

The Special EDGE

Verano de 2004

Volumen 17

Número 3

La historia de una transición exitosa

¿Qué hace que WorkAbility dé resultado?

A “...un final digno del comienzo”
—W.B. Yeats

Algunas cosas tienen un comienzo muy prometedor y no resultan en nada. Otras ideas parecen buenas al principio y luego simplemente crecen y mejoran. El programa WorkAbility de California ha demostrado ser un miembro fundador de este último club. Hace casi 25 años, un estudio del Departamento de Educación de California señaló el hecho de que California no estaba brindando a sus estudiantes de la escuela secundaria que recibían servicios de educación especial la capacitación vocacional de calidad que necesitaban para conseguir empleo e independizarse al finalizar la escuela secundaria.

Aparentemente, California no era el único estado deficiente en esta área. A principios de la década de los ochenta, las cifras nacionales de empleo para adultos con discapacidades eran bastante alarmantes: sólo entre el 30 y el 33 por ciento tenían algún tipo de trabajo, y esta cifra incluía los trabajos de media jornada. La necesidad era evidente, y hubo personas capaces que se pusieron a trabajar. Madeline Wills—entonces secretaria de la Oficina de Educación Especial y Servicios de Rehabilitación (Office of Special Education and Rehabilitation Services [OSERS]) del gobierno federal—comenzó a introducir su concepto de Bridges (Puentes) alrededor de esa época, creando un modelo conceptual de lo que hoy se consideran los servicios esenciales que ofrecen a los estudiantes un “puente” entre la escuela secundaria y el éxito en el empleo: en pocas palabras, una transición. La Ley de Asociación para la Capacitación Laboral (Job Training Partnership Act [JTPA]), Upward Bound (En ascenso) y Head Start (Un buen principio)

también comenzaron a trabajar con creatividad y eficacia con jóvenes con discapacidades, con el propósito de promover sus aptitudes, autodeterminación e independencia. Fue a partir de estos modelos de apoyo y capacitación que surgió WorkAbility.

Los esfuerzos de California para la transición en su enfoque actual se basan en un pequeño proyecto piloto que se inició en 1981. WorkAbility en sí mismo comenzó oficialmente en 1982 como un acuerdo de colaboración entre tres entidades estatales: el Departamento para el Desarrollo del Empleo, el Departamento Estatal de Rehabilitación, y el Departamento de Educación de California. El programa cuenta hoy con sedes en 305 entidades educativas locales, y asiste a los 58 condados de California. Entre otras cosas, en la actualidad ofrece capacitación integral previa al empleo, colocaciones, y seguimiento para los estudiantes de educación especial de la escuela secundaria que están en transición de la escuela al trabajo, la vida independiente, y/o la educación o capacitación terciaria. Esta variedad de servicios incluye preparar a los estudiantes para que adquieran aptitudes para buscar empleo y mantenerlo, y ofrecerles clases de capacitación vocacional y experiencia práctica en el trabajo.

Por qué da resultado WorkAbility

La razón más obvia del crecimiento y éxito de WorkAbility es que se trata de una idea con sentido común: los estudiantes de la escuela secundaria con discapacidades se benefician a través de una preparación práctica, adaptada a sus necesidades y directa para el empleo en la vida adulta. Pero un elemento igualmente esencial es la cantidad de energía, entusiasmo y compromiso total de las personas implicadas. Un sinnúmero de personas—desde

En este número

La transición

Iniciativa para la escuela secundaria

3

La transición, Parte III

10

Adjunto especial

Informe Público de la Comisión de Asesoramiento sobre Educación Especial

el Departamento de Educación de California y la comisión de asesoramiento estatal, hasta distintas organizaciones regionales y todo el personal de los múltiples programas—han trabajado incansablemente para crear una estructura estatal integrada de apoyo que satisface las necesidades de miles de estudiantes durante su transición todos los años.

Desde 1990, con la reautorización de la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]), estos tipos de servicios de transición se han convertido en ley en todo el país. Podría decirse que WorkAbility no fue sólo una manifestación prematura de lo que hoy constituye el resultado de un mandato federal, pero de hecho ayudó a guiar—o al menos a inspirar—partes de ese mandato federal posterior. Y en

WorkAbility, continúa en la página 4

Directora, División de Educación Especial, Departamento de Educación de California Alice Parker

Control de contratos e integración de proyectos Janet Canning

Redactora Mary Cichy Grady

Consultores de contenido Dan Boome
Maureen Burness
Linda Landry
Adonai Mack
Lalit Roy
Bob Snowden
Geri West

Asistente de redacción Donna Lee
Holly Ochoa

Directores de proyectos Linda Blong
Anne Davin

Colaboradora Especial Diana Blackmon
Sandra Smith

The Special EDge es una publicación trimestral del Proyecto CalSTAT de la Universidad del Estado de Sonoma (Servicios de Asistencia y Capacitación Técnica de California). Patrocinado con fondos del Departamento de Educación de California, División de Educación Especial, a través del contrato número 0127 con el Instituto de Servicios Humanos de California (California Institute on Human Services [CIHS]) de la Universidad del Estado de Sonoma. El contenido de este documento no refleja necesariamente las opiniones y directrices de la Universidad del Estado de Sonoma ni del Departamento de Educación de California, y la mención de marcas de fábrica, productos comerciales u organizaciones no implica aval alguno.

Circulación: 40,000

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. Puede descargar versiones en archivos pdf de este boletín y de números anteriores visitando el sitio web de CalSTAT—<http://www.calstat.org>—y a través de los enlaces para “Publicaciones.”

Comuníquese con *The Special EDge* llamando al 707/284-9552; por correo a la siguiente dirección:

The Special EDge c/o Sonoma State University, CalSTAT/CIHS, 1801 East Cotati Avenue, Rohnert Park, California, 94928; o por correo electrónico a donna.lee@calstat.org.

 **California Services for CalSTAT**
Technical Assistance and Training

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

Por la Dra. Alice Parker, Directora de la División de Educación Especial del Departamento de Educación de California
“Si sigues haciendo lo que siempre has hecho, seguirás consiguiendo lo que siempre has conseguido.”

La Ley de Educación para Personas con Discapacidades (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]) y la Ley sobre Estadounidenses con Discapacidades (Americans with Disabilities Act [ADA]) han logrado algunas mejoras para los estudiantes con discapacidades de baja incidencia (low incidence disabilities [LI]).¹ Pero el beneficio logrado por estas leyes ha sido menor para los estudiantes con LI que para los estudiantes con otros tipos de discapacidades. Considerando el número reducido de estudiantes afectados, no es una sorpresa que este grupo sea a menudo la “minoría más olvidada” de los estudiantes con discapacidades (ver el cuadro siguiente).

Desafíos. La manera de aprender de un estudiante no discapacitado es avanzando a través de distintas etapas de desarrollo, comenzando por la percepción sensorial. Los estudiantes con LI reciben información sensorial alterada o fragmentada que produce grandes interrupciones en su desarrollo. El plan de estudios básico se debe ampliar para “llenar los espacios”. Sin embargo, el contenido que se utiliza en los programas de preparación de maestros y de desarrollo continuo del personal para los maestros de educación general no ha sido adaptado para satisfacer las necesidades especiales de los estudiantes con LI. Otro desafío es la falta de personal de enseñanza capacitado, lo que hace que se asigne un gran número de casos a cada persona. Es especialmente difícil asistir a los estudiantes rurales en las áreas con baja densidad de población. El resultado estadístico más desalentador de estos desafíos es quizá el índice de desempleo de los adultos con LI, que se ha mantenido estable durante las últimas décadas. El 19 por ciento de los adultos sordos y casi el 30 por ciento de los adultos con problemas de la vista están desempleados.²

Empleo de tecnología. Para los estudiantes con LI, la tecnología es necesaria para el éxito. Con el surgimiento de los anotadores electrónicos, pantallas electrónicas Braille actualizables, y lectores de pantalla, una persona con impedimentos visuales puede tener acceso de manera independiente a enormes cantidades de información en Internet. También empleando la tecnología, el proceso denso y costoso de transcribir un texto de biología de 1,183 páginas (que en general lleva nueve meses y cuesta \$16,962), por ejemplo, se podría reemplazar por archivos electrónicos Braille, provistos por las editoriales sin costo alguno. El Congreso ha estado trabajando desde hace más de dos años en legislación que requiera la normalización de los formatos de los archivos electrónicos de los libros de texto, para permitir el acceso total de todos los estudiantes, incluso de aquellos con discapacidades.

Nueva evaluación. Se han hecho recomendaciones para que se asigne una carga de trabajo de ocho estudiantes a cada maestro de estudiantes con LI. Sin embargo, una carga de trabajo de ocho estudiantes puede ser demasiado alta o demasiado baja, dependiendo del nivel funcional y necesidades educativas de los estudiantes. Además, la imposibilidad permanente de contratar y capacitar a un número suficiente de maestros hace que sea poco práctico cumplir con el criterio propuesto. Una solución es explorar y utilizar las clases vinculadas por satélite, las comunicaciones celulares y las cámaras web que permiten desarrollar conferencias en video en un ambiente de enseñanza interactivo, en lugar de una clase en un lugar determinado. Un educador altamente capacitado situado fuera de la escuela podría recibir la asistencia de paraprofesionales, padres y voluntarios desde distintos sitios con el fin de reforzar el aprendizaje de los estudiantes.

El requisito obligatorio de capacitación permanente del personal es fundamental para el éxito de los estudiantes con LI. Teniendo como meta la integración, ambientes menos restrictivos y la inclusión total, necesitamos diferentes modelos para brindar los servicios, modelos que incluyan la colaboración y las consultas. Los maestros necesitan capacitación para ampliar sus aptitudes y aprender a apoyar tanto a sus compañeros como a los padres.

Por último, debemos desarrollar mejores métodos para evaluar las aptitudes de desempeño de los estudiantes con LI. Las evaluaciones se deben elaborar de tal manera que no se castigue a un estudiante en particular debido a una discapacidad. Una vez más, la tecnología podría proporcionar métodos alternativos de evaluación del desempeño y competencia del estudiante.

Los desafíos a los que nos enfrentamos en la tarea de educar a nuestros niños con discapacidades de baja incidencia son similares en muchos casos a las de educar a los niños con otras discapacidades. La característica más específica de educar a los estudiantes LI es resultado del número reducido de estudiantes en este grupo, y del hecho de que casi todos estos estudiantes padecen algún tipo de carencia sensorial. Trabajando juntos, analizando cómo brindamos los servicios educativos y utilizando mejor nuestros recursos, no hay duda alguna de que podemos mejorar los resultados para estos estudiantes.

1. La Ley Federal 20 U.S.C. 1400 § 673(b)(3) define un LI como “(A) un trastorno de la vista o el oído, o trastornos simultáneos de la vista y el oído; (B) un trastorno cognitivo importante; (C) un trastorno para el que sea necesario un número reducido de personal con aptitudes y conocimientos altamente especializados con el fin de que los niños que padecen el trastorno reciban servicios de intervención en una etapa temprana o una educación pública gratuita y adecuada.”
2. Esto ni siquiera toma en cuenta la cantidad de personas con trastornos del oído y trastornos de la vista que están “subempleadas”—es decir, que están en empleos de nivel básico aunque tienen títulos de educación más altos.

Niños de edad escolar con LI*

Discapacidades múltiples	0.19%
Autismo	0.12%
Trastornos del oído	0.11%
Trastornos ortopédicos	0.11%
Trastornos de la vista	0.04%
Lesiones cerebrales traumáticas	0.02%
Sordera-ceguera	0.001%

* El informe anual de 2002 al Congreso estimó que menos de un cuarto del uno por ciento de los niños en edad escolar tienen LI.

Iniciativa propuesta para la escuela secundaria

La semana de graduación de la escuela secundaria siempre está llena de celebraciones; los amigos y familias organizan fiestas para los estudiantes que se gradúan y los colman de obsequios. Hace cincuenta años, en muchas comunidades esto marcaba el final de la trayectoria académica: el diploma y las fiestas lanzaban a la mayoría de los jóvenes de 18 años hacia el mundo del trabajo y la vida adulta, con todas sus responsabilidades e independencia.

Las cosas cambian. El año pasado, según la División de Estadísticas del Departamento de Trabajo, “casi el 64 por ciento de los graduados de la escuela secundaria de la clase 2003 estaban inscritos en escuelas universitarias o universidades en el otoño,” y “el índice de inscripción en las universidades de los recientes graduados de la escuela secundaria...continúa en casi los niveles más altos de la historia.”

Aunque las fiestas y los obsequios se han mantenido, la cantidad de jóvenes para quienes la graduación de la escuela marca el final de su aprendizaje formal ha disminuido considerablemente. De hecho, hemos comprendido que, para permanecer en la fuerza laboral, no podemos dejar de aprender nunca, formal o informalmente.

Pero un conjunto de circunstancias irónicas ha agregado un tono inusual a este panorama. Aunque más estudiantes que nunca están yendo a la universidad, más estudiantes que nunca necesitan clases de apoyo una vez allí. Además, para aquellos estudiantes que eligen no ir a la universidad después de la escuela secundaria—quienes, con frecuencia se supone, no están interesados en estudiar y simplemente quieren comenzar a trabajar—el lugar de trabajo se vuelve más técnico y competitivo cada día. Casi todos los trabajos bien remunerados requieren capacitación después de la escuela secundaria. Necesitamos que los mecánicos de nuestros automóviles sepan de programación de computadoras, que los cocineros profesionales tengan aptitudes matemáticas además de culinarias; que nuestros peinadores y artistas visuales sepan algo de química. Podríamos seguir alargando esta lista. Muchos estudiantes tienen aptitudes e intereses que los llevan a distintos cursos de

capacitación vocacional después de la escuela secundaria.

Existen, además, muchos estudiantes cuyos niveles de capacidad o discapacidades hacen que sea especialmente complejo—y a veces imposible—que alcancen mayores expectativas de estudio/capacitación/trabajo después de la escuela secundaria. Estos son estudiantes para quienes muchos objetivos presupuestos sólo son posibles con los tipos adecuados de apoyo intensivo. Por último, algunos estudiantes tienen discapacidades profundas graves, pero aún pueden gozar de una vida plena, rica y positiva—una vez más con los tipos adecuados de capacitación y apoyo.

Preparar a todos estos estudiantes para enfrentarse al mundo como jóvenes adultos no es una tarea simple. Para complicar aún más la situación, las escuelas públicas de California

20 del Senado), este proyecto de ley garantiza que cada estudiante de California tenga acceso a una educación secundaria que lo prepare para distintas opciones después de la escuela secundaria. En sentido práctico, esto significa que todos los estudiantes sabrán que existen cursos preparatorios universitarios y cursos técnicos vocacionales estrictos a su disposición, y que todos los estudiantes que soliciten estos cursos los obtendrán. El proyecto de ley también iniciará un esfuerzo por coordinar los criterios de contenido con los requisitos de ingreso de los sistemas de UC y CSU. Esto se hará con la ayuda de un grupo de trabajo compuesto por personas interesadas, que son las más apropiadas para brindar asesoramiento sobre estos temas.

El Proyecto de Ley de la Asamblea 164

La naturaleza de las escuelas secundarias y el tipo de liderazgo que requieren son muy diferentes de los de las escuelas de otros niveles, siendo especialmente complejas las dificultades a las que se enfrentan los administradores de las grandes escuelas públicas urbanas. Además, muchos de los administradores más capacitados de California tienen programado jubilarse dentro de la próxima década, y el estado pronto se enfrentará a la perspectiva de reemplazarlos. Teniendo todo esto en cuenta, O’Connell incluyó el Proyecto

de Ley de la Asamblea 164 (con el apoyo del asambleísta, Mark Wyland, Republicano, del Distrito 74 de la Asamblea y del asambleísta Lois Wolk, Demócrata, del Distrito 8 de la Asamblea) en su iniciativa para la escuela secundaria. Este proyecto de ley, llamado oficialmente Programa de Capacitación de Directores, brinda preparación profesional a los directores y administradores de escuelas secundarias en las siguientes áreas:

- Finanzas escolares y administración de personal
- Criterios académicos básicos
- Estructuras de los planes de estudios y materiales didácticos coordinados con los criterios académicos del estado
- El empleo eficaz de las evaluaciones y los datos que producen

tienen una de las poblaciones estudiantiles más variadas del país, sino del mundo—diversa en lo étnico, cultural, lingüístico y social. No es sorprendente que las escuelas secundarias se enfrentan a serios desafíos en sus esfuerzos por preparar a los estudiantes para las responsabilidades que los esperan después de la graduación.

El Proyecto de Ley del Senado 1795

El Superintendente de Instrucción Pública del Estado, Jack O’Connell, tenía presentes estos desafíos e inquietudes cuando presentó un paquete de proyectos de ley para apoyar la Iniciativa de Alto Desempeño en las Escuelas Secundarias (High Performance High Schools Initiative). Entre ellas se encuentra el Proyecto de Ley del Senado 1795. Propuesta por el senador Richard Alarcón (Demócrata-Distrito

California WorkAbility continúa siendo un modelo en el mundo de los servicios de transición de la escuela al mundo laboral. Desde su inicio, ha debido asumir el liderazgo en el desarrollo de un lenguaje nacional para los servicios y apoyo para la transición. Ha sido declarado uno de los diez mejores programas de transición en su tipo en el país, además de recibir reconocimiento nacional por su éxito en la tarea de vincular a jóvenes adultos con discapacidades con empleados que necesitan trabajadores.

Colaboración y apoyo de mentores

Otra razón del éxito abrumador de WorkAbility es la naturaleza de colaboración del esfuerzo. WorkAbility es un modelo de cooperación productiva. se describe a sí mismo como “un compromiso fuerte y realista entre las empresas, la educación y la comunidad, que consiste en objetivos claramente definidos, beneficios mutuos, y comunicación abierta y permanente.” Cientos de organizaciones, tanto del sector público como privado, son participantes activas de WorkAbility. Sólo el año pasado, el programa asistió a más de 110,000 estudiantes y ubicó con éxito a más de 30,000 con más de 10,000 empleadores de todo el estado.

Mentores y apoyo interno

Otro factor del éxito de WorkAbility es la amplia estructura de apoyo de mentores. Cuenta con más de 200 fuentes de apoyo para los directores del programa, todas ellas organizadas claramente para cualquier necesidad imaginable. Esta red creció, en parte, por fuerza de la necesidad. El pequeño grupo de personal del orden estatal no podía satisfacer las necesidades de todas las personas que participaban en la implementación del programa, de manera que crearon una red extensa para ayudar a las personas a encontrar el apoyo que necesitaban utilizando la amplia experiencia disponible en el campo. (Para ver un ejemplo admirable del tipo de recursos que ofrece el programa, descargue el manual gratuito de WorkAbility en <http://www.tulare.k12.ca.us/workability/mentbandbook.htm>.)

El apoyo de mentores que el programa brinda a sus estudiantes es aún más admirable. Jake Johnson, ex estudiante de WorkAbility, habló con entusiasmo sobre ese tema. Era un estudiante cuando obtuvo su primer trabajo a través de WorkAbility a los dieciséis años, y aún está convencido de que la sólida ética laboral que ha desarrollado y sus buenos hábitos de trabajo se deben a esta experiencia. Según los cálculos de Jake, ha estado desempleado por un total de 45 minutos durante los últimos dieciocho años, y

puede contar con una mano la cantidad de veces que ha llegado tarde al trabajo durante ese período. Piensa que esto es mérito especialmente de Martha Griese, miembro de WorkAbility. Ella “me inculcó confianza,” según Johnson, “estaba entusiasmada con el programa, entusiasmada con mis aptitudes, y decidida a conseguirme el trabajo que yo quería.”

El primer trabajo de Jake lo llevó a amasar pizza en una pizzería. Su futuro empleador no estaba muy dispuesto a contratarlo al principio pero, según Johnson, “WorkAbility no recurre a la comunidad para mendigar.” El programa ofrece pagar el salario de las primeras seis semanas de empleo de los empleados estudiantes, con la opción del empleador de no contratar a los estudiantes si, después de ese plazo, “no resulta.” Como es habitual en los estudiantes de WorkAbility,

WorkAbility era la única experiencia exclusivamente de educación especial en la que sus amigos de educación general hubieran querido participar.

Jake llegó al trabajo bien preparado. En general, estas colocaciones en empleos tienen éxito más a menudo de lo que fracasan y se han convertido en una de las actividades más reconfortantes en la historia de la educación especial en California.

La de Jake es una de las muchas historias de éxito de WorkAbility en la que vale la pena detenerse. Después de cumplir los veinte años se dio cuenta de las ventajas de una educación universitaria, especialmente como una puerta hacia una carrera realista para una persona con su trastorno visual. De manera que después de (en sus palabras) “algunos tropiezos al principio” obtuvo un título de licenciado en inglés y ahora está terminando su maestría en la enseñanza de inglés como segundo idioma—mientras trabaja como empleado de jornada completa en el Departamento de Finanzas de California, como Especialista en Sistemas de Software 1. Una historia exitosa, sin duda alguna.

Un último aspecto fundamental del modelo de WorkAbility—y del éxito de su organización—es su estructura fundada en los orígenes. Aunque se basa en las necesidades, aptitudes e intereses de cada estudiante en

particular, se adapta constantemente en cada lugar para aprovechar—y ajustar sus servicios a—las necesidades y recursos económicos, sociales y geográficos locales.

En el plano personal, el programa satisface una necesidad esencial. Para una persona joven con una discapacidad, la confianza y autoestima son cualidades que se adquieren con esfuerzo. Esto no es una sorpresa para cualquier adulto que recuerde la experiencia a menudo dolorosa de crecer. Cuando este desafío se combina con una dosis de diferencia obvia y no deseada, además del triste hecho de que la vida simplemente puede ser mucho más difícil para las personas con discapacidades, el objetivo de adquirir confianza en la propia capacidad para vivir la vida adulta se convierte en desalentador, en el mejor de los casos. Frente a esta realidad, los servicios que proporciona WorkAbility son aún más valiosos. Cuando Jake evoca su experiencia en la escuela secundaria, recuerda la muchas clases y sesiones alejado de sus compañeros que, aunque sabía que eran necesarias, lo hacían sentirse diferente de una manera que no siempre era agradable. WorkAbility era algo completamente diferente. Para Jake, era la única experiencia de educación especial que sus amigos de educación general deseaban haber podido compartir. Era así de positiva.

Ventajas públicas

Las ventajas públicas y sociales de un programa como éste son igualmente obvias. WorkAbility brinda a una persona con una discapacidad la oportunidad de un empleo, junto con el beneficio de la independencia y satisfacción personal que implican sentirse necesario en el lugar de trabajo y recibir un cheque de pago. Y además, esa persona contribuye a la sociedad proporcionando un servicio o creando algo, mientras paga impuestos. Este hábito de trabajar y pagar impuestos a menudo se prolonga más allá de la escuela secundaria, lo que reduce la dependencia a largo plazo de la asistencia pública financiera. Una vez más, todos se benefician.

Por ello, es alentador observar que California ha asumido un compromiso económico importante con el programa, y su crecimiento es un claro reflejo de ese compromiso (ver el cuadro 1). El presupuesto para WorkAbility es más de lo que la mayoría de los estados aprueban para todas sus actividades de educación especial, pero la inversión ha demostrado ser uno de los gastos en educación más positivos en la historia.

Tres partes

En el nivel de la escuela secundaria, existen tres componentes básicos de WorkAbility. El primero es el “componente basado en la escuela.” Éste consiste en actividades que

preparan a los estudiantes para pasar de la escuela al mundo del trabajo. Incluye clases vocacionales y capacitación especial o técnica, asesoramiento y guía para ayudar a los estudiantes a identificar sus aspectos positivos e intereses; educación sobre el protocolo en el lugar de trabajo; capacitación sobre defensa de sus intereses; apoyo para completar solicitudes de empleo; aptitudes para entrevistas; y más.

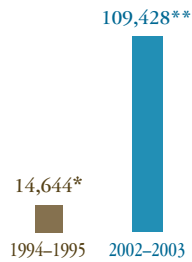
La segunda parte es el “componente basado en el lugar de trabajo” en sí. Éste incluye actividades como seguir a otro empleado en el trabajo, prácticas y aprendizaje, proyectos comerciales elaborados en la escuela, un verdadero empleo, y otras semejantes. Por último, se incluyen las “actividades de vinculación”: éstas incluyen el apoyo de mentores, asistencia en el trabajo, participación de los padres—todo lo que ayuda al estudiante en su vida en el trabajo. Para desarrollar todas estas actividades, el programa promueve innumerables asociaciones para apoyar a sus estudiantes: asociaciones con personas y organizaciones relacionadas con la educación especial, capacitación vocacional, y rehabilitación vocacional, y también con los padres, organizaciones comunitarias, y el sector empresarial.

Una búsqueda en expansión

En 1998 WorkAbility comenzó a ampliar su alcance hacia las escuelas intermedias y presecundarias, expandiendo así su crecimiento (ver el cuadro 1). Al igual que con todo lo que se relaciona con WorkAbility, ese componente también ha crecido y actualmente cuenta con 80 programas piloto para ayudar a los jóvenes adolescentes a empezar a pensar de manera realista en su futuro y a explorar carreras.

Estos programas de WorkAbility en el ámbito de la escuela intermedia, presecundaria y secundaria, se llaman oficialmente WorkAbility I. Pero en la primera época de su formación, en los esfuerzos del programa por brindar continuidad en los servicios y apoyo a la mayor cantidad posible de personas con discapacidades, WorkAbility se diversificó en más componentes. WorkAbility II comenzó en el otoño de 1985 para mejorar la colaboración entre dos departamentos estatales: Rehabilitación y Educación. Operando desde escuelas para adultos y Centros Ocupacionales Regionales y en colaboración con las oficinas locales del Departamento de Rehabilitación (Department of Rehabilitation [DR]), ayuda a proporcionar servicios vocacionales a adultos y jóvenes que no asisten a la escuela. WorkAbility III (que también se inició en 1985) representa otro acuerdo entre entidades, en este caso entre escuelas universitarias comunitarias

Cuadro 1
WorkAbility I: Crecimiento¹



* Estudiantes de la escuela secundaria asistidos

** Estudiantes de la escuela secundaria intermedia asistidos

1. Las cifras anteriores y todos los datos de este artículo se obtuvieron de los registros de WorkAbility.

WorkAbility controla el desarrollo de los estudiantes a los que asiste mientras aún están en la escuela presecundaria (junior high) y secundaria, pero también sigue el desarrollo de muchos de sus estudiantes durante dos años después de que dejan el programa. Las escuelas intermedias no recibían fondos para WorkAbility antes de 1998.

(community colleges) de California y el DR. En su trabajo con personas con discapacidades que son tanto estudiantes de las escuelas universitarias comunitarias como clientes del Departamento de Rehabilitación y que necesitan empleo, WorkAbility III también

ofrece servicios directos de colocación, asistencia para la transición hacia el empleo, y una variedad de otros servicios de apoyo.

Un pariente muy cercano es WorkAbility IV, que se inició en 1992-93 estableciendo programas cooperativos entre entidades, en este caso el DR, Universidades del Estado de California (California State Universities [CSU]), y las facultades de la Universidad de California (University of California [UC]). A través de centros situados en numerosos campus, su función es asistir a los estudiantes universitarios de UC o CSU que son clientes de DR y necesitan apoyo en la transición de la escuela a la vida laboral.

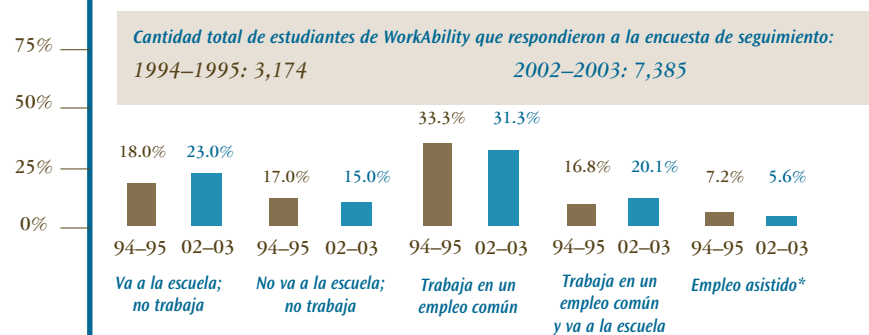
Información basada en datos

La reciente insistencia, tanto en el orden federal como estatal, en la importancia de tomar decisiones basadas en investigaciones y datos no es una novedad para WorkAbility. Desde el comienzo del programa, ha llevado un registro de los estudiantes que participan en el programa, con un seguimiento durante dos años después de que lo abandonan (ver el cuadro 3). Estos datos indican que el personal de WorkAbility que trabaja en los centros tiene éxito en sus esfuerzos por perfeccionar las técnicas de seguimiento para evaluar a los estudiantes después de que dejan el programa. Este éxito es especialmente evidente teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes

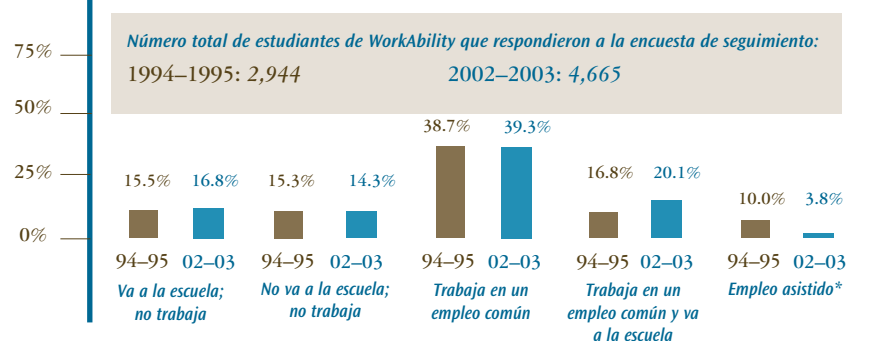
WorkAbility, continúa en la página 6

Cuadro 2
Seguimiento de la situación laboral

Un año después de dejar el programa



Dos años después de dejar el programa



* El empleo asistido ofrece asistencia a las personas con las discapacidades más graves para quienes el empleo competitivo no se ha presentado de la forma tradicional. Esta asistencia se brinda a través de apoyo en el empleo, transporte, tecnología funcional, capacitación laboral especializada, y supervisión individualizada.

con discapacidades tienen un trastorno de aprendizaje, lo que hace que el sólo hecho de responder a este tipo de seguimiento sea aún más problemático.

La influencia positiva de WorkAbility en los estudiantes ha sido clara desde el comienzo: los estudiantes que participan en el programa tienen porcentajes de deserción más bajos que los estudiantes con discapacidades que no participan. Y eso no es todo. Las cifras actuales señalan que el programa brinda a los estudiantes un beneficio que perdura después de que dejan la escuela secundaria (ver el cuadro 2 [página 5] y el cuadro 3). Más estudiantes de WorkAbility están trabajando en un empleo regular y/o asistiendo a la escuela que hace diez años. Y menos no están asistiendo a la escuela ni trabajando.

Utilizando los datos que reúne para guiar los cambios y mejoras que introduce en su programa, WorkAbility continúa mejorando y

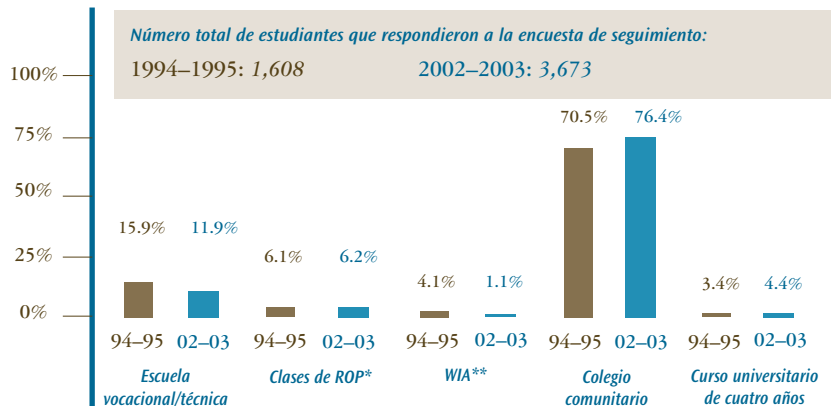
creciendo. Los líderes de la organización son conscientes de un hecho: la vida es una transición continua. Y cuantos más sistemas positivos de apoyo estén disponibles en cada etapa del camino, mayores serán las probabilidades de que sus estudiantes puedan lograr una vida exitosa, con autodeterminación e independencia.

El éxito de WorkAbility depende de tres características básicas: su estructura adaptable y flexible; su sistema de mentores y red de apoyo integrado, y el compromiso ferviente de las personas involucradas. Esto sugiere una fórmula para el éxito de cualquier organización, de hecho, de cualquier persona, de cualquier vida. 🍀

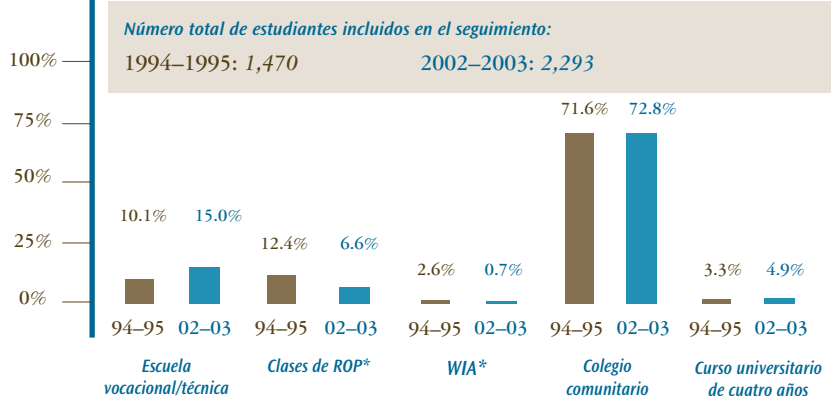
Seguimiento de actividades terciarias

Un año después de dejar el programa

Cuadro 3



Dos años después de dejar el programa



* Regional Occupational Programs (Programas ocupacionales regionales): ofrece a los estudiantes programas de clase que les brindan capacitación sin pago en el trabajo relacionada directamente con los programas de instrucción del estudiante, y a menudo proporciona experiencia pagada en el trabajo.

** The Workforce Investment Act (La Ley de Inversión en la Fuerza Laboral): ofrece servicios que ayudan a preparar a la juventud para la fuerza laboral.

Las transiciones comienzan a una edad temprana y no terminan nunca

E

Por Bayla Greenspoon, MS Ed y Pamela Jakwerth Drake, PhD; ETR Associates (Education, Training, Research (Educación, Capacitación, Investigación))

El Primer Proyecto de Apoyo para Personas al Cuidado Informal de Niños durante los Primeros 5 Años de California (First 5 California Informal Child Caregiver Support Project) ha estado investigando a una población mayormente oculta y desatendida: los cuidadores que son familiares, amigos y vecinos (family, friends and neighbors [FFN]) del niño al que cuidan. Estas personas al cuidado de niños son importantes: brindan atención a alrededor de un tercio de todos los niños de EE.UU. desde el nacimiento hasta los cinco años de edad (Sonenstein et al., 2002). Hasta hoy, no ha habido ningún estudio en gran escala sobre el empleo del cuidado de FFN en California. Sin embargo, estudios nacionales y estatales indican que los padres a menudo eligen este tipo de cuidado porque generalmente es más flexible y accesible, y porque resuelve temas relacionados con la confianza y congruencia cultural (Brown-Lyons et al., 2001). Estudios anteriores demuestran que estos son temas importantes para todas las familias, incluso para las de niños con necesidades especiales.

El Primer Proyecto de Apoyo para Personas al Cuidado Informal de Niños durante los Primeros 5 Años de California fue iniciado por la Comisión para los Primeros 5 Años de Niños y Familias de California (First 5 California Children and Families Commission), que fue fundada en 1998 a través de un impuesto sobre el tabaco implementado como resultado de la sanción del Proyecto de Ley 10. La Comisión First 5 California ha desempeñado una función decisiva en la creación de servicios importantes para los niños desde el nacimiento hasta los cinco años de edad y sus familias en todo el estado, y ha demostrado un fuerte compromiso continuo con la situación de los niños con necesidades especiales. Uno de los principales objetivos de First 5 ha sido apoyar y vincular a todos los sistemas que participan en el cuidado y educación de todos los niños pequeños durante la primera infancia—a sus familias, proveedores de servicios de guardería, proveedores de servicios de salud y escuelas.

Preparación para la escuela

La importancia de este tipo de esfuerzos resulta aún más evidente en la investigación de las primeras etapas de desarrollo del cerebro, que indican que los primeros años de la vida de un niño—los años anteriores al

jardín de infantes—son fundamentales para su crecimiento y desarrollo. Los adultos que promueven las relaciones seguras de compromiso—que ayudan a los niños a sentirse orgullosos de sí mismos, hablan con los niños, les leen, juegan con ellos, y brindan materiales y experiencias que enriquecen su desarrollo—contribuyen en gran medida a la capacidad de un niño de tener éxito en la escuela (Cople and Bredekamp, 1997; Howes, 1999; Peisner-Feinberg et al., 2000; Rogers y Sawyers, 1988). Sin duda alguna, la educación de calidad durante la primera infancia puede desempeñar una función importante para apoyar el desarrollo positivo y asegurar la preparación para la escuela, en especial para los niños cuyas familias se enfrentan a numerosas dificultades. Una de

estas dificultades puede ser criar o cuidar a un niño con necesidades especiales.

En general, las circunstancias familiares varían en gran medida, y son muchas las ironías dentro de esa variedad. La familia de un niño con una discapacidad—precisamente la familia que más necesita obtener apoyo, recursos, tiempo o energía adicionales para satisfacer las exigencias de su niño especial—a menudo simplemente no puede (Carlson et al., 1996). La supervivencia básica con frecuencia tiene prioridad sobre, por ejemplo, la preocupación sobre la preparación para la escuela. Además, si ésta es la primera experiencia de una familia en el mundo de las necesidades especiales, sus integrantes pueden sentirse ansiosos y aislados, lo que hace aún

más difícil encontrar la energía necesaria para obtener más apoyo. Estos factores sugieren los tipos de apoyo que una persona al cuidado de un niño puede ofrecer a los padres, para ayudarlos a preparar al niño discapacitado para su inclusión en el ambiente escolar.

La tarea de ayudar a cualquier niño a prepararse para la escuela, y más especialmente a un niño con una discapacidad u otro tipo de necesidad especial, no es algo que se puede hacer aisladamente. Este hecho exige que todas las personas involucradas se comuniquen, colaboren y elaboren los sistemas que sean más eficaces para todos los niños y familias. De esta manera el niño logrará una transición exitosa desde una etapa de la vida (los primeros años) a otra (los años escolares y después). Por ejemplo, si los padres y otras personas al cuidado del niño tienen información clara sobre qué se esperará de los niños en jardín de infantes, y sobre cómo ellos, como adultos, pueden encarar esas expectativas, la transición se puede facilitar en gran medida para todas las partes—el niño, la familia, la persona que lo cuida, y el maestro de jardín de infantes. Un objetivo importante del Proyecto de Apoyo para Personas al Cuidado Informal de Niños ha sido adquirir información que ayude a apoyar esta transición.

Grupos de análisis y entrevistas

Este proyecto ha investigado las necesidades de las personas al cuidado de niños con necesidades especiales menores de seis años, a través de 21 entrevistas telefónicas con padres y personas FFN al cuidado de niños con discapacidades y otras necesidades especiales, utilizando además 45 grupos de análisis que incluían a padres y personas FFN al cuidado de niños con necesidades especiales (Drake et al., 2004).

Conclusiones del proyecto

Desafíos. Tanto los padres como las personas al cuidado de niños opinaron que las dificultades más comunes a las que se enfrentan estas últimas pertenecen a dos categorías:

Dificultades físicas. Éstas incluyen la dificultad para moverse o sentarse, problemas médicos o enfermedad continua, necesidad de equipos especiales, y necesidades de atención especial para mantenerse saludable.

Conducta. Ésta incluye períodos de atención breves, no poder permanecer sentado ni siquiera por períodos breves,

Los primeros cinco años, continúa en la página 8

hiperactividad, rabietas, mala conducta para expresar frustración, o no reconocer situaciones peligrosas.

También se mencionaron inquietudes sobre el bienestar social de un niño. Algunos niños no se relacionan con muchos (o con ningún) compañeros de su edad, tienen aptitudes sociales deficientes, o son retraídos. Por último, algunos participantes mencionaron la capacidad de comunicación deficiente como una posible dificultad. Dijeron que con frecuencia es difícil entender lo que un niño necesita o desea, lo que complica aún más la situación de la persona a su cuidado.

Necesidades y barreras. Los participantes de la investigación analizaron cuatro categorías de necesidades y barreras: los materiales, conocimiento/información e ideas, recursos y apoyo personal, y recursos de la comunidad. Se mencionaron con más frecuencia las siguientes necesidades:

- **Juguetes**, especialmente los juguetes que ayudan con una necesidad física o sensorial específica del niño: los que son estimulantes y coloridos, con luces y sonido que imitan la “conversación” y ayudan a desarrollar el habla.
- **Información relacionada con las discapacidades y otras necesidades especiales**, tanto en general como sobre una discapacidad o necesidad específica a la que se enfrenta la persona al cuidado del niño. Los participantes mencionaron la necesidad de pautas que les indiquen qué esperar razonablemente de un niño a distintas edades, qué hacer para ayudar a progresar a un niño hasta su máximo potencial, y cómo responder a situaciones médicas o de otro tipo que pueden surgir.
- Los participantes también expresaron preocupación sobre la falta de **recursos en la comunidad** que, si estuvieran disponibles, los ayudarían a resolver estas dificultades. Algunos deseaban **parques** que fueran seguros y accesibles, con juegos especiales para niños con discapacidades. Otros también solicitaron **centros comunitarios** con programas y actividades para niños con discapacidades.
- El **transporte** representa una barrera para muchas personas al cuidado de niños que dijeron que no conducen o no tienen automóvil, esto hace que sea difícil llevar a un niño a una consulta médica o a lugares de la comunidad, tales como un parque.
- La **falta de dinero** fue mencionada con más frecuencia como la principal barrera para obtener los recursos que se mencionan más arriba. Entre otras se incluyeron el idioma, falta de tiempo y falta de materiales necesarios.


Consecuencias prácticas

Estas necesidades y barreras, una vez identificadas, sugieren dos consecuencias importantes para los educadores especiales:

- **Es necesario promover actividades de divulgación para padres y personas al cuidado de niños antes de que estos niños comiencen el jardín de infantes.** Muchos niños con discapacidades que están al cuidado de familiares, amigos o vecinos (FFN) no están recibiendo servicios de intervención en la primera infancia, y sus familias y personas a su cuidado no están recibiendo el apoyo que necesitan. Esto hace peligrar las posibilidades de que los niños pequeños estén preparados para la escuela. Asimismo, las personas FFN al cuidado de niños con frecuencia tienen poco o ningún acceso a capacitación sobre desarrollo y educación infantil. Por lo tanto, corresponde al campo de los educadores especiales buscar las formas de identificar a estos padres y personas al cuidado de niños y ofrecerles la capacitación y ayuda que necesitan para asistir a los niños en su desarrollo, para hacer posible la transición exitosa a la escuela.
- **La necesidad de apoyo para los padres y personas al cuidado de niños probablemente continuará después de que los niños ingresen al jardín de infantes.** Muchos padres continuarán dependiendo del cuidado de FFN, incluso después de que sus hijos ingresen a la escuela. Proporcionar la información que necesitan a los padres y personas al cuidado de niños—incluyendo información relacionada con discapacidades específicas, recursos para tener acceso a juguetes y otros equipos, e ideas para superar las barreras de accesibilidad en los parques—los ayudará a apoyarlos y enriquecer los esfuerzos del sistema educativo y, lo que es más importante, el desarrollo del niño. Asimismo, los desafíos identificados por los padres y personas al cuidado de niños en relación con las dificultades físicas y de conducta de los niños también pueden representar desafíos para los maestros de educación general. Al proporcionar a los maestros estrategias para encarar estos desafíos, se promoverá la colaboración mutua y la educación inclusiva.

Resumen

Se necesita de la comunidad para criar a un niño, y una parte fundamental de la “crianza” tiene lugar en los primeros cinco años de vida. Para que cada niño, con o sin necesidades especiales, tenga el mejor comienzo posible, la comunidad de adultos que tiene más contacto con el niño, las influencias, recursos e información de los primeros años, se deben unir para apoyarse mutuamente. Sus tareas como padres,

personas al cuidado de niños, y educadores, se vuelve infinitamente más fácil cuando esto ocurre. Y el mejor resultado es un niño que tiene el apoyo necesario para alcanzar su máximo potencial. 

Referencias

- Brown-Lyons, M., Robertson, A., y Layzer, J., (2001). *Kitb and Kin—Informal Child Care: Highlights from Recent Research. (Amigos y Familiares – La guardería informal: Aspectos fundamentales de las investigaciones recientes)*. Nueva York, NY: National Center for Children in Poverty (Centro Nacional para Niños Pobres), Escuela Mailman de Salud Pública, Universidad de Columbia.
- Carlson, C. C., Cranor, L. S., y Kushner, A., (1996). *Living with Disability: The Family Perspective in Project Exceptional: A Guide for Training and Recruiting Child Care Providers to Serve Young Children with Disabilities. (Vivir con una discapacidad: Perspectiva de la familia en un proyecto excepcional: Guía para capacitar y contratar proveedores de cuidado infantil para asistir a niños pequeños con discapacidades)*. Sacramento, CA: Departamento de Educación de California.
- Copple, C., y Bredekamp, S., (1997). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs (Práctica adecuada para el desarrollo evolutivo en los programas para la primera infancia)*, Edición actualizada. Washington, DC: NAEYC.
- Drake, P. J., Unti, L., Greenspoon, B., y Fawcett, L. K., (2004). Resultados de los grupos de análisis y entrevistas del Proyecto de Apoyo para las Personas al Cuidado Informal de Niños hasta los Cinco años de California. Scotts Valley, CA: ETR Associates.
- Howