situaciones inadecuadas e inconvenientes y con base en las expectativas de fracaso.

- Existe una tendencia de los y las estudiantes a atribuir sus fracasos a factores internos como habilidad o esfuerzo.

- Los profesores consideran que sus educandos no presentan convencimiento por alcanzar metas positivas, por cuanto carecen de confianza, convicción y esfuerzo. Tienden a visualizar a estos como incapaces y derrotados (no enfrentan problemas y no luchan por alcanzar el éxito) minimizando la capacidad de estos para modificar las contingencias inadecuadas e inconvenientes. En este sentido, los profesionales, atribuyen a causas internas de sus discípulos, la carencia de interés por alcanzar metas.

- Con respecto a las expectativas a futuro, los y las docentes manifiestan que las carencias en este punto, de estos colegiales, se deben a causas externas como: no abordaje profesional de la parte vocacional, padres y madres no involucrados y comprometidos en su rol.

- Se presenta desmotivación por el estudio que se refleja en la tendencia a no realizar tareas, trabajos y bajo rendimiento académico.

- La baja autoeficacia se manifiesta en pensamientos de incapacidad para alcanzar los resultados esperados por los profesionales de la muestra. Esta

baja autoeficacia es alimentada por sentimientos de: falta de control de las situaciones, incapacidad cognitiva y la utilización de un estilo atribucional donde siempre se es responsable de lo malo y nunca de lo bueno.

5- Con respecto al objetivo 5, Describir la percepción que tienen los y las docentes en cuanto a expectativas a futuro de los y las estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial, se concluye que:

- Los y las docentes presentan una percepción negativa sobre las expectativas de sus estudiantes, esto debido a dos factores: abordaje inadecuado del área vocacional por parte del sistema educativo y falta de compromiso por parte de padres y madres de familia.

- Se aprecia una contradicción en las respuestas emitidas con respecto a la percepción en la autoeficacia (convicción por alcanzar las metas) y en las expectativas a futuro (proyecto de vida); en donde la primera (autoeficacia) es atribuido a causas internas, mientras que las expectativas a futuro es atribuido a factores externos del estudiantado como carencia de capacitación por parte de algunos docentes (no se asume adecuadamente la parte vocacional), falta de involucramiento y compromiso por parte de los padres y madres.

- La percepción de los y las docentes en cuanto a carencia de expectativas a futuro (proyecto de vida) de sus estudiantes es atribuido a causas externas, pero nunca a sí mismos como principales responsables de generar y desarrollar expectativas a futuro.

- Los profesionales entrevistados exteriorizaron una percepción negativa sobre como aprovechar los espacios educativos para inspirar en sus estudiantes expectativas y visión de futuro por varios factores: incapacidad, inadecuada proyección vocacional, inadecuada infraestructura, falta de capacitación y carencia de apoyo en el hogar.

- Los y las docentes influyen en la representación interna de mundo que presentan sus discípulos y en el autoesquema que poseen.

- Continuando con las expectativas y visión de futuro, los profesores refieren saber sobre como generar y desarrollar en sus estudiantes esto, brindando posibles ideas. Se atribuye a factores externos, la ausencia de expectativas y visión de futuro en sus educandos, siendo estos factores también externos a ellos y ellas como docentes.

- Existe un desconocimiento o falta de claridad de los objetivos de III y IV ciclo por parte de profesores de la muestra.

CAPÍTULO VI

RECOMENDACIONES

6. RECOMENDACIONES

A- A la Dirección Regional de Educación de Puntarenas del Ministerio de Educación Pública

Sería importante brindar capacitaciones de modalidad Taller Participativo, sobre atención integral de estudiantes de III y IV ciclo de Educación Especial. Esto favorece el actualizar conocimientos y generar conciencia, que muchas veces por el recargo de trabajo y cansancio se dejan de lado. El actualizar conocimientos y el intercambiar experiencias laborales en las capacitaciones enriquecen enormemente a los y las profesionales a cargo de esta población y benefician a los y las estudiantes en una atención de calidad.

B- Al centro educativo

- Es necesario contar con una planta física que responda a las necesidades y recursos suficientes para que la oferta educativa sea de calidad y satisfaga las necesidades educativas de los estudiantes.
- Capacitar sobre los objetivos de III y IV ciclo de Educación Especial a docentes con el fin de refrescar conocimientos y generar conciencia sobre la necesidad de una atención integral de los y las estudiantes.
- Desarrollar un autoesquema fortalecido y sano, aumenta las posibilidades de éxito en la vida de las personas. Por lo que se deben atender a las necesidades educativas especiales realizando las transformaciones necesarias en este sentido.
- Fortalecer el trabajo en equipo de todos los actores involucrados en la atención directa o indirecta de esta población.

C- A los y las profesoras de III y IV Ciclo de Educación especial:

-Definir el rol y estrategias o procedimientos que debe asumir el docente con el fin de desarrollar en sus estudiantes autoesquemas positivos y expectativas a futuro realistas y adecuadas.

- La comunicación debe ir acorde al desarrollo de un autoesquema positivo en los y las estudiantes.

- Abrir espacios de comunicación, coordinación entre docentes de III y IV Ciclo de Educación especial donde se discuta, analice, reflexione, retroalimente, etc, sobre temas que influyen positiva y negativamente en los estudiantes, generando estrategias para “hacer frente” a las diferentes situaciones que se presentan.

- Buscar, generar e implementar propuestas de intervención que busquen transformar las situaciones negativas que se presentan dentro del ámbito colegial.

- Importante trabajar con los padres y madres de familia con el fin de que desarrollen en sus hijos e hijas: un autoesquema positivo, autoeficacia, motivación al estudio, expectativas a futuro, entre otros.

D- A futuros investigadores:

- Sería importante futuras investigaciones que se realicen para conocer sobre factores como actitudes, motivaciones, intereses, experiencias pasadas y expectativas propias de los docentes de III y IV Ciclo de Educación especial que influyen en sus percepciones y en sus estudiantes.

CAPÍTULO VII

REFERENCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, S. (1995). Psicología de la motivación. San José, EUNED.
- Abarca, S. (1995). Psicología del niño escolar. San José, Costa Rica. EUNED.
- Aguilar, G. (2009) Plan Piloto: III Ciclo y Educación Diversificada Vocacional. Plan Nacional III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional. Dirección Desarrollo Curricular del Departamento de Educación Especial. Ministerio de Educación Pública. San José.
- Aguirre, G. (1989). Cultura, enseñanza y educación. México. Editorial Interamericana.
- Alfaro, P; Fuentes, C; Prado, G; Quesada, O; Vargas, D. (2001). Programa Creciendo Juntas. Componente Fortalecimiento Personal y Colectivo de las Mujeres. San José: Editorial ICER.
- Álvarez, Q y Zabalza, M. (1989): La comunicación en las instituciones escolares. Madrid, UNED. Pp.169-237.
- Ander - Egg, E. (1987). Introducción a las Técnicas de Investigación Social (3ª Edic.). Panamá: Editorial Humanitas Internacional.
- Anderson, J. (1998). Redacción de tesis y trabajos escolares. México. Editorial Diana.
- Arellano, J. (1992). Elementos de investigación. San José, Costa Rica. EUNED.
- Arias, J. (2005). Normas y procedimientos para el manejo técnico – administrativo de los servicios educativos para estudiantes de III y IV ciclo de educación especial en colegios técnico – académicos. San José. Costa Rica.
- Arnaiz, P. (2005). Atención a la Diversidad: Programación Curricular. San José, C.R: EUNED.
- Ary, D. (1989). Introducción a la investigación pedagógica. México, Nueva Editorial Interamericana.
- Ary, D. (1998). Introducción a la investigación pedagógica. México. McGraw Hill.
- Barrantes, R. (2006). Investigación: un camino al conocimiento. San José, Costa Rica. EUNED.
- Bernal, A. (1998). Educar en Pro y Para la Diversidad. Comunidad Educativa. Costa Rica. EUNED, 247, 12-13.
- Bernal, C. (1998). Metodología para la administración. México. Limusa.

Blanc, M (1981). ¿Cómo Investigar? Costa Rica: EUNED.

Brenes, A. (1998). Los trabajos finales de graduación, su elaboración y presentación en las Ciencias Sociales. San José, Costa Rica: EUNED.

Campos, A., Castro, M., Chavarría, Y., Gómez, L., Ledezma, V. y Quesada, K. (2002). Promoción del desarrollo personal de los y las adolescentes escolarizados con discapacidad en el cantón de Montes de Oca. Seminario de Graduación para Licenciatura no publicada, UCR, San José, Costa Rica.

Campos, L., Gutiérrez, R., Mora, L., Mora, E., Morales, L. y Obando, M. (2007). Factores que influyen en el desarrollo de una actitud positiva hacia la docencia. Seminario de Graduación para Licenciatura no publicada, UCR, San José, Costa Rica.

Castro, A. (1998). Diferencias individuales en la estructuración de los proyectos de vida y la percepción subjetiva del bienestar en estudiantes universitarios españoles. Universidad Complutense, España. Memoria de Licenciatura.

Castro, G. y Salazar, V. (1998). El concepto de sí mismo, en un grupo de estudiantes con discapacidad de la Universidad Nacional. Tesis de Graduación para Licenciatura en Educación Especial no publicada, UNA, San José, Costa Rica.

Chacón, O. (1965). Código de Educación. Leyes Conexas y Ley Fundamental de Educación. San José, Costa Rica.

Chiny, J. (2001). Análisis de la opinión de las (os) docentes de Educación Especial de la región educativa de Heredia, acerca de la integración de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad, al aula regular de I y II ciclos del sistema educativo. Seminario de graduación para Licenciatura no publicada, UCR, San José, Costa Rica.

