

# The Special EDge

Otoño de 2008

Volumen 22

Número 1

California colabora en esfuerzos estatales y nacionales

## Comunidades de práctica para la transición

**L**os niños con discapacidades y sus padres se enfrentan a muchas etapas de transición en sus vidas.

La primera transición formal es la que recorren los padres cuando su hijo cumple tres años de edad y cambian todos los maestros, terapeutas y organizaciones de apoyo. Y luego están las numerosas transiciones entre escuelas, de preescolar a la primaria, de la escuela primaria a la intermedia y luego a la escuela secundaria, y de la escuela secundaria a la vida adulta.

En la jerga de los científicos sociales y psicólogos, todo período de transición es “liminal”, es decir, un momento en que los límites anteriores se disuelven y los nuevos aún deben crearse. Estar en transición es, por definición, estar en una situación intermedia y lo desconocido, con todas sus posibilidades que atemorizan y transforman, representa la única constante. Además, a menudo el proceso va acompañado de un sentimiento de pérdida, lo que lo hace aún más difícil.

Nadie cuestionaría la idea de que la transición de un estudiante de la escuela secundaria a la educación postsecundaria, el mundo del trabajo y la vida adulta representa una de las más fundamentales de estas etapas. No en vano los adultos le dedican tanta atención y se han creado tantos sistemas para ayudar a los estudiantes con discapacidades durante este período. Este número de The Special EDge se concentra en este último punto fundamental de transición que el sistema educativo de California puede apoyar y afectar.

En el ámbito federal, la autorización más reciente de la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA '04] perfeccionó su definición de “servicios de transición” y la modificó a “un conjunto coordinado de actividades para un niño con una discapacidad que... ha sido concebido como un proceso orientado a los resultados, que

se concentra en mejorar el desempeño académico y funcional de un niño con una discapacidad para facilitar el paso del niño de la escuela a las actividades postescolares, incluyendo la educación postsecundaria, capacitación vocacional, empleo integrado (que incluye el empleo asistido), servicios de educación de continuación y para adultos, servicios para adultos, vida independiente o participación en la comunidad; [y]... se basa en las necesidades individuales del niño, teniendo en cuenta los aspectos fuertes, preferencias e intereses del niño; [IDEA, artículo 602 (34)].” La frase específica que se agregó en la reautorización de la ley (“que sea un proceso orientado a los resultados, que se concentre en mejorar el desempeño académico y funcional de un niño con una discapacidad” y “se basa en las necesidades individuales del niño”), demuestra un esfuerzo por parte del gobierno federal por perfeccionar y clarificar la tarea. Aunque sería imposible eliminar por completo la ambigüedad y el sentido de “situación intermedia” que es inherente a cualquier período de transición, el gobierno está destacando la importancia de crear, con el estudiante, una visión clara del futuro; además, pone énfasis en la responsabilidad que tienen los adultos—maestros y padres—de apoyar al estudiante para crear y hacer realidad esa visión.

El Departamento de Educación de California (California Department of Education [CDE]) ha desarrollado varias asociaciones para apoyar las transiciones exitosas de los estudiantes con discapacidades en el estado. En el ámbito nacional, el CDE se ha unido al esfuerzo de SharedWork que inició la Asociación Nacional de Directores de Educación Especial del Estado (National Association of State Directors of Special Education [NASDSE]). Junto con otros 11 estados y el Distrito de Columbia, California utiliza el sitio web de SharedWork para crear una comunidad de

práctica que intercambia información tanto en el ámbito nacional como estatal. Los participantes presentan calendarios, foros, publicaciones, módulos de capacitación, listas de control y otros recursos, junto con planes de desempeño del estado, acuerdos entre entidades, guías de acción, estudios longitudinales nacionales y guías para la defensa de sus intereses. El sitio es un vehículo para compartir información tanto dentro del estado como entre estados, de manera que nadie tenga que “volver a inventar la rueda” en términos de sistemas o programas que apoyen con eficacia la transición. (El sitio también trata otros temas para mejorar los sistemas de educación especial, tales como la calidad de los maestros y la colaboración) Cualquier persona puede unirse

*CoP, continúa en la página 4*

### En este número

**El Examen de Egreso de la Escuela Secundaria de California: Implicaciones para la transición**

3

**Universidad para estudiantes con discapacidades evolutivas**

5

**Programas de transición ejemplares**

7

**Programas de transición ejemplares**

9 & 10

**La transición y el Programa Individualizado de Educación**

13

**Foro sobre liderazgo de la juventud de California**

16

*Adjunto*

**Recursos para la transición**

Directora, División de Educación Especial del Departamento de Educación de California	Mary Hudler
Control de contratos e integración de proyectos	Janet Canning
Directores de proyectos	Anne Davin
Redactora	Mary Cichy Grady
Asistentes de redacción	Giselle Blong
Consultores de redacción del Departamento de Educación de California	Alison Greenwood Jill Larson Allison Smith
Consultores de contenido	Linda Blong Geri West
Colaboradores especiales	Diana Blackmon Robert Hamilton Janet Mandelstam Susan Sklar



Por Mary Hudler, Directora, Departamento de Educación de California, División de Educación Especial

*The Special EDge* es una publicación cuatrimestral del Proyecto CalSTAT (California Services for Technical Assistance and Training [Servicios de Asistencia y Capacitación Técnica de California]) de la Oficina de Educación del Condado de Napa. Patrocinada con fondos del Departamento de Educación de California, División de Educación Especial a través del contrato número CN077046 con el Superintendente de Escuelas del Condado de Napa de la Oficina de Educación del Condado de Napa (Napa County Office of Education [NCOE]). El contenido de este documento no refleja necesariamente las opiniones y directrices de la Oficina de Educación del Condado de Napa ni del Departamento de Educación de California, y la mención de marcas de fábrica, productos comerciales u organizaciones no implica aval alguno.

Circulación: 51,000

La información incluida en este ejemplar es del dominio público a menos que se indique lo contrario. Invitamos a los lectores a copiar y compartir la información, mencionando a CalSTAT como fuente. Este ejemplar está disponible en discos y cintas de audio, o impreso en caracteres más grandes a solicitud del interesado. Visite [www.calstat.org/infoPublications.html](http://www.calstat.org/infoPublications.html) para descargar versiones en PDF de esta circular y las anteriores, disponibles en inglés y en español.

Comuníquese con The Special EDge llamando al 707-849-2275, o por correo a la siguiente dirección: The Special EDge  
c/o NCOE/CalSTAT  
5789 State Farm Drive, Suite 230,  
Rohnert Park, California 94928  
o por correo electrónico a [giselle.blong@calstat.org](mailto:giselle.blong@calstat.org)



*Dedicada a informar y apoyar a los padres, educadores, y otros proveedores de servicios sobre temas de educación especial, con énfasis en las prácticas basadas en investigaciones, en la legislación, apoyo técnico y recursos disponibles en la actualidad*

La División de Educación Especial del Departamento de Educación de California (California Department of Education [CDE]) mantiene una meta muy específica: que todos los estudiantes con discapacidades se preparen con éxito para el ámbito laboral y la vida independiente. Además, el CDE valora las asociaciones de colaboración que apoyan a los estudiantes para que hagan realidad esta meta y que producen los recursos que son esenciales para satisfacer los desafíos a los que se enfrentan los educadores, padres y tutores, y especialmente los estudiantes con discapacidades durante la transición del estudiante de la escuela a la vida adulta.

De acuerdo con la Organización Nacional sobre Discapacidades (National Organization on Disability)/Encuesta Harris de los Estadounidenses con Discapacidades (Harris Survey of Americans with Disabilities) de 2004, sólo el 35 por ciento de las personas con discapacidades declararon tener un empleo de jornada completa o parcial, en comparación con el 78 por ciento de aquellas personas que no tienen discapacidades. El triple de éstas [personas con discapacidades] viven en la pobreza, con ingresos anuales para el hogar de menos de \$15,000 (el 26 por ciento comparado con el 9 por ciento); las personas con discapacidades tienen menos probabilidades de tener una vida social activa, salir a comer o asistir a servicios religiosos que aquellas sin discapacidades. (Fuente: El sitio web de la Organización Nacional sobre Discapacidades, [www.nod.org](http://www.nod.org))

Estas conclusiones, con la meta ya expresada y valor del CDE, crean un fuerte mandato de actuar. Es obvio que todos los que estamos interesados en garantizar el éxito y el bienestar de los estudiantes con discapacidades debemos trabajar juntos. Por lo tanto, en colaboración con la Comunidad de Práctica de California (California Community of Practice [CoP]) para la Transición de la Secundaria, el CDE auspicia la Segunda Conferencia sobre la Transición de la Secundaria de California el 2 y 3 de marzo de 2009, en Anaheim, California. La conferencia tiene el objeto de fortalecer y ampliar el conocimiento, relaciones de trabajo y la red de los profesionales de la transición de la secundaria que trabajan en el campo de la educación especial. La conferencia de este año se concentrará especialmente en el papel de los jóvenes y las familias en el proceso de transición.

El CoP para la Transición de la Secundaria está bien situado para actuar como anfitrión de este evento. Está compuesto por personas que representan a numerosas entidades que se reúnen periódicamente para compartir ideas, resolver problemas y mejorar las prácticas relacionadas con la transición de la secundaria (para obtener más información, por favor lea el artículo "Comunidades de práctica para la transición" en la portada de este número de *The Special EDge*). Este grupo y su conferencia se crearon para reunir a los profesionales con los siguientes fines:

- Brindar a los responsables de tomar decisiones, los profesionales y consumidores una oportunidad de compartir experiencias y analizar soluciones para los temas relacionados con la transición de la secundaria
- Promover la comprensión y los vínculos permanentes entre entidades
- Establecer las bases para el cambio sostenible
- Colaborar en la elaboración de materiales de capacitación, eventos de capacitación y otras actividades, de manera de aprovechar al máximo los recursos limitados

Espero que esta conferencia atraiga a todas las partes interesadas que participan en la transición exitosa de los jóvenes con discapacidades, incluyendo a los maestros, padres, personal de apoyo, estudiantes, administradores, profesionales de rehabilitación, personas interesadas de la comunidad, empleadores, personal de desarrollo del campo laboral, trabajadores sociales y representantes de entidades de servicios para adultos.

Para obtener información sobre la inscripción en esta conferencia, visite el siguiente sitio web: [www.cde.ca.gov/sp/sel/ac/cop2009.asp](http://www.cde.ca.gov/sp/sel/ac/cop2009.asp). ¡Los invitamos a que nos acompañen! ♦

## Implicaciones para los estudiantes de la escuela secundaria que tienen discapacidades

# El Examen de Egreso de la Escuela Secundaria de California, la transición y el Programa Individualizado de Educación



Como casi todos los estudiantes, maestros y padres del estado saben, todos los

estudiantes del último año de la escuela secundaria deben aprobar el Examen de Egreso de la Escuela Secundaria de California (California High School Exit Exam [CAHSEE]) para recibir un diploma. Y aún más personas saben lo importante que es un diploma para los jóvenes en transición a la vida adulta. Además de ser un requisito para ingresar a muchas escuelas técnicas, escuelas universitarias y universidades, un diploma de la escuela secundaria a menudo es necesario incluso para tener acceso a cualquier tipo de trabajo que prometa un salario mínimo y alguna posibilidad de progreso.

Aunque existen muchos otros requisitos para la graduación además del CAHSEE, el examen en sí ha demostrado ser un impedimento para muchos estudiantes con discapacidades que ponen esfuerzo en sus estudios. Como resultado de esto, mientras el estado mantiene su compromiso con altos niveles de exigencia para todos los estudiantes, también está trabajando para brindar más apoyo a los estudiantes que merecen un diploma.

