

Orientación para promover la transición a la vida adulta de estudiantes III y IV ciclo en Centros de Educación Especial

Comisión redactora:

Gilda Aguilar.

***Jefa Técnico 1. Departamento
Educación Especial.***

Maybel Quirós.

***Directora Ejecutiva. Centro
Nacional de Recursos para la
Inclusión Educativa.***

*Comisión de Tránsito a la Vida
Adulta (Elaboración preliminar):*

Carmen Aguilar.

***Docente de III y IV Ciclo.
Centro Nacional de Educación
Especial Fernando Centeno
Güell.***

Felicia Benavides.

***Directora. Centro de Atención
Integral de Guadalupe.***

Mariam Loría.

***Docente III y IV ciclo. Escuela
Neuropsiquiátrica Infantil.***

Jackeline Madrigal.

***Docente III y IV ciclo. Centro
de Educación Especial de
Santa Ana***

Maribel Navarro.

***Docente de Educación para el
Hogar, Centro de Educación
Especial de Turrialba.***

Isabel Salas.

***Directora Departamento
Deficientes Visuales. Centro
Nacional de Educación
Especial Fernando Centeno
Güell.***

Roberto Zambrana.

***Docente de Educación
Especial del Centro de
Educación Especial Carlos
Luis Valle Masís de Cartago.***

371.9

C39787o Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva
(CENAREC)

Orientación para promover la transición a la vida adulta de
Estudiantes III y IV ciclo en Centros de Educación Especial
/ Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva
CENAREC. -- 1 ed. -- San José, C.R. : Procesos Litográficos
de Centroamérica, 2012.

131 p. : il. ; 14 X 22 cm.

ISBN: 978-9930-9477-1-5

1. Educación Especial – Planes de Estudio. II. Título.

*Se autoriza la reproducción parcial o total del documento siempre
que se cite la fuente y se notifique al Centro Nacional de Recursos
para la Educación Inclusiva, con el fin de llevar control. Notificar a:*

Teléfono y fax: 2225-3976

Correo electrónico: info@cenarec.org

Apartado postal: 285-2100, Goicoechea, San José, Costa Rica

www.cenarec.org

PRESENTACIÓN

Durante la segunda mitad del siglo XX se forjan, en Costa Rica, cambios significativos en el modelo de Estado que tiene repercusiones importantes en los distintos ámbitos de la vida social, económica y política del país.

De acuerdo con Aguilar (2008), citando a Dengo (1998), uno de los logros institucionales más destacados de la época es la fundación de la Universidad de Costa Rica. A criterio de la insigne educadora María Eugenia Dengo, después de este logro quizá el más señalado, es el establecimiento de la Escuela de Enseñanza de Especial en 1940, cuyo decreto de creación fue emitido por el Poder Ejecutivo bajo la iniciativa del Profesor Fernando Centeno Güell.

Dengo (1998) considera este hecho como una gran conquista que implicó el reconocimiento de que una importante cantidad de población infantil requería un abordaje educativo especializado, pues hasta entonces, los menores que presentaban discapacidad sensorial o retraso mental, no contaban con ninguna institución que les ofreciera los recursos educativos que necesitaban.

Sin duda, desde este significativo acontecimiento a la fecha, ha transcurrido tiempo suficiente como para que la Educación Especial como disciplina y como oferta educativa se haya visto sometida a diferentes influencias y cambios.

Los Centros de Educación Especial, en nuestro país, no sólo se han mantenido como una opción importante dentro del sistema educativo nacional, desde la creación de la primera Escuela de Enseñanza Especial; sino que han crecido en número por lo que se han diversificado los servicios que se ofrecen, dando respuesta a los requerimientos educativos de los estudiantes.

De acuerdo con lo establecido en los artículos 35 y 36 del Reglamento de la Ley 7600, promulgado en 1998, los alumnos con discapacidad tienen derecho a recibir una educación que se extienda hasta el IV Ciclo; sin embargo, es hasta en el año 2000, cuando se oficializan los planes de estudio en los Centros de Educación Especial y en ellos se establece que la permanencia en ellos es hasta que los discentes cumplan 18 años de edad. Posteriormente, por un acuerdo transitorio del Consejo Superior de Educación emitido en el año 2008, se amplió la edad de egreso a los 21 años.

Si bien este plan de estudios ha permitido una mejor organización de estos centros educativos, en términos de edades, niveles y ciclos de atención; en la práctica se ha podido constatar que han carecido de una guía pertinente para la persona que atiende a los estudiantes de III y IV Ciclo, tomando en cuenta lo crucial de estos ciclos como preparación al tránsito a la vida adulta y en la construcción de un proyecto de vida para los estudiantes una vez que egresen de esas instituciones.

En particular, si se considera que en estos ciclos se demanda de repuestas acordes con las necesidades de los estudiantes y sus familias, dado que estas personas requieren de apoyos prolongados y permanentes para su desempeño integral. Asimismo, los profesionales involucrados en el proceso pedagógico de esta población no cuentan con las herramientas necesarias para el abordaje de las necesidades en la etapa de tránsito hacia la vida adulta, tanto por falta de formación académica como por la ausencia, hasta el momento, de directrices por parte del Ministerio de Educación Pública.

En virtud de lo anterior, la Sección de III Ciclo, Diversificada y Adultos del Departamento de Educación Especial se avoca unificar los criterios de atención previo a un análisis de la situación. Con este espíritu nace este documento, el cual recoge las inquietudes y propuestas de actores sociales comprometidos con la población joven que actualmente asiste a los Centros de Educación Especial en Costa Rica.

INTRODUCCIÓN

El documento ***Orientaciones para promover la Transición a la Vida Adulta de los estudiantes de III y IV Ciclo en Centros de Educación Especial*** es el resultado de un trabajo realizado por el Departamento de de Educación Especial en conjunto con un comprometido grupo de docentes y directoras de Centros de Educación Especial, quienes conformaron la Comisión de Tránsito a la Vida Adulta, la cual desarrolló acciones durante el 2007 y el 2008.

Para culminar con este producto, se analizaron los hallazgos de un proceso de consulta, así como un análisis y reflexión de experiencias conocidas hasta el momento; además de estudiarse la últimas tendencias de abordaje de la temática, con el propósito de formular una propuesta que orientara a los diferentes actores involucrados en el proceso de Tránsito a la Vida Adulta de la población estudiantil en los Centros de Educación Especial.

Con todo lo anterior, este pretende ser un texto orientador para la atención integral de estudiantes de III y IV Ciclo de los Centros de Educación Especial y con el cual se aspira poder apoyar en la construcción de caminos hacia un abordaje pedagógico centrado en los Derechos Humanos.

Este documento se sustenta, filosóficamente, en el modelo social de la discapacidad, el cual abandona la idea de la persona con discapacidad como un problema; para enfocarse en un entorno cultural, social y económico discriminatorio, como el principal obstáculo que impide el pleno ejercicio de los derechos para este colectivo. Es así como, desde este modelo, es posible tender puentes hacia una participación activa de las personas con discapacidad y sus familias dentro del proceso educativo. Además, se invita a profesionales y administradores, de los Centros de Educación Especial, a desviar su mirada hacia afuera, hacia el entorno familiar y comunal en el que se desenvuelven los muchachos, y abandonar, paulatinamente, prácticas tradicionales fundamentadas en el enfoque médico-rehabilitador, aún muy arraigado en la Educación Especial.

Se invita al lector a asumir, como referente para su práctica cotidiana, el modelo social de la discapacidad y las acciones que de él se desprenden y así superar la visión terapéutica centrada en el déficit, para trascender hacia una concepción focalizada en la persona, en los entornos en los que desenvuelve, en sus habilidades y necesidades, en la mediación pedagógica como recurso orientador del proceso y en la provisión de apoyos que esta requiere hacia el logro de una participación en los diferentes ámbitos de la vida social y en la generación de oportunidades.

Para el logro de su objetivo, el documento incluye elementos teóricos que fundamentan la propuesta y las estrategias que marcan la ruta que se invita a seguir a quienes laboran en los Centros de Educación Especial costarricenses, en ese importante y complejo proceso de transitar a la vida adulta, que deben vivir de una manera digna y activa, tanto los estudiantes, como sus familias.

Finalmente, se incorporan algunas opciones de salida para los alumnos una vez egresados de los centros, las cuales no pretenden ser determinantes; sino diversificar las posibles rutas por seguir, en ese momento crucial que generalmente resulta apremiante para las familias y los profesionales. Y a su vez, primordial en la construcción de un proyecto de vida para esos estudiantes.

ANTECEDENTES

Los servicios de III y IV Ciclo en Centros de Educación Especial se oficializan a partir del año 2000, en la sesión 03-200, celebrada el 11 de enero del 2000, del Consejo Superior de Educación en la que se aprueban los planes de estudio para los Centros de Educación Especial y Aulas Integradas vigentes a la fecha.

En los citados planes, se establecen los niveles de atención, los rangos de edad, matrícula, lecciones asignadas a los estudiantes y las áreas curriculares para cada especialidad (Retardo Mental, Problemas Emocionales y de Conducta, Discapacidad Múltiple y Discapacidad Visual). Para definir la propuesta curricular en los Centros de Educación Especial, la práctica indica que para la planificación se parte del plan de estudios, las Normas y Procedimientos para el Manejo Técnico Administrativo de acuerdo con cada uno de los servicios y del Proyecto Curricular de Centro.

Debido a la carencia de lineamientos para la formación educativa en la etapa de transición hacia la vida adulta, durante muchos años, la perspectiva de trabajo de los profesionales con esta población, ha sido pensada desde un pensamiento escolarizado, fomentando la idea que las personas con discapacidad son niñas y niños eternos a los que se les deben buscar soluciones por su falta de destrezas. La educación de los adolescentes con discapacidad en III y IV Ciclo, se ha orientado bajo un enfoque rehabilitador donde el currículo se centra

en la continuidad del trabajo escolar, enfatizando en la enseñanza de la lecto-escritura y complementándolo con la ejecución de proyectos de producción, cocina básica, cuidado del hogar, trabajos agropecuarios, y otras tareas sencillas pero sin sistematización alguna. Los resultados indican que este camino es errado, puesto que al egresar de los Centros de Educación Especial, muchos de los jóvenes no han aprendido a leer, escribir, ni a utilizar de manera funcional conceptos básicos de matemática y además, no se les ha dado una sólida formación vocacional, por lo que se quedan en sus casas sin la oportunidad de realizar actividades ocupacionales satisfactorias para su vida personal, continuado con el círculo de dependencia.

Sobre las equivocaciones en este proceso Verdugo (1996) afirma que: la meta educativa para alumnos con retraso mental ha consistido, generalmente, en pretender que se desarrollen y aprendan siguiendo lejanamente el currículo educativo de un alumno sin retraso. Las actividades repetitivas académicas de lectura, escritura y cálculo (similares a las de los alumnos de primaria), acompañadas de una preparación difusa en actividades manuales pretendidamente pre-profesionales son un camino equivocado en cualquier alumno adolescente y adulto. (p. 18).

Por otra parte, en el año 2000, surgen los Centros de Atención Integral para Adultos con Discapacidad (CAIPAD), como una alternativa para las personas adultas

con discapacidad sin escolaridad previa o provenientes de Centros de Educación Especial. Estos servicios han sido creados en algunas comunidades del país, pero lastimosamente aún no son suficientes para cubrir las necesidades de todos los estudiantes que egresan de los Centros de Educación Especial. Lo cual se convierte en una preocupación más, tanto para las familias de los jóvenes que egresan de dichos centros como para los administradores y docentes de los mismos.

Abordar de manera distinta los procesos pedagógicos de los jóvenes de III y IV Ciclo requiere de una reflexión sobre lo que se ha realizado hasta el momento, para así destacar las buenas prácticas educativas aplicadas hasta hoy y dejar atrás todas aquellas que promueven la dependencia y la marginación.

PERSPECTIVA CONCEPTUAL

Seguidamente, se desarrollan los diferentes apartados que dan fundamento a la propuesta pedagógica para el trabajo con la población estudiantil que asiste a los servicios de III y IV Ciclo de Educación Especial en Centros de Educación Especial. Con este apartado se pretende que quienes trabajen en estos servicios:

1. Reflexionen y discutan, de manera personal y colectiva de su práctica pedagógica a la luz del modelo social.
2. Revisen de manera autocrítica, cada una de sus acciones cotidianas, a fin de determinar bajo cuál modelo desarrollan su trabajo.
3. Cuenten con un norte conceptual, sobre el cual sustentar su práctica educativa. Esto tomando en cuenta, que si bien se reconoce el esfuerzo que realizan los profesionales que laboran en los centros, no siempre existe claridad de hacia dónde se dirige dicho esfuerzo ni los objetivos que se persiguen.
4. Ofrezcan un trato digno y respetuoso, a los estudiantes en virtud de su edad cronológica; así como a sus familias en reconocimiento a la diversidad de las mismas y al derecho de participar en la toma de decisiones que impactan la vida de sus hijos.

5. Recuerden que toda práctica pedagógica debe tener un fundamento teórico en la cual cimentar su praxis, y a partir de esta, reflexionar, recrearla y mejorarla.
6. Consideren que desde una propuesta de prácticas más inclusivas, el objetivo de este documento es favorecer que al egresar de estos servicios, los jóvenes cuenten con mayores oportunidades productivas y sociales, que rompan con el círculo de exclusión que tradicionalmente los han llevado como destino final, de vuelta al encierro en su hogar, y en el mejor de los casos, a realizar actividades propias de niñas y niños pequeños.
7. Trabajen de manera colaborativa y compartan saberes con el fin de desarrollar capacidades y así construir oportunidades de inclusión social de la población meta.

Modelo Social o de Derechos Humanos en Discapacidad

La discapacidad, a lo largo de la historia, ha sido abordada y comprendida conceptual y actitudinalmente de muy diversas formas, en términos generales, es posible identificar tres grandes modelos al respecto: el tradicional, el rehabilitador y el social. Para cada uno de estos es posible establecer una forma de influencia en la

respuesta educativa ofrecida este grupo poblacional.

Si bien no es posible marcar con exactitud, el comienzo y el final de cada uno, porque en nuestras prácticas y actitudes cotidianas se advierte una cierta coexistencia de los mismos, lo que es sí es factible es reconocer algunas características de estos; tal y como se formula en el manual de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (2005).

En primer término destaca el modelo tradicional, caracterizado por la marginación orgánica, funcional y social de las personas con discapacidad en sus tres etapas: el exterminio, la segregación y la prevención socio-sanitaria.

En cuanto al modelo rehabilitador, también denominado biológico, es posible identificarlo como el modelo médico-industrial basado en la dialéctica útil-inútil bajo la dominación y la dependencia, siendo el profesional quien asume el poder de dirigir la vida de la persona con discapacidad, bajo una percepción de protección, superioridad y lástima.

En relación con el modelo social, es posible ubicarlo con la tendencia más reciente, debido a que rompe con el enfoque de dependencia y subordinación, asumiendo las personas con discapacidad la dirección de sus propias vidas. El problema deja de ser la persona con discapacidad y se acentúa en el entorno como la principal barrera para el goce de los Derechos Humanos; adjudicando a este entorno no

solo las barreras físicas; sino de forma preponderante también las barreras sociales, que incluyen prejuicios y estereotipos.

En atención a este modelo y que de alguna forma se puede llamar movimiento, porque desde esta perspectiva es la constante en la que se enmarca la recientemente aprobada “Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad” (ONU, 2008) y los esfuerzos de los grupos y organizaciones de personas con discapacidad, actualmente en el mundo entero, al rescatar como elemento central los Derechos Humanos y a la propia persona con discapacidad. Es por tanto necesario señalar que, todo abordaje educativo dirigido, actualmente, a personas con discapacidad, debe basarse en el modelo social que se sustenta en el enfoque de los Derechos Humanos y que a su vez, promueva el desarrollo inclusivo; definido este , según Werneck (2005) como:

la elaboración e implementación de acciones y políticas encaminadas para el desarrollo socioeconómico y humano que apuntan a la igualdad de oportunidades y de derechos para todas las personas, independientemente de su estatus social, género, condiciones físicas, intelectuales o sensoriales y de su raza. El concepto valoriza la contribución de cada ser humano para el proceso de desarrollo, que es concebido de forma amplia, superando los limitados modelos asistencialistas que acostumbran caracterizar la lucha contra la desventaja y la pobreza. El paradigma del

desarrollo inclusivo procura rescatar la idea de diversidad como un punto fuerte del proceso de desarrollo. (p. 60).

Lo anterior implica que no debe buscarse solamente la promoción de destrezas y habilidades para incluirse en el mundo del trabajo como un fin en sí mismo, sino por el contrario, poner en el centro del proceso pedagógico al estudiante como un sujeto de derechos, capaz de comunicarse, autodeterminarse y tomar sus propias decisiones, con los diferentes apoyos que le permitan dar su contribución al bien común dentro de una sociedad inclusiva. Entendiéndose esta, según Werneck (2005) como la que: “debe ser capaz de contemplar todas las condiciones humanas y encontrar medios para que cada individuo, del más privilegiado al más vulnerable, por cualquier razón y punto de vista, tenga derecho de contribuir con su mejor talento para el bien común”. (p. 52).

Desde los planteamientos expuestos, anteriormente, es esencial comprender que el entorno juega un papel fundamental en la vida de las personas con discapacidad, y que al igual que otros grupos vulnerables a la exclusión, existe un “*ciclo de invisibilidad*” (Werneck, 2005), que les impide ejercer sus derechos, debido a que la sociedad ignora a aquellos que se les considera “diferentes”, y que en la mayoría de los casos, esta condición de discapacidad está asociada a pobreza y escaso o nulo acceso a la educación y a la participación.

Por lo tanto, desde lo social y particularmente desde lo pedagógico es un imperativo actual el comprender que las personas con discapacidad y otros grupos históricamente excluidos, sean reconocidos como seres humanos cuya contribución es fundamental para el desarrollo de la humanidad. Los cambios y las proyecciones implícitas en esta obligación hacia la enseñanza desde los derechos humanos supone una reforma estructural de las prácticas pedagógicas, así como la reconducción de los fines educativos para las personas con discapacidad, lo cual implica transformaciones importantes en la formación de los docentes y en el diseño de modelos inclusivos desde y para los Centros de Educación Especial.

Esto significa, a su vez, asumir la diversidad humana como un valor desde los derechos humanos y no como un problema o amenaza y que todas las personas deben tener la posibilidad de participar, en su proyecto de vida, con los apoyos que requieran y que les permitan potenciar al máximo sus capacidades, abandonando así, una perspectiva centrada en el déficit que por años ha prevalecido en la atención de las personas con discapacidad.

Por lo tanto, el entorno y la actitud de todos los que lo conforman son fundamentales para lograr el reconocimiento y participación de todas las personas, valorando las diferencias en el aprecio de la diversidad como una fuente de enriquecimiento y de estímulo para innovar, utilizándola como un rico recurso de aprendizaje, en donde el derecho de los individuos con discapacidad

a ser incluidas no sea visto solo como un componente curricular, sino como una práctica integral que debe comprometer toda nuestra energía en la construcción de sociedades más justas y felices.

En la figura N° 1 se observa cómo el enfoque de Derechos y del Desarrollo Inclusivo debe estar presente en el abordaje educativo de las personas con discapacidad, estando al alcance de ellos, los apoyos necesarios para promover su participación dentro de la sociedad inclusiva.

Figura N° 1



De acuerdo con Astorga (2007), desde el modelo social de la discapacidad en esa relación interactiva entre el entorno y la persona con discapacidad, esta es visualizada como:

Aquella cuya capacidad para llevar una vida inclusiva en la comunidad de su elección está limitada por el impacto simultáneo del entorno físico, económico, social y cultural con factores personales que se derivan de condiciones físicas, sensoriales, psico-sociales, neurológicos, médicas, intelectuales u otras que pueden ser permanentes, temporales, intermitentes, percibidas o imputadas.

Relevancia de la definición de retraso mental del 2002

A manera introductoria de este apartado, es necesario explicar que si bien el mismo se refiere a discapacidad intelectual, este se ha incluido por tres razones fundamentales:

1. Un número importante de los estudiantes que asisten a los servicios de III y IV Ciclo de Educación Especial en Centros de Educación Especial, presentan esta discapacidad.
2. Es frecuente, entre todos los estudiantes presentar una condición de discapacidad o incluso discapacidades asociadas y los

principios expuestos en esta concepción, son aplicables a otras condiciones de discapacidad.

3. Los postulados presentes en este apartado resultan en la práctica pertinentes para el abordaje educativo de la diversidad dado en este nivel de atención; así como para comprender los otros temas tratados en este documento.

En consideración a lo anteriormente explicado, se iniciará con un análisis de la definición del año 2002, de la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AARM) en la cual se hace la propuesta del trabajo desde un enfoque de conducta adaptativa y de organización de apoyos.

De acuerdo con Verdugo (2003) en el año 1992, la AARM propone una definición del retraso mental que significó un cambio radical a las propuestas anteriores, pasando de una concepción basada, exclusivamente, en el rasgo del individuo, a otra que plantea una concepción fundamentada en la **interacción de la persona con el contexto** (Verdugo,1994), modificándose la visión de los diferentes actores (profesionales, familia, investigadores entre otros) que se relacionan con personas con discapacidad, rebasando de un enfoque centrado en el déficit como característica del individuo (Test de CI), a otro en el cual el funcionamiento de la persona en el contexto juega un papel fundamental.

En el año 2002, el Comité sobre Terminología y Clasificación de la AAMR coordinado por Ruth Luckasson, propone otra concepción del retraso mental en la cual se incluyen: una nueva definición de la conducta adaptativa; la dimensión de participación, interacciones y roles sociales; la expansión del proceso anterior de tres pasos a una estructura evaluativa con tres funciones y la ampliación del modelo de apoyos.

La definición de retraso mental según Verdugo (2003), citando a Luckasson y cols (2002) propuesta por la AAMR en 2002, plantea que el “retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años”. (p. 8).

La definición anterior parte de 5 premisas según Verdugo (2003):

1. Las limitaciones en el funcionamiento presente deben **considerarse en el contexto¹ de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.**
2. Una evaluación válida ha de **tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación** y en aspectos sensoriales, motores y comportamentales.

¹ El resaltado en negrita es nuestro.

3. En un individuo las limitaciones a menudo **coexisten con capacidades.**
4. Un propósito importante de describir limitaciones es el **desarrollar un perfil de los apoyos necesarios.**
5. **Si se ofrecen los apoyos personalizados** apropiados durante un periodo prolongado, **el funcionamiento en la vida de la persona** con retraso mental generalmente mejorará.

Según Verdugo (2003), la nueva definición propone un modelo teórico multidimensional en el cual los apoyos deben estar disponibles:

Dimensión	Habilidades adaptativas
I	Habilidades intelectuales.
II	Conducta adaptativa (conceptual, social y práctica).
III	Participación, interacciones y roles sociales.
IV	Salud (salud física, salud mental, etiología).
V	Contexto (ambientes y cultura).

Con respecto a las dimensiones anteriores y como fundamento teórico de esta propuesta, se interrelacionarán prioritariamente las dimensiones II, III y V en relación con la conducta adaptativa, la participación, interacciones y roles sociales y contexto.

Conducta Adaptativa y Habilidades Adaptativas

En relación con la dimensión II, la Conducta Adaptativa según Verdugo (2003) citando a Luckasson (2002) *“es el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por personas para funcionar en su vida diaria”*. (p. 73).

Un funcionamiento adaptativo del comportamiento de la persona se da en la medida en que está activamente involucrado con su ambiente: asistiendo a, interactuando con, participando en. Pueden darse en situaciones personales, escolares, laborales, comunitarias, de ocio, espirituales, o de otro tipo.

Las diferentes habilidades se han clasificado de acuerdo con la enunciación que le dio origen a cada una de ellas. De la definición del 1992, se clasificaron las habilidades en diez, tal y como se muestra en la tabla 1 y según la definición del 2002, se clasifican en tres grandes grupos: conceptuales, sociales y prácticas, como se aprecia en la tabla 2.

Tabla 1. Clasificación de habilidades adaptativas según definición 1992, (AAMR)

Habilidad Adaptativa	Caracterización
Comunicación	Incluye la capacidad de comprender y transmitir información a través de manifestaciones simbólicas Ej.: palabra hablada, palabra escrita/ ortografía, símbolos gráficos, lenguaje de signos.
Cuidado personal	Incluye habilidades relacionadas con el aseo, comida, vestido, higiene y presencia.
Habilidades de vida en el hogar	Incluye habilidades de funcionamiento dentro del hogar tales como: cuidado de la ropa, limpieza y organización del hogar.
Habilidades sociales	Habilidades relacionadas con intercambios sociales con otros individuos incluyendo: el iniciar, mantener y finalizar una interacción con otros, recibir y responder a las claves o pistas situacionales pertinentes reconocer sentimientos.
Utilización de la comunidad	Incluye la utilización de transporte y otros servicios de la comunidad (por ejemplo. bombas de gasolina, tiendas de reparación, consultas médicas, supermercados).
Autodirección	Habilidades relacionadas con realizar elecciones, aprender a seguir un horario, iniciar actividades adecuadas a los lugares, condiciones, horarios e intereses personales.
Salud y seguridad	Habilidades relacionadas con el mantenimiento de la salud, tales como: comer, identificar síntomas de enfermedad, tratamiento y prevención de accidentes, primeros auxilios, sexualidad.
Académicas funcionales	Habilidades cognitivas, de lectura y escritura relacionadas con destrezas de la vida personal, del hogar y de la comunidad.
Ocio y tiempo libre	Hace referencia al desarrollo de intereses variados de tiempo libre y ocio.
Trabajo	Habilidades relacionadas con poseer un trabajo a tiempo completo o parcial en la comunidad, en términos de habilidades laborales específicas, comportamiento social apropiado y habilidades relacionadas con el trabajo.

Tabla 2. Clasificación de habilidades según definición 2002 (AMMR)

Conceptual	Lectura y escritura. Conceptos de dinero. Autodirección.
Social	Interpersonal. Responsabilidad. Autoestima. Credulidad (probabilidad de ser engañado o manipulado). Ingenuidad. Sigue las reglas. Obedece las leyes. Evita la victimización.
Práctica	Actividades de la vida diaria. Comida. Transferencia / movilidad. Aseo. Vestido. Actividades instrumentales de la vida diaria. Preparación de comidas. Mantenimiento de la casa. Transporte. Toma de medicinas. Manejo del dinero. Uso del teléfono. Habilidades ocupacionales. Mantiene entornos seguros.

Es importante hacer notar que la habilidad adaptativa de trabajo se ha perfilado hacia las destrezas ocupacionales, siendo más amplias y reales para las personas que requieren apoyos extensos y generalizados.

Para promover logros en el desarrollo de la conducta adaptativa existen diferentes materiales que pueden ser consultados como: Inventario para la planificación de servicios y la programación individual (ICAP) (1993, 1999), el Inventario de destrezas adaptativas (CALS) (Morreau, Bruininks y Montero, 2002) y del Currículum de destrezas adaptativas (ALSC) (Gilman, Morreau, Bruininks, Anderson, Montero y Unamunzaga, 2002). El CALS es un sistema de evaluación criterial de destrezas adaptativas, mientras que el ALSC consiste en un currículum de enseñanza de habilidades de adaptación. Otro currículum importante son los Programas Conductuales Alternativos (PCA) que incluyen un Programa de Habilidades Sociales (PHS), un Programa de Habilidades de Orientación al Trabajo (POT) y un Programa de Habilidades de la Vida Diaria (HVD) (Verdugo, 1989/1997, 1996, 2000), todos ellos son útiles para identificar necesidades y planificar apoyos. (Verdugo, 2003).

Con respecto a la dimensión III, participación, interacciones y roles sociales, es una nueva dimensión que se incorpora en la definición del 2002, de la cual Verdugo (2003) señaló:

...mientras que las otras dimensiones se centran en aspectos personales o ambientales, en este caso el análisis se dirige a evaluar las interacciones con los demás y el rol social desempeñado, destacando así la importancia que se concede a estos aspectos en relación con la vida de la persona. La participación se evalúa por medio

de la observación directa de las interacciones del individuo con su mundo material y social en las actividades diarias. (p. 8).

La dimensión V, se refiere al contexto, que son los ambientes naturales en los cuales las personas se desenvuelven y que según Verdugo (2003) se plantea desde:

...una perspectiva ecológica que cuenta al menos con tres niveles diferentes: a) Microsistema: el espacio social inmediato, que incluye a la persona, familia y a otras personas próximas; b) Mesosistema: la vecindad, comunidad y organizaciones que proporcionan servicios educativos o de habilitación o apoyos; y c) Macrosistema o Megasisistema; que son los patrones generales de la cultura, sociedad, grandes grupos de población, países o influencias sociopolíticas. Los distintos ambientes que se incluyen en los tres niveles pueden proporcionar oportunidades y fomentar el bienestar de las personas.

La definición del 2002, propone que para el abordaje educativo de las personas con discapacidad se debe partir de la **evaluación**, la cual tiene tres funciones diferentes que son **diagnóstico, clasificación y planificación de apoyos**.

Las dos primeras fases se centran en la identificación de las capacidades y debilidades en las

cinco dimensiones propuestas anteriormente. Del perfil del estudiante, resultado de la evaluación se procede a diseñar y organizar los tipos de apoyo necesarios para mejorar el funcionamiento de la persona, aspecto que se profundizará a continuación.

Concepto de apoyos: definición y organización

Según Verdugo (2003, p.14) citando a Luckasson y cols. (2002):

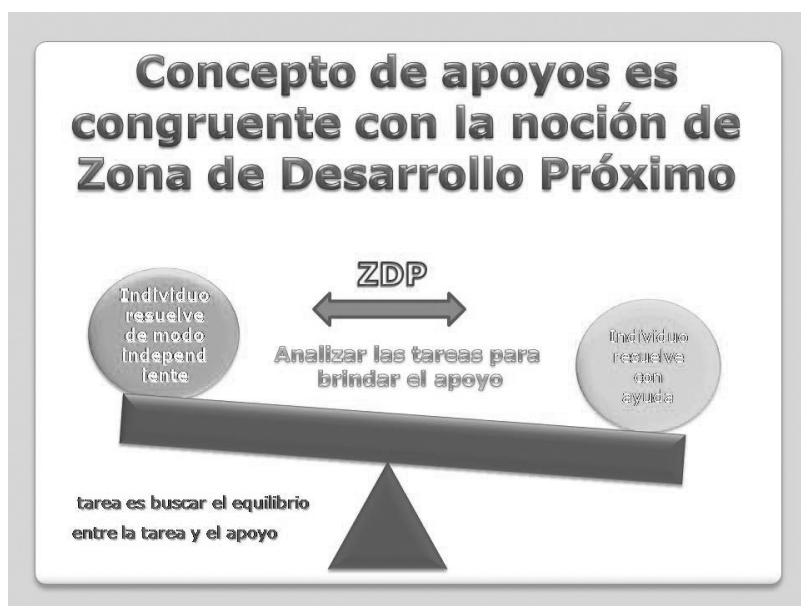
los apoyos son recursos y estrategias que pretenden promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento individual. Los servicios son un tipo de apoyo proporcionado por profesionales o instituciones agencias. El funcionamiento individual resulta de la interacción de apoyos con las dimensiones de Habilidades Intelectuales, Conducta Adaptativa, Participación, Interacciones y Roles Sociales, Salud y Contexto. La evaluación de las necesidades de apoyo puede tener distinta relevancia, dependiendo de si se hace con propósito de clasificación o de planificación de apoyos. (p.145).

Asimismo, el concepto de apoyos es congruente con la noción de *zona de desarrollo próximo*, definida como la distancia entre las dificultades que un individuo resuelve de modo independiente y las que soluciona con ayuda. En este sentido Vigotsky (1986) y Scharnhorst

y Buchel (1990) aseveran que el desenvolvimiento de una persona se puede incrementar, específicamente, analizando las tareas que el individuo puede solucionar y comparándola con las tareas que podrían llegar a hacer con el apoyo que le brinde cualquier otro.

Lo anterior se puede apreciar mejor con ayuda de la figura N° 2.

Figura N° 2



Tomado de: Parra (2010).

Lo que se ha denominado en los últimos años como paradigma de apoyos, así como el empleo de estos no es algo novedoso en educación; sin embargo, su implementación estratégica para solventar las dificultades de la personas con discapacidad actualmente están... experimentando cambios importantes en el modo de pensar caracterizados por:

- Acentuar la planificación centrada en la persona que enfatiza el crecimiento personal y el desarrollo, las elecciones, las decisiones y la capacitación.
- Un enfoque ecológico de la discapacidad que subraya el poder de las interacciones, persona-ambiente y la reducción de limitaciones funcionales y de la actividad mediante estrategias de apoyo centradas en la persona.
- Una revolución por la calidad que acentúa el bienestar personal, la calidad de vida y los resultados valorados; y
- La provisión de servicios y apoyos en ambientes naturales, basados en los principios de inclusión y equidad. (Ibíd).

Para definir la colaboración que cada persona requiere, los profesionales, los familiares o encargados deben tener claro que lo que se busca es el desarrollo

y crecimiento personal del estudiante. En este sentido, los apoyos son planificados bajo condiciones tales como: tiempo determinado, intensidad, con la premisa del desarrollo de las potencialidades y promoviendo la autonomía.

Según Verdugo (2003) el proceso de evaluación y planificación de los apoyos propuestos por la AAMR se compone de cuatro pasos:

1. Identificar las áreas relevantes de apoyo: desarrollo humano, enseñanza y educación, vida en el hogar, vida en la comunidad, empleo, salud y seguridad, conductual, social, protección y defensa.
2. Identificar las actividades de apoyo relevantes para cada una de las áreas: de acuerdo con los intereses y preferencias de la persona, y con la probabilidad de participar en ellas por la persona y por el contexto.
3. Valorar el nivel o intensidad de las necesidades de apoyo: de acuerdo con la frecuencia, duración y tipo de apoyo.
4. Escribir el Plan Individualizado de Apoyos que refleje al individuo: a. Los intereses y preferencias de la persona, b. Áreas y actividades de apoyo necesitadas, c. Contextos y actividades en los cuales la

persona probablemente participará, d. Funciones específicas de apoyo dirigidas a las necesidades de apoyo identificadas, e. Énfasis en los apoyos naturales, f. Personas responsables de proporcionar las funciones de apoyo, g. Resultados personales y h. Un plan para controlar la provisión y resultados personales de los apoyos provistos.

Desde esta perspectiva, los apoyos no se deben identificar exclusivamente con los servicios educativos, como ocurre generalmente en los Centros de Educación Especial; sino más bien considerar que la ayuda es una alternativa mucho más amplia y general que cuenta con muchos más recursos incluidos los propios servicios. Se debe pensar tanto en los apoyos naturales (la propia persona, y otras personas) como en los que se basan en los servicios educativos o sociales.

Actualmente, los sistemas de apoyos son muy variados, por lo que deben partir del propio individuo, pasando por la familia y amigos, después por los apoyos informales, los servicios genéricos, hasta llegar a los servicios especializados.

Relación entre Conducta Adaptativa, Autonomía y Autodeterminación

El concepto autonomía surge, fundamentalmente, a partir de Kant, que lo define como la capacidad del sujeto de gobernarse por una norma que él mismo acepta

como tal, sin coerción externa. El mismo Kant explica que el hecho de poder gobernarse a sí mismo, otorga al ser humano un valor que es el de ser siempre fin y nunca medio para otro objetivo que no sea él mismo. No obstante, esta auto gobernación no tiene un carácter individualista, sino todo lo contrario, busca la universalidad del individuo.

Esta capacidad de poder optar por normas y valores que el ser humano estima como válidas es considerada como una conducta autónoma y constituye el fundamento del derecho a ser respetado en las decisiones que una persona toma sobre sí misma sin ir en perjuicio de otros. Por lo que la autonomía, tiene que ver con la capacidad del individuo de ser autodeterminante, ya sea por su propia voluntad o porque nada interfiere con su decisión, por lo que en el abordaje educativo de las personas con discapacidad es fundamental comprender el concepto de autodeterminación.

Por autodeterminación se entiende “el proceso por el cual la acción de una persona es el principal agente causal de su propia vida y de las elecciones y toma de decisiones sobre su calidad de vida libre de influencias externas o interferencias”. Wehmeyer, (1992), citado por Verdugo (2001).

La conducta autodeterminante, como capacidad, se caracteriza por ser autónoma, autorregulada, empoderada, esta busca la autorrealización. Por lo tanto, requiere que la persona adquiera los elementos básicos de la autodeterminación que incluyen la elección, la toma de

decisiones, la resolución de problemas, el establecimiento de metas, y adquisición de habilidades, el control interno, la autoeficacia positiva y las expectativas de resultado, el autoconocimiento y la comprensión.