CIDDM 2. (1997). Discapacidad, CIDDM- 2. Recuperado el 23 de setiembre 2009, de www.minsa.gob.ni/bns/discapacidad/do...

Colás, M y Buendía, L. (1998). Investigación Educativa (3ª Edic.). España: Artes Gráficas S. L.

Condemarian, M. (1978). Madurez Escolar. Chile. Editorial Andrés Bello.

Covey, S (1997). Los 7 Hábitos de la Gente Altamente Efectiva. . Barcelona, España. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Covey, S. (2001). Viviendo los 7 hábitos. México. Editorial Grijalbo.

De Asís, R. (2008). El enfoque de la discapacidad desde la teoría de los derechos. Recuperado el 31 de octubre 2010. <http://vlex.com/vid/discapacidad-derivadas-38859693> - 59k

Departamento de Educación Especial del Ministerio de Educación Pública (2007) Plan Piloto: "III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional". San José, Costa Rica.

Escolano, F. (2005). Ponencias y comunicaciones 1/7 el psicopedagogo como observador externo en un proceso de investigación-acción.

Fallas, Y., Martínez A., Morúa, J., Rojas, J., Ugalde, G., Zeledón, L. (2002) . Programa de desarrollo personal con énfasis en la sexualidad de la persona adolescente. Seminario de Graduación para Licenciatura no publicada, UCR, San José, Costa Rica.

Fracica, B. (1998). Introducción a la sociología de la educación. Argentina. Editorial Humanitas.

Gaviria, P. (2009). Los retos de la **adolescencia** en el **proyecto de vida** de la persona con **discapacidad** intelectual. Fundación Integrar. Recuperado el 28 setiembre 2009, de www.pasoapaso.com.ve/CMS/images/.../adolescencia.

Gómez, M. (2001). Elementos de la estadística descriptiva. (2ª edición), San José, Costa Rica. EUNED.

González, M; Nieto, J. y Portela, A. (2003). Organización y Gestión de centros escolares: Dimensiones y procesos. Madrid. PEARSON EDUCACIÓN, S.A.

Grotberg, E. (1996). Guía de promoción de la resiliencia en los niños para fortalecer el espíritu humano. Informes de Trabajo sobre el Desarrollo de la Primera Infancia 18, Fundación Bernard Van Leer.

Guerra, T (1990) Montes de Oro: La Región Visitada por el Rayo Asociación de Desarrollo de Miramar, Costa Rica.

Hernández, R. (2003). Comunicación Oral y escrita. Reconceptuando la comunicación. Costa Rica. EUNED.

Hernández, R; Fernández, C; Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. (4ª Edición). México. McGraw Hill.

Herrera, E y Quirós, M. (1995). Análisis de la Calidad de los Servicios de III Ciclo de Educación Especial que Atiende Adolescentes con Retardo Mental Leve y Moderado en las Provincias de San José y Heredia. Tesis de Graduación para Licenciatura en Educación especial no publicada, UNA, San José, Costa Rica.

Inojosa, J. (2009). Autoestima en el proyecto de vida. Recuperado el 23 de setiembre 2009, de boards5.melodysoft.com/app?ID=seccion005-i...

Kerlinger, N. (1982), Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología. México. Editorial Interamericana.

Kotliarenco, M. (1997). Arte en resiliencia. Organización Panamericana de la salud, Organización Mundial de la salud. Fundación .K. Kellogg, Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, CEANIM. 52p.

Koitiarenko R. (1995). La pobreza, desde la Mirada de La Resiliencia. Adolescencia al Día. Washington: OPS, Fundación Kellogg.

López, M. (1990). La Integración Escolar: Otra Cultura.. Málaga, Junta de Andalucía

Little, B. (1983). Personal projects: A rationale and a method for investigation. *Environment and Behavior*, 15, 273-309.

Macanche, C. (2001). Transtornos Mentales de Origen Neurológico. Salud Mental del Niño de 0 a 12 años (Vol. 9) Tercera reimpresión. San José. EUNED.

Marín, G. (2006). Alumnos con necesidades educativas especiales. San José, Costa Rica. EUNED.

Meléndez, L (2005). La Educación Especial en Costa Rica: fundamentos y evolución. San José, Costa Rica. EUNED.

Ministerio de Educación Pública. (2006).Estructura y organización técnico-administrativo de la Educación Especial en Costa Rica. Costa Rica. Imprenta Nacional.

Morales, C. (2009). **Discapacidad y Proyecto de vida** de la persona con **discapacidad**. Publicado en Paso-a-Paso Vol. 15.1. Recuperado el 28 setiembre 2009, de www.pasoapaso.com.ve/.../index.php?..