El Proyecto de ley 347 de la Asamblea, sancionado como ley en octubre de 2007, tiene el fin de asistir a tales estudiantes al exigir que los distritos escolares que reciben fondos para "Instrucción intensiva" "se aseguren de que todos los alumnos que no han aprobado una o ninguna de las dos partes del CAHSEE al terminar el grado doce tengan la oportunidad de recibir la instrucción y servicios intensivos que necesitan de acuerdo con los resultados de... una evaluación de diagnóstico y con los resultados anteriores del examen de egreso de la escuela secundaria, hasta dos años académicos consecutivos después de finalizar el grado doce o hasta que el alumno haya aprobado ambas partes del CAHSEE, lo que ocurra primero. Los distritos escolares deben emplear las estrategias para la instrucción intensiva y servicios que sean más adecuados para lograr que estos alumnos aprueben las partes del CAHSEE que no hayan aprobado (Código de Educación, artículo 37254 (d)(4))." Además, esta nueva legislación

requiere que los distritos utilicen una serie de métodos para notificar y asesorar a los alumnos sobre esta oportunidad de recibir servicios e instrucción intensivos después del grado doce: por medio de notificaciones escritas enviadas a los hogares de los estudiantes, colocando anuncios en las clases y a través de los programas de consejeros.

También para apoyar a los estudiantes que tienen dificultad para aprobar el examen, el Departamento de Educación de California (California Department of Education [CDE]) recomienda que los distritos



escolares analicen los programas individualizados de educación (IEP) de los alumnos del último grado de la escuela secundaria que no aún no han cumplido con el requisito del CAHSEE para verificar que estos estudiantes disponen de todas las adaptaciones y modificaciones, apoyos y servicios adecuados (o necesarios). El CDE sugiere que se incluya a los estudiantes mismos en las conversaciones sobre modificaciones a la prueba para que puedan expresar qué les sería útil a ellos para aprobar el examen. El CDE también sugiere que los IEP se modifiquen para que reflejen cualquier cambio de adaptaciones, apoyos y servicios que puedan ser necesarios; y que las escuelas brinden a los estudiantes adaptaciones simples para la prueba, tales como evaluar al estudiante solo en un salón separado, ofrezcan descansos

frecuentes al estudiante, o tomen la prueba en más de un día. El CDE espera que estas estrategias puedan reducir la ansiedad que sienten una gran cantidad de estudiantes cuando toman estas pruebas de alto riesgo, y así lograr que los estudiantes demuestren plenamente sus conocimientos y aptitudes.

Como alternativa, el CDE alienta a las escuelas a que ofrezcan modificaciones en el examen mismo para aquellos estudiantes que reúnen los requisitos. Por ejemplo, un estudiante que no logra aprobar la parte escrita del examen puede beneficiarse utilizando un escribiente o un procesador de palabras con las funciones de "corrector ortográfico" ("spell check") y corrector de gramática ("grammar check") activadas.

Sin embargo, sin duda habrá estudiantes que no aprobarán el CAHSEE, independientemente de cuánto se esfuercen ni con cuánta diligencia trabajen los adultos para apoyar sus esfuerzos. ¿Cuáles son sus opciones?

Si su meta es recibir un diploma, entonces existen otros caminos que los estudiantes pueden recorrer. Pueden obtener un diploma de una escuela universitaria comunitaria que otorgue diplomas de la escuela secundaria a través de programas de educación para adultos sin crédito universitario, que no requieren aprobar el CAHSEE para el ingreso. Si los estudiantes tienen 16 años de edad o más, también pueden tomar el Examen de Competencia de la Escuela Secundaria de California (California High School Proficiency Exam [CHSPE]) para obtener un diploma equivalente (visite [www.chspe.net/](http://www.chspe.net/)). Y pueden trabajar para aprobar la prueba de Desarrollo Educativo General (General Educational Development [GED]), un programa nacional para adultos de dieciocho años de edad en adelante, para obtener un diploma equivalente (visite [www.cde.ca.gov/ta/tg/gd/gedfaq.asp](http://www.cde.ca.gov/ta/tg/gd/gedfaq.asp)).

¿Pero qué pasará con aquellos estudiantes que simplemente no pueden obtener un diploma, a pesar de esforzarse al máximo? Los expertos en la transición insisten en que ningún estudiante debe quedar excluido debido a esta posibilidad si el IEP del estudiante se utiliza de manera eficaz. Con o sin diploma, el IEP continúa siendo la clave

*CAHSEE continúa en la página 4*

para la transición exitosa a la vida adulta para los estudiantes con discapacidades. Las evaluaciones de diagnóstico son una parte fundamental de este esfuerzo y se deben emplear para establecer los aspectos fuertes y las aptitudes de un estudiante. Cuando se conocen los resultados de las evaluaciones, el equipo de IEP—incluyendo al estudiante y a los padres—pueden utilizarlos como base para crear un plan realista para el futuro. Para algunos estudiantes, esto podría incluir programar más instrucción académica intensiva para que puedan aprobar el CAHSEE, y continuar con educación postsecundaria. Para otros, podría sugerir capacitación técnica vocacional que se concentre en una amplia gama de aptitudes de preparación para el empleo. Para otros, requerirá concentrarse en aptitudes para la vida independiente. Y para muchos será una combinación de estos tres.

Mary Hudler, Directora de la División de Educación Especial del CDE, confirma este enfoque en una carta dirigida a los administradores escolares en la que escribe, “Es importante que la transición esté bien planificada para estos estudiantes, de manera que el estudiante pueda volverse independiente y autosuficiente” (visite [www.cde.ca.gov/sp/se/lr/om012808.asp](http://www.cde.ca.gov/sp/se/lr/om012808.asp) para leer el texto completo).

Muchos expertos en educación especial de todo el país afirman que la transición debe ser parte de las conversaciones desde la primera reunión de IEP para cualquier niño identificado como un estudiante con una discapacidad, sin importar su edad. Algunos incluso llegan a proponer que se elabore primero un plan de transición del estudiante y luego su IEP. En general, la sabiduría tradicional ha llegado a afirmar que “cuanto antes, mejor” cuando se trata de incluir la transición en la conversación para todos los estudiantes, de manera de ponerlos en camino para imaginar un futuro en el que alcancen su máximo potencial. En última instancia, el IEP continúa siendo el recurso ideal—y el más esencialmente útil—para imaginar y luego crear una vida adulta exitosa y satisfactoria para los estudiantes con discapacidades. ♦

a SharedWork en [www.sharedwork.org](http://www.sharedwork.org).

El CDE también ha creado la Comunidad de Práctica de California para la Transición de la Secundaria (California Community of Practice for Secondary Transition) y está trabajando para crear y mantener asociaciones entre distintas entidades de manera que, juntas, puedan garantizar una entrega ininterrumpida de servicios de transición a jóvenes con discapacidades y sus familias. Los participantes de este esfuerzo incluyen a las siguientes entidades:

- Departamento de Educación de California (California Department of Education) ([www.cde.ca.gov](http://www.cde.ca.gov))
- Departamento de Rehabilitación de California (California Department of Rehabilitation) ([www.dor.ca.gov](http://www.dor.ca.gov))
- Departamento de Servicios de Desarrollo California (California Department of Developmental Services) ([www.dds.cahwnet.gov](http://www.dds.cahwnet.gov))
- Departamento Correccional y de Rehabilitación de California (California Department of Corrections and Rehabilitation) ([www.cdcr.ca.gov](http://www.cdcr.ca.gov))
- Sistema de Escuelas Universitarias Comunitarias de California (California Community Colleges System) ([www.ccco.edu](http://www.ccco.edu))
- Consejo para la Vida Independiente del Estado de California (California State Independent Living Council)
- Asociación de Centros para Fortalecer y Consolidar a las Familias de California (California Association of Family Empowerment Center) (<http://cafec.org>)
- Áreas de Planes Locales de Educación Especial (Special Education Local Plan Areas [SELPA]) ([www.cde.ca.gov/sp/se/as/caselpas.asp](http://www.cde.ca.gov/sp/se/as/caselpas.asp))
- Junta de Inversión en la Comunidad Laboral (Workforce Investment Board) ([www.calwia.org](http://www.calwia.org))
- WorkAbility I ([www.cde.ca.gov/sp/se/sr/wrkabltlyI.asp](http://www.cde.ca.gov/sp/se/sr/wrkabltlyI.asp))
- Administración del Seguro Social (Social Security Administration) ([www.ssa.gov/sf](http://www.ssa.gov/sf))
- Ex Alumnos del Foro de Liderazgo

para la Juventud (Alumni Alliance-Youth Leadership Forum) ([www.kintera.org/site/c.qmL2KiN2LtH/b.3674821](http://www.kintera.org/site/c.qmL2KiN2LtH/b.3674821))

La cantidad y la variedad de intereses y organizaciones que participan en este esfuerzo parecen, a primera vista, abrumadoras. Pero no existe un perfil único de los estudiantes con discapacidades, cada estudiante es único en sus aptitudes físicas, emocionales y cognitivas, lo que a su vez influye en los tipos de servicios y apoyos que necesita. Es evidente que estas diferencias tan amplias requieren que los programas que asisten a los estudiantes sean tan diversos como los estudiantes mismos.

En todo el estado, numerosos esfuerzos coordinados están satisfaciendo esta necesidad de distintos servicios de transición. Uno de estos esfuerzos es el Proyecto de Asociaciones para la Transición (Transition Partnership Project [TPP]) que fue creado para desarrollar asociaciones entre las entidades locales de educación (local education agencies [LEA]) y el Departamento de Rehabilitación (Department of Rehabilitation [DOR]) con el fin de asistir a los estudiantes en la transición exitosa a empleos significativos o educación postsecundaria. Actualmente, 85 programas de TPP son administrados a nivel estatal a través de acuerdos cooperativos con distritos escolares locales, SELPA y departamentos de educación del condado.

También se ofrece capacitación y asistencia técnica a las LEA. Subsidiados por un acuerdo entre entidades celebrado entre el DOR y el CDE, estos apoyos destacan los servicios de rehabilitación vocacional en colaboración. La capacitación está adaptada para satisfacer las necesidades específicas de programas individuales e incluye temas tales como “Desarrollo de la capacidad del consumidor para el empleo”, “Desarrollo, ubicación y retención laboral”, “Éxito en el empleo y control de la enfermedad: El impacto del abuso de drogas, los medicamentos y la discapacidad psiquiátrica”, y “Planificación de beneficios”.

Otro ejemplo de una iniciativa de transición auspiciada por el CDE es WorkAbility I, que ayuda a las escuelas de todo

# La inclusión de los estudiantes con discapacidades evolutivas



considere lo siguiente:

- La diferencia en el índice de empleo entre las

personas con discapacidades y aquellas sin discapacidades varía entre el 24.2% en Utah y el 45.3% en Kentucky, con un promedio nacional del 37% (Encuesta de la Comunidad Estadounidense [American Community Survey]. 2005. [www.census.gov/acs/www/index.htm](http://www.census.gov/acs/www/index.htm)).

- El índice de empleo de las personas con discapacidades que tienen incluso menos de cuatro años de educación postsecundaria es el doble del de aquellas que tienen sólo un diploma de la escuela secundaria (Getzel, Elizabeth Evans; Robert A. Stodden; y Lori W. Briel. 2001. "Las oportunidades de educación postsecundaria para las personas con discapacidades" en P. Wehman (Ed.), *La vida más allá de la clase: estrategias de transición para los jóvenes con discapacidades* (Life Beyond the Classroom: Transition Strategies for Young People with Disabilities.) Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co.).

- Las personas graduadas de instituciones de educación postsecundaria pueden esperar un ingreso de cómo mínimo \$250,000 hasta \$600,000 más en el transcurso de su vida que las graduadas de la escuela secundaria (Expectativas altas para la universidad para la juventud de Estados Unidos. 1998. [www.ed.gov/offices/OPE/PPI/highhopes.html](http://www.ed.gov/offices/OPE/PPI/highhopes.html)).

Teniendo en cuenta estos hechos, las noticias actuales son prometedoras para los jóvenes adultos con discapacidades evolutivas. Las escuelas universitarias y universidades de todo el país les dan la bienvenida más que nunca antes. Y la reciente sanción en agosto de la Ley Federal de Oportunidades de Educación Superior de 2008 ahora permite, por primera vez, que los estudiantes con discapacidades intelectuales reciban fondos de Pell y de trabajo-estudio para apoyar su inscripción en programas de educación superior; la ley también provee subsidios para que las escuelas universitarias amplíen sus programas para estos estudiantes.

"Estas son disposiciones que marcan hitos", según la Dra. Olivia Raynor de la Universidad de California, Los Ángeles (University of California at Los Angeles [UCLA]), quien se refiere a "un cambio

fundamental en cuanto a las expectativas para los estudiantes con discapacidades evolutivas." Raynor trabaja en el Centro Tarjan de UCLA, que dispone de subsidios para el estudio y apoyo de este movimiento creciente. Uno de esos subsidios, entregado por el Consejo sobre Discapacidades Evolutivas del Estado de California (California State Council on Developmental Disabilities), es "Abrir las Puertas a las Escuelas Universitarias" ("Open the Doors to College"), un proyecto que se concentra en identificar servicios y estructuras y programas de apoyo para los estudiantes con discapacidades evolutivas en los tres sistemas públicos de educación superior de California: el sistema de escuelas universitarias comunitarias, el sistema de universidades del estado y el

## Escuelas universitarias comunitarias que trabajan con Abrir las Puertas a las Escuelas Universitaria

- Chaffey College, Rancho Cucamonga, CA. Comuníquese con Robyn Hoekstra: [robyn.hoekstra@chaffey.edu](mailto:robyn.hoekstra@chaffey.edu); 909-652-7675
- Fresno City College, Fresno, CA. Comuníquese con Janice Emerzian: [janice.emerzian@fresnocitycollege.edu](mailto:janice.emerzian@fresnocitycollege.edu); 559-442-8237
- Distrito de Escuelas Universitarias Comunitarias del Norte del Condado de Orange, Escuela de Perfeccionamiento Profesional (North Orange County Community College District, School of Continuing Education). Cypress, CA. Comuníquese con Denise Larsen: [dlarsen@scc.ca.us](mailto:dlarsen@scc.ca.us); 714-484-7058
- Long Beach City College, Long Beach, CA. Comuníquese con Mark Matsui: [mmatsui@lbcc.edu](mailto:mmatsui@lbcc.edu); 562-938-4457
- Sacramento City College, Sacramento, CA. Comuníquese con Gwyneth Tracy: [tracyg@scc.losrios.edu](mailto:tracyg@scc.losrios.edu); 916-558-2528
- Solano College, Suisun, CA. Comuníquese con Candace Roe: [croe@solano.edu](mailto:croe@solano.edu); 707-864-7000 ext. 430
- Taft College, Taft, CA. Comuníquese con Jeff Ross: [jross@taft.org](mailto:jross@taft.org); 661-763-7776 ♦

sistema de la Universidad de California.

Abrir las Puertas a las Escuelas Universitarias tuvo sus comienzos en el Consorcio para opciones postsecundarias para las personas con discapacidades evolutivas de California (California Consortium for Post Secondary Options for People with Developmental Disabilities). Esta organización se reúne desde el 2005 en UCLA para ayudar a crear exactamente lo que sugiere el título del grupo: una California donde toda persona con una discapacidad evolutiva pueda tener acceso a la educación postsecundaria. De este esfuerzo surgió Abrir las Puertas a las Escuelas Universitarias, que está especialmente interesado, según Raynor, en "explorar cómo la experiencia en la escuela universitaria comunitaria apoya a los estudiantes con discapacidades en la transición a la vida adulta, es decir, hacia una mayor independencia y el empleo." Abrir las Puertas a las Escuelas Universitarias se concentra actualmente en cinco actividades:

- Elaborar un conjunto de recursos con información para el personal de educación superior sobre cómo planificar e implementar un programa de educación postsecundaria para los estudiantes con discapacidades evolutivas.
- Proporcionar asistencia técnica detallada a varias (de tres a seis) escuelas universitarias para crear estos tipos de programas.
- Crear conciencia, e informar a los responsables de las políticas, sobre la necesidad de transición y acceso a la educación superior de los jóvenes con discapacidades evolutivas.
- Identificar los tipos de programas que existen para las personas con discapacidades evolutivas.
- Explorar los tipos de oportunidades en educación universitaria que son posibles para las personas con discapacidades evolutivas.

A través de su trabajo, Raynor comenta que "se ha hecho evidente que las escuelas universitarias comunitarias de California eran el lugar con mayor potencial para asistir a estos estudiantes. Su política de puertas abiertas y su obligación de asistir a todos los estudiantes hacen posible que todos los estudiantes sin un diploma de la escuela secundaria puedan asistir."

Al mismo tiempo, la Rectoría de Escuelas

*College, continúa en la página 6*

Universitarias Comunitarias de California (California Community Colleges Chancellor's Office [CCCCO]) reconoce la necesidad de contar con sistemas sólidos de asignación de responsabilidades, elaboración de políticas y programas para que las escuelas universitarias comunitarias puedan satisfacer las necesidades de los estudiantes con discapacidades. Para apoyar esta iniciativa, la CCCO otorgó recientemente al Centro Tarjan un subsidio para Asignación de Responsabilidades de Programas y Servicios de Desarrollo. Iniciado con los auspicios del Consejo Estatal, este subsidio apoyará el trabajo de las Oficinas de Programas y Servicios para Estudiantes Discapacitados de las escuelas universitarias comunitarias para brindar servicios, apoyos individualizados, clases especializadas y programas a los estudiantes con discapacidades intelectuales y autismo.

Dos nuevos subsidios federales, recién otorgados al Instituto de Inclusión Comunitaria (Institute for Community Inclusion) de la Universidad de Massachusetts, Boston, impulsan este movimiento en el orden nacional. Uno de ellos es el subsidio para investigaciones del Instituto Nacional de Investigaciones sobre Discapacidades y Rehabilitación (National Institute on Disability and Rehabilitation Research) y establece un Centro Nacional para la Educación Postsecundaria y los Estudiantes con Discapacidades (National Center for Postsecondary Education and Students with Disabilities). El segundo subsidio, de la Administración sobre Discapacidades Evolutivas, crea un Consorcio Nacional para la Educación Postsecundaria y los Estudiantes con Discapacidades Intelectuales (National Consortium for Postsecondary Education and Students with Intellectual Disabilities) y se concentra en la capacitación y asistencia técnica. No sorprende que el Centro Tarjan sea uno de los programas en siete universidades seleccionados para integrar este consorcio, que desarrollará investigaciones para identificar prácticas prometedoras, desarrollar y evaluar un programa nacional de capacitación, y promover la implementación y divulgación en gran escala.

En la opinión de Raynor, "Estos hechos han dado prominencia nacional al tema de la asistencia a la universidad de las personas con discapacidades evolutivas. Es un nuevo día para estos jóvenes.

"Existe una población actual de más de 10,000 personas con discapacidades intelectuales que asisten a escuelas universitarias

comunitarias en el estado, además de las personas con otras discapacidades." Las conclusiones del Centro Tarjan están demostrando claramente, dice Raynor, que "hay una serie de programas de transición y postsecundarios en California que asisten a una amplia gama de estudiantes con discapacidades evolutivas en las escuelas universitarias comunitarias. Estos programas no han sido evaluados sistemáticamente. De manera que no se dispone de datos que señalen a ciertos resultados o mejores prácticas. Esperamos cambiar esto."

Para obtener más información sobre las escuelas universitarias para los estudiantes con discapacidades intelectuales, comuníquese con Wilbert Francis en Abrir las Puertas a las Escuelas Universitarias; teléfono 310-206-2626; correo electrónico (e-mail) [wfrancis@mednet.ucla.edu](mailto:wfrancis@mednet.ucla.edu).

## CoP

seguido de la página 4

el estado a integrar su plan de estudios con aptitudes de preparación para el trabajo, evaluación de carreras técnicas y actividades que vinculan a los estudiantes directamente con el mundo del trabajo.

El proyecto premiado Puentes hacia la Autosuficiencia (Bridges to Self Sufficiency) ([www.allenshea.com/bridges.html](http://www.allenshea.com/bridges.html) del Distrito Escolar Unificado de Whittier es un ejemplo de un programa de transición integrado con base en el distrito. Coordinado por el Dr. Richard Rosenberg y auspiciado por la Administración del Seguro Social, el DOR y siete distritos escolares de California, este programa informa a las familias y a los jóvenes con discapacidades sobre el trabajo y los incentivos laborales, los motiva, los asiste en la transición al trabajo y los ayuda a volverse lo más independientes y autosuficientes posibles en lo económico.

Aunque el proyecto Puentes de Whittier trabaja con todos los estudiantes que tienen un Programa Individualizado de Educación (Individualized Education Program [IEP]), el Distrito Escolar Unificado de Washington en la zona oeste de Sacramento ofrece un programa creado específicamente para los estudiantes con discapacidades evolutivas: La transición a la vida adulta ([www.calstat.org/leadershipSites/washingtonUSD/about.html](http://www.calstat.org/leadershipSites/washingtonUSD/about.html)). Con sede en una casa pequeña en la zona oeste de Sacramento, este pro-

grama ayuda a los estudiantes a desarrollar aptitudes para la vida independiente, el empleo y el transporte, y trabaja para crear para ellos una conexión ininterrumpida con los servicios para adultos cuando salen de la escuela secundaria. Según la Directora del Programa Diana Blackmon, "También enseñamos a nuestros estudiantes a ser buenos vecinos." (Ver la descripción de otros dos programas de transición exitosos, TRACE y Centinela, en las páginas 9 y 10).

También hay esfuerzos fundamentales en desarrollo. Una compañía en crecimiento de Fresno se ocupa de vincular a los empleadores con estudiantes que salen de la escuela secundaria sin diplomas y de proporcionar a estos estudiantes un "inventario de aptitudes" que acompaña a su Certificado de Asistencia. Otro esfuerzo integra a una SELPA que está trabajando con una red de operadores de empresas que asistieron a educación especial ellos mismos o tienen familiares con discapacidades. A los estudiantes que salen de la escuela secundaria sin un diploma, los miembros de esta red están ofreciendo empleo "de tipo aprendizaje", lo que da a los estudiantes experiencia directa en el empleo que los ayuda a preparar sus currícula.

Aprender, desarrollar aptitudes vocacionales, trabajar, independizarse, participar en la comunidad, ser buenos vecinos, éstas son las metas de todo programa de transición eficaz. California es uno de los estados en los que estos esfuerzos son numerosos, y el número está aumentando. ♦

## Corrección

Los editores de The Special EDge cometieron un error al citar la fuente de estrategias educativas citadas en el artículo de Linda Darling-Hammond "Clases inclusivas: un camino hacia el acceso" ("Inclusive Classrooms: One Road to Accessibility") en la edición de Verano de 2008 de The Special EDge. Cathy Deschenes, David Ebeling y Jeffrey Sprague son los autores de *Cómo adaptar el plan de estudios y la instrucción en las clases inclusivas: Manual de consulta para el maestro (Adapting Curriculum and Instruction in Inclusive Classrooms: A Teacher's Desk Reference)* (1994), que es la principal fuente de estas estrategias.

## Determinar las metas postsecundarias para los estudiantes

Por Diana Blackmon, EdD, Directora de Servicios Especiales, Distrito Escolar Unificado de Washington, West Sacramento

La versión de la nueva autorización de la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]) de 1997 fue redactada, en parte, para mejorar los resultados que obtienen los estudiantes con discapacidades después de la escuela. Sin embargo, después de la sanción de la reautorización, estos estudiantes continúan atrasados en todas las áreas con respecto a sus compañeros no discapacitados (Panorama de las conclusiones de Wave 2 del Estudio longitudinal nacional sobre la transición-2. 2006 [An Overview of Findings from Wave 2 of the National Longitudinal Transition Study-2. 2006] <http://ies.ed.gov/nceser/pubs/20063004/index.asp>). Como resultado de esto, la reautorización más reciente, IDEA de 2004, incluyó disposiciones aún más específicas en relación con lo que deben hacer las escuelas para preparar a los estudiantes con discapacidades para la vida adulta. Específicamente, ahora las escuelas deben ayudar a los estudiantes a identificar metas para después de la escuela y a prepararse para alcanzarlas.

¿Qué son exactamente las metas postsecundarias? En términos simples, las metas postsecundarias (o postsecundarias) especifican el trabajo o carrera que los estudiantes tendrán cuando finalmente salgan de la escuela y la educación o capacitación que necesitarán obtener para ese trabajo o carrera. Algunos estudiantes también necesitarán metas postsecundarias para la vida independiente. Estas se refieren a temas tales como dónde vivirán los estudiantes, cómo participarán en la vida de sus comunidades y qué apoyos necesitarán para vivir de la manera más independiente posible.

La verdadera medida del éxito del sistema de educación de jardín de infantes al grado doce es qué tan bien se enfrentan los estudiantes a los desafíos que enfrentan después de la escuela secundaria. Y no es un éxito que se alcanza fácilmente. Muchos de los adolescentes, si no la mayoría, no saben “qué quieren ser cuando sean mayores”. Muchos aún tienen fantasías infantiles sobre convertirse en famosos, muchos tienen aspiraciones que no coinciden con sus habilidades o aptitudes

y muchos simplemente no están listos para pensar en qué ocurrirá después del próximo baile o juego de fútbol. Para ayudar adecuadamente a los jóvenes a tomar decisiones y a hacer planes para el futuro se requiere el esfuerzo coordinado de la escuela y el hogar.

### Comenzar en el hogar

Las familias pueden tener una enorme influencia en la capacidad de sus hijos para pensar, planificar y prepararse para el futuro. En condiciones ideales, los padres y tutores comienzan a tener conversaciones sobre las metas vocacionales cuando sus hijos están en



la escuela primaria—compartiendo su propia experiencia laboral, llevando a sus hijos a su trabajo e identificando conexiones entre los aspectos fuertes de su hijo y posibles carreras. Cuando los adultos hacen comentarios relacionados con las carreras—tales como “Eres tan bueno en matemática; podrías ser científico o matemático”, o “Te gusta tanto ayudar; podrías ser maestro o trabajador social”—ayudan a sus hijos a adquirir el hábito de pensar en su futuro.

En el caso de los estudiantes con discapacidades significativas, las familias son la fuente de información más importante para la escuela sobre los intereses y aptitudes del joven. Saber cuáles son estos intereses y aptitudes permite a los equipos del Programa Individualizado de Educación (Individualized Education Program [IEP]) y de transición trabajar con un estudiante para decidir qué enfoque dar a sus estudios y elaborar actividades de preparación para el trabajo que coincidan con las preferen-

cias del estudiante (La Transición a la Vida Adulta, Sección 4: “La participación de la familia” (“Family Involvement”), páginas 59 a 68. Este libro, creado por la División de Educación Especial del Departamento de Educación de California, es una guía integral sobre el proceso de transición y un recurso que se puede descargar gratis en [www.calstat.org/transitionGuide.htm](http://www.calstat.org/transitionGuide.htm)). Una vez que los jóvenes pueden ver la relación entre la escuela y la vida adulta y la importancia de pensar en el futuro, las familias y las escuelas pueden comenzar el trabajo más específico de ayudarlos a tomar decisiones sobre sus metas para después de la escuela.

### La selección de un curso de estudios

La mayoría de los estudiantes con discapacidades tomarán un curso de estudios para obtener un diploma general de la escuela secundaria. Para ello, deben tomar una determinada cantidad (establecida por el distrito) de unidades y cursos, entre ellos álgebra, y además obtener un puntaje de aprobado en el Examen de Egreso de la Escuela Secundaria de California (California High School Exit Examination [CAHSEE]). Sin embargo, algunos estudiantes no podrán cumplir con estos requisitos y obtendrán, en cambio, un Certificado de Cumplimiento o Desempeño (Certificate of Completion or Achievement) por asistir a la escuela y alcanzar las metas de sus IEP.

¿Cómo determinan los equipos de IEP cuál de estas opciones recomendar a un estudiante? Las evaluaciones del estado que los estudiantes toman durante la escuela primaria e intermedia pueden servir como guías muy útiles. Si, por ejemplo, los estudiantes toman la Evaluación Alternativa de Desempeño de California (California Alternate Performance Assessment [CAPA]) y tienen un desempeño constante “muy inferior al nivel básico” en la Prueba de Niveles de California (California Standards Test [CST]) desde jardín de infantes hasta octavo grado, sus probabilidades de aprobar el CAHSEE son muy escasas. Estos estudiantes pueden beneficiarse más a través de un curso de estudios para obtener un Certificado de Cumplimiento o Desempeño que se concentre en aptitudes básicas o funcionales

*Goals, continúa en la página 8*

y en aptitudes para el empleo (La Transición a la Vida Adulta, sección 7: “Cómo preparar a los estudiantes para un Certificado de Desempeño/Cumplimiento” páginas 85 a 91).

Por otra parte, si un estudiante ha obtenido calificaciones por lo menos “inferiores al nivel básico” (y en ciertos casos, incluso “muy inferior al nivel básico”) en la Prueba de Niveles de California, entonces, con intervención intensiva en la escuela secundaria, él o ella debería poder aprobar el CAHSEE y obtener un diploma general (ver La Transición a la Vida Adulta, Sección 6: “Cómo Preparar a los Estudiantes para el Diploma General”, páginas 79 a 82). La decisión de establecer un curso de estudios en la escuela secundaria es fundamental—y es un requisito de IDEA porque prepara el terreno para seleccionar las actividades de transición y las metas para después de la escuela.

#### El compromiso personal

El siguiente conjunto de decisiones que lleva a elaborar las metas para después de la escuela se concentra específicamente en el estudiante y comienza con una serie de preguntas importantes: ¿Cuáles son las aptitudes académicas y funcionales del estudiante? ¿Cuál es el tipo de personalidad del estudiante? ¿Cuáles son los intereses, aptitudes y habilidades del estudiante? ¿Qué adaptaciones necesita el estudiante en la escuela y en última instancia en el trabajo? ¿El estudiante tiene algún interés vocacional? ¿Hay coincidencia entre las metas vocacionales del estudiante y sus aspectos fuertes, intereses y preferencias? ¿Cuáles son las aptitudes de trabajo del estudiante (el nivel de supervisión necesario y la capacidad de pedir ayuda y completar las tareas, por ejemplo)? ¿El estudiante sabe elegir un estilo o forma de vida realista y saludable, administrar el dinero y obtener atención médica? ¿El estudiante tiene necesidades de transporte o movilidad, tales como obtener una licencia de conducir o capacitación para viajar? ¿El estudiante sabe cómo participar en la comunidad, o él o ella tiene acceso a recursos de la comunidad? ¿El estudiante sabe cómo relacionarse con proveedores de servicios para adultos? (Ver también el artículo de la página 13 en este número).

#### Evaluación permanente

Para responder a estas preguntas, las escuelas deben ofrecer evaluaciones tanto formales como informales para ayudar al

estudiante y al equipo de IEP a obtener información sobre las características específicas del joven. Además de las pruebas uniformes y basadas en el plan de estudios, las escuelas pueden utilizar entrevistas con los estudiantes y sus familias, cuestionarios, listas de intereses y evaluaciones en situaciones y vocacionales.

Uno de los errores más comunes relacionados con la planificación vocacional de las personas tanto con como sin discapacidades es que no se dedica tiempo suficiente a buscar las respuestas a estas preguntas. Este error puede llevar a una mala combinación entre la persona y la opción educativa y vocacional que él o ella elige. Al participar en actividades de autoconocimiento, que incluyen investigar activamente distintos trabajos y carreras, además de tomar evaluaciones, un estudiante y su equipo de apoyo pueden comenzar a preparar un panorama claro de los intereses, aspectos fuertes, necesidades y aptitudes específicas del estudiante. Esta información ayuda a los estudiantes a descubrir quiénes son para que puedan tomar decisiones informadas sobre sus futuros. Obviamente, la información también ayuda al equipo de transición a crear, junto con el estudiante, las mejores metas posibles para después de la escuela (La Transición a la Vida Adulta, Anexo E: “Evaluaciones Relacionadas con la Transición”, páginas 129 a 139). Por último, debido a que los jóvenes están en desarrollo y cambio continuo, y sus intereses cambian junto con éstos, es fundamental que el proceso de evaluación sea permanente a lo largo de la escuela secundaria.

#### Planes de transición secuenciales

Existe una secuencia lógica para la planificación y preparación de la transición que ayuda a los estudiantes a elaborar metas significativas para después de la escuela. Esta secuencia implica, en primer lugar, desarrollar el autoconocimiento a través del proceso de evaluación que se describe más arriba. Partiendo de la información obtenida en estas evaluaciones, el próximo paso requiere concentrarse en el conocimiento vocacional, que incluye aprender sobre las carreras y relacionarlas con las características específicas del estudiante; luego prepararse para la carrera elegida a través de la instrucción y actividades relacionadas con el trabajo. Por último, el estudiante debe recibir experiencia laboral (La Transición a la Vida Adulta, Sección 3: “Alcance y Secuencia de la Instrucción para la Transición”, páginas

56 y 57). Ofrecer un curso de estudios que sea relevante para el estudiante y que siga la secuencia de instrucción, actividades y servicios para la transición que se describe aquí permitirá a los estudiantes elaborar metas para después de la escuela que sean individualizadas, significativas y posibles.

#### Apoyar las metas postsecundarias

IDEA requiere que las metas postsecundarias sean medibles. El Centro Nacional de Asistencia Técnica para la Transición de la Secundaria (National Secondary Transition Technical Assistance Center) ([www.nsttac.org](http://www.nsttac.org)) define una meta postsecundaria medible como algo que ocurre después de que el estudiante deja la escuela y que puede ocurrir o no ocurrir. Por ejemplo, un estudiante puede elegir la siguiente meta para después de la escuela: “Voy a inscribirme en un programa de certificación en tecnología de mantenimiento industrial en una escuela universitaria comunitaria”. El estudiante se inscribirá o no se inscribirá. De una manera u otra, la meta es medible.

Debido a que las metas postsecundarias especifican lo que el estudiante desea lograr cuando él o ella salga de la escuela secundaria, algunos padres y educadores pueden tener dudas sobre las metas y servicios anuales que ocurren mientras los estudiantes aún están en la escuela secundaria. Las metas anuales del IEP son una parte integral de los servicios de transición y consisten en actividades y apoyos que se utilizan mientras el estudiante está en la escuela secundaria—y que apoyan las metas para después de la escuela.

Por ejemplo, un estudiante que no sabe qué carrera le interesa podría tener una meta anual de explorar carreras que coincidan con sus intereses y aptitudes, y de aprovechar servicios tales como el asesoramiento vocacional y la experiencia laboral. Los estudiantes que saben qué carrera les interesa pero no saben cómo capacitarse podrían tener una meta anual de investigar los requisitos para esa carrera y las escuelas que brindan la preparación necesaria. Estos estudiantes también podrían participar en excursiones a escuelas universitarias de la zona, investigar los requisitos de ingreso y obtener asistencia para el ingreso a las mismas y con las solicitudes de asistencia económica.

Un estudiante con necesidades significativas puede tener la meta anual de cumplir con instrucción basada en la comunidad que le brinde capacitación para viajar y expe-

*Goals, continúa en la página 12*

## Recursos para la Transición en la Educación Comunitaria para Adultos



*Valor, es lo que hace falta para sentarse y escuchar.” —Winston Churchill*

TRACE—(Recursos para la Transición en la Educación Comunitaria para Adultos (Transition Resources for Adult Community Education)—es un programa del Distrito Escolar Unificado de San Diego que trabaja con jóvenes con discapacidades, en general de 18 a 22 años de edad, para ayudarlos en la transición de la escuela secundaria a la vida adulta. Las personas que trabajan en TRACE describen su programa como un proceso de planificación centrado en la persona. Lo que esto significa, en última instancia, es que en TRACE se escucha para decidir cómo actuar. “¿Qué es tan difícil de esto?, podríamos preguntarnos. Muchas cosas, según Colleen Harmon, maestra de recursos del programa TRACE. En la experiencia de Harmon, la mayoría de los estudiantes que llegan a TRACE simplemente no están acostumbrados a las preguntas de respuesta abierta. “No saben qué quieren en realidad”; dice, “Y hacen falta tiempo, esfuerzo, y experiencias de intervención antes de que puedan empezar a saber, y especialmente antes de que puedan empezar a saber cómo quieren que se desarrolle su futuro. Nuestra meta es darles experiencias y oportunidades para que puedan aprender y tomar decisiones que sean adecuadas para ellos.

“Muchos de estos estudiantes ni siquiera saben cuáles son las posibilidades. De manera que para escuchar como escuchamos se requiere una inversión considerable de tiempo y la capacidad de prestar atención de distintas maneras. TRACE les brinda oportunidades para que prueben distintos tipos de trabajo y de formas de vivir para que puedan desarrollar sus propias opiniones y tomar decisiones informadas sobre cómo quieren vivir sus vidas.” El Administrador del Programa TRACE, Bob Morris, lo resume aún más: “La vida es el indicador. Simplemente seguimos a los jóvenes adonde ellos quieren ir... Nosotros no escribimos el programa”, continúa explicando. “Ellos [los estudiantes] nos dicen qué hacer. Debido a que nos centramos en la persona, hacemos lo que ellos necesitan.”

Una función especialmente eficaz de TRACE es el empleo asistido que ofrece a sus estudiantes. Durante el último año de un estudiante en el programa, TRACE paga a una entidad o empleador para que “pruebe” al estudiante, esto significa que el estudiante trabaja mientras recibe guía y asesoramiento de TRACE. De esta manera, los problemas se pueden encarar antes de que el estudiante cumpla la “edad límite” de TRACE (por ley, los estudiantes de 18 a 22 años de edad que no han recibido un diploma de la escuela secundaria tienen derecho a los tipos de servicios educativos que brinda TRACE) y todos pueden confiar razonablemente en que, para cuando el estudiante tenga 22 años, él o ella tendrá un trabajo que se adapte a sus características. Esta opción de “probar las cosas” ofrece un sistema de seguridad casi perfecto para el empleador y el empleado, y una transición sin interrupciones para el estudiante.

Durante el período de prueba, la planificación centrada en la persona se extiende más allá del estudiante en particular. Los educadores de TRACE también trabajan con los adultos que están en la vida del estudiante (compañeros de trabajo, supervisores y jefes). Los maestros y asistentes ayudan a los estudiantes a que aprendan a utilizar a estas personas como apoyo y a defender sus derechos en el trabajo y en sus comunidades.

Actualmente TRACE trabaja con jóvenes adultos que tienen CUALQUIER tipo de discapacidades, evolutivas, emocionales o del aprendizaje. Aunque el programa existe de una forma u otra desde hace más de 20 años, no siempre asistió a los estudiantes con discapacidades emocionales o del aprendizaje. Una serie de factores contribuyeron a la decisión del programa de ampliar el alcance de sus servicios. El mayor impulso ha sido el requisito de California de que todos los estudiantes deben aprobar el Examen de Egreso de la Escuela Secundaria de California (California High School Exit Exam [CAHSEE]) para recibir un diploma de la escuela secundaria. Este requisito, según Harmon, creó una necesidad entre aquellos estudiantes que no pudieron aprobarlo. Aunque IDEA establece el mandato de que todos los estudiantes con un Programa Indi-

vidualizado de Educación (Individualized Education Program [IEP]) deben recibir servicios de transición hasta los 22 años de edad, Harmon vio que con frecuencia esto no ocurría, en especial para los estudiantes con discapacidades emocionales y del aprendizaje. Cuando muchos de ellos cumplen 18 años, comenta, “Desaparecen del sistema”. Y, según sus cálculos, desaparecen por una causa razonable. La escuela secundaria no fue una buena experiencia para estos estudiantes. No pudieron aprobar el CAHSEE. No pudieron obtener un diploma. No pudieron graduarse. Es comprensible que lo último que quieran hacer es quedarse en un lugar adonde su primera experiencia fue de fracaso, aunque tengan la opción de continuar tomando clases hasta que aprueben el CAHSEE. “En consecuencia”, comenta Harmon, “se pierden los servicios.”

Una de las integrantes más nuevas del personal de TRACE, Jill Prier, fue contratada para ayudar a los estudiantes a conseguir exactamente eso: aprobar el CAHSEE. Contratada desde hace sólo un año, de pronto se encuentra con que ocupa un vacío muy grande. En general, trabajo con 50 a 100 estudiantes y todos ellos quieren obtener sus diplomas de la escuela secundaria.

Prier ya tiene historias de éxito favoritas. Una es la de Karla, una joven con un problema de aprendizaje que quedó embarazada a los 15 años. Aunque Karla había tenido dificultades en sus clases, se consideraba una adolescente normal y le afectó mucho enterarse de que debía transferirse a un programa de continuación de la educación. Éste, según cuenta Karla misma, fue el momento más triste de su joven vida. Escribió sobre la tristeza que sintió durante esta época, estando en su casa sola todo el día con su bebé después de que sus padres se iban a trabajar, lavando pañales y con poca esperanza en su futuro. Hasta que se inscribió en TRACE. Una vez allí, Karla—con la ayuda de Prier—se dedicó a cumplir con los requisitos de estudio que le faltaban. Y Prier estaba decidida a aprovechar la personalidad decidida de Karla, que ella consideraba fundamental. En este proceso, Karla también descubrió que le gustaba

*TRACE, continúa en la página 10*

cuidar a otras personas, y ese fue su “punto de partida”. Según Prier, Karla se ha convertido en una fuente de apoyo activo para otras jóvenes que ingresan a TRACE. Y con la ayuda de Prier, Karla está en camino de terminar la escuela secundaria y después planea asistir a una escuela universitaria comunitaria para convertirse en asistente de enfermería. Karla es sólo una de las docenas de estudiantes que pasan por TRACE y salen con un diploma de la escuela secundaria, y con una visión clara del futuro.

Frente al crecimiento y cambio de TRACE, Morris advierte que “Estamos tratando de no convertirnos en un ‘sistema’, estamos tratando de mantener este enfoque centrado en la persona. Los desafíos [de trabajar con estudiantes con discapacidades emocionales y del aprendizaje] nos han convertido en una organización diferente, especialmente en lo que se refiere a la capacitación del personal. Descubrimos que necesitábamos aprender a motivar a los jóvenes que no se motivaban fácilmente. De manera que teníamos que agregar ese enfoque. Trajimos a personas que eran expertas en entrevistas motivacionales. Como

no tenemos a los estudiantes en la clase todos los días, teníamos que decidir cómo aprovechar el tiempo al máximo cuando sí los teníamos. Cada miembro de nuestro personal, incluso los que trabajan exclusivamente con jóvenes con discapacidades evolutivas, se ha vuelto más eficiente como consecuencia de esto” (para obtener más información sobre las entrevistas motivacionales utilizadas en TRACE, visite [www.motivationalinterview.org](http://www.motivationalinterview.org)).

TRACE comenzó en 1995 con 75 estudiantes y 6 maestros. Hoy cuenta con 765 estudiantes y 61 maestros. ¿Cómo ocurre este tipo de crecimiento? El enfoque centrado en los estudiantes es una parte de esto. La segunda es el alcance del enfoque del programa. TRACE trabaja en seis áreas específicas que dan forma a las metas y planes para los estudiantes:

1. Vocación, que incluye todo lo relacionado con el trabajo y desarrollo vocacional, preparación y capacitación, metas y búsqueda de empleo
2. Recreación, que se concentra en los deportes y estado físico, recreación, entretenimiento, cultura y pasatiempos, y formas de tener acceso a estas cosas en la comunidad
3. Comunidad, que incluye

informarse sobre el Departamento de Rehabilitación, entidades para adultos, servicios de salud mental, servicios del vecindario (bancos, correo, etc.) y servicios de transporte de la comunidad, tales como autobuses

4. Defensa, que ofrece capacitación para la defensa de sus intereses en temas tales como derechos legales, protecciones y funciones del curador

5. Vida independiente, que incluye aptitudes tales como preparación de alimentos, presupuesto, planificación y conocimientos sobre nutrición, salud personal y entidades locales que apoyan la vida independiente

6. Educación para adultos, que consiste en ayudar a los estudiantes a obtener diplomas de la escuela secundaria y a inscribirse en escuelas universitarias comunitarias, centros ocupacionales regionales (Regional Occupational Centers [ROP]) y escuelas de capacitación, centros de enseñanza para adultos y programas de bibliotecas públicas.

La creatividad económica es la tercera razón del éxito del programa. Los estudiantes y personal de TRACE se reúnen en centros de recreación de la comunidad, bibliotecas comunitarias y clases portátiles

## Cómo funciona la planificación centrada en la persona...y tiene éxito

Por Susan Sklar, Organizadora de Proyectos, Servicios de Transición del Distrito Unido de Escuelas Secundarias de Centinela Valley

Las desilusiones de Jason empezaron temprano en su vida. La primera fue cuando lo sacaron de preescolar por molestar. Jason tenía pocos amigos y durante los años siguientes tuvo dificultades en la escuela. Cuando por fin le diagnosticaron que tenía un trastorno de déficit de atención/hiperactividad cuando estaba en la escuela secundaria, la escuela privada a la que asistía no pudo ayudarlo. En 2003, como alumno del grado diez, fue transferido a una escuela secundaria pública de la zona, donde disponía de servicios adecuados a través del programa de educación especial. Pero llegó con una enorme carga negativa, enojado, reprobando la mayoría de sus clases, peleando con sus padres y compañeros, deprimido y desalentado. De manera que esta escuela secundaria resultó ser más de lo mismo. El estudio en el hogar se convirtió en el refugio como último recurso.

Jason era un joven brillante y sensible

(todos lo decían), pero nada lo ayudaba a alcanzar ni siquiera el más simple de sus sueños—quería graduarse de la escuela secundaria, encontrar un trabajo y llevar una vida productiva y plena. Pero incluso estudiando en el hogar, sus sueños se desvanecían. Viendo su frustración, su maestro de estudios en el hogar lo recomendó, en el otoño de 2004, a los Servicios de Transición del Distrito Unido de Escuelas Secundarias de Centinela Valley. Desconfiando del proceso, lo único que Jason podía imaginar eran más promesas sin cumplir y más adultos que decían que querían ayudarlo y luego se daban por vencidos.

En su primera visita a los Servicios de Transición de Centinela, separé a los miembros de la familia y hablé en privado con Jason, quien tuvo una crisis y confesó que se sentía impotente y sin esperanzas. Me dijo que no quería ninguna promesa; quería un camino hacia un futuro y autosuficiencia—

algo que muchos adultos le habían ofrecido pero ninguno le había mostrado.

Lo que vi en Jason fue una persona brillante, capaz y sensible; alguien que quería ayuda pero también quería ayudar. Me concentré en “qué puede hacer Jason” no en “qué no puede hacer”.

Después de pasar tiempo con Jason, evaluarlo y buscar detenidamente a posibles empleadores, lo colocamos en un puesto de ventas en una tienda de animales domésticos. Por primera vez en su vida, se encontró disfrutando de algo, sintiéndose respetado por lo que podía hacer en lugar de reprimido por lo que no podía.

Su próximo trabajo fue en un almacén. Una vez más se destacó; después de seis meses, el gerente del almacén le ofreció empleo permanente. De pronto, Jason vivía una nueva experiencia: confianza en sí mismo. Había tenido éxito en dos trabajos diferentes. Por primera vez en su vida se sintió

en los campus de tres escuelas universitarias comunitarias. En total, TRACE ofrece servicios relacionados con el programa en más de 30 lugares diferentes. La idea original detrás de este sistema era llevar a los maestros y administradores de casos “de las clases a la comunidad”, a medida que los estudiantes mismos pasan de la escuela a la vida adulta. Pero hay otros beneficios. Debido a que es descentralizado y basado en la comunidad, TRACE ha eliminado la mayoría de los gastos administrativos convencionales de mantener un edificio y emplear personal de apoyo, y esto permite que el programa utilice más de sus recursos económicos para brindar servicios a los estudiantes, tales como salarios subsidiados. Para mantener el programa en crecimiento, el personal analiza periódicamente nuevas opciones para utilizar los fondos de manera de crear más recursos para más estudiantes.

Judee Chambliss, maestra de recursos de TRACE, insiste en que el programa ha tenido suerte. Según comenta, TRACE no ha sufrido ningún recorte de presupuesto durante el año actual, en tanto que otras entidades han sufrido muchos. Pero probablemente la suerte tiene menos que ver con esto que el trabajo intenso y la dedicación (y los resultados). En el orden nacional, el índice

de pobreza de las personas con discapacidades es el doble del de las personas sin discapacidades. Pero TRACE está haciendo su parte para cambiar estos datos. El programa ubica y emplea con éxito al 80 por ciento de sus graduados y, al salir del programa, el 100 por ciento de los estudiantes de TRACE que tienen una discapacidad evolutiva están participando en actividades vocacionales.

Las relaciones constituyen la cuarta razón del éxito de TRACE. El personal ha trabajado intensamente durante años para desarrollar asociaciones de trabajo con 13 entidades de coordinación, tales como Goodwill, Partners with Industry y Employment and Community Options. El personal de TRACE se reúne de manera formal e informal con estas organizaciones, y les brinda actualizaciones periódicas. No desaprovechan ninguna conexión.

Las inscripciones en TRACE se han duplicado sólo en el último año: otra prueba del éxito del programa. Su reputación por su buen trabajo se ha difundido entre la comunidad de personas con discapacidades, y la filosofía inclusiva única de TRACE y sus éxitos lo han convertido en un modelo para todo el estado. El personal de TRACE ofrece talleres y sesiones de capacitación y

brinda asistencia técnica a través de visitas a numerosas áreas del plan local de educación especial (Special Education Local Plan Areas [SELPA]) y distritos escolares que están trabajando para reproducir el enfoque de TRACE. TRACE acaba de recibir el segundo subsidio en importancia del Programa de Asociaciones para la Transición (Transition Partnership Program) del estado. Y durante el último año, ha recibido dos premios a la excelencia: un Premio al Liderazgo de CalSTAT por excelencia en la transición y el Premio STAR de Compass Family Center, por la excelencia en la asistencia de familias con necesidades especiales. Ambos premios son claramente merecidos por este programa increíble que asiste a los jóvenes adultos con discapacidades en una etapa muy vulnerable de sus vidas. Para mantener el programa en crecimiento, el personal analiza periódicamente nuevas opciones para utilizar los fondos de manera de crear más recursos para más estudiantes. ♦

---

Para comunicarse con TRACE, llame por teléfono a Colleen Harmon al 619-497-0218.

imbuido de un sentido de valor y propósito personal—vio un sueño alcanzable y un futuro positivo a su alcance. Todo esto porque alguien se tomó el tiempo de dedicarse a lo que él podía hacer, no a corregir lo que no podía hacer.

Durante años, su relación con su familia había sido hostil y rencorosa—deficiente, en el mejor de los casos. Su familia administraba un taller de reparación de automóviles y a Jason le encantaba hacer ajustes a las motocicletas y arreglar cosas. El taller de su familia tenía una vacante para un aprendiz de mecánico y, ya con dos empleos exitosos en su haber, Jason solicitó el puesto. Escéptico al principio, su padre al fin cedió y aceptó contratar a Jason a prueba.

Jason ya lleva más de dos años en el puesto. Es un empleado ejemplar, querido tanto por sus compañeros de trabajo como por los clientes. Y por primera vez en su vida ha encontrado a su mejor amigo: su papá y él son inseparables. Y su mamá dice que ha recuperado a su hijo, un hijo al que valora y al que extrañó durante años. Lo

más importante de todo es que Jason tiene planes para su nuevo futuro. Se ha comprado su primer auto, está haciendo planes para obtener su diploma de Desarrollo Educativo General (General Educational Development [GED]) y espera poder comprar una casa y ampliar su negocio de reparación de automóviles.

En Centinela, nuestro enfoque con todos nuestros estudiantes es simple: encontramos sus aptitudes y las aprovechamos. Concentramos nuestra planificación en sus aspectos fuertes y en sus propios sueños para el futuro. En general, el personal de nuestros servicios de transición comienza a trabajar con todos los estudiantes con discapacidades desde los 14 hasta los 22 años de edad, con la meta de ayudarlos a desarrollar las aptitudes que necesitan para alcanzar su pleno potencial como adultos. Lo logramos no sólo apoyándolos sino también colaborando con sus familias, escuelas y comunidades.

Aceptamos a todas las personas que vienen a nosotros y actuamos sin criterios fijos sobre a quiénes aceptamos. Si un estudiante quiere lo que ofrecemos, buscamos la forma de que

funcione. El maestro de educación general y vocacional de cada estudiante participa en la elaboración del plan de transición del estudiante y en la coordinación y preparación de actividades dirigidas a promover una transición exitosa y sin interrupciones de la escuela a las actividades postsecundarias, entre ellas la educación, capacitación profesional y empleo.

Tenemos mucho que agradecer y estamos especialmente agradecidos a WorkAbility y el Programa de Asociaciones para la Transición (Transition Partnership Program). Ellos nos ayudan a crecer y nos permiten asistir a nuestros estudiantes de maneras innovadoras.

En general, estamos muy orgullosos de los Servicios de Transición de Centinela. En el último año, hemos recibido el premio Golden Bell de la Asociación de Juntas Escolares de California y el premio al Desempeño Sobresaliente en el Aprendizaje de Grazer (Grazer Outstanding Achievement in Learning [GOAL]) de la Comisión de Asesoramiento sobre Educación Especial de California. Pero probablemente nuestros

*Centinela, seguido de la página 12*

### Centinela, seguido de la página 11

mayores avales provienen de antiguos clientes que se han graduado de nuestro programa y continúan manteniéndose en contacto con nosotros durante muchos años. De hecho, actualmente el taller del automóvil de la familia de Jason está entrevistando para empleos a clientes de los Servicios de Transición. Éste es nuestro éxito que vuelve a darnos las gracias. ♦

### YLF

seguido de la página 16

principio—como consejera el primer año, más tarde como presentadora, y luego como miembro de la comisión de planificación. Ex directora del Departamento de Rehabilitación del estado y actualmente especialista de la división de Programas y Servicios para Estudiantes Discapacitados del Departamento de Sistemas de Escuelas Universitarias Comunitarias de California, Campisi dice que algunos estudiantes “se sienten avergonzados” de su discapacidad. YLF “aumenta su autoestima tremendamente. Se vinculan entre sí y, cuando se van, muchos dicen ‘Sé quién soy; ésta es mi familia.’”

Esa es la meta, dice Teresa Favuzzi, directora ejecutiva de la Fundación de Centros para la Vida Independiente: “reunir a jóvenes con todo tipo de discapacidades para que comprendan que son parte de una comunidad más grande. Es maravilloso ver que esto ocurre.”

Ocurrió para Shannon Rossall, quien se graduó esta primavera de Cal State Fullerton con un título en estudios sobre niños y adolescentes. Shannon tiene trastorno de déficit de atención y algunas discapacidades del aprendizaje, entre ellas dificultades de procesamiento auditivo. Siempre integrada a las clases, nunca había estado expuesta a la cultura de las discapacidades hasta que asistió a YLF en 2003. “Tuve oportunidad de ver el hecho de que soy una persona con una discapacidad, pero no debería tener que ocultarlo. Es parte de

lo que soy.” Shannon, 22, ha vuelto a YLF como miembro del personal todos los años y planea regresar a la universidad en el otoño para obtener certificación docente.

Como Shannon, muchos ex alumnos de YLF se han graduado de escuelas universitarias y universidades—entre ellas UCLA y Stanford. Tienen carreras exitosas y llevan vidas independientes. Aunque no se han recopilado estadísticas, Campisi dice que “alrededor de la mitad o más” de los participantes asisten a escuelas universitarias comunitarias. El grupo más grande de personas discapacitadas en el sistema de escuelas universitarias comunitarias es el de los que tienen discapacidades del aprendizaje. Las escuelas universitarias no saben qué estudiantes son ex alumnos de YLF pero, “con intervención y apoyo adecuados, los que tienen discapacidades del aprendizaje prácticamente no se diferencian de los otros estudiantes”, dice Scott Berenson, coordinador de Programas y Servicios para Estudiantes Discapacitados del Departamento de Sistemas de Escuelas Universitarias Comunitarias de California.

El objeto de YLF es proporcionar esa intervención y apoyo a jóvenes con un espectro amplio de discapacidades. Además de la información ofrecida durante el foro de cinco días, los estudiantes aprenden cómo pueden ser elegibles para participar en programas de pasantías o asistencia de mentores.

Aprender más sobre participantes anteriores y sus vidas después de YLF es uno de los proyectos de la Alianza de Ex Alumnos de YLF, formada recientemente. Con aproximadamente 100 miembros actuales, la alianza está utilizando sitios de Internet como Facebook y MySpace para localizar a otros alumnos y planea organizar pequeñas reuniones en todo el estado. La alianza también desea adquirir una función más importante en la planificación y presentación del foro. La meta que anunciaron es presidir YLF en 2009 con apoyo de entidades del estado. La alianza fue fundada por Christina Mills, Eddie Rea y Cynthia Cadet, una participante en YLF de 1998. “El programa nos cambió la vida”, dice Eddie, “por eso quisimos comenzar con esto.”

El programa también dio a Cynthia, 27, una meta personal. Los estudiantes y personal de voluntarios permanecen en los dormitorios del campus durante el foro en Cal State Sacramento. “Fui como delegada y pensé, ‘Aquí es adonde quiero estar’”, recuerda. Ahora después de graduarse de la

Escuela Universitaria Comunitaria Grossmont, Cynthia, que recibió un diagnóstico de artritis y lupus cuando tenía 12 años de edad, alcanzará su meta. Asistirá a Sac State en el otoño.

### Goals

seguido de la página 8

riencia en el trabajo, además de la meta de obtener servicios que vinculan al estudiante con apoyos para adultos, tales como proveedores para la vida independiente y empleo asistido. (Para ver ejemplos detallados de metas anuales para la transición, refiérase a *La Transición a la Vida Adulta*, Anexo F, páginas 140 a 146).

### Cambio de planes

Un último consejo sobre los planes para el futuro de los jóvenes de 15, 16, 17 e incluso 18 años de edad. ¡Los planes cambian! Incluso con el proceso de evaluación y exploración más cuidadoso, la carrera que le interesaba a un joven de 16 años puede dejar de interesarle a los 18. El cambio de opinión no sólo es normal y predecible, sino que de hecho es una parte fundamental del proceso de planificación para la vida.

Sin embargo, si los adultos integran a los jóvenes para que piensen en su futuro y exploren opciones mientras están en la escuela secundaria, los estudiantes tomarán decisiones cada vez mejores a medida que maduren y adquieran un conocimiento más profundo de sí mismos y de las carreras que verdaderamente son adecuadas para ellos. Elaborar metas postsecundarias significativas es un proceso dinámico, similar a crecer. Y cuando se lo analiza de esta manera, todas las personas que participan—el estudiante, la familia, los maestros, los proveedores de servicios y los miembros del equipo de IEP—podrán elaborar y repasar las metas postsecundarias que se convertirán en un plan exitoso que guiará el presente (y futuro) del estudiante.

## Estrategias de planificación

# Cómo utilizar las metas de la transición para modelar el Programa Individualizado de Educación



Por Robert Hamilton, Especialista en Recursos, Distrito Escolar Unificado de Lakeport y Director de la Circular CARS-Plus

El pasado mes de junio, Liz se graduó de la escuela secundaria con un promedio de calificaciones de B, después de aprobar el Examen de Egreso de la Escuela Secundaria de California, cumplir con un año de álgebra, ser votada por el cuerpo de maestros como “Estudiante del mes” de noviembre, y obtener empleo en el gobierno municipal como empleada administrativa en práctica. También había comenzado a tomar cursos comerciales en la escuela universitaria comunitaria de su zona durante su último año de secundaria, en preparación para la carrera de administración de oficinas que había elegido. Ha sido nuestra “muchacha de portada” por su transición sobresaliente y un modelo ejemplar para otros estudiantes. Pero sólo escribir todo esto hace que parezca mucho más fácil de lo que fue. La verdad es que los éxitos de Liz son la culminación de cuatro años de planificación de la transición.

*Hace cuatro años, no habiéramos previsto un resultado tan exitoso en el último año de secundaria de Liz. Como alumna de noveno grado, faltaba a la escuela con regularidad. Tenía citas frecuentes con el doctor, tenía que quedarse en casa a cuidar a sus hermanos (ambos de sus padres trabajaban), y otras responsabilidades familiares por las que a menudo debía dejar la escuela por lo menos durante parte del día. Sin embargo, saber todo esto en su primera reunión anual de IEP nos ayudó a elegir su primera meta para la transición: asistir a la escuela todos los días y quedarse hasta las 3:15. Tuvimos que convencer tanto a Liz como a su madre de la necesidad de asistir a la escuela con regularidad debido a que, en su experiencia, los estudiantes simplemente “pasan de un grado a otro” en educación especial—pese a tener asistencia irregular, escasa preparación y poca motivación.*

Los miembros del equipo de IEP sabíamos que el mundo adulto, al que Liz ingresaría en poco tiempo, es muy diferente—y en general mucho menos comprensivo—del mundo de la escuela secundaria y la educación especial. En un esfuerzo por ayudar a los educadores a crear un puente entre estos mundos para los estudiantes, un grupo de empleadores de numerosas áreas que trabajan con la Comisión para la Adquisición de Aptitudes Necesarias de la Secretaría (Secretary’s Commission on Achieving Necessary Skills [SCANS]) del

gobierno federal, describió las aptitudes que ellos buscan en empleados potenciales. Además de las aptitudes esperadas en lectura, escritura y capacidad auditiva y del habla, la comisión incluyó como prioridades aptitudes tales como la capacidad de tomar decisiones y de resolver problemas. Mencionó la aptitud para administrar el tiempo, aprender nuevas habilidades, ser responsable, trabajar con otros y negociar acuerdos, y tener integridad y honestidad. La lista de SCANS también incluía la capacidad de trabajar con grupos de personas diversas y las cualidades de “simpatía, empatía y cortesía”. Implícita en muchas de estas cualidades estaba la capacidad de presentarse al trabajo todos los días, a tiempo y lista para trabajar. Estas aptitudes en general no se enseñan en la escuela, excepto de manera indirecta.

*La verdadera clave del éxito futuro de Liz en la escuela fue que tomamos el mandato de SCANS muy seriamente. Además de “asistir”, requerimos que Liz fuera responsable personalmente de cada formulario, cada firma necesaria y cada llamada telefónica y contacto durante sus años en la escuela secundaria. Dentro del plazo, cumpliendo el programa y a tiempo. Ella cumplió y sabía que estaba cumpliendo. Este cambio en su propio sentido de responsabilidad marcó el verdadero comienzo de su transición exitosa. Sin embargo, no ocurrió inadvertidamente. Ocurrió porque lo planeamos.*

¿Cuál es una buena edad para comenzar a planificar la transición? La ley dice que los 16 años de edad. Pero los estudiantes están en transición todo el tiempo. Están en transición del jardín de infantes de medio día a la escuela primaria de día completo. En la escuela intermedia, están en transición de la clase única a un horario de seis o siete periodos de clase. Y durante todos los días de escuela, están en transición del trabajo solitario al trabajo en grupo y de una actividad a otra. Todos estos pequeños puntos de transición se pueden utilizar como “momentos de enseñanza” y resultan importantes para desarrollar las aptitudes exitosas para la vida que los empleadores quieren en sus trabajadores.

*Liz había trabajado con su padre en su negocio de electricista desde que tenía edad suficiente para llevarle sus herramientas. Sabía más sobre instalaciones eléctricas que la*

*mayoría de los adultos. No es extraño entonces que expresara un interés especial en convertirse en administradora de oficinas de un negocio de electricidad. Pudimos conseguirle un puesto como “observadora activa” en una oficina. Debido a sus dificultades en lectura y escritura, yo no esperaba que le gustara. Pero volvió de esa experiencia aún más convencida de que ésta era la carrera para ella.*

Conocer los aspectos fuertes y los intereses de un estudiante permite que los miembros del equipo de IEP puedan crear y apoyar planes exitosos para la transición. Y conocer algunas realidades prácticas permite a los adultos ayudar a los estudiantes a cumplir con esos planes. Por ejemplo, muchos estudiantes de la escuela secundaria piensan que no quieren tener nada que ver con la universidad. Pero los adultos saben que a veces las escuelas universitarias comunitarias son el medio más adecuado y menos costoso para alcanzar una meta. Específicamente, la escuela de mecánica automotriz es costosa; una escuela universitaria comunitaria con un buen programa de mecánica automotriz no lo es. Comenzar a trabajar tiempo completo como bombero es difícil, tener un título de Asociado en Ciencia en extinción de incendios da al estudiante una ventaja sobre otros que no lo tienen. Es importante ayudar a los estudiantes a aprender sobre sus mejores opciones.

*Durante el último año de la secundaria de Liz, el administrador de casos de nuestro Programa de Asociaciones para la Transición (Transition Partnership Program {TPP}) aconsejó a Liz que tomara una clase en una escuela universitaria comunitaria. Se inscribió en dos: una clase de contabilidad y una clase de computación. Luego en junio se inscribió en clases de verano y en el otoño empezó a tomar 12 unidades, trabajando para su título de AA en comercio.*

Los estudiantes que ven la posibilidad de un futuro exitoso en general tienen más motivación para trabajar con entusiasmo. Pero la meta tiene que ser de ellos y las actividades que les pedimos que cumplan deben ser importantes para esa meta. Un estudiante que realmente quiere ser carpintero, por ejemplo, estudiará matemática si uno puede demostrarle que los cálculos numéricos son fundamentales

*IEPs, continúa en la página 14*

## Metas para la transición de la secundaria

El recurso Metas para la transición de la secundaria ayuda a los maestros a crear metas basadas en los criterios que se requieren como parte del Programa Individualizado de Educación (IEP) para los estudiantes con discapacidades y que ayudan a los estudiantes a prepararse para la vida después de la escuela secundaria. Este recurso se refiere a temas tales como la autodeterminación y defensa de sus intereses, preparación vocacional, experiencia laboral y participación en la comunidad. Todas las ganancias de la venta de este recurso se destinan a apoyar el Subsidio Diana Blackmon de CARS+ para Nuevos Maestros de Educación Especial de la Secundaria que Trabajan en la Transición. Para más información, visite [www.carsplus.org/publications.php](http://www.carsplus.org/publications.php).

### IEPs

seguido de la página 13

para un trabajo futuro en carpintería.

Ben French, un maestro de educación especial de la Escuela Secundaria Yosemite en Merced, cita otro aspecto importante para una transición eficaz: los vínculos con la comunidad. “Se debería invitar a entidades como el Departamento de Rehabilitación de California a participar en las reuniones [sobre la transición]. El Departamento de Desarrollo del Empleo puede ofrecer servicios de colocación en empleos y desarrollo de aptitudes. Job Corps brinda excelentes oportunidades para que los estudiantes desarrollen aptitudes laborales. Las clases de los centros

ocupacionales regionales [ROP]) se ofrecen en los condados para que los estudiantes desarrollen aptitudes laborales. Muchos distritos escolares ofrecen clases de educación para adultos que permiten desarrollar aptitudes laborales. Las escuelas universitarias comunitarias ofrecen servicios para estudiantes discapacitados y asistencia financiera.”

No estamos solos.

*En la primavera de su último año de secundaria, Liz recibió una oferta de trabajo a través del Programa de Asociaciones para la Transición (TPP) en las oficinas de gobierno de su ciudad, y TPP paga el salario de Liz. Esto permitió que la administración municipal (que tenía suspendida la contratación de empleados) contratara a una asistente de oficina sin costo. Esta colocación llevó a Liz a un empleo de verano apoyado por un subsidio emitido por la ciudad, y finalmente a un empleo permanente en el otoño. Actualmente trabaja en el gobierno municipal como empleada administrativa.*

Como maestros de educación especial, es mucho lo que podemos hacer para ayudar a los estudiantes a ver los estudios y experiencias de la escuela secundaria como un camino útil hacia la vida adulta. Una vez más, de Ben French: “Nosotros, como maestros de educación especial, podemos facilitar el proceso a través de la inclusión de metas vocacionales en el IEP.” Estas metas pueden vincular las actividades de la clase con actividades de transición para que la escuela tenga más relevancia en la vida del estudiante.

Al pie de esta página se incluye un ejemplo de una meta para la transición tomada del manual de Metas para la transición de la secundaria de la Asociación de Especialistas en Recursos de California

{CARS+}), junto con parámetros para alcanzarlas, todos éstos coherentes con los criterios de contenido del estado. Al proporcionar los criterios de contenido de California y las metas para la transición sin interrupciones, podemos hacer que las actividades escolares tengan sentido para el estudiante, sin quitarle importancia al plan de estudios ni dar un lugar secundario a las metas para la transición. No son un comentario al margen, sino el eje de la discusión.

*Trabajamos con Liz, la ayudamos a descubrir sus aspectos fuertes e intereses; definimos las metas y le ofrecimos experiencias que le dieron la educación que necesitaba para hacer realidad sus sueños. Hoy, tiene una carrera frente a ella. Está feliz, animada y se enfrenta a su futuro no como algo a lo que teme, sino con emoción y entusiasmo. Si alguna vez creamos un póster sobre la transición, ella estará en él.*



## La Transición de la Secundaria :

Meta:	Parámetros:	Criterios a los que se dirige:
El estudiante identificará caminos/grupos de carreras que coinciden con sus intereses y aspectos fuertes personales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para el (fecha), según sus autoevaluaciones, el estudiante explorará grupos de carreras por medios electrónicos e impresos.</li> <li>• Para el (fecha), según sus autoevaluaciones, el estudiante explorará grupos de carreras escuchando a presentadores y entrevistas.</li> <li>• Para el (fecha), según sus autoevaluaciones, el estudiante explorará grupos de carreras como observador activo, visitas y asistencia a ferias de trabajo.</li> <li>• Para el (fecha), los estudiantes explicarán/escribirán los caminos/grupos de carreras que coinciden con sus intereses y aspectos fuertes personales identificados a través de autoevaluaciones.</li> </ul>	<p><b>Interpretación de lectura 8.2.1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparar y contrastar las características y elementos de materiales para el consumidor con el fin de obtener el significado.</li> </ul> <p><b>Estrategias de escritura 9/10.1.2, 9/10.1.4, 9/10.1.8, 9/10.1.9</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribir un ensayo sobre “La carrera para mí” para demostrar la investigación y tecnología, organización, enfoque, evaluación y revisión. Utilizar documentación de apoyo y citas de investigaciones.</li> </ul>

# 2009 Calendario

## Del 15 al 17 de enero

### Estrategias para Todas las Estaciones

El vigésimo Instituto Anual de Invierno de las Regiones 1 y 4 se concentra en desarrollar asociaciones entre maestros de educación general y especial. Las presentaciones se referirán a temas y desafíos relacionados con la implementación eficaz de las estrategias de respuesta a la intervención [RtI]), alfabetización, conducta, transición y asociaciones con los padres. Rohnert Park, CA. Para obtener más información, llame al 707-964-9000 o visite [www.mcoe.us](http://www.mcoe.us).

## Del 22 al 24 de enero

### Abrir las Puertas al Aprendizaje Universal

La conferencia sobre Tecnología, Lectura y Diversidad en el Aprendizaje (Technology, Reading, and Learning Diversity [TRLD]), se concentra en oportunidades de desarrollo profesional que promueven el aprendizaje universal para todos los educadores interesados en brindar acceso al aprendizaje para todos los estudiantes. San Francisco. Para más información, llame al 888-594-1249, por correo electrónico a [trld@donjohnston.com](mailto:trld@donjohnston.com), o visite [www.trld.com](http://www.trld.com).

## 5 y 6 de febrero

### Un Nuevo Día 2009: Vivir y Trabajar en California

La Asociación de Entidades de Centros Regionales (Association of Regional Center Agencies), dedicada a satisfacer las metas y necesidades de personas con discapacidades evolutivas, concentra esta conferencia en el empleo y la vivienda. Las sesiones inaugurales tratarán temas tales como la transición de la escuela a la vida adulta, legislación fundamental, desarrollo de la fuerza laboral y más. San Francisco. Para obtener más información, llame al 916-446-7961, por correo electrónico a [arca@arcnet.org](mailto:arca@arcnet.org) o visite [www.pai-ca.org/news/2009-05-06\\_New\\_Day\\_ACRA.pdf](http://www.pai-ca.org/news/2009-05-06_New_Day_ACRA.pdf).

## 20 y 21 de febrero

### Hágase rico con CARS+

Esta vigésimo octava convención anual de la Asociación de Especialistas en Recursos de California (California Association of Resource Specialists [CARS+]) tiene el propósito de reunir a maestros de educación especial y otras personas del campo de educación especial para desarrollo y reencontro profesional. Se ofrece Crédito para

Perfeccionamiento y Desarrollo Profesional. Reno, Nevada. Para inscribirse u obtener más información, llame al 916-725-2277 o visite [www.carsplus.org](http://www.carsplus.org).

## Del 24 al 26 de febrero

### Simposio SEECAP 2009

El Proyecto del Administrador de Educación Especial para la Primera Infancia (Special Education Early Childhood Administrator's Project [SEECAP]) se referirá a las necesidades específicas de desarrollo profesional de los administradores de escuelas para la primera infancia y programas de educación especial para la primera infancia. Sacramento, CA. Para obtener más información, llame al 760-761-5526 o visite [www.sdcoe.net/seecap](http://www.sdcoe.net/seecap).

## 2 y 3 de marzo

### Conferencia sobre la Transición de la Secundaria de California 2009:

Plan para el éxito Auspiciada por el Departamento de Educación de California, esta conferencia está dirigida a los maestros, padres, personal de apoyo, jóvenes, administradores, personal de rehabilitación, personas interesadas de la comunidad, empleadores, personal de desarrollo laboral, trabajadores sociales y representantes de entidades de servicios para adultos que intervienen en la transición exitosa de los jóvenes con discapacidades. La conferen-

cia tiene el objeto de fortalecer y ampliar el conocimiento, relaciones de trabajo y colaboración en red de los profesionales de la transición de la secundaria que trabajan en el campo de la educación especial, con énfasis especial en la función de los jóvenes y las familias en el proceso de transición. Se ofrece Crédito para Perfeccionamiento y Desarrollo Profesional. Anaheim, CA. Para obtener más información, comuníquese por correo electrónico con Nancylynn Ward a [nward@cde.ca.gov](mailto:nward@cde.ca.gov) o visite [www.cde.ca.gov/sp/se/ac/cop2009.asp](http://www.cde.ca.gov/sp/se/ac/cop2009.asp).

## 3 y 4 de marzo

### Eventos Especiales de SEECAP: Legislación y Ambiente Menos Restrictivo (Least Restrictive Environment [LRE]) para Administradores y Líderes Escolares de Educación en la Primera Infancia/Educación Especial

El 3 de marzo, SEECAP auspicia a Sharon Walsh, que se referirá a actualizaciones legislativas relacionadas con la educación en la primera infancia. El 4 de marzo, SEECAP ofrece un taller de todo el día de duración sobre los ambientes menos restrictivos (LRE). Newport Beach, CA. Para obtener más información, llame al 760-761-5526 o visite [www.sdcoe.net/seecap](http://www.sdcoe.net/seecap).

**Envíe esto por correo . . . y recibirá una suscripción sin cargo a *The Special Edge***

Solicitud de suscripción	<input type="checkbox"/> Nueva suscripción	<input type="checkbox"/> Cambio de dirección	<input type="checkbox"/> Cancelar la suscripción
Puesto	<input type="checkbox"/> Suscripción electrónica: The Special Edge se le enviará por correo electrónico como archivo PDF		
	<input type="checkbox"/> Administrador escolar	<input type="checkbox"/> Educador	
	<input type="checkbox"/> Familiar	<input type="checkbox"/> Otro _____	
Dirección postal	Nombre y apellido _____		
	Escuela/Organización _____		
	Dirección _____		
	Ciudad/Estado/Código postal _____		
Otros intereses	Dirección electrónica _____		
	<input type="checkbox"/> Cursos en línea	<input type="checkbox"/> Talleres y cursos de capacitación	
	<input type="checkbox"/> Liderazgo para padres	<input type="checkbox"/> Consultoría sobre educación	
Envíelo por correo a	California Services for Technical Assistance and Training (CalSTAT) c/o Napa County Office of Education 5789 State Farm Drive, Suite 230 Rohnert Park, CA 94928 707-849-2275		



## Foro sobre Liderazgo de la Juventud de California

**E**ddie Rea recuerda lo que sentía cuando tenía que pararse frente a su clase de secundaria y leer. Eddie, que es disléxico, era el

blanco de las burlas de sus compañeros de clase. Pero su discapacidad del aprendizaje no le impidió participar en actividades escolares y demostrar las cualidades que lo convertían en candidato para el Foro sobre Liderazgo de la Juventud de California (California Youth Leadership Forum [YLF]).

Desde su inicio en 1992, YLF ha dado a Eddie y a más de 900 ex alumnos con discapacidades del aprendizaje y físicas el aliento y los recursos que necesitan para hacer la transición de la escuela a la próxima etapa de sus vidas—ya sea el trabajo o la educación superior—y para vivir de manera independiente.

El programa intensivo, de cinco días de duración, fue una experiencia “reveladora” para Eddie, que ahora tiene 20 años. Dice que aprendió que todos los estudiantes con discapacidades “son parte de la misma comunidad, ya sea que sus discapacidades estén ocultas como la mía o sean físicas.” Eddie asistió a YLF el verano después de su graduación de la Escuela Secundaria Sanger en el Condado de Fresno, luego estudió comercio en la Escuela Universitaria Reedley, y actualmente integra la Comisión de Asesoramiento sobre Educación Especial de California.

El foro anual de YLF de la Universidad del Estado de California, Sacramento, está abierto a los alumnos del grado 11 y 12 de la escuela secundaria que demuestren potencial de liderazgo y cuyos historiales incluyen tanto logros académicos como participación en actividades extracurriculares. Cada año, el Departamento de Educación de California envía solicitudes a todas las escuelas secundarias de California, y los ex alumnos de YLF y centros para la vida independiente de todo el estado incorporan a candidatos. Los finalistas son

Napa County Office of Education  
California Services for Technical Assistance and Training  
5789 State Farm Drive, Suite 230  
Rohnert Park, CA 94928-3609

PRSRT STD  
U.S. Postage  
PAID  
Permit No. 470  
Santa Rosa, CA

entrevistados en persona; se seleccionan unos 60 estudiantes. YLF está financiado por contribuciones privadas y de empresas.

La parte formal del programa abarca temas tales como “La elección de una carrera”, “Comprender la historia de las discapacidades como cultura” y aprender a controlar los problemas de atención médica. Los estudiantes identifican obstáculos en su éxito personal y profesional y elaboran planes para superarlos. También elaboran recomendaciones de políticas públicas que responden a las necesidades de las personas con discapacidades y presentan formalmente recomendaciones a los funcionarios del estado. Pero a menudo es la interacción informal lo que los estudiantes recuerdan—la interacción con sus compañeros y con los presentadores y el personal, muchos de los cuales son adultos con discapacidades que han alcanzado el éxito.

“La experiencia en YLF me cambió la vida”, dice Christina Mills quien, al igual que muchos participantes, había sido integrada y tenía poco contacto con otros jóvenes con discapacidades. “Encontré mi propia cultura y me sentí completamente aceptada.” Christina nació con osteogenesis

imperfecta, un trastorno genético caracterizado por huesos que se quiebran fácilmente, y utiliza una silla de ruedas. Pero su discapacidad no la ha atrasado. Después de asistir a YLF en 1995 cuando estaba en el grado once de la escuela secundaria, asistió a la Escuela Universitaria Comunitaria Palomar (Palomar Community College) y a la Universidad del Estado de California en San Marcos. Hoy, a los 30 años de edad, es organizadora comunitaria para todo el estado de la Fundación de Centros para la Vida Independiente de California (California Foundation for Independent Living Centers). “No estaría haciendo esto si no hubiera asistido a YLF”, dice.

El foro fue organizado e integrado inicialmente por la Comisión del Gobernador sobre el Empleo de Personas con Discapacidades. Fue la primera de su tipo en el país y ha sido modelo de programas similares en más de 30 estados. Hoy es administrada por una comisión de representantes de varias entidades estatales, organizaciones sin fines de lucro y ex alumnos de YLF. Catherine Campisi ha estado allí desde el

*YLF, continúa en la página 12*