Para tratar de explicar de una forma más simple ambos conceptos y de reconocer la relación que existe entre estos, es posible indicar que la conducta autodeterminante está directamente relacionada con la libre toma de decisiones por parte de una persona, reconociéndose conocedor y responsable de las consecuencias de esas decisiones, sea que estén dirigidas a la resolución de problemas, planteamiento de metas y otras circunstancias propias de la conducta humana. Por otra parte, la autonomía engloba; además de la autodeterminación, la capacidad de realizar las acciones que conduzcan al logro de las decisiones adoptadas; por lo tanto, la persona debe tener la capacidad de forma independiente de actuar y establecer las relaciones de interdependencia que le permitan concretar lo necesario para lograr los objetivos propuestos para sí.

Según Montero, (2003) citando a Morreau, Bruininks y Montero (2002), existe una relación de complementariedad entre la autodeterminación y la conducta adaptativa debido a que:

*cualquiera que repase una herramienta lo
suficientemente amplia de conducta adaptativa
se dará cuenta que autodeterminarse en la*

propia vida difícilmente puede hacerse sin partir de la sólida base que proporciona el conjunto de destrezas que precisa un ciudadano cualquiera para enfrentarse con un mínimo de éxito a las demandas adaptativas de cada día. (p.121).

Para López Fraguas y otros (2004), la autodeterminación, como derecho, consiste “en la garantía real para las personas, al margen de sus capacidades, de tener un proyecto vital, basado en su individualidad e identidad y ejercer control sobre él mismo”. (p. 5). Asimismo, continúa explicando, que en caso que la persona con discapacidad esté “gravemente afectada”, el ejercicio de su autodeterminación deberá ser mediado por otros, lográndose esto, por medio de los apoyos adecuados.

Lo anterior implica en el ámbito educativo, el reconocimiento de la figura del mediador pedagógico, en este caso se tratará de la persona más significativa para el estudiante, siendo ella la que elija por este, debido a que es quien más lo conoce.

Transición a la Vida Adulta

El concepto de Transición a la Vida Adulta en relación con las personas con discapacidad, toma fuerza en la década de los años ochenta. Surge en los Estados Unidos y se refiere, según Jenaro (1999), al concepto referido de pasar de un estado a otro, idea de cambio y de viaje que se emprende con otros. Representa la etapa

en la que el individuo se encuentra en el proceso de los últimos años de la adolescencia, para pasar a la vida como persona adulta. Esta etapa no solo incluye aspectos biológicos, fisiológicos y psicológicos del desarrollo; sino que también abarca los cambios propiamente sociales, en el aspecto económico, cultural y educativo.

Ser adulto no es un concepto que se define únicamente por edad, Schaie y Willis (2003) citan a Lerner (1995), indicando que el inicio de la edad adulta está marcada por una serie de acontecimientos como:

- El final de la escolarización.
- El trabajo y la independencia económica.
- Vivir independientemente de la familia.
- El matrimonio.
- La paternidad. (p. 34).

Estos acontecimientos incluyen aspectos biológicos, psicológicos y sociales de la persona. No obstante, no todos deben presentar la totalidad de los factores anteriores para ser definidos como adultos, pero al menos uno de los aspectos debe estar presente en la vida de un ser humano para poder ostentar el título de persona adulta. La etapa de la adultez, depende tanto de la percepción que la sociedad defina “como ser adulto”, como del concepto que tenga el individuo que asuma un rol de persona adulta.

Con respecto a la percepción de ser adulto o adulta y tener una condición de discapacidad, Muntaner (2003) afirma que:

la transición a la vida adulta y activa de las personas con discapacidad es un proceso complejo, en el cual intervienen distintas variables y circunstancias. Este proceso desde la infancia a la edad adulta es común a toda la población y, en el caso de las personas con discapacidad tiene una mayor relevancia, pues las dificultades y barreras que impiden su acceso al mundo de los adultos son más significativas y tienen una mayor trascendencia. (p. 2).

En este mismo tema, en la Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas en el inciso 8d “Las personas discapacitadas”, se citan como indicadores de la calidad de adulto, los definidos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en 1997:

- Empleo, trabajo útil y actividad valorada;
- autonomía personal y vida independiente;
- interrelación social y participación en la comunidad;
- funciones de adulto dentro de la familia.

Se destacan en estos indicadores, aspectos como tener una actividad productiva valorada en sociedad, tener vida independiente y autonomía, poder participar socialmente en comunidad. Además, se adiciona un factor muy importante y es el que se refiere a que la persona pueda ser reconocida como adulto dentro de su círculo familiar. A lo cual, para efectos del propósito de este texto, se podría agregar, y en su círculo educativo.

Por otro lado, De Armas Bollazzi, (Desicio, enero-abril 2006), ofrece indicadores que refuerzan el concepto anteriormente citado, ya que define que una persona adulta es:

aquella que es capaz de asumir la responsabilidad de su propia vida (en un nivel variable de acuerdo con sus capacidades); que se empodera y participa activamente en las decisiones que afectan su vida; que es productiva, es decir, que puede desempeñar un empleo remunerado; que cuida su seguridad personal, que desarrolla sentimientos de cooperación a partir de ser consciente de que pertenece a comunidades y grupos, enriqueciéndose y desarrollándose socialmente de manera que es capaz de manifestar su emotividad y afectividad en los vínculos interpersonales.

Definir a una persona como adulta depende de muchos factores, sin embargo, la toma de decisiones sobre la vida misma, la productividad, el enriquecimiento de las relaciones interpersonales en sociedad, son factores

clave para ser reconocido como alguien capaz de dirigir su propia vida dentro del marco de la interdependencia. Las personas buscan en la etapa como adultos, ser lo más autónomos y lograr las metas personales, pero en alguna medida, siempre van a necesitar de los demás para lograr los objetivos propuestos. Con mucha mayor razón, los individuos con discapacidad, ya que dependen del contexto en el que se desenvuelva este y de los apoyos disponibles y las oportunidades para poder desarrollar todas sus potencialidades.

La independencia absoluta es entonces relativa, toma un papel más protagónico la interdependencia en la vida de las personas, como el factor que permite decidir cuándo se requiere pedir un apoyo de los demás, y cuándo cada uno está en capacidad de dar soporte a los otros, así pues, unos dependen de los otros para crecer en sociedad en relaciones interdependientes.

Las personas que están en el proceso de crecimiento integral para llegar a ser personas adultas, que además presentan alguna condición de discapacidad, requieren de apoyos específicos y de servicios especializados; pero a su vez, las familias de estas personas necesitan de los mismos apoyos. La tarea de diseñar servicios o programas específicos en esta etapa de la vida es una labor de equipo, de manera tal, que se les pueda brindar, tanto a las personas con discapacidad como a sus familias, orientación y compañía en aspectos como inclusión social, laboral, recreativa y de vida social en comunidad.

Por lo anterior, Rubiolo (2002-2003) opina:

para poder pensar en un proceso de transición que sea exitoso, la clave está en la formación durante los años escolares. Esta debe proponer un programa que optimice las posibilidades del alumno con relación a las habilidades laborales y recreativas en interacción con la comunidad. (p. 9).

Definir Transición a la Vida Adulta de personas con discapacidad, no se trata entonces únicamente de dar significado a una etapa de la vida en la que se suscitan cambios a nivel personal y social, para ejercer un rol diferente en la sociedad. Consiste en determinar el trabajo de todo el equipo participante conformado por la persona con discapacidad, su familia, la comunidad y los profesionales que están en el proceso, para brindar todo el apoyo necesario y que, tanto las personas con discapacidad como sus familias, puedan enfrentar todos los desafíos que significa esta etapa de la vida, logrando el desarrollo máximo de las potencialidades y el disfrute de una existencia con calidad de condiciones.

Según Jenaro (1999), cuando se habla de transición a la Vida Adulta se deben tomar en cuenta que el trabajo tiene significado para la vida de las personas, aquellos con discapacidad pueden ejercer una ocupación con los apoyos necesarios, la integración y la inclusión son preferibles a la segregación y la exclusión, la elección y la satisfacción son valiosas, crear apoyos individuales y poner énfasis en la calidad de vida.

Para implementar en una propuesta pedagógica las ideas mencionadas en los apartados anteriores, se partirá de los siguientes elementos: planificación centrada en la persona y el rol del mediador pedagógico. Con respecto a la planificación centrada en la persona se incluyen los temas de: construcción de rutas de aprendizaje significativas, aprendizaje y entorno y comunidades de aprendizaje.

ELEMENTOS CONCEPTUALES Y PROPUESTA CURRICULAR

Para implementar en la práctica el modelo social de la discapacidad, se debe ser coherente entre las vivencias diarias y la teoría que busca un abordaje educativo colaborativo y participativo de los actores educativos involucrados. En la figura N° 3 se muestra el camino a seguir, el cual se describirá en este apartado.

Figura N° 3



La Planificación centrada en la persona

Uno de los principios fundamentales del enfoque de Derechos Humanos en discapacidad, es abogar porque toda planificación y proceso educativo nazca a partir de los protagonistas del mismo, las personas con discapacidad. Es importante aclarar, que en los modelos anteriores, eran los profesionales en Medicina, Psicología, Trabajo Social, Educación y otros, quienes definían el trabajo que se debía realizar con la persona con discapacidad.

De acuerdo con las tendencias actuales, lo apropiado es planificar el abordaje educativo partiendo de una connotación diferente, ya no vertical, desde lo que los profesionales definen para la persona; sino en forma horizontal, estructurando el trabajo con el individuo con discapacidad, desde sus necesidades individuales, sus intereses, su contexto y su entorno familiar y comunal.

López, Marín y De la Parte citan a Sennett, R. (2003) indican que:

la Planificación Centrada en la Persona ayuda a evitar que la gente se vea privada del control de su propia vida y que se convierta en una mera espectadora de sus necesidades y en consumidores del cuidado que se les dispensa. Además, pone las condiciones para evitar que las personas sientan la particular falta de respeto que consiste en no ser vistos, en no ser tenidos en cuenta como auténticos seres humanos. (p. 2)

Así pues, cada quien tiene el derecho de elegir dentro de una gama de posibilidades, las actividades de aprendizaje en las que desee participar. Pero ¿qué pasa cuando la persona presenta compromisos tales que resulta difícil conocer sus intereses, necesidades y preferencias? Es cuando toma relevancia el concepto de autodeterminación, no como capacidad; sino como derecho.

Por lo general, cuando se habla de autodeterminación, se piensa en la capacidad de la persona para realizar elecciones, tomar decisiones, resolver problemas y responsabilizarse de su propia vida. Lo cual cada quien hace dependiendo de sus habilidades para desarrollar conductas de autorregulación y con metas definidas.

Pero para las personas con mayores compromisos, a quienes les resulta más difícil comunicar sus deseos e intereses, otro significado de la autodeterminación es tener un proyecto de vida, de manera que puedan participar en compañía de las personas con mayor significado en sus vidas, que le conozcan, que puedan hacer elecciones, de acuerdo con lo que este elegiría si pudiera expresarlo.

López, Marín y De la Parte (2004) opinan que:

El apoyo imprescindible para una persona que tiene pocas habilidades para la autodeterminación es el de ayudarle a construir un proyecto de vida significativo y coordinar una red de apoyo que le ayude a desarrollar y cumplir ese proyecto. La

Planificación Centrada en la Persona, es, en este sentido, la consolidación de este tipo de apoyo más imprescindible, cuanto más limitaciones existan en la capacidad de autodeterminarse. La Planificación Centrada en la Persona es una metodología que da poder efectivo a la persona y, en ese sentido, garantiza su autodeterminación. (p. 6).

¿Y cuál es el objetivo principal del mediador pedagógico (se explicará posteriormente), esa persona con mayor significado para el joven con discapacidad? Es el de velar porque este pueda dirigir sus proyectos de vida hacia lo que le brinde satisfacción personal, con base en su historia, capacidades y deseos. Este mediador es quien pueda hacerse cargo de tomar las decisiones atinadas para construir esa ruta de aprendizaje significativa, a partir de los diferentes agentes del entorno.

Los Centros de Educación Especial deben favorecer un modelo educativo que respete la edad, las diferencias y los contextos familiares y comunitarios para evitar la legitimación de las desigualdades. Cuando en nombre de la igualdad no se asume la diferencia, se reproduce, nuevamente, un modelo educativo que conduce a la exclusión y a la desigualdad.

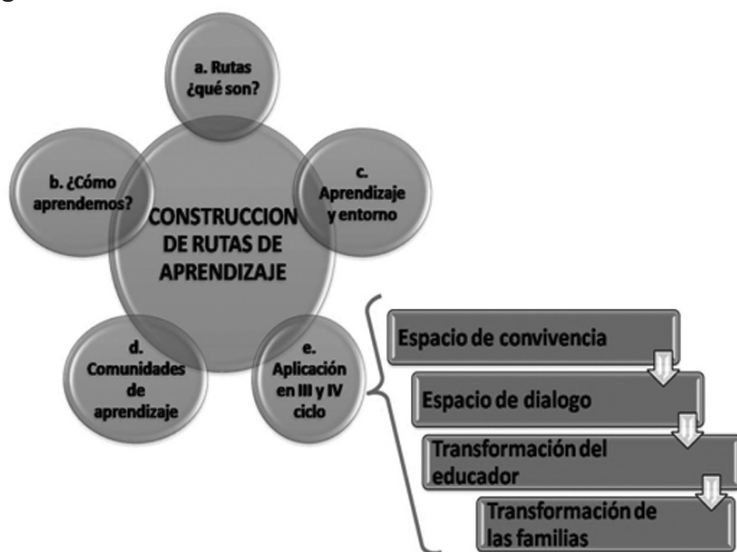
Si se continúa entendiendo igualdad como ofrecer lo mismo para todos, significa que no se ha comprendido que unido a la igualdad debe estar presente el principio de equidad, que significa dar a cada uno lo requiere.

Construyendo rutas de aprendizaje significativo

Loría (2007) opina que el aprendizaje es un proceso participativo y construido en comunidad, por lo que en los servicios de III y IV Ciclo se debe considerar:

Las características del colectivo de jóvenes que asisten a los Centros de Educación Especial y sus necesidades educativas, son una referencia que no puede obviarse al plantear lo que se les va a enseñar y lo que se necesita aprender juntos, estudiantes, profesionales y familia, durante este proceso. Esto se refiere a una oferta educativa, a una ruta de aprendizaje, que promueva procesos pedagógicos para la vida, con una correlación entre los entornos por los que transita cada estudiante. (p. 35).

Figura N° 4



a. Las rutas ¿qué son?

Loría (2007) llama ruta de aprendizaje significativa al conjunto de destrezas que el estudiante debe aprender, elegidas tanto por los alumnos, sus familias, y los profesionales, como un equipo de trabajo, tomando en consideración, las necesidades individuales de la persona con discapacidad y su contexto.

Los requerimientos de los estudiantes con discapacidad requieren que esta ruta de aprendizaje se construya bajo unas condiciones metodológicas y organizativas muy específicas; acordes con sus necesidades y habilidades, y por supuesto, tomando en cuenta sus entornos familiares y comunitarios. Es entonces, cuando se debe reflexionar acerca de una pedagogía para la vida, que induzca a delimitar qué es lo que estas personas y los que les rodean requieren saber como un solo conjunto, como una comunidad de aprendizaje.

Para poder estructurar estas rutas, primero se debe entender cómo se concibe la instrucción. En este sentido, diversos autores han abordado el tema de cómo aprenden las personas y cómo esos conocimientos generan un significado para transformar la vida del ser humano y su entorno.

Partiendo de las nuevas teorías de aprendizaje, se puede decir que el conocimiento se construye tanto en forma individual como colectiva, asimilando cada nueva experiencia que resulte significativa.

b. ¿Cómo aprendemos?

El aprendizaje no es la acumulación de conocimientos como consideran las viejas teorías. Este ha sido tema de estudio por múltiples autores que, cada uno con su proposición ha hecho emerger una nueva corriente, la de comprender que se aprende principalmente por la forma interna en que el cerebro va auto organizándose, según Assman (2002), en “una red o trama de interacciones neuronales muy complejas y dinámicas, que van creando estados generales cualitativamente nuevos en el ser humano”. (p. 39). No se trata sólo de ir acumulando conocimientos nuevos, conceptuales, lingüísticos u otros a los que ya se han adquirido; sino que el ser humano, como sistema dinámico, va reconfigurando sus experiencias, haciendo nuevas estructuras neuronales a partir de cada experiencia.

Es indudable que el componente biológico es determinante para aprender; sin embargo, no todas las experiencias a las que estamos expuestos en el diario vivir, son significativas para cada persona. Entonces ¿cómo se define qué se aprende en forma significativa?, ¿qué es válido para promover el desarrollo de la persona?

El aprendizaje significativo, opinan Prado y Gutiérrez (2004):

es aquel en que lo nuevo se articula, con lo que el sujeto sabe y con lo que al sujeto le interesa. Por lo tanto, es un aprendizaje que se inserta,

se autoorganiza, en el desarrollo cognitivo del sujeto [...] el problema del proceso educativo, es detectar cuándo un aprendizaje es significativo, es decir, válido para producir y promover el desarrollo personal. (p. 35).

Por otra parte, el ser humano no es un organismo aislado, es un ser social que vive porque aprende a coexistir en sociedad. En la vida cotidiana, en la familia en el centro educativo, en la comunidad, como sistemas abiertos, dinámicos y complejos.

c. Aprendizaje y entorno

Cada sociedad rige la dirección e intencionalidad de los procesos de socialización, los cuales determinan las relaciones humanas en un entorno específico. Las experiencias y vivencias están permeadas por la participación en la sociedad, auto-organizando cada experiencia de aprendizaje cotidiana a partir de la capacidad que se posee para asimilar la producción de nuevos saberes.

Entonces, para Prado y Gutiérrez (2004): “el sujeto que aprende puede hacerlo desde dos niveles: desde lo que puede hacer por sí mismo y desde lo que lograría hacer si recibe ayuda oportuna. Se trata de un desarrollo potencial que el sujeto podrá actualizar gracias a las oportunas y estimulantes relaciones con los otros”. (p. 32).

d. Comunidades de aprendizaje

Como se menciona anteriormente, las necesidades educativas de los estudiantes de III y IV Ciclo en Centros de Educación Especial, requieren de una actuación educativa particularizada que debe darse en unas condiciones metodológicas y organizativas muy específicas; acordes con sus necesidades y habilidades, y por supuesto, tomando en cuenta sus entornos familiares y comunitarios. Y es que no podemos partir del logro de este objetivo sin flexibilizar la atención educativa desde una relación dialógica entre el docente-estudiante, ambos como mutuos aprendientes los unos de los otros. Por tanto, se asume que los Centros de Educación Especial deben convertirse en una comunidad de aprendizaje que incorpore, sin lugar a dudas, la participación activa de todos los involucrados.

Según Gallegos (2001), una comunidad de aprendizaje se refiere a:

un ámbito educativo holista donde todos los participantes tanto, profesores como estudiantes, padres, administradores y empleadores participan en un proceso de mutuo aprendizaje significativo; el objetivo de todos, independientemente de su rol es aprender. La comunidad de aprendizaje se parece más a una familia en armonía que a una fábrica de procesos lineales, un centro educativo holista es un lugar donde el estudiante es básicamente feliz para aprender sobre la vida tal como la vive. (p. 3).

La transformación de los niveles de III y IV Ciclo de los Centros de Educación Especial en una comunidad de aprendizaje, se visualiza como un cambio que debe gestarse desde estos actores: el cuerpo docente, los estudiantes y sus familias, pues en el momento y lugar donde el aprendizaje debe ser un esfuerzo conjunto y compartido. Se parte del derecho de los estudiantes de contar con una educación que debe facilitarles aprendizajes significativos a partir de sus capacidades, con una comunidad educativa comprometida en alcanzar este objetivo.

De tal manera lo asevera Loría (2007):

Se habla de comunidades de aprendizaje en las cuales todas las personas involucradas se plantean el objetivo de aprender individualmente y en conjunto. Ya no se trata que el estudiante aprenda, sino que todo el sistema, como un organismo viviente, auto organice el conocimiento de acuerdo con una motivación construida colectivamente. Para esto se requiere transformar la estructura interna de estos servicios, romper los mecanismos que han obligado a los educadores a decidir sobre la vida de sus estudiantes sin reparar en su legitimidad o lo que es peor, tomar las decisiones de la ruta pedagógica por el padre o madre de familia. (p. 40).

e. Aplicación de las rutas de aprendizaje en el III y IV Ciclo

El objetivo de aplicar las rutas de aprendizaje como estrategia en el III y IV Ciclo es que contribuya no solo a un cambio en el entorno y en las prácticas pedagógicas; sino fundamentalmente, en un proceso de transformación en la acción pedagógica y en los participantes: profesionales, estudiantes y familias. Es así como además de lo indicado anteriormente, este nivel de atención (III y IV Ciclo), debe convertirse en:

Espacios de convivencia: abrir las puertas de las aulas a los padres y madres, generar lugares para cimentar nuevos procesos de aprendizaje para cada persona (madre, padre, estudiante, docente); es superar el centro educativo, entendido como un sistema organizativo -con normas, procedimientos, técnicas, mecanismos prefijados-. Dibuja el contorno de un modelo de nivel con una visión comunitaria y participativa para abrigar en su seno a todas las personas que en ella conviven, es condescender la responsabilidad educativa a ambas partes; cómo incidir en un futuro con calidad de vida a partir de nuevos aprendizajes para las familias y sus hijas e hijos es tarea del educador.

Un espacio de diálogo: El proceso pedagógico es el eje que nutre la dinámica de ser y del actuar. Permite el encuentro entre las personas, y de estas con el mundo que les rodea por medio de las palabras, formas de comunicación o las interacciones. La comunicación

otorga la expresión de los deseos, las aspiraciones y las esperanzas de los seres humanos. Es mediante los procesos comunicativos como se construye un espacio intersubjetivo en donde los seres humanos se acercan, se atraen, conversan, entran en contradicciones, resuelven conflictos, creando experiencias significativas mediante la convivencia.

Por lo tanto, los espacios educativos deben promover prácticas inclusivas, dado que cada aprendizaje se integra a los referentes conceptuales que posee cada una y cada uno de los participantes, constituyéndose el diálogo en el camino para la participación democrática y el trabajo en conjunto. De tal manera que el centro, la familia, los docentes y sus estudiantes deben mantener relaciones de reciprocidad comunicativa, convirtiéndose en aprendientes al interactuar con otros, como complejos organizativos. No se trata de intensificar los aprendizajes de manera individual o aislada. ¡Al contrario! Se intenta incrementar mejoras cualitativas de comunicación e interacción en cada ambiente de organización de los Centros de Educación Especial.

Favorecer procesos de diálogo con la familia, con los servicios de la comunidad, con los profesores de asignaturas complementarias y los servicios de apoyo son elementos auto-organizativos que ayudan a generar la fortaleza necesaria para potencializar el tránsito hacia la vida adulta de los jóvenes, promoviendo las posibilidades de colaboración y trabajo conjunto por medio del diálogo.

Una transformación del educador: Es posible que al interior de los Centros de Educación Especial, se emitan juicios de valor acerca de las competencias cognitivas, conductuales, sociales y culturales de los estudiantes. Por lo que es posible escuchar expresiones como: *“este joven es muy severo, no puede estar con otro compañero”*, o *“esta madre es problemática; no es posible coordinar con ella.”* Estas situaciones pueden convertirse en una etiqueta de las posibilidades educativas de los estudiantes y de la participación de sus familias, llegando incluso a prefijar la acción pedagógica.

Quien enseña está unido a su enseñanza, así como quien aprende interioriza lo aprendido convirtiendo los procesos pedagógicos, en un ajuste de significaciones a partir su propia biografía. Assman (2002), indica que “el conocimiento surge como una propiedad organizativa del sistema nervioso tal como está acoplado al medio ambiente”. (p. 38). El aprendizaje no es acumular saberes, es la autoorganización del conocimiento que hace el aprendiente acoplándolo con su medio ambiente.

Entonces, ¿cuánto más significativo será incluir en este proceso a las madres, padres y hermanos (as) de los estudiantes dentro de las aulas? ¿Acaso no son los mediadores pedagógicos en el hogar?

Las personas dedicadas a la educación tenemos ideologías, sentimientos y una historia de vida, las cuales resultan determinantes en nuestro proceder educativo, de manera que lo que los estudiantes deben aprender, cómo

y cuándo; está permeado por esas condiciones. Esta situación de enseñanza es proclive para que los docentes se conviertan en los dueños del currículo, soslayando por completo la relación que debe existir entre lo que se enseña y el contexto cotidiano en el que se desenvuelven los estudiantes.

Por ello, es decisivo que los docentes de los III y IV ciclos de los Centros de Educación Especial tomen en cuenta las condiciones de cada educando, su papel ya no será el de un maestro que enseña al alumno que aprende, sino que ambos produzcan procesos de aprendizaje a partir de sus respectivos contextos, de sus vidas, de sus emociones, convirtiéndose en mediadores pedagógicos y aprendientes al unísono.

Una transformación del papel de las familias:

El sistema educativo vigente, históricamente, ha relegado el aporte de las familias a un papel secundario, particularmente la Educación Especial, dejando en manos de los especialistas la responsabilidad y el dominio de manera absoluta. Por ello, en esta forma de abordar la enseñanza se obvia el desarrollo de habilidades en el entorno más significativo para los estudiantes: el ambiente familiar.

Este apartamiento de las familias ha resultado perverso e injusto. Porque ha reconocido, especialmente, los triunfos en el proceso educativo a los profesionales y los fracasos a las familias. Además de desconocer la labor histórica realizada por las organizaciones de

padres y madres, en la creación y cambio de los servicios educativos y en la promoción de los derechos de sus hijos e hijas.

Por tal motivo, una nueva visión del papel de las familias en este proceso, debe ser de colaboración y el de los profesionales de informar y orientar, no el de emitir juicios y dar recetas. Tal como apunta Fantova (2000): “para ello hemos de tener claros nuestros propios criterios y ayudar al padre o familiar a identificar su ámbito de competencia y su responsabilidad intransferible en la toma de decisiones. (p.18).

Con respecto a este proceso de tránsito a la vida adulta, este mismo autor advierte:

Cuando el hijo o la hija con discapacidad llega a la adolescencia cabe encontrarnos con nuevos fenómenos que pueden resultar estresantes (Glidden y Johnson, p. 16) para los padres de familia: los cambios fisiológicos, la búsqueda de identidad, el despertar sexual, el alejamiento de la familia y acercamiento al grupo de amigos o amigas, decisiones vocacionales, etc. Al ser la adolescencia, justamente, el estadio en el que dejamos de ser niños y nos integramos en la sociedad adulta, y habiendo definido la discapacidad justamente desde los obstáculos que la sociedad pone para la construcción e integración como adultos de determinadas personas, diremos que es esta época la familia va

necesitar -probablemente- un fuerte apoyo y en este caso los apoyos tendrán que ser cada vez más prácticos para ayudar a la familia a que ayude a la persona con discapacidad en el tránsito a la vida adulta en los aspectos afectivos, laborales, etc. Es un momento típico de demandas (talleres, educación sexual, etc.) demandas a las que habrá que responder, ayudando también a reformularlas y a implicarse ajustadamente en ellas. (p.12)

Mediación pedagógica

Para que la persona con discapacidad con mayores compromisos, pueda ejercer su derecho a la autodeterminación, los apoyos para definir el proyecto de vida, deben ubicarse en su entorno natural. Los familiares, los amigos, los vecinos, son las personas más cercanas y quienes representan mayor significación en nuestras vidas.

Por lo general, la planificación de los apoyos, en forma histórica y de acuerdo con los modelos prevalecientes en el pasado, han recaído con mayor fuerza en los profesionales que atienden a la persona con discapacidad. Sin embargo, este tipo de personal, generalmente resulta ajeno y no está involucrado en el diario vivir de la persona. Además, en la realidad costarricense, muchas veces ni siquiera pertenecen a la comunidad de donde provienen los estudiantes.

Por esta razón es importante determinar, dentro de la planificación educativa, los mediadores pedagógicos que funcionen como apoyos naturales dentro del contexto familiar y comunal del estudiante y tener claro en qué consiste el proceso de mediación.

Donde según Ferreiro (s.f.):

La mediación es un estilo de interacción educativa no frontal ni impuesta aunque si intencionada, consciente significativa y trascendente. Es acción recíproca entre al menos dos personas que comparten una experiencia de aprendizaje y en donde una de ellas (el mediador) por su nivel, acompaña y ayuda a la(s) otra(s) a moverse en su zona de desarrollo potencial dando su contribución entre otras cosas a que ésta le encuentre sentido y significado a lo que hace y se quiere lograr. (s.p.)

En otras palabras, el mediador tienen como misión hacer valer los intereses y los sueños de la persona que representa, por lo cual, debe conocerlo a profundidad y ponerse en su lugar para saber cómo elegiría, por cuál ruta se conduciría, si su capacidad de expresión le permitiría comunicarlo. Es un proceso consciente en donde se deben anteponer los intereses a los del otro.

¿Y cuál es el objetivo principal del mediador pedagógico, esa persona con mayor significado para el que tiene la discapacidad? Es el de velar porque esta persona pueda dirigir sus proyectos de vida hacia lo que

le brinde satisfacción individual, con base en su historia, capacidades y deseos. Este mediador es quien pueda hacerse cargo de tomar las decisiones atinadas para construir esa ruta de aprendizaje significativa a partir de los diferentes agentes del entorno.

Propuesta curricular: acciones operativas

Elementos por considerar en el diseño de la propuesta curricular

La Comisión de Tránsito a la Vida Adulta propone unificar una metodología para construir un currículo flexible, dinámico y auto construido a partir de cada comunidad de aprendizaje de los niveles de III y IV Ciclo en los Centros de Educación Especial, partiendo de los siguientes aspectos, que aparecen en la figura N° 5

Figura N° 5



1. Construir las rutas de aprendizaje bajo el modelo social de la discapacidad, con un enfoque de Derechos Humanos, en el cual la persona sea la protagonista de su propia vida, capaz de tomar decisiones con los diferentes apoyos que le permitan su desarrollo integral.

2. Considerar que los planes de estudio vigentes, constituyen un instrumento para definir el número de lecciones, las áreas de trabajo y los profesionales, de acuerdo con la estructura del mismo.
3. Centrar la planificación en la persona, en concordancia con sus intereses, contexto y destrezas, que le permitan la participación en actividades productivas, recreativas y aquellas que le conduzcan a la satisfacción personal dentro de su hogar y en la comunidad, contando con los apoyos requeridos.
4. Promover la participación activa de las familias para definir los objetivos de trabajo y determinar los mediadores pedagógicos para el aprendizaje significativo de los estudiantes.
5. Tomar en cuenta el contexto, las características particulares y los recursos con que cuentan los Centros de Educación Especial.
6. Trabajar en equipo desde una perspectiva colaborativa, considerando los aportes de cada uno de los actores del proceso para que los estudiantes y sus familias, con el acompañamiento de los profesionales, puedan enfrentar todos los desafíos que presenta esta etapa de la vida.

7. Construir las rutas de aprendizaje partiendo de la priorización de las destrezas con base en el modelo de habilidades adaptativas.

Al finalizar la etapa escolar e iniciar el proceso de Transición a la Vida Adulta, se debe hacer una proyección de los años en los que se va a atender a los estudiantes en los niveles de III y IV Ciclo. Al ampliarse la edad de egreso de los alumnos de Centros de Educación Especial a los 21 años, se tendrán a los estudiantes aproximadamente entre 7 u 8 años (desde los 14 años a los 21); la recomendación es que los discentes permanezcan 4 años en el tercer ciclo y 4 en el IV Ciclo.

En ambos ciclos, la planificación del trabajo se realizará con la participación del educando, de la familia y de los profesionales.

Objetivos del III y IV Ciclo en Centros de Educación Especial

El III Ciclo tiene como finalidad el desarrollo de habilidades adaptativas que favorezcan la autonomía e independencia del estudiante en los diferentes contextos en los que se desenvuelve, haciendo énfasis en la exploración de destrezas ocupacionales mediante el trabajo por proyectos en las áreas técnicas como: artesanías, pintura, maderas, cocina, agricultura, entre otras.

La finalidad principal del trabajo en este nivel, es detectar los intereses vocacionales y ocupacionales de los jóvenes. Además de fortalecer sus habilidades personales, de mantenimiento y organización del hogar, y desempeño en la comunidad.

Objetivos del III Ciclo:

- Explorar habilidades e intereses ocupacionales en diferentes áreas de la vida cotidiana.
- Propiciar el desarrollo de habilidades adaptativas, en el hogar y en la comunidad que favorezcan el proceso de autonomía del estudiante.
- Trabajar con la familia para identificar los mediadores que acompañen al estudiante en su proceso pedagógico.

- Organizar la provisión de apoyos institucionales, familiares y comunales para promover la autonomía y autodeterminación de los estudiantes.
- Establecer redes de apoyo dentro de la comunidad educativa y familiar para el desarrollo de destrezas ocupacionales.

El IV Ciclo por su parte, tiene como finalidad que el estudiante logre el reconocimiento de su condición como adulto, incorporándose en procesos ocupacionales de acuerdo con sus potencialidades, que le permitan ejercer una actividad productiva, en forma independiente o con los apoyos necesarios.

Objetivos del IV Ciclo:

- Desarrollar destrezas y habilidades que le permitan a los estudiantes ser reconocidos como adultos en los ámbitos personal, institucional, familiar y comunal.
- Brindar formación a los padres, madres de familia o encargados para la implementación de proyectos ocupacionales para desarrollar en el hogar o en la comunidad.
- Apoyar a las familias para construir proyectos productivos de índole micro empresarial, de trabajo cooperativo, entre otros.

- Construir redes de apoyo familiares y comunales para lograr la inclusión social de los estudiantes.

Figura N° 6



Procesos a desarrollar para el logro de los objetivos en el área técnica

Según el plan de estudios para Centros de Educación Especial vigente, el III y IV Ciclos, deben visualizarse como un proceso continuo y no como acciones separadas. No obstante, este proceso debe partir del diagnóstico educativo de la población y de la determinación de los apoyos requeridos.

Por lo tanto, de acuerdo con lo propuesto por Parra (2010), este proceso debe abarcar las siguientes fases:

- Exploración vocacional.
- Exploración y ubicación vocacional.
- Formación vocacional.

La exploración vocacional debe encaminarse a determinar cuáles son las habilidades (capacidad o *disposición para hacer algo*) y destrezas (*habilidad o propiedad con que se ejecuta algo*) que posee el estudiante hacia diferentes áreas de interés o trabajo. (Parra, 2010). Por lo tanto, cada estudiante debe ser sometido a la mayor cantidad de experiencias posibles e ir registrando (sistematizando), aquellas en las que ha demostrado mayor interés; ya que esta es una fase de más bien de tentativa.

Por su parte, Aguilar (2009) considera que ante la diversidad de la población, la exploración debe diversificarse. A su vez, es conveniente tomar en cuenta que dicho sondeo debe realizarse en función de las y los estudiantes y no en los gustos o habilidades de los docentes o las familias; así como tener en cuenta el contexto.

También, es importante considerar que la creatividad es esencial en este proceso, el cual debe ser desarrollado en conjunto, tanto por los educadores del área académica (Educación Especial) como por los

del área técnica durante los primeros años del III Ciclo. Explorar puede entenderse como “pasar” por distintos talleres o actividades organizadas, que permiten a los (as) estudiantes vivenciar y exponerles a distintos aprendizajes que requieran habilidades, destrezas y aptitudes que pueden, incluso en algunos casos, no coincidir con sus intereses, opina Aguilar (2009).

Exploración y ubicación vocacional, va dirigida a ir perfilando los intereses vocacionales de la población de manera que debe rematar en el diseño de un perfil de salida, el cual es elaborado por el equipo de trabajo como resultado final de la exploración y orientación vocacional. Esta fase, por lo tanto, demanda la participación de los estudiantes en acciones vocacionales cercanas a sus intereses y a una puesta en práctica de sus habilidades.

Formación vocacional, hace referencia al proceso mediante el cual estudiante recibe una formación específica (dentro o fuera del centro educativo). O bien inicia su participación en una actividad didáctica productiva o en una preparación específica para un empleo.

A manera de interpretación de los procesos por desarrollar en los dos ciclos, hay que considerar que, de acuerdo con Parra y Aguilar (2009), durante el III Ciclo es muy importante la exploración, lo cual requiere de un proceso tal y como se describe con ayuda de la figura N° 7

Figura N° 7



Procesos Pedagógicos Centrados en la Persona

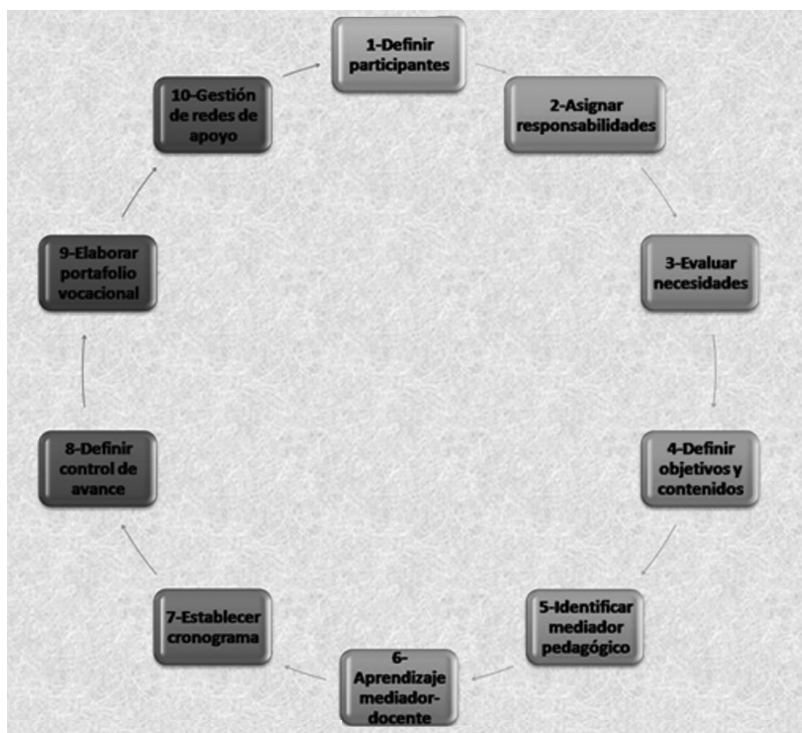
La construcción de Procesos Pedagógicos Centrados en la Persona posee la característica particular de que los principales actores del equipo de trabajo son el estudiante y su familia. Además se involucra a todos aquellos que son significativos en la vida del mismo, sean estos los profesionales del Centro de Educación Especial, otros familiares, cuidadores, vecinos, amigos o miembros de la comunidad. La Planificación Centrada

en la Persona, con base en Rubiolo (2002): “se inicia cuando un grupo de personas se juntan para trabajar conjuntamente con el sueño de que el joven [...] tenga una vida más significativa y feliz”. (p. 21).

Los equipos de trabajo los conforman aquellos que se relacionen con el estudiante de alguna manera y que quieran comprometerse en el proceso. En los Centros de Educación Especial la mayor parte de los alumnos se atienden en forma grupal. Sin embargo, esto no significa que los equipos no puedan personalizar el trabajo de acuerdo con las características particulares de cada uno de ellos, lo principal es ofrecer los apoyos para que cada quien desarrolle sus potencialidades, pensando en sus intereses y sueños para construir un proyecto de vida futura.

El proceso conlleva una serie de pasos que pueden definirse y clarificarse de diferentes maneras, no hay una forma única de desarrollar el proceso, puede construirse en forma flexible. Sin embargo, para guiar la filosofía de trabajo desde la Planificación Centrada en la Persona se sugiere seguir la siguiente ruta:

Figura N° 8



1. Definir los participantes del proceso

El primer paso para definir un equipo de trabajo colaborativo en el proceso de Transición a la Vida Adulta es saber con cuáles personas comprometidas se cuenta para así conformar la comunidad de aprendizaje de cada estudiante. Esto se determina considerando los profesionales con que cuenta el centro, las necesidades educativas de los estudiantes de III y IV Ciclo y el plan de estudios del MEP que esté en uso.

El cuerpo docente tanto en el área de Educación Especial como en el área Técnica, debe determinar, para cada grupo de estudiantes, cuál será el profesor guía, el cual participará activamente en la coordinación con el equipo. Los docentes de asignaturas complementarias tales como Música, Educación Física, entre otras, participan en la medida en que se requiera de su presencia en las sesiones de trabajo del equipo.

En el caso de los servicios complementarios como Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Terapia del Lenguaje, Problemas Emocionales y de Conducta, Psicología y Trabajo Social o Sociología y otros, la presencia de los profesionales depende de la cantidad y características de los estudiantes que se atiendan, maximizando los recursos humanos existentes en el Centro de Educación Especial.

Desde cada familia, se determina quién el que hace contacto con el centro educativo; en casos en los cuales los estudiantes están a cargo de una institución gubernamental, se estudia quién es aquel que pueda asumir un rol activo en la educación de los jóvenes a lo largo del proceso de Transición a la Vida Adulta, que se comprometa a trabajar, que esté dispuesto a recibir y dar capacitación, a compartir información y en forma ideal, que sea significativo en la vida del estudiante.

2. Asignar responsabilidades

Una vez que se determina quiénes forman el equipo de trabajo para cada uno de los estudiantes, se asignan las responsabilidades y los tiempos de coordinación.

El profesor guía de cada educando recogerá la documentación de los profesionales y la participación de la familia en el Portafolio Vocacional (este es un recurso que se describe más adelante). De acuerdo con el recurso humano con que cuenta la institución; es recomendable que esta persona sea uno de los docentes de Educación Especial o del área técnica, que haya estado involucrado con la persona el tiempo suficiente para conocerlo, según Rubiolo (2002): “el rol será ser el monitor o guía de los encuentros”. (p. 21).

Cada uno de los miembros del equipo se compromete a asistir a las reuniones de coordinación, y cada vez que se solicita, por parte del coordinador, debe aportar documentación o la información requerida.

Se sugiere diseñar un modelo para las actas de reunión y para llevar los registros del progreso del estudiante durante el proceso.

3. Determinar las necesidades del estudiante y los apoyos requeridos

Figura N° 9



El paso inicial es establecer el nivel de desempeño del estudiante en cada una de las habilidades adaptativas. Se debe recordar que se está iniciando el proceso de Tránsito a la Vida Adulta, los padres de familia son orientados al respecto, para su comprensión de la finalización de la etapa escolar y el inicio de una ruta de aprendizaje que va a conducir al estudiante hacia su definición como persona adulta en la sociedad. Determinar los intereses de los estudiantes y de los padres es una tarea que se va construyendo a lo largo del proceso de acuerdo con las posibilidades y la realidad del contexto del discente y su familia.

Es importante que cada uno de los miembros del equipo, al realizar la evaluación en cada una de las áreas de especialidad, tengan muy presentes los objetivos definidos para III y IV Ciclo, con el fin de recolectar la información pertinente que servirá para la construcción de la ruta de aprendizaje del alumno y la organización de apoyos. Además, la evaluación debe tener un carácter colaborativo de manera tal que los saberes, que son del dominio de los diferentes miembros del equipo sirvan como complemento unas de otras en la exploración de las potencialidades, necesidades y apoyos, lo cual servirá como fundamento para realizar, posteriormente, una planificación integral para apoyar al estudiante en su desarrollo.

Para determinar las necesidades de los muchachos y los apoyos requeridos, tomando en cuenta entre otros aspectos las habilidades adaptativas. Para lograr lo anterior, se recomienda la siguiente metodología:

Observación del estudiante: Como toda persona, este presenta comportamientos, características, intereses diferentes dependiendo del contexto, por lo que es de vital importancia prestar atención en los diversos ambientes en los que convive la mayor parte del tiempo. De las observaciones, el profesional puede tomar datos para la elaboración del perfil de desempeño. Como es razonable no es posible analizar al estudiante en todas las situaciones cotidianas, pero las personas que le acompañan en su vida aportan información valiosa para tener una visión integral del mismo.

Sugerencias para evaluar la conducta adaptativa en sus diferentes habilidades adaptativas: Para conocer el nivel de desempeño de los estudiantes, los profesionales cuentan con diversidad de instrumentos estandarizados (muchos de ellos para España) y otros que se pueden elaborar informalmente basados en el currículo de habilidades adaptativas. De acuerdo con los planes de estudio se puede y debe evaluar a los estudiantes según las dimensiones de las habilidades adaptativas, para llevar a cabo esta parte del proceso, cada centro puede definir el uso de inventarios, listas de cotejo y perfiles, de acuerdo con las características del contexto.

Para promover la evaluación y planeamiento de la conducta adaptativa existen diferentes materiales que pueden ser consultados como: el inventario para la planificación de servicios y la programación individual (ICAP) (1993, 1999), el Inventario de destrezas adaptativas (CALS) (Morreau, Bruininks y Montero, 2002) y del Currículum de destrezas adaptativas (ALSC) (Gilman, Morreau, Bruininks, Anderson, Montero y Unamunzaga, 2002). El CALS es un sistema de evaluación criterial de destrezas adaptativas, mientras que el ALSC consiste en un currículum de enseñanza de habilidades de adaptación.

Otro currículum destacable son los Programas Conductuales Alternativos (PCA) que incluyen un Programa de Habilidades Sociales (PHS), un Programa de Habilidades de Orientación al Trabajo (POT) y un

Programa de Habilidades de la Vida Diaria (HVD) (Verdugo, 1989/1997, 1996, 2000), todos ellos pueden ser una guía para el docente y el equipo de trabajo.

Estos instrumentos constituyen un modelo de atención, aplicarlos pretende beneficiar, en primera instancia, a los estudiantes y sus familias. Sin embargo, cabe aclarar que el uso de los mismos debe estar acorde con las propuestas de los planes de estudios, por lo que se debe adaptar el vocabulario y los contenidos al contexto educativo costarricense.

Coordinación con la familia y la comunidad: La principal fuente de información acerca del estudiante se encuentra en el hogar y en la comunidad, que constituyen los ambientes naturales en donde se muestran sus potencialidades, sus necesidades, y los apoyos que requieren. Quienes pasan más tiempo con la persona son sus familiares o encargados. Es muy importante obtener información de las personas significativas para el estudiante, que no siempre va a ser el padre o la madre, puede tratarse de un hermano, de un tío, un vecino, un amigo, un servidor o un funcionario estatal por ejemplo del Patronato Nacional de la Infancia (PANI). Para realizar esta coordinación se deben tomar en cuenta los siguientes aspectos:

A) Abordaje en el contexto del hogar: Se recomienda que los profesionales de los Centros de Educación Especial conozcan el hogar del estudiante, pues es el ambiente cotidiano en donde se desarrolla

la mayor parte de sus actividades cotidianas. Para estar al tanto del ambiente natural se puede efectuar una visita inicial al hogar por parte del equipo, con objetivos y contenidos de trabajo muy claros, para que la misma no se desvirtúe en una visita de carácter social. Uno de los principales fines es obtener información que sirva para conformar un perfil de desempeño. Los principales informantes, quienes conocen más al estudiante, pueden hacer aportes de suma importancia. Por lo general, en cada hogar se puede encontrar información que no se podría manejar dentro de las paredes del centro educativo. Posteriormente, cada uno de los profesionales puede programar las visitas que considere necesarias para la recogida de datos. Es importante que los docentes que realizan la visita utilicen un instrumento para recolectar la información que luego se analizará y se utilizará en la propuesta curricular del estudiante.

B) Entrevistas a padres, familiares y encargados: Este espacio se debe dar en un ambiente propicio para lograr compartir la información, las preocupaciones y los sueños de los padres y demás familiares. La oportunidad de escuchar a las familias, participar de experiencias y abrir el espacio del aula hacia el hogar, merece de respeto a la confidencialidad para entrelazar metas y objetivos comunes que dinamicen las expectativas por seguir, entendiéndose que todos los actores pedagógicos conforman una comunidad de aprendizaje con objetivos comunes, los priorizados por los padres, los encargados y la familia. Igualmente, se debe elaborar un instrumento para entrevista

acorde con las necesidades de cada centro educativo. Los profesionales a cargo deben tener el cuidado de establecer los objetivos para cada entrevista, y evitar que este mecanismo sea utilizado para que la familia le repita a cada miembro las mismas historias. Esta metodología, de recogida de datos, debe planificarse para obtener información que realmente el proceso de aprendizaje colectivo; procurando romper con los listados tradicionales de preguntas, en los que se realizan las mismas consultas desde que los estudiantes asisten a los servicios de Estimulación Temprana o de los cuales, finalmente, no se utiliza la información recolectada.

Exploración de la comunidad: Posee diferentes objetivos para cada nivel. En III Ciclo se exploran los recursos con los que se cuenta, para iniciar una labor de sensibilización en este ámbito y además, procurar el desarrollo de mayores habilidades de independencia, de manera tal que cuando el estudiante se encuentre en IV Ciclo se puedan tener recursos suficientes preparados para construir proyectos de apoyo comunal para el trabajo en microempresa, cooperativas comunales u otras. Para todos los casos, no se pretende que haya una inserción laboral, como fin del proceso, sino para quienes logren alcanzar un nivel de desempeño que les permita realizar este proceso. Sin embargo, en la comunidad se pueden definir recursos de apoyo a la familia para el desarrollo de proyectos ocupacionales o de producción.

Entrevistas con otros profesionales: El proceso de atención de las necesidades y la provisión de los

apoyos de las personas con discapacidad, requiere del trabajo de diversos profesionales a lo largo de la vida. Sin embargo, es necesario lograr mecanismos de coordinación y comunicación que favorezcan el trabajo en forma colaborativa, de manera tal que el abordaje educativo se realice de forma integral. Cuando el docente de Educación Especial o alguno de los profesionales elaboran un plan de trabajo, lo ideal es que se cuente con el aporte de todos los que han participado en el tratamiento de atención educativa del estudiante; considerando el recurso humano con que cuenta el Centro de Educación Especial o con profesionales externos que con sus aportes enriquecen la propuesta curricular.

Para completar el proceso de evaluación lo recomendable es elaborar un **informe de evaluación**. De esta manera queda establecido el punto de partida del proceso que se irá revisando a lo largo de los años. La información obtenida y analizada, con sus respectivas conclusiones y recomendaciones debe ser compartida con los padres o encargados. Ellos son los representantes de los alumnos y quienes más los conocen en el diario vivir, por lo que deben recibir los aportes de los resultados obtenidos.

Luego de obtener el perfil de desempeño del estudiante para tener un punto de partida de sus necesidades y apoyos, se procede a elaborar una ruta para dirigir el proceso de Tránsito a la Vida Adulta a lo largo de los años en que el educando esté en III y IV Ciclo.

4. Definir los objetivos y contenidos de trabajo

El primer paso de la ruta de aprendizaje para el Tránsito a la Vida Adulta es definir los objetivos y los contenidos de trabajo.

Al respecto se debe considerar que los estudiantes son atendidos en grupos, con el fin de que se realice un proceso educativo socialmente compartido. Sin embargo, la planificación para el abordaje de cada uno debe ser personalizada, ya que todos los sujetos son seres con características particulares que se definen desde el interior en interacción con el entorno. Aún cuando se tengan intereses similares, las historias de vida son muy variadas y particulares, por esto es importante que el planeamiento se elabore en función del estudiante, de sus necesidades y potencialidades tomando en consideración los recursos que se posean en los diferentes entornos, así como los que el equipo pueda generar como parte de los compromisos para el trabajo conjunto con los encargados. Se debe partir de la priorización de los objetivos que ellos establezcan, orientando hacia la realidad del estudiante.

El plan de Tránsito a la Vida Adulta se desarrolla desde que el estudiante inicia el proceso y durante los años que este permanezca, por lo que es necesaria una revisión en forma periódica e irlo enriqueciendo con los aportes de todos. Realizando los cambios cada vez que se requieran, de acuerdo con las necesidades individuales.

Los diferentes objetivos planteados para los estudiantes deben ser llevados a la práctica promoviendo dentro del aula, taller u otro, redes de apoyo y aprendizajes colectivos y colaborativos aunque dentro de la dinámica de cada espacio educativo, se requiera trabajar aspectos específicos con algún discente.

5. Identificar el mediador pedagógico

Los estudiantes de los Centros de Educación Especial son personas que, en la mayor parte de los casos, requieren de apoyos prolongados y permanentes. El abordaje de la condición de discapacidad desde el enfoque de Derechos Humanos, procura que la persona sea el protagonista de su propia vida, que tome sus propias decisiones, que ejerza su derecho de elegir. Sin embargo, para algunos, la capacidad de expresión de sus ideas se ve limitada en los contextos en los que se desenvuelve, no todas las personas tienen los mismos recursos para desarrollar las capacidades de comunicación, para dar a conocer a los otros cuáles son sus intereses y sueños.

Dado que el centro educativo, es un ambiente ajeno al entorno natural del estudiante, para poder atender sus necesidades y desarrollar sus capacidades en la institución, la comunidad y el hogar, los profesionales de los Centros de Educación Especial deben contar como uno de los principales apoyos en el equipo de trabajo, con la persona o las personas que sean significativas en la vida cotidiana del individuo.

Aquel que funciona como facilitador de las capacidades del estudiante, se le denomina mediador pedagógico. Dentro de los posibles mediadores pedagógicos se pueden encontrar familiares, amigos, vecinos, y todas aquellas personas que sean cercanos al estudiante y quienes representen mayor significación en sus vidas. El mediador pedagógico debe ser alguien que tenga las siguientes características:

- a.** Ser significativo para la persona, alguien en quien se pueda confiar para realizar las elecciones que dirijan su proyecto de vida.
- b.** Conocer como actuaría la persona, las elecciones que haría, en caso de poder expresarlo.
- c.** Estar identificado con los intereses y las necesidades del otro, que respete la dignidad de la persona, ejerciendo un adecuado control del poder, poniendo los intereses del otro antes que los suyos.
- d.** Capaz de negociar para poder dirigir las rutas de aprendizaje haciendo los ajustes necesarios en el camino.
- e.** Que tenga claro, que el principal objetivo es buscar el bienestar integral del estudiante.

- f. Capaz de ayudar a la persona a conseguir metas realistas para llevar a cabo su proyecto de vida.

La figura del mediador pedagógico no es estática, puede variar a lo largo del proceso, lo importante es que se establezca un nivel de compromiso para desarrollar en compañía de la persona, su proyecto de vida. Por lo tanto es válido trabajar incluso con varios mediadores al mismo tiempo, pero estos realmente tienen que realizar un trabajo de equipo para funcionar como apoyo de la persona para desarrollar sus potencialidades.

6. Aprendizaje mutuo entre el mediador pedagógico y el docente

Desde el punto de vista de los modelos tradicional y rehabilitador, a la persona se le ha negado su derecho de tomar las riendas de su propia vida. Percibir al estudiante como alguien capaz de ejercer el dominio de su vida no es fácil y sobre todo cuando esta capacidad se desarrolla con la ayuda de los otros. Para poder cambiar los esquemas de pensamiento y variar las acciones educativas que le permitan a la persona desenvolverse de manera cada vez más autodeterminada y autónoma, la o las personas que se comprometan a servir como apoyo, deben recibir también una adecuada inducción, sobre su rol de mediadores pedagógicos. Uno de los aspectos más importantes es que el mediador comprenda al otro como un ser capaz, no como un niño que requiere de dirección y protección.

Al igual que los otros jóvenes, los estudiantes de los Centros de Educación Especial en Transición a la Vida Adulta requieren de experiencias que les permitan desarrollarse como adolescentes que pronto ejercerán en sociedad un papel como personas adultas, al respecto Muntaner (s.f) expone: “Es un camino de esfuerzo, angustia, dolor, satisfacción, tranquilidad, alegría”. (p.14). Para poder conducirse por ese camino hacia la autonomía personal, todos experimentan éxitos y fracasos por sí mismos, las personas con discapacidad no deben estar exentas a estas experiencias, esto es algo que debe tener muy claro los mediadores pedagógicos, de ahí la necesidad de ofrecer orientación e información en temas que estén relacionados con su función como mediadores.

La capacitación del mediador pedagógico es más efectiva si se realiza en forma diaria y vivencial, el equipo de trabajo del Centro de Educación Especial debe definir los espacios para desarrollar acciones que le permitan al mediador capacitarse a todo nivel para interiorizar su papel y ejercerlo en beneficio del estudiante. Además, se debe tener muy presente que este mediador pedagógico, al estar en mayor contacto con el muchacho que los docentes, podrá manejar una mayor información sobre este, por lo que, igualmente, deberá informar y orientar a los docentes. Como se observa, ambos trabajan juntos capacitándose y reinventando nuevas y cotidianas estrategias de aprendizaje colectivo en diferentes contextos como los son el centro educativo, la familia y la comunidad.

7. Establecer cronogramas de trabajo

Tal y como se mencionó anteriormente, los objetivos y contenidos de trabajo para la etapa de Transición a la Vida Adulta de los estudiantes de los Centros de Educación Especial deben definirse desde que se inicia el camino en el nivel del III Ciclo. Estos objetivos y contenidos se establecen considerando el tiempo de permanencia en los servicios para corto, mediano (4 años en el III Ciclo) y largo plazo (4 -5 años en el IV Ciclo).

Para que la responsabilidad del equipo sea realmente efectiva, trabajando de acuerdo con la ruta de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, cada acto de coordinación debe contar una planificación clara. Las acciones que se programan deben tener un cronograma establecido el cual debe ser comunicado por el coordinador general al resto del equipo. En las reuniones de coordinación se pueden tratar los asuntos del grupo de estudiantes, pero teniendo claro cuáles son las particularidades de cada situación y la ruta de aprendizaje que se sigue con cada una de ellas. Por lo tanto, cada centro educativo, de acuerdo con las particularidades de cada contexto y con lo establecido en el plan de estudios, deben organizar los horarios y espacios de las reuniones de coordinación.

Al tener un plan para el abordaje de las necesidades establecido, el mismo debe ser conocido por los diferentes profesionales y miembros del equipo que participen a lo largo del proceso, evitándose que cada persona que pase

a formar parte del equipo, cambie la ruta de aprendizaje del estudiante en forma arbitraria. Lo cual no significa que se puedan hacer ajustes de acuerdo con los aportes de los miembros del equipo en función de los resultados del trabajo con el alumno.

8. Definir mecanismos de control de avance

El trabajo que se desarrolle con el estudiante, tanto en grupo como en forma individual, debe quedar registrado. Los registros pueden realizarse de acuerdo con los instrumentos que defina el equipo de trabajo, permitiendo llevar un control de los logros y las necesidades detectadas a lo largo del camino; en este sentido, el mediador pedagógico puede ser muy útil para completar los registros periódicamente. Asimismo, se pueden sondear las necesidades u observaciones del equipo como tal, en lo referente a su labor de acompañamiento del estudiante. Igualmente el profesor guía de cada uno de ellos es la persona indicada para recoger los aportes de los demás.

9. Elaborar el Portafolio Vocacional

A diferencia del expediente educativo de la etapa escolar del estudiante, en el proceso de Transición a la Vida Adulta, es aconsejable elaborar un Portafolio Vocacional en el cual se registre el progreso del estudiante.

Rubiolo (2002-2003) expresa lo siguiente al respecto:

Esta herramienta permite presentar una amplia variedad de materiales (descripción de las características del joven, informes, currículo, fotos del alumno trabajando, [...] etc.) que permitan juzgar el progreso del alumno en forma integrada [...] que consignen los logros, aprendizajes y habilidades del alumno en diferentes áreas del aprendizaje y en diferentes ambientes. (p. 34).

En un documento de este tipo, se puede llevar un historial de todos aquellos aspectos que se consideren de vital importancia para obtener un “mapa” del estudiante; para conocer sus logros, los apoyos que se le han brindado, las ayudas técnicas o tecnológicas que ha requerido, el sistema de comunicación que utiliza, los recursos con los que se ha trabajado, las experiencias exitosas y aquellas en las que no se han tenido resultados positivos pero que han orientado el aprendizaje hacia nuevas rutas. Así como los ajustes que se han tenido que hacer en el camino, los aportes de los diferentes miembros del equipo, la respuesta mostrada por el estudiante en las experiencias de aprendizaje en los diferentes contextos, institución, familia y comunidad y otros datos que se considere necesario dejar registrados.

De esta manera, si el discente tiene la oportunidad de ejercer una ocupación de manera independiente o con algún apoyo en la comunidad, se puede obtener del Portafolio Vocacional los datos necesarios para elaborar un perfil de este para desempeñarse en diferentes tareas que respalden los logros en la ruta de aprendizaje por

la que ha transitado; convirtiéndose en una especie de currículum vitae.

10. Gestión de redes de apoyo

Como otro elemento esencial en este proceso, se considera el gestionar redes de apoyo, primero a lo interno del centro y en forma de onda expansiva hacia fuera, hacia la comunidad. Entendidas estas como las oportunidades para la solución de situaciones adversas y la satisfacción mutua de necesidades.

Pérez (2003), argumenta que, ante la diversidad de funciones, estructuras y sistemas dentro de una sociedad, las redes constituyen una forma de coordinación social que combina la independencia (organismos autónomos) y la interdependencia (cooperación interorganizacional). Es decir, ante la diversidad de las sociedades contemporáneas se incrementa la necesidad de integración, dando como resultado las redes de cooperación e intercambio.

Este concepto está asociado con la antropología, haciendo énfasis en que el ser humano constantemente está creando lazos con los otros seres humanos con el fin de lograr satisfacer sus necesidades tanto físicas, como afectivas y sociales. Rizo, M. (s. f) las definió como:

...formas de interacción social, espacios sociales de convivencia y conectividad. Se definen fundamentalmente por los intercambios dinámicos entre los sujetos que las forman. Las redes son

sistemas abiertos y horizontales y aglutinan a conjuntos de personas que se identifican con las mismas necesidades y problemáticas.

Para lograr que las redes sociales cumplan con su cometido, es necesario establecer vínculos entre los participantes, que según Rizo, son los elementos fundamentales de las redes, “sin vínculos no hay red”. Estos lazos que se establecen entre las personas permiten la autogestión de recursos para la satisfacción de necesidades.

Desde esa perspectiva es que las redes se consideran como un elemento valioso en este proceso. La idea es que dentro del Centro de Educación Especial se construyan redes de apoyo, que los estudiantes puedan establecer vínculos con personas significativas al interior del centro. Pero a su vez, la propuesta es que el centro establezca redes con personas, grupos, entidades u organizaciones gubernamentales y no gubernamentales de la comunidad.

Opciones de salida

A lo largo de este documento se ha mostrado al docente responsable de los servicios de III Ciclo y IV Ciclo de Educación Especial en Centros de Educación Especial, la posibilidad de hacer de este servicio educativo un espacio para el desarrollo de las potencialidades de las personas con discapacidad que requieren de apoyos prolongados y permanentes, desde una perspectiva de abordaje educativo centrado en la organización y en la gestión de redes de soporte familiares y comunales.

Sin embargo, se hace necesario mostrar diversas opciones que en la actualidad son oportunidades de empleo o de ejercer una actividad productiva para las personas con discapacidad. Es necesario señalar que las oportunidades están en relación con el desarrollo de capacidades no solo de la persona; sino de su familia o adultos significativos. Por lo anterior, a continuación se ofrece una breve descripción de cada una de ellas, lo que no significa que cada actor del proceso pueda innovar y construir otra opción viable.

Además, es oportuno recordar que de manera consecuente con lo planteado en este manual, estas opciones no están pensadas para ser desarrolladas, exclusivamente, con personas con discapacidad; por el contrario y desde una perspectiva de desarrollo inclusivo, para una comunidad determinada será de mucho provecho favorecer las denominadas acciones

mixtas, es decir de individuos con y sin discapacidad; que pueden ser familiares, amigos o vecinos de la comunidad.

Figura N° 10



1. Proyecto productivo

Se trata de una alternativa en la que se invierten recursos económicos con la finalidad de apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje y que además, generan recursos económicos para que al menos sean autosuficientes.

Si bien estos proyectos se generan en primera instancia a lo interno de los centros, pueden convertirse

en una opción para proyectar una iniciativa futura, y así generar posibilidades de desarrollo en el marco de las opciones que se presentan a continuación.

2. Cooperativismo

Si bien, este se está planteando como una opción de salida, es necesario apuntar que se nutre de unos principios que deben fomentarse a lo largo del proceso educativo, porque estos serán de mucho provecho en la vida de cualquiera.

Una cooperativa es una asociación autónoma de personas que se han unido voluntariamente para satisfacer sus necesidades y aspiraciones económicas, sociales y culturales comunes, por medio de una empresa que es propiedad de un conjunto de personas y se controla democráticamente. Así el eje de las cooperativas son sus miembros, su participación activa, democrática y solidaria hacia la búsqueda de su desarrollo.

La Constitución Política de Costa Rica, en el Artículo 64 establece: “El Estado fomentará la creación de cooperativas como medio de facilitar mejores condiciones de vida a los trabajadores”. Lo que significa que el trabajo y la calidad de vida son aspectos que se entrelazan. Sin embargo, en Educación Especial, la conciencia de que las personas con discapacidad puedan trabajar es considerada aún como una meta muy difícil de alcanzar; por lo que se hace necesario ir transformando esta perspectiva con la creación de

oportunidades de gestión de cooperativas, vistas en sí mismas como un apoyo a los jóvenes, pero además como un espacio en el que ellos, con los apoyos necesarios, pueden desarrollar sus potencialidades.

Según Bogantes (2007) el cooperativismo abre posibilidades a los jóvenes del III y IV Ciclo de Educación Especial, porque mediante la creación de diversos proyectos productivos, se amplían las alternativas de aprendizaje de este grupo. La creación de proyectos productivos puede impactar en el mejoramiento de la oferta educativa con que cuenta el programa de III y IV Ciclo, permitiéndole al estudiantado explorar y desarrollar destrezas en áreas diversas que aportan; además, su elección vocacional y laboral posterior.

Los principios cooperativos constituyen las reglas básicas de funcionamiento de estas organizaciones. La Alianza Cooperativa Internacional (ACI) es la organización internacional que desde el año 1895, promueve el movimiento cooperativo en el mundo.

La cooperativa es una opción de empresa social y solidaria que constituye la forma más genuina de entidad de economía social.

Los principios del cooperativismo son lineamientos por medio de los cuales se pone en práctica sus valores, entre los que se encuentran:

Membresía abierta y voluntaria: Las cooperativas son organizaciones voluntarias abiertas para todas aquellas personas dispuestas a utilizar sus servicios y dispuestas a aceptar las responsabilidades que conlleva la membresía sin discriminación de género, raza, clase social, posición política o religión.

Control democrático de los miembros: Las cooperativas son organizaciones democráticas controladas por sus miembros, quienes participan, activamente, en la definición de las políticas y en la toma de decisiones. Los hombres y mujeres elegidos para representar a su cooperativa responden ante los miembros. En las cooperativas de base, los miembros tienen igual derecho de voto (un miembro, un voto), mientras en las cooperativas de otros niveles, también se organizan con otros tipos de procedimientos democráticos.

Participación económica de los miembros: Los miembros contribuyen, de manera equilibrada, y controlan de manera democrática el capital de la cooperativa. Usualmente reciben una compensación limitada, si es que la hay, sobre el capital suscrito como condición de membresía. Los miembros asignan excedentes para cualquiera de los siguientes propósitos: el desarrollo de la cooperativa mediante la posible creación de reservas, de la cual al menos una parte debe ser indivisible; los beneficios para los miembros se otorgan en proporción con sus transacciones con la cooperativa; y el apoyo a otras actividades según lo apruebe la membresía.

Autonomía e independencia: Las cooperativas son organizaciones autónomas de ayuda mutua, controladas por sus miembros. Si entran en acuerdos con otras organizaciones (incluyendo gobiernos) o tienen capital de fuentes externas, lo realizan en términos que aseguren el control democrático por parte de sus miembros y mantengan la autonomía de la cooperativa.

Educación, entrenamiento e información: Este tipo de organización brinda educación y entrenamiento a sus miembros, a sus dirigentes electos, gerentes y empleados, de tal forma que contribuyan, eficazmente, al desarrollo de sus cooperativas. Estas informan al público en general-particularmente jóvenes y creadores de opinión- acerca de la naturaleza y beneficios del cooperativismo.

Cooperación entre cooperativas: Estas sirven a sus miembros más eficazmente y fortalecen el movimiento cooperativo, trabajando de manera conjunta por medio de estructuras locales, nacionales, regionales e internacionales.

Compromiso con la comunidad: La cooperativa trabaja para el desarrollo sostenible de su comunidad por medio de políticas aceptadas por sus miembros.

Según Montero (2005) las cooperativas de personas con discapacidad son una alternativa en Costa Rica, tal es el caso de COOPECIVEL, que es la Cooperativa de

Ciegos Vendedores de Lotería, que según lo señalado por la autora:

La cooperativa, no solo se ha constituido en una importante fuente de generación de ingresos para los asociados y sus familias, sino que:

1. Favorece la integración social y la conciencia de grupo.
2. Permite el aprovechamiento de los bienes de producción y capital que individualmente una persona no podría lograr.

Y, además requiere:

1. Capital propio e inversión inicial.
2. Cumplir, para el caso de Costa Rica, con los requisitos establecidos por la ley de cooperativas y de las entidades supervisoras, asesoras y fiscalizadoras como: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Instituto Nacional de Fomento Cooperativo, federaciones y otros.
3. Formación cooperativa y compromiso con los principios cooperativos, de parte de los (as) asociados (as).
4. Asesoría en aspectos administrativos, contables y otros. (p. 128).

Lo importante de la cooperativa es que representa una alternativa para la asociación de las personas con discapacidad, sus familias y comunidad en la generación solidaria de trabajo para quienes lo requieran y en las cuales se puedan brindar los apoyos para que los (as) jóvenes y adultos puedan realizar parte de una función, tal es el caso de actividades productivas como servicios de alimentación, reciclaje, hidroponía y elaboración de artesanías entre otros.

3. Microempresa

Esta constituye una unidad productiva que implica la toma de decisiones sobre: ¿Qué producir? ¿Cuánto producir?, ¿Con qué producir?, ¿Para qué producir? La cual está inmersa en un mercado de bienes y servicios, y pretende satisfacer una o varias necesidades de los consumidores a cambio de retribución económica.

Se debe tomar en cuenta, según Montero (2005) las siguientes características:

Representa una forma de trabajo independiente porque no se depende de un patrón.

Cualquier microempresa está inmersa en un contexto, el éxito de la misma depende de factores internos como externos.

Posibilita la inserción laboral de personas con diversos tipos de discapacidades principalmente de aquellas con movilidad reducida.

Permite adaptar el puesto de trabajo a las características y necesidades del trabajador.

Facilita la interacción con la comunidad en vista de que se está ofreciendo un producto a la comunidad, ya sea este un bien o un servicio.

El trabajador define su horario de trabajo. Flexibilidad que es de gran importancia para aquellas personas que por su discapacidad requieren adaptación en la jornada de trabajo, como descansos intermitentes.

La productividad depende de una demanda de producto, lo que genera inestabilidad laboral. Si se toman las decisiones adecuadas de que cómo, cuánto, con qué para quién producir, la empresa podría generar resultados exitosos.

El trabajador propietario de la microempresa no tiene garantías sociales, vacaciones pagadas, seguro social y prestaciones.²

Con una buena administración y desempeño puede superar las expectativas del trabajador respecto al ingreso económico. (p. 118-119).

² Esto es si no se hacen las previsiones se puede apuntar como una desventaja.

En Costa Rica, existen experiencias de personas con discapacidad que han logrado construir su propia empresa y actualmente están empleando a otras personas con discapacidad en labores como: enderezado y pintura de automóviles, lavado de autos, elaboración de muebles en metal, servicios de limpieza, entre otros. Por lo tanto, esta alternativa de empleo se constituye en una oportunidad que se debe tomar en cuenta en la formación y orientación de personas con discapacidad y sus familias.

4. Microempresa familiar

Esta funciona bajo el mismo concepto de microempresa, siempre y cuando sea dirigida y administrada por un grupo familiar. Los trabajadores son los mismos miembros de la familia. Dentro de esta opción se pueden identificar: pulpería, taller mecánico, comidas a domicilio, panadería, ferretería, venta de comidas rápidas, soda, vivero, otros.

Según Montero (2005) entre las características de este tipo de empleo se encuentran:

- No depende de un patrón, pero debe existir un líder (padre, madre, hermano (a), u otro) quien coordina las actividades productivas, o tiene una función más significativa en la función de la microempresa.
- Permite la participación de miembros con cualquier tipo de discapacidad. Las

características que se asignen dependerán de sus habilidades, conocimientos e intereses. En ese sentido facilita la participación de la persona con limitaciones en el ámbito familiar y laboral.

- Responsabiliza a la persona con discapacidad y a su familia, en los aspectos relacionados con la inserción laboral del primero.
- Mejora el nivel de vida de la familia, al representar una fuente de trabajo y de ingresos para el grupo.
- Dependiendo de las tareas que asuma la persona con discapacidad puede favorecer su interacción con la comunidad, o generar aislamiento de esta con su medio social.
- Es autogestionario, porque es el grupo quien debe tomar las decisiones fundamentales así como determinar quién realiza las funciones administrativas principales de dirección, coordinación, organización, supervisión, etcétera.
- Como parte de las características que pueda tener esta opción, como alternativa de ubicación laboral para personas con discapacidad, es importante considerar los requerimientos posibles. Dependiendo del producto, la demanda, el proceso productivo y otros elementos, los requerimientos pueden ser más o menos complejos o más

o menos exigentes, tanto para el grupo como para la persona con discapacidad que participe. (p. 120).

En Costa Rica se hace necesario que esta opción sea discutida y analizada entre padres y docentes, pues representa una alternativa para la lucha contra la pobreza que generalmente está asociada a las personas con discapacidad y sus familias.

Esta alternativa de empleo modifica, sustancialmente, el planteamiento de abordaje educativo dentro del Centro de Educación Especial, debido a que si la familia requiere de formación técnica para poder iniciar con una microempresa familiar, sus miembros deben participar de las acciones formativas que se realicen, así como conocer la forma en que los docentes brindan los apoyos a los (as) jóvenes para darles probabilidad de éxito en su proceso de aprendizaje de una ocupación o actividad productiva.

Es importante, por lo tanto, abrir las oportunidades de las personas con discapacidad, desarrollando sus capacidades y las de los miembros de su familia. En casos en los cuales la persona con discapacidad no cuente con una familia, podrá incluirse en microempresas de otras familias de sus iguales.

5. Trabajo dependiente en el sector informal

Para Montero (2005) el trabajo dependiente en el sector informal es una alternativa que ha ido en aumento debido a las mismas tendencias de la economía, por lo tanto señaló:

De conformidad con las tendencias en la economía, el trabajo dependiente, en unidades productivas formales o estructuradas, es decir, los que dependen de un patrono, ya sea en el sector público o privado, ha venido perdiendo fuerza, dando lugar a otras formas de desempeño productivo.

De esta manera se ha conformado un sector no formal, no estructurado de la economía, en donde se ubican los trabajos no calificados, algunos trabajadores independientes, las microempresas y los trabajos ocasionales, sin estabilidad ni garantías sociales. (p. 122).

El trabajo, en esta opción, se ha implementado en ocupaciones como el de jardinería, servicios domésticos, cuidado de niños, entre otros y representa una opción para las personas con discapacidad que han logrado un mayor nivel de autonomía y autodeterminación. Sin embargo, este tipo de empleo, por lo general, es mal remunerado y en su mayoría no existen garantías sociales.

6. Centro de Atención Integral Para Adultos con Discapacidad (CAIPAD)

Esta institución es una oferta para personas adultas con discapacidad que requieren de apoyos prolongados y permanentes para su desempeño personal, laboral u ocupacional. Son una iniciativa privada, administrada, generalmente por una junta directiva conformada por padres, madres o familiares y amigos de personas con discapacidad, quienes mediante la suscripción de un convenio reciben estímulo estatal (subvención) por parte del Ministerio de Educación que se concreta en el pago de personal técnico.

Descripción del CAIPAD

El CAIPAD responde a una oferta elaborada por una comisión con representantes de diferentes instituciones estatales y de Organizaciones No Gubernamentales relacionadas con la temática de la discapacidad la cual, con el apoyo del Departamento de Educación Especial, fue aprobada por el Consejo Superior de Educación en la sesión 61-2000 del 14 de diciembre y modificado en la sesión 37-2003 del 28 de agosto del 2003.

Esta propuesta de atención consiste, fundamentalmente, en que las personas adultas con discapacidad participen de servicios que les permitan desarrollar habilidades ocupacionales, laborales y sociales para su desempeño cotidiano. Además, por ser una propuesta de carácter integral brinda la oportunidad

de una interacción social con otras personas adultas, participación en actividades recreativas y todas aquellas que favorezcan la autonomía y la independencia propias de un adulto. También, se procura que todo aquel usuario que tenga las posibilidades pase del CAIPAD a una actividad productiva u ocupacional como las descritas anteriormente. Según el documento aprobado por el Consejo Superior de Educación MEP (2005) entre sus objetivos destacan:

1. Brindar a las personas adultas con discapacidad que requieren de apoyos prolongados o permanentes y a sus familias, una atención integral que les permita gozar de una mejor calidad de vida.
2. Apoyar la labor de las organizaciones no gubernamentales, en su empeño por conseguir servicios adecuados para las personas adultas con discapacidad.
3. Alcanzar el compromiso real del estado, para la oficialización, la dotación de recursos y el control de calidad de los servicios que ofrezca. (pp. 2-3).

Los CAIPAD, generalmente y en la medida de sus posibilidades, operacionalizan su trabajo en las siguientes modalidades:

Modalidad A: Atiende personas con discapacidad mayores de 18 años que, por su nivel de funcionalidad, tienen la posibilidad de involucrarse -al menos parcialmente- en un proceso productivo, bajo supervisión y con el refuerzo de apoyos prolongados o permanentes en algunas áreas de la vida cotidiana.

Modalidad B: Se ocupa de personas con discapacidad, mayores de 18 años que no han gozado, anteriormente, de otros servicios y personas egresadas de los Centros de Educación Especial que, por sus condiciones generales de funcionamiento, requieren de apoyos prolongados o permanentes para el desempeño de la mayoría de las actividades ocupacionales y de la vida cotidiana.

Áreas de trabajo:

En cada una de las modalidades se trabajan las siguientes áreas:

1. Vida diaria.
2. Personal social.
3. Ocupacional básica.
4. Académica funcional.
5. Formación laboral.

7. Taller protegido o taller laboral

Los talleres protegidos para Travis (s.f.), citado por Montero (2005):

son una fuente común de empleo para las personas con discapacidad, principalmente debido a los obstáculos que afrontan para encontrar trabajos adecuados en el mercado laboral. La existencia de los talleres protegidos ha creado mucha controversia por parte de los defensores de los derechos humanos de las personas con discapacidad, particularmente en por las condiciones que deben soportar estas personas.

En Costa Rica, Montero (2005) señala que:

Ante las escasas oportunidades que han venido ofreciendo los sectores de educación y de trabajo, para facilitar la formación, capacitación e inserción laboral de personas con discapacidad, durante los últimos 30 años, se han venido conformando experiencias de talleres laborales... El taller laboral o protegido, tal y como se ha desarrollado en Costa Rica, no constituye una modalidad de trabajo, aunque sí un modelo de atención para personas con mayor desventaja laboral. Ofrece a los usuarios posibilidades de realizar actividades ocupacionales, y de prepararse para un posible empleo en un medio ordinario de trabajo. (pp. 125-126).

Entre las características que Montero (2005) están:

1. Las actividades ocupacionales que realizan corresponden a procesos de ensamble de piezas y empaque de diversos productos.
2. La producción está basada en subcontratos, o en la generación y comercialización de productos propios.
3. La relación laboral con los usuarios no es retributiva, lo que éstos reciben es un incentivo por producción y alguna subvención económica, los que enfrentan situaciones de pobreza extrema. Por esta razón, ha sido calificado por algunas personas como medio de explotación.
4. Facilita la adaptación de la persona a un ambiente de trabajo. (p. 126).

En la actualidad, algunos talleres que históricamente habían venido funcionando como talleres protegidos, tienen el convenio de estímulo Estatal con el MEP, razón por la que bajo la figura CAIPAD al tener profesionales de diferentes áreas, desarrollan además de actividades de ensamblaje o empaque otras acciones de tipo productivo.

A manera de conclusión

Las opciones anteriormente expuestas, son las alternativas que eventualmente es posible ofrecer a las y los egresados de los Centros de Educación Especial, lo que no significa que sean las únicas. Sin embargo, la respuesta a necesidades tan diversas como las que presentan los (as) jóvenes con discapacidad no están aún resueltas en su totalidad, por lo que se requiere del compromiso de todos y todas para lograr una sociedad más justa y solidaria que brinde alternativas ocupacionales o de empleo, con o sin apoyo, según sea las necesidades de cada estudiante, pero con la convicción que les permita a todos ejercer su rol de persona adulta con dignidad.

Referencias bibliográficas

Aguilar, G. (2005). **Centros de Atención Integral para Adultos con Discapacidad**. Departamento de Educación Especial. Ministerio de Educación Pública. San José, Costa Rica.

Aguilar, G. (Octubre 2009). **“Clase magistral del curso: Orientación Laboral”**. Universidad Católica de Costa Rica. Presentación en Power Point.

Aguilar, G., y Parra, C. (Octubre 2009). **“Jornada de Inducción al Plan Nacional de III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional”**. Prestaciones en Power Point.

Aguilar, G. (2008). **“Los centros de Educación especial en el marco de a Educación Inclusiva”**. Ponencia presentada en VII Congreso Educativo Internacional: Repensar la Educación: compromiso y responsabilidad de todos y todas. Universidad Interamericana de Costa Rica.

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1996). Ley 7600. **Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad**. Costa Rica.

Poder Ejecutivo de la República de Costa Rica. (1998). Reglamento, Ley 7600. **Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad**. Costa Rica.

Asociación Americana sobre Retraso Mental. (2002). **Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo**. Traducción de Miguel Ángel Verdugo y Cristina Jenaro (2004).

Assman, H. (2002). **Placer y ternura en la educación: hacia una sociedad aprendiente**. Madrid: NARCEA.

Astorga, L. (2007). **“Desarrollo Inclusivo y discapacidad”**. Ponencia del Seminario Taller “Rehabilitación basada en la comunidad como estrategia de desarrollo inclusivo, en el marco de los derechos humanos”.

Bogantes, J.; Espinosa, C., y Araya, L. (2007). **Propuesta para el Desarrollo de la Materia del Cooperativismo en III y IV Ciclo de Educación Especial a través de la Integración Curricular**.

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2009). **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: Compendio, Ley 8661**. Costa Rica: Litografía Universal.

Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial y Agencia de Cooperación Internacional de Japón. (2005). **Manual para conocer la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud**. Costa Rica: CNREE/JICA.

De Armas Bollazzi, S. (2006, enero-abril). **Educación Especial y Educación de Adultos**. Decisio [en línea] N°. 13. Disponible en: <http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/inicio.php>.

Echeita, G. (2006). **Educación para la inclusión o educación sin exclusiones**. Madrid: NARCEA.

Fantova, F. (2000). **“Trabajar con las familias de las personas con Discapacidades”**. *Siglo Cero*, 31(6). N° 192.

Ferreiro, R. (s.f.). **Una Exigencia Clave de La Escuela del Siglo XXI: La Mediación Pedagógica**. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos77/centro-actualizacion-magisterio/centro-actualizacion-magisterio.shtml> (Recuperado el 12 de enero de 2010).

Gallegos, H. (2001). **Educación del Corazón**. Fundación Internacional para la Educación Holista. México.

Gilman y otros. (2002). **Manual del Currículo de Destrezas adaptativas (ALSC)**. Ediciones Mensajero, Bilbao.

Instituto Nacional de Fomento Cooperativo: **Orígenes y Desarrollo del Cooperativismo en Costa Rica**. Disponible en: http://www.infocoop.go.cr/doctrina_cooperativa/historia_cooperativismo.html

Jenaro, C. (1999). **“La Transición a la Vida Adulta en jóvenes con Discapacidad: Necesidades y Demandas”**. Ponencia presentada en las III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con discapacidad. Universidad de Salamanca.

López F, M., y otros. (2004). **“La planificación centrada en la persona, una metodología coherente con el respeto al derecho de la autodeterminación**. *Siglo Cero*, 3335 (210).

Loría, M. (2007). **“Construyendo rutas de aprendizaje significativas desde la discapacidad”**. Tesis para optar el grado de Doctora en Educación con énfasis en Mediación Pedagógica. Universidad de la Salle.

Meléndez R., L. (2002). **Educación Especial**. Departamento de Educación Especial. Ministerio de Educación Pública. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2005). **Planes de Estudios de Educación Especial**. Costa Rica: CENAREC.

Monge Ch. G., y Aguilar M. G. (2005). **Estructura y Organización Técnico Administrativa de la Educación Especial en Costa Rica**. Departamento de Educación Especial. Ministerio de Educación Pública. San José, Costa Rica.

Montero, C. (2005). **Estrategias para facilitar la inserción laboral a personas con discapacidad.** Costa Rica: EUNED.

Montero, D. **Conceptos clave: conducta adaptativa y Autodeterminación.** Actas: I Congreso Nacional de Educación y Personas con Discapacidad. España: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

Muntaner, J. **“Transición a la Vida Adulta y Activa de las Personas con discapacidad”.** *Revista de Orientación Pedagógica.* 55 (1), pp. 115-132.

Parra, C. (Mayo 2010). **“¿Cómo potenciar el desarrollo Vocacional en los estudiantes que asisten al III Ciclo y Diversificado Vocacional?”** Ponencia: VI encuentro Internacional de Inclusión Educativa: ¿Y la ética qué? Costa Rica.

Pérez, J. (2003). **Redes sociales: lo nuevo y lo viejo del concepto.** Disponible en: www.fepafem.org.ve/investigaciones/investigaciones2003. (Recuperado el 18 de agosto de 2009).

Prado, C., y Gutiérrez, F. (2004). **Germinando Humanidad.** Guatemala: Save the Children-Noruega.

Rizo, M. (s f). **Redes. Una aproximación al concepto.** Universidad Autónoma de México. Disponible en: vinculacion.conaculta.gob.mx/capacitacioncultural/b_virtual/tercer/13.pdf. (Recuperado 20 de agosto 2009).

Rubiolo, P. (2002-2003). **Desde la escuela hacia la vida adulta. Diseño de un programa de transición para adolescentes y jóvenes con multidiscapacidad sensorial y trastornos en la comunicación.** Massachusetts: Perkins School for the Blind Educational. Leadership Program.

Schaie, K. W., y Willis, S. L. (2003). **Psicología de la edad adulta y la vejez.** Madrid: Persson.

Scharnhorst, U., y Buchel, F. P. (1990). **“Cognitive and metacognitive components of Learning: Search for the locus of retarded performance”**. *European Journal of Psychology of Education*, 5(2), pp. 207-230, Biblio. R.728. Deficiencia ental, aprendizaje, teoría, metodología.

UNESCO. (1997.) **Quinta Conferencia Internacional de la Educación de las personas Adultas: Acceso de las Personas discapacitadas a la Educación**. Hamburgo: CONFITEA.

Verdugo, M. A. (2003). **“Análisis de la definición de Discapacidad Intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002”**. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 34(205), pp. 5-19.

Verdugo, M. A. (2001). **Educación y Calidad de Vida: La autodeterminación de alumnos con Necesidades Educativas Especiales**. Actas: III Congreso Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo. Salamanca, 6 al 9 de febrero de 2001. España: INICO.

Verdugo, M. A. (1996). **Programa de Orientación al Trabajo, Programas conductuales Alternativos**. Salamanca: Amarú Ediciones.

Verdugo, M. A. (2000). **Programa de Habilidades de la Vida Diaria, Programas conductuales Alternativos**. Salamanca: Amarú Ediciones.

Verdugo, M. A. (2003). **Programa de Habilidades Sociales, Programas conductuales Alternativos**. Salamanca: Amarú Ediciones.

Vigosky L. (1997). **Obras Completas**. Tomos I, II, III, IV y V, España: Visor.

Werneck, C. (2005). **Manual sobre Desarrollo Inclusivo para los medios y profesionales de la comunicación**. Río de Janeiro: Escola de Gente.

ANEXO

RESUMEN DE HALLAZGOS DEL PROCESO DE CONSULTA Y REVISIÓN DE PLANES DE ESTUDIO DE CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

A continuación, se presenta el resumen de proceso de consulta realizado y resultados obtenidos por la Comisión de Tránsito a la Vida Adulta, como insumo básico para la elaboración del el documento Orientaciones para Promover la Transición a la Vida Adulta de los Estudiantes de III y IV Ciclo en Centros de Educación Especial.

Participantes en la consulta: directoras de Centros de Educación Especial, docentes de Educación Especial, y técnicos de III y IV Ciclo, padres de familia y estudiantes.

Recolección de la información: del instrumento diseñado para directoras se recuperaron 17 instrumentos completos. En el caso de los docentes se obtienen cuestionarios de 53 educadores, 20 de III Ciclo y 33 de IV Ciclo.

Para obtener la información de los padres de familia y los estudiantes, se selecciona una muestra intencionada, procurando una cierta representatividad de las siguientes instituciones: Centro de Educación Especial de Acosta,

Escuela Neuropsiquiátrica Infantil, Escuela de Educación Especial Carlos Luis Valle Masís, Centro de Educación Especial de Santa Ana, Escuela de Enseñanza Especial de Turrialba y del Centro Nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell, (departamentos de Retraso Mental y Deficientes Visuales), que son los centros en donde están representados los miembros de la comisión. Se logró entrevistar, en forma guiada, a 30 jóvenes, estudiantes de ambos ciclos. Además, se realizó un grupo focal para padres y madres de familia en cada una de las instituciones seleccionadas.

A partir de los datos obtenidos y el análisis de los mismos, se adquieren los siguientes hallazgos:

1. Condición de discapacidad

Los Centros de Educación Especial atienden estudiantes que presentan diferentes tipos de discapacidad como: Retraso Mental, Problemas Emocionales y de Conducta, Discapacidad Visual (baja visión, ceguera, sordoceguera) y Discapacidad Múltiple. Cada centro educativo, en los diferentes servicios que se ofrecen, establece los lineamientos institucionales de acuerdo con la normativa por especialidad correspondiente.

Los padres y madres de familia manifiestan, que la condición de discapacidad afecta la dinámica familiar desde que esta es detectada; lo cual se acrecienta a medida que la edad de su hijo o hija aumenta. Debido a que el grupo de entrevistados son padres y madres de

estudiantes jóvenes y mayores de edad, estos expresan preocupación por la dependencia de los muchachos, porque esto genera un mayor esfuerzo de la familia, en aspectos como: transporte, cuidadores, dificultad en el manejo de ciertas conductas inapropiadas, así como las propias de los adolescentes, que se manifiestan en cambios constantes de humor e intereses sexuales que los padres no saben cómo orientar.

Asimismo, les inquieta que al egresarse del Centro de Educación Especial la única opción para continuar con la formación sean los Centro de Atención para Adultos con Discapacidad (CAIPAD) o el que no tenga ocupaciones específicas en el hogar. También expresan que la sociedad aún los etiqueta, tratándolos de pobrecitos y todavía es difícil que a veces sean aceptados por los propios familiares. A su vez, mencionan que cuando ellos, como padres o madres falten, la tarea les tocará a los otros hermanos, lo cual resultará complejo para estos.

Estudios de III y IV Ciclo en Centros de Educación Especial

Actualmente, el plan de estudios de III y IV Ciclos de Educación Especial se está implementando en 20 centros a lo largo del país. Durante los años que estos ciclos han atendido a la población estudiantil, la labor de los directores y docentes de Educación Especial ha sido importante. Sin embargo, existen grandes retos que debe afrontar el sistema educativo hacia la atención de las

necesidades educativas de los jóvenes con discapacidad, y se requieren apoyos en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven.

Entre los aportes de las directoras de las instituciones educativas que cuentan con servicios de III y IV Ciclo de Educación Especial, destaca la tendencia que el plan de estudios se aplica tal y como está aprobado por el Consejo Superior de Educación.

Los docentes expresan que se aplica el plan de estudios aprobado por Consejo Superior de Educación. Sin embargo, hay indicios en el proceso de reflexión y en la experiencia de los miembros de la comisión que en la práctica lo planteado no responde a las necesidades de los estudiantes en los diferentes grupos que participaron en el estudio.

Los padres de familia, por su parte, expresaron, en su mayoría, conocer sobre el trabajo que se realiza con sus hijos e hijas, perciben con mayor claridad los trabajos del área técnica que el campo de Educación Especial. Para algunos progenitores el plan de estudios es algo desconocido, pero lo asocian con algunas de las actividades que realizan los estudiantes como pintar, manualidades y Terapia Física.

3. Servicios que reciben los estudiantes

De acuerdo con los datos obtenidos, los muchachos reciben: Terapia del Lenguaje, Terapia Física, Terapia

Ocupacional, Trabajo Social, apoyo en problemas emocionales y de conducta (en el caso de retraso mental y discapacidad visual) y en el caso de los estudiantes con discapacidad visual Orientación Espacial y Movilidad.

Se determinan importantes los servicios complementarios que reciben los estudiantes como Terapia Física y Ocupacional; igualmente las becas y el transporte. Con respecto a las materias complementarias consideran muy importantes: Música, Educación Física, Educación para el Hogar, Taller y el servicio educativo como tal.

En las respuestas de los padres y madres de familia, se refleja la escasa información que tienen acerca del quehacer de la Educación Especial en el centro.

4. Apoyo de asistentes

La mayoría de los niveles de tercer y cuarto Ciclo cuentan con el apoyo de una asistente de grupo, quien es la persona encargada de apoyar la labor docente en las actividades que se planifican diariamente. Estas asistentes son parte del recurso que ofrece el Ministerio de Educación Pública, en general, reciben la capacitación en el ejercicio de su labor y la preparación la ofrece cada centro educativo.

5. Metas y objetivos por alcanzar

Institucionales	Docentes	Familiares	Comunidad
Las directoras mencionan como parte de los objetivos por alcanzar el trabajo con el equipo interdisciplinario, orientación a padres y capacitación al personal, proyectos que sean de provecho para los estudiantes, que desarrollen en ellos habilidades y destrezas (en tareas tales como reciclaje, bisutería, manualidades, huerta, granja, lavado de carros y limpieza de áreas verdes). Es importante destacar que las directoras consideran que la coordinación con la familia es fundamental para la atención de los jóvenes.	El trabajo en equipo con los padres y madres de familia y los estudiantes para lograr un mayor apoyo. Por ello realizan talleres con padres, visitas al hogar, además de reuniones de padres con el equipo de trabajo.	Se debe señalar que la mayoría de los padres y madres de familia destacan la importancia de que sus hijos e hijas puedan atender labores productivas y dedicarse a desempeñar una labor ocupacional en sus casas de forma más protegida y apoyada por la familia.	En este aspecto los docentes indican, como meta, orientar a padres sobre los servicios que pueden recibir los jóvenes cuando concluyan la etapa del IV Ciclo. Además, mencionan de gran valor realizar pasantías con los estudiantes a otras instituciones.

6. Objetivos de trabajo

Institucionales	Docentes	Familiares	Comuni- dad
Las directoras mencionan, entre los objetivos de trabajo, el que los proyectos que se realicen con los estudiantes permitan mejorar las condiciones de estos y vivan experiencias socio-laborales. Un grupo de ellas señala la capacitación a docentes, dar seguimiento cuando los estudiantes cambian de ciclo y el trabajo interdisciplinario, como parte primordial de los objetivos de trabajo. De la entrevista a los estudiantes podemos mencionar, entre las actividades preferidas de los ellos en el servicio educativo, están hacer manualidades y proyectos en el taller; además expresan que las materias que más les gustan son: Música y Educación Física.	El principal objetivo que los docentes establecen para trabajar con los estudiantes es promover la autonomía, independencia, integración y seguridad de estos, tanto en la institución como en la familia y la comunidad. Un porcentaje importante considera la coordinación entre compañeros y con entidades, compromiso de los mismos, elaboración de propuestas acordes con los estudiantes como acciones que favorecen el Tránsito a la Vida Adulta.	Algunos docentes ponen de manifiesto que el trabajo en el hogar y la comunidad deben ser objetivos para lograr el desarrollo vocacional. Es importante mencionar lo que expresaron los estudiantes en la entrevista y que da una percepción de la situación en los hogares: La actividad que los educandos llevan a cabo, con mayor frecuencia, es ver televisión y oír música en contraste con las siguientes actividades más gustadas, jugar bola y bailar, preferencias que oscilan entre los extremos: actividad dinámica y pasividad. Las actividades que los estudiantes efectúan en sus casas, además de ver televisión, son principalmente bañarse, vestirse, alimentarse, lavar trastos, barrer, limpiar el piso y tender camas. Sin embargo, de estas actividades no les gusta lavar trastos y además levantarse temprano.	Los padres de familia valoran mucho lo que tiene que ver con autonomía y participación en la comunidad.

7. Planeamiento

Un aspecto importante por destacar es que los docentes planean de forma individual y posteriormente coordinan con sus compañeros de nivel. La mayoría desarrollan destrezas para la elección de un trabajo independiente. Se realizan proyectos que involucren actividades de la vida diaria y trabajando la autonomía e independencia. Los proyectos en manualidades (confección y venta) tienen la más alta frecuencia, seguido por proyectos en cocina, salidas pedagógicas a la comunidad y huertas. Además del trabajo en equipo con la psicóloga, trabajadora social y docentes. Aunque para algunos padres el programa responde a lo que necesita el estudiante, se manifestó que el tiempo de atención es muy poco, además otros opinan que desconocen el programa educativo que lleva su hijo, otros centran su atención en las dificultades de infraestructura que limitan el desarrollo adecuado del programa.

8. Participación de la familia

Los padres manifiestan desconocer el plan de estudios pero lo asocian con algunas de las actividades que realizan los estudiantes como pintar, manualidades y Terapia Física. Se identifican debilidades como poca comunicación, falta de educación sexual y que algunas tareas de educación especial son muy complejas en las áreas académicas y termina haciéndolas el padre. Se presume refleja la poca visualización que tienen de lo que se hace el área de Educación Especial.

9. Concepto Transición a la Vida Adulta

La mayoría de las directoras la definió como un proceso que inicia desde que el niño esta pequeño, donde va recibiendo la orientación vocacional para que logre independencia y autodeterminación en su vida y que esta sea de calidad.

Otro porcentaje manifestó: es un proyecto de vida que le permite a una persona el poder desarrollarse armónicamente tanto en lo personal, laboral y recreativo. Finalmente, otros consideran que es la preparación que recibe la persona para que trascienda hacia la mayoría de edad, buscando la mayor autonomía posible.

Por su parte, los docentes la definen como el paso de la adolescencia hacia la vida adulta o como la adquisición de responsabilidad, autonomía e independencia para la sobrevivencia personal. Por último se considera como una etapa donde surgen cambios físicos, emocionales y sociales.

10. Estrategias de trabajo para promover la transición a la vida adulta

Ministerio de Educación Pública	Administrativas	Equipo	Hogar
Al consultar a las directoras anotan como estrategia positiva y valiosa de trabajo por parte del Ministerio de Educación, la conformación de la Comisión de Transición a la Vida Adulta para reforzar, dar asesoría en los procesos de evaluación e impulsar la labor de III y IV Ciclo, para unificar formas de planear. Otro porcentaje opina que no se ha obtenido el apoyo necesario.	La mayoría de las directoras considera que apoyar proyectos que sean de provecho para los estudiantes han sido acciones que han favorecido el tránsito a la Vida Adulta. Otro porcentaje manifiesta que no están muy claros en el tema Transición a la Vida Adulta. Por otro lado, consideran un aporte a los programas de transición el apoyar los proyectos que realizan los docentes, facilitar espacios de coordinación y brindar flexibilidad para adaptar objetivos.	En los hallazgos se menciona la ejecución de diferentes actividades con el interés de promover la independencia y planeamiento de objetivos adecuados, trabajo en equipo con la psicóloga, trabajadora social y docentes. Otra estrategia valiosa es realizar actividades funcionales de acuerdo con su edad, promover hábitos de trabajo e independencia.	Para favorecer el apoyo y compromiso del hogar se realizan talleres con padres, además de reuniones de padres con el equipo de trabajo.

11. Necesidades detectadas en general

Ministerio de Educación Pública	Institucionales	Docentes	Equipo	Familia
Desde la perspectiva de las directoras, un grupo contestó que faltan políticas claras, bien definidas de cómo se debe llevar el proceso y de cómo trabajar la Transición a la Vida Adulta, pues existe gran confusión al no tener claras las políticas en el tema. Otro porcentaje no respondió.	Las directoras mencionan la necesidad de disminuir la burocracia para la compra de materiales y la falta de apoyo económico. Contar con recurso humano en propiedad, ya que el cambio de personal (interino) hace que no se logre consolidar el equipo.	Los docentes consideran de importancia la elaboración de manuales que les indiquen cómo trabajar con los estudiantes y los padres de familia. Que se les brinde capacitaciones, que haya apertura de nuevos códigos, que se resuelva la problemática en torno a la carencia de recursos para ejecutar actividades, la falta de espacio y tiempo para planeamiento.	En relación con el trabajo de equipo los docentes manifiestan la falta de coordinación o de tiempo para hacerlo.	Un grupo de directoras opina que falta más información a los padres, que no tienen claro el proceso de Transición a la Vida Adulta y otra parte, manifiesta la falta de apoyo de los encargados en las propuestas realizadas, esto coincide con la opinión de los docentes quienes evidencian el poco compromiso y apoyo en el seguimiento de recomendaciones que benefician a los jóvenes. La mayoría de directoras considera que se debe atender la sobreprotección de los padres o encargados hacia los jóvenes.

Ministerio de Educación Pública	Institucionales	Docentes	Equipo	Familia
Entre los comentarios generales realizados por los docentes y que justifican la razón de ser de este manual, los educadores mencionan que el Ministerio de Educación no ha elaborado un plan de trabajo específico para estos servicios educativos, ni existe seguimiento. Además se ofrecen pocos espacios para capacitación.	Asimismo, manifestaron que existe demasiado trabajo administrativo que no le permite al director desarrollar propuestas a nivel técnico, en forma constante.	Se debe destacar que un gran número de docentes considera que no se han realizado acciones en pro de los programas de Transición a la Vida Adulta. Los educadores insisten en problemas como sobreprotección, problemas económicos y poca participación e interés de los padres.		Los padres y madres de familia o encargados que participaron en los grupos focales expresaron interrogantes centrados en dos puntos específicos: el tiempo de permanencia de sus hijos en el Centro de Educación Especial, el cual debe ser mayor, según su opinión y su preocupación respecto a las diferentes opciones que se brindan a sus hijos e hijas una vez egresados de estas instituciones educativas. Los encargados y padres expresaron que se debe buscar para sus hijos una salida socio-laboral, pero temen que sean sobreexplotados. Externan la necesidad de capacitarse sobre los cambios que sus hijos están experimentando para convertirse en adolescentes, jóvenes o adultos. -Además es importante señalar que la mayoría opina que sus hijos e hijas puedan atender labores productivas y dedicarse a desempeñar una labor ocupacional en sus casas de forma más protegida y apoyada por la familia.

12. Visión a futuro

Los padres identifican que es difícil no sobreproteger a sus hijos/as pues siguen teniendo miedo de que algo les suceda; no obstante, valoran la importancia de las salidas a la comunidad para que adquieran autonomía y consideran que poco a poco van creciendo y cambiando sus intereses hacia un papel más juvenil que infantil.

Manifiestan conocer otros centros para adultos pero son privados y su acceso restringido por lo que les preocupa qué harán después de finalizado el IV Ciclo en Centros de Educación Especial.

Algunos les dan labores simples del hogar y les permiten asumir pequeñas responsabilidades, pero no son la mayoría.

Se tomó en cuenta la opinión de los estudiantes en relación con el futuro y con respecto a qué harán los jóvenes cuando salgan del colegio, las respuestas fueron muy diversas de un nivel a otro, exceptuando lo que se refiere a que ambos niveles tienen entre sus preferencias el estudiar en el colegio o continuar en él. Los estudiantes de tercer Ciclo con un mayor porcentaje y los de cuarto Ciclo desearían hacerlo, pero no está dentro de sus prioridades. Contrasta con el estar en el colegio para el tercer Ciclo, el deseo de quedarse en casa en un porcentaje más bajo. En cambio para el cuarto Ciclo entre sus preferencias está trabajar y ver

televisión en un porcentaje bajo, ambas actividades con un principio de oposición.

Las referencias que se han presentado justifica el trabajo que la comisión está realizando, de tal forma que podemos anotar las necesidades que la misma, a través del presente documento, pretende satisfacer mediante la elaboración de este texto, de la coordinación con los diferentes grupos docentes, con los directores de los centros educativos que atienden las necesidades de los estudiantes en los niveles de tercer y cuarto Ciclo, de los padres de familia y de los actores principales de este esfuerzo: los estudiantes.

Pero debemos aclarar que no solo debe ser un esfuerzo de la comisión de Tránsito a la Vida Adulta; sino un compromiso por parte de docentes y padres, el hacer realidad las metas que se propongan, de tal forma que todos estemos dispuestos a mejorar los servicios educativos, desde cualquier ámbito que nos corresponda participar.

Otras investigaciones realizadas demuestran lo que la comisión ha constatado con las entrevistas:

Es necesario revisar los planes y programas de Educación Especial para mejorarlos en función de las necesidades y capacidades de los estudiantes que actualmente se atienden en estos programas.

Se demostró al aplicar estrategias cooperativas se obtienen mejores resultados y mayores satisfacciones. Pero se debe concientizar a los estudiantes que deben ser personas independientes, productivas, capaces de realizar trabajos según sus capacidades, que pueden ser útiles en sus familias y en sus comunidades, afirman Badilla, A., Solano, L., y Vargas, C. (2007).

A continuación se presentan cuadros comparativos de las áreas incluidas en el plan de estudios: retraso mental, problemas emocionales y discapacidad visual en tercer Ciclo (Cuadro N° 1). Posteriormente, la comparación entre los planes de discapacidad múltiple, retraso mental, problemas emocionales y de conducta en cuarto Ciclo (Cuadro N° 2).

En el primero se puede observar, de acuerdo con lo que establece el documento de planes de estudio de Educación Especial, que hay semejanzas entre los planes de Tercer ciclo de Retraso Mental y Deficientes Visuales, no así con Problemas Emocionales y de Conducta. En el segundo podemos notar la variabilidad del plan de Retraso Mental en relación con Discapacidad Múltiple y Problemas Emocionales y de Conducta.

Cuadro N° 1

Comparación entre las áreas curriculares de la propuesta para los estudiantes con Retraso Mental, Discapacidad Visual (únicamente en el III Ciclo) y Problemas Emocionales y de Conducta.

III CICLO		
RETRASO MENTAL	DISCAPACIDAD VISUAL	PROBLEMAS EMOCIONALES Y DE CONDUCTA
Áreas curriculares	Áreas curriculares.	Áreas curriculares.
Comunicación y Lenguaje.	Comunicación y Lenguaje.	Autonomía, Independencia y Comunicación.
Conocimiento y participación en el medio físico y social.	Conocimiento y participación en el medio físico y social.	
Conocimiento corporal y Construcción de identidad.	Conocimiento corporal y construcción de identidad.	Familia y Comunidad.
Desarrollo Vocacional.	Desarrollo Vocacional.	
Educación Física y Recreación.	Educación Física y Recreación.	Actividad Deportiva y Recreativa.
Educación Musical y Artística.	Educación Musical y Artística.	Educación Musical y Artística.
Atención Específica.	Atención Específica.	Académica, Funcional y Ocupacional.
Lecciones de coordinación y orientación a la familia.	Lecciones de coordinación y orientación a la familia.	Lecciones de coordinación y orientación familiar.

Cuadro N° 2

Comparación entre las áreas curriculares de la propuesta para los estudiantes con Retraso Mental, Discapacidad Múltiple y Problemas Emocionales y de Conducta.

IV CICLO		
RETRASO MENTAL	DISCAPACIDAD MÚLTIPLE	PROBLEMAS EMOCIONALES Y DE CONDUCTA
Áreas curriculares	Áreas curriculares	Áreas curriculares
Autonomía e Independencia.	Autonomía, Independencia y Comunicación.	Autonomía, Independencia y Comunicación.
Actividad Deportiva.	Actividad Deportiva y Recreativa.	Actividad Deportiva y Recreativa.
Cultural / Recreativa.	Artístico Cultural.	Artístico Cultural.
Académica funcional.	Académica, Funcional y Ocupacional.	Académica, Funcional y Ocupacional.
Socio-laboral.	Familia y Comunidad.	Familia y Comunidad.
Orientación familiar y mediación comunitaria.	Mediación Comunal.	Mediación Comunal.
Coordinación.	Lecciones Coordinación y Orientación Familiar.	Lecciones Coordinación y Orientación Familiar.

Este libro se terminó de imprimir en
el mes de diciembre de 2012 en los talleres de
Procesos Litográficos de Centroamérica S.A.
-PROLITSA S.A.-
San José, Costa Rica