Ocampo, M. y Aguilar, I. (2002). Criterios diagnósticos utilizados por psicólogos (as), médicos (as), pedagogos (as) para definir la presencia de déficit atencional en niños y niñas que asisten a las escuelas líderes de los circuitos 01 y 04 de la dirección regional educativa de guápiles y rol asumido por los (as) profesionales en psicología que diagnostican déficit atencional. Tesis de Graduación para Licenciatura en Psicología no publicada, UCR, San José, Costa Rica.

Organización Panamericana de la Salud, Ministerio de Salud, Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial. (2004). La discapacidad en Costa Rica: Situación actual y perspectivas. Recuperado el 25 octubre 2009, de www.cnree.go.cr/...discapacidad/discapacidad-en-costa-rica.html -

Peña, M. (1997) Manual para educadores: Desde una perspectiva personal hacia una intervención integral. Fundación DA. San José, Costa Rica.

Quintana, A. (1996) Un modelo de aproximación empírica a la investigación en psicología y ciencias humanas. Revista peruana de psicología.

Riso, W. (1996). Aprendiendo a Quererse a sí Mismo. Colombia. Editorial Norma S. A.

Ribeiro, M. (1997). Desarrollo en la adolescencia. México. Editorial Grijalbo.

Robbins, P. (1996). Comportamiento Organizacional. México. Prentice-Hall Hispanoamericana, 7ª Edición.

Robbins, P. y Coulter, M. (2005). Administración. México. Octava Edición. PEARSON EDUCACIÓN.

Sarramona, J. (1995). Fundamentos de Educación.(4ª edición). España.

Sánchez, P. y Quiroga, A. (1995). Relaciones entre satisfacción familiar y laboral: Variables moduladoras, Anales de Psicología, 11 (1), 65-78.

Santos, M. (1994). El lado oculto de la organización escolar. Málaga, Aljibe.

Soto, R. (2004). Didáctica del lenguaje de los estudios sociales para alumnos con necesidades educativas especiales. Costa Rica. EUNED.

Stoner, James, Freeman, R Edwards y Gilberth Daniel R (1996). Administración. (6ª Edic.). México D F. Prentice-Hall Hispanoamericana.

Vanistendael, S. (1995). Como crece superando los percances, Resiliencia: Capitalizar las fuerzas del individuo. Ginebra, Oficina Internacional Católica de la Infancia (BICE). 45p.

Vanistendael, S. (1994). La Resiliencia: un concepto largo tiempo ignorado. BICE. La Infancia en el Mundo. 5(3): 4-5.

Vygotski, L. (1986). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires. Ediciones Paidós.

Watzlawick, P. (2002). Teoría de la Comunicación Humana. Buenos Aires. Ed. Heber.

Weiner, M (1974). Teorías de las atribuciones causales. Recuperado el 23 de setiembre 2009, de dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_art....

Wikipedia.(2009) Discapacidad. Recuperado el 31 de octubre 2010. <http://es.wikipedia.org/wiki/Discapacidad> - 59k

Zeledón, M^a y Chavarría, E. (2001). Educación Infantil en Valores desde la Ética de la Alteridad. San José, Costa Rica. EUNED.

Zorrilla, Santiago. (1992). Guía para elaborar tesis. México. McGraw Hill.

CAPÍTULO VIII

PROPUESTA INNOVADORA

8. PROPUESTA INNOVADORA

INTRODUCCIÓN

Muchas personas están constantemente esperando que suceda algo o que alguien se haga cargo de ellas. Otras, en cambio, toman la iniciativa, emprenden la acción y hacen que las cosas sucedan. Las personas que toman sus propias decisiones y no se supeditan a agentes o condicionamientos externos son aquellas que han desarrollado los hábitos de liderazgo personal.

Estos hábitos van un paso más allá en busca de soluciones creativas a los conflictos y a los problemas; descubriendo las necesidades que van a aparecer en un futuro y desterrando el conformismo, en este sentido, este plan pretende ser un instrumento de ayuda a docentes para atender y llenar las expectativas del estudiantado con necesidades educativas especiales del III y IV Ciclo de la Educación Especial del Liceo Miramar, del cantón de Montes de Oro y lugares aledaños que por condiciones de discapacidad intelectual y otras razones, ya sean sociales, económicas u organizacionales han quedado separados de la educación regular, del derecho al trabajo y de otras posibilidades formativas que el sistema ofrece. Además, procura orientar a los educandos hacia la autonomía, hacia el desarrollo de habilidades y destrezas para un oficio así como la realización y éxito personal; por lo que las autoras de la propuesta se basaron en los principios propuestos por Steven Coovey en su libro: “Los siete hábitos de la gente altamente efectiva.”

Los siete hábitos de la gente altamente efectiva, es un libro de autoayuda publicado inicialmente en 1989, en inglés (titulado originalmente The Seven Habits of Highly Effective People), escrito por Stephen R. Covey.

Desde su publicación inicial, se han vendido más de 15 millones de copias en treinta idiomas. La propuesta se fundamenta en la metodología de la ética del carácter presentada por Coovey en su mencionada obra, en la que él anota que los hábitos están basados en principios, y que —a diferencia de los valores—, son atemporales y universales. Se desarrollan, gradualmente, los pasos para adquirir los tres primeros hábitos de liderazgo personal, en el entendido de que los hábitos o prácticas nos hacen o nos deshacen, se aprenden y se desaprenden, por lo que se pretende con ésta, cambiar los paradigmas existentes y construir una visión de futuro en las y los estudiantes del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo de Miramar a través de:

1. ser proactivo (hacerte responsable de tu propia vida)
2. comenzar con el fin en la mente (definir tu misión y metas en la vida)
3. poner primero lo primero (marcar prioridades y hacer primero las cosas mas importantes.

La proactividad no sólo significa tomar la iniciativa, sino asumir la responsabilidad de hacer que las cosas sucedan; decidir en cada momento lo que queremos hacer y cómo lo vamos a hacer. En *“El hombre en busca de sentido”*, Vicktor Frankl, psiquiatra judío, define la proactividad como *“la libertad de elegir nuestra actitud frente a las circunstancias de nuestra propia vida”*. A pesar de las torturas que vivió en los campos de concentración nazi

donde estuvo confinado, nadie pudo arrebatarle su libertad interior: el decidir de qué modo le afectaría lo que le estaba pasando.

En los *Siete hábitos para la gente altamente efectiva* Covey (1997) considera que la esencia de la persona proactiva es la capacidad para subordinar los impulsos a los valores. Para ello compara la actitud de las personas proactivas y las personas reactivas:

Las personas reactivas:

- Se ven afectadas por las circunstancias, las condiciones, el ambiente social. Sólo se sienten bien si su entorno les favorece.
- Centran sus esfuerzos en el círculo de preocupación: en los defectos de otras personas, en los problemas del medio y en circunstancias sobre las que no tienen ningún control. No tienen la libertad de elegir sus propias acciones.

Las personas proactivas:

- Se mueven por valores cuidadosamente meditados y seleccionados: pueden pasar muchas cosas a su alrededor pero son dueñas de cómo quieren reaccionar ante esos estímulos.

- Centran sus esfuerzos en el círculo de influencia: se dedican a aquellas cosas con respecto a las cuales pueden hacer algo. Su energía es positiva, con lo cual amplían su círculo de influencia.

Continúa Covey (1997) manifestando que las personas que tienen el hábito de la proactividad no son agresivas, arrogantes o insensibles, como lo definen algunos, sino todo lo contrario: se mueven por valores, saben lo que necesitan y actúan en consecuencia

Para cambiar esa actitud, es necesario trabajar en comportamientos específicos, los cuáles al practicarse repetidamente se convierten en hábitos y éstos en actitudes. Conductas como una actitud positiva ante la vida, confiar en las personas, pensar que en la vida nunca dejamos de aprender y todo individuo tiene algo que enseñarnos, enfocarse en los objetivos y no en la gente y aceptar que sobre nuestras ideas siempre habrá formas mejores de llevarlas a cabo. Para ser proactivo no tienes que aprender nada especial sino tomar la iniciativa.

La persona proactiva, para el autor antes mencionado, es aquella que toma el liderazgo de su propia vida, genera acciones y elige sus propias respuestas a situaciones y circunstancias particulares. Sus principales cualidades son la tenacidad y la determinación.

La persona proactiva:

- Conoce sus fortalezas y sus debilidades

- Gestiona positivamente sus emociones y su actitud
- Manifiesta sus opiniones de forma asertiva
- Confía en sí misma y le gusta asumir retos
- Toma la iniciativa y emprende la acción
- Actúa con decisión y determinación para alcanzar sus metas
- Afronta positivamente el cambio y la incertidumbre
- Transforma los problemas en oportunidades
- Es perseverante; no abandona a la primera de cambio
- Está dispuesta a cambiar el rumbo de la acción hasta alcanzar los resultados que desea
- Asume sus fracasos y los considera como oportunidades de aprendizaje
- Genera nuevas ideas y estrategias para resolver los problemas y las dificultades
- Es inconformista, desafía lo convencional y anticipa futuros escenarios.

Esto se comprueba, según expresa Covey (1997), en que dos personas que trabajan en un mismo entorno laboral, con responsabilidades idénticas y bajo las mismas circunstancias pueden realizar su trabajo de maneras muy distintas. Una cuestiona la manera habitual de trabajar si no obtiene los resultados deseados, emprende constantemente nuevas acciones y genera cambios constructivos en su entorno. La otra se conforma con su situación actual y no hace nada para cambiar lo que no funciona. La primera persona se comporta de forma proactiva, la segunda, lo hace de forma reactiva.

De ahí que, las personas proactivas se levantan cada mañana dispuestas a hacer que pasen cosas, a crear oportunidades y a encontrar nuevas soluciones.

La proactividad es un concepto que tiene diversos significados como sucede con otros tantos términos que se han introducido recientemente en el léxico mundial, pero que no se encuentran en el diccionario. Veamos algunas de estas definiciones.

El autor de *Los Siete hábitos de la gente altamente efectiva*, Covey (1997), considera que la esencia de la persona proactiva es la capacidad de liderar su propia vida; al margen de lo que pase a su alrededor, esta persona decide cómo quiere reaccionar ante esos estímulos y centra sus esfuerzos en su círculo de influencia, es decir, se dedica a aquellas cosas con respecto a las cuales puede hacer algo para generar un cambio positivo. Para él la proactividad no significa sólo tomar la iniciativa, sino asumir la responsabilidad de hacer que las cosas sucedan; decidir en cada momento qué queremos hacer y cómo lo vamos a hacer.

Las personas que no están satisfechas con su trabajo o con su entorno laboral actual tienen la responsabilidad de generar nuevas acciones para cambiar su situación y conseguir los resultados que desean.

Cada persona es responsable de gestionar su propia vida. No podemos quedarnos sentados esperando que alguien venga a rescatarnos o a ofrecernos el gran trabajo de nuestras vidas. No es operativo quedarse anclado en la queja anti-sistema si lo que deseamos es transformar la situación actual. Ante la pérdida de empleo hay personas que caen en la depresión, en cambio, otras aprovechan esta coyuntura para montar un negocio propio y triunfar.

No nos engañemos atribuyendo la responsabilidad de nuestros problemas únicamente a los agentes externos o a la presión del medio. Tenemos la responsabilidad de escoger nuestras propias respuestas ante lo que nos ocurre y de dirigir la acción de una manera inteligente.

La persona proactiva no espera a que los demás tomen decisiones por ella, actúa con determinación anticipándose a los problemas, baja a terrenos operativos y crea constantemente nuevas oportunidades.

Por último, hay que tener en cuenta que el comportamiento proactivo está orientado a resultados. Ser proactivo no consiste únicamente en proponer ideas o hacer reestructuraciones cognitivas para percibir la realidad de otra manera. Pensar el cambio está muy bien, pero no es suficiente; hay que ser capaz de transformar las ideas en acciones para obtener resultados.

METODOLOGÍA

Se emplea una metodología adecuada para las y los estudiantes con discapacidad intelectual (se parte de lo concreto hasta cierto nivel de abstracción, se utiliza el hacer, se trata de dar la información de forma simple, principalmente). Esta propuesta se plantea desde la realidad de esta población, tomando en cuenta los diversos ritmos y estilos de aprendizaje, el uso de técnicas multisensoriales, es decir, utilizando varios sentidos a la vez en presentaciones visuales, auditivas, táctiles, cinestésicas e interactivas (por ejemplo, las audiovisuales) y se procura que el aprendizaje sea significativo para cada uno de los discentes. Se practican una serie de principios básicos: flexibilidad, variedad, motivación, estructuración, éxito, uso de todos los sentidos, división de las tareas en pasos, así como seguimiento a las etapas del proceso aprendizaje utilizado para enseñar a personas con discapacidad intelectual: adquisición, dominio, mantenimiento y generalización.

DESCRIPCIÓN

Actividades para desarrollar el hábito 1: Ser proactivo.

1. Reflexión: Lectura y comentario.
2. Motivar a los estudiantes, para que en orden, cuenten anécdotas en las que ellos han participado tomando la iniciativa.
3. Analizar por medio de la técnica de la mesa redonda, los resultados obtenidos por cada uno de los participantes.
4. Motivar al grupo para que a partir de sus experiencias aprendan el significado de la palabra proactividad.

5. Explicar que la proactividad es asumir la responsabilidad, es tomar decisiones y tener iniciativa así como lo describen en cada una de sus experiencias.

Asimismo, mencionarles que cada día nos enfrentamos a situaciones o a personas reactivas, que se sienten manipuladas por el ambiente, por las condiciones externas o por su propio condicionamiento, ¡No puedo hacerlo! ¡Yo soy así! ¡No tengo tiempo! ¡Eso no me toca a mí!!! En la proactividad, nuestra efectividad y felicidad está condicionada por nosotros, no por "los otros".

Invitar a los participantes a iniciar un programa para desarrollar la proactividad. Mediante los siguientes ejercicios:

- Dibujar: cómo nos vemos (fotografía mental de sí mismo) y cómo nos gustaría vernos.
- Cambiar el enfoque al mirar las situaciones cotidianas que afectan, de una manera diferente, desde otra perspectiva, como una oportunidad, a partir del análisis de las situaciones reales planteadas por los estudiantes en sus dibujos o exposiciones.
- Animar a los participantes a enfocarse en sus áreas fuertes a través de ejercicios prácticos en la vida cotidiana, al actuar creativamente, poniendo iniciativa, resolución y entusiasmo en la adquisición de buenos hábitos, así como en la resolución de sus propios problemas y conflictos.

- Elaborar murales a partir de la concepción de un nuevo paradigma para cada uno.
- Reforzar los hábitos por aprender (ser puntual, recoger basura, cumplir horarios, usar el basurero, normas de aseo y cortesía, etc.). Mediante el entrenamiento continuo y uso de recursos mnemotécnicos.
- Confeccionar carteles en los que por medio de imágenes se refuercen los valores y hábitos por aprender y/o adquirir.
- Reforzar, positivamente, las buenas conductas y/o avances que muestren los estudiantes durante el proceso.
- Realizar por parte de los estudiantes, ejercicios prácticos de autocontrol (ejemplo: Quiero hacerlo (un mal hábito) pero me controlaré y no lo haré).

Actividades para desarrollar el Hábito 2: Comenzar con un fin en mente (creación proactiva).

Para desarrollar el hábito #2.

- Motivar a los participantes a imaginar, a que comiencen hoy, con una visión de qué oficio quieren realizar cuando alcancen la mayoría de edad y hayan salido del colegio.
- Realizar un dibujo o la confección de un cartel en el que exprese gráficamente, el ejercicio de la escogencia de su vocación (por ejemplo, si decidió ser estilista o chef, se mostrará con todo el equipo requerido haciendo su labor).

- Explicar que este hábito lo lleva a visualizar su futuro y a trabajar en función de él, a cultivar hábitos y valores como por ejemplo la responsabilidad, la puntualidad, la perseverancia, etc.
- Exponer que este hábito motiva a comenzar con una clara comprensión de hacia adónde queremos ir, y se basa en el principio que todas las cosas son creadas dos veces: primero en la mente, luego en la realidad. Por ejemplo: el escultor, al ver el árbol, se imagina la escultura; la costurera al ver la tela se imagina el vestido, etc.
- Animar para que decidan sobre la elección de valores vistos en clase, a que construyan su propia misión, su filosofía de vida, sus creencias y su visión personal, a que no se amarren a su historia, sino a su potencial. A que se pregunten ¿Qué quiero ser en la vida?
- Alentar para que hagan una creación de una visión mental de lo que quieren conseguir y llegar a ser en un futuro.
- Realizar ejercicios mentales de visualización (voy a imaginarme que soy lo que quiero ser, por ejemplo, un panadero, estilista, etc.).
- Estimular para que, cada uno, a partir de sus fortalezas establezca individualmente sus propias metas reales y posibles de alcanzar.
- Provocar, mediante diferentes técnicas multisensoriales, a crear el enunciado de la misión personal -lo que quiero ser en la vida- la impresión que quiero dejar en las demás personas.
- Promover la conciencia y esfuerzo diario hasta lograr las metas propuestas.

Actividades para desarrollar el Hábito 3: Establecer primero lo primero.

- Explicar al grupo que este hábito determina cómo cada persona utiliza el tiempo. Lo importante es lo que usted debe hacer. Lo urgente es aquello que presiona para hacerlo por ejemplo: un teléfono repicando.
- Animar a los participantes para que relacionen lo importante con el hábito 2, su visión, su rol, sus metas.
- Alentar a los estudiantes a realizar un cartel o mural en el que interpreten qué es lo importante para sus vidas.
- Motivar al grupo a aprender a decir no; agradablemente, amablemente, a practicarlo a diario, para lograr esto, se debe ser proactivo porque somos hechos para actuar y no para que actúen sobre nosotros.
- Invitarlos a elaborar una lista o cartel de acciones que se realizan diariamente.
- Elaborar una lista o cartel de propósitos y metas personales.
- Establecer un cuadro comparativo, entre las acciones y propósitos, mediante láminas, imágenes visuales y otros, colocarlos en orden de importancia.
- Fortalecer para que se enfoquen en lo importante, a dejar de lado lo urgente. Entre otros, aprender a decir no, sin dar explicaciones.
- Animar para que tengan un compromiso consigo mismo (ciencia del desarrollo proactivo) integridad, disciplina.

Estos tres primeros hábitos permiten lograr el autocontrol y la autodisciplina y cuando se cultivan se produce una sensación de seguridad e

integridad personal, la que ayuda a construir relaciones personales ricas, perdurables y productivas con otras personas.

MATERIALES

Hojas, papel periódico, marcadores de colores, lápices, goma, tijeras, revistas y periódicos viejos, láminas seleccionadas, todos los materiales deberán ser atractivos y manipulables.

TIEMPO :

Durante el transcurso del curso lectivo 2010 meses de junio a noviembre, los días martes y jueves (4 lecciones por semana) en las lecciones de:

- *Habilidades y Destrezas para la vida*, que se imparten a todos los niveles, con motivo del Plan Piloto, y de hecho aún no hay una guía curricular, de ahí esta propuesta.

EVALUACIÓN

*El estudiante:

Adquiere la noción del concepto proactividad.

Toma conciencia de la necesidad de ser responsable y tomar la iniciativa.

Se visualiza como persona útil e importante.

Dibuja su visión de futuro

Se enfoca en sus áreas fuertes.

Pone en práctica hábitos y valores.

Da rumbo a su vida

Diferencia lo importante de lo urgente

Establece prioridades en su vida

Establece metas personales a corto, mediano y largo plazo.

Adquiere compromiso consigo mismo.

Experimenta mejora continua en su personalidad.

CAPÍTULO IX

ANEXOS

ANEXO N°1

CUESTIONARIO APLICADO A ESTUDIANTES DE III Y IV CICLO DE EDUCACIÓN ESPECIAL DEL LICEO MIRAMAR.

INSTRUMENTO #1.

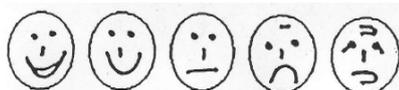
Con el afán de obtener información acerca de los autoesquemas (el autoconcepto, la autoimagen, la autoestima y la autoeficacia y las expectativas futuras en los proyectos de vida) que tienen las y los alumnos del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo Miramar, nosotras, Iveth Álvarez y M° del Milagro Ocampo, ambas estudiantes de la Maestría en Psicopedagogía en la UNED, les solicitamos la colaboración para contestar las siguientes preguntas. La información que suministre es confidencial.

Agradecemos su aporte y su sinceridad para responder.

I. Instrucciones:

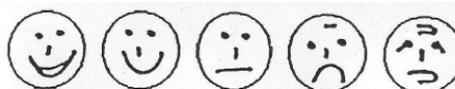
Marque con una equis (X) sobre la carita que mejor refleje sus sentimientos a la hora de responder cada una de las preguntas, y explique a la tutora el porqué de esa respuesta.

1. Pensar en lo que hago hace que me sienta.



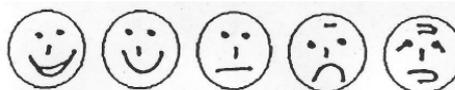
¿Por qué?

2. Pienso que soy una persona.



¿Por qué?

3. Cuando veo mi cuerpo me siento.



¿Por qué?

4. Cuando los profesores me miran me siento.



¿Por qué?

5. Cuando yo pienso en mí me siento.



¿Por qué?

6. Cuando veo docentes conversando cerca, yo me siento.



¿Por qué?

7. Cuando pienso en ganar el año me siento.



¿Por qué?

8. Hacer tareas hace que me sienta.



¿Por qué?

9. Mis profesores hacen que me sienta.



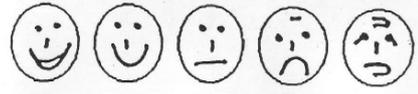
¿Por qué?

10. Mis profesores piensan de mí que soy.



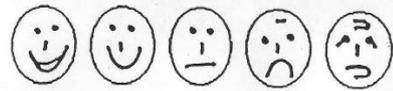
¿Por qué?

11. Cuando pienso en el colegio yo me siento.



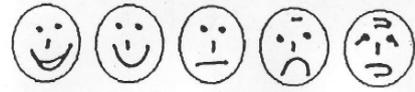
¿Por qué?

12. Hacer trabajos colegiales hace que me sienta.



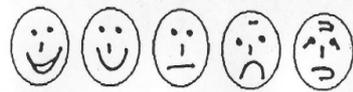
¿Por qué?

13. Yo como colegial me siento



¿Por qué?

14. Los profesores piensan que yo como colegial soy.



¿Por qué?

ANEXO N°2

CUESTIONARIO APLICADO A DOCENTES DE III Y IV CICLO DE EDUCACIÓN ESPECIAL DEL LICEO MIRAMAR.

INSTRUMENTO # 2

Con el afán de obtener información acerca de los autoesquemas (el autoconcepto, la autoimagen, la autoestima y la autoeficacia y las expectativas futuras en los proyectos de vida) que tienen los profesores que imparten lecciones a las y los alumnos del III y IV Ciclo de Educación Especial del Liceo Miramar, nosotras, Iveth Álvarez y M° del Milagro Ocampo, ambas estudiantes de la Maestría en Psicopedagogía en la UNED, les solicitamos la colaboración para contestar las siguientes preguntas. La información que suministre es confidencial.

Agradecemos su aporte y su sinceridad para responder

I. Instrucciones:

Marque con una equis (X) dentro del espacio que crea que corresponda con la opción más adecuada, y anote en los espacios en blanco el porqué de esa respuesta.

1. ¿Usted percibe que sus estudiantes piensan positivamente acerca de sí mismos?

Si No

¿Por qué?

2. ¿Usted considera que sus estudiantes tienen una imagen positiva de sí mismos?

Si No

¿Por qué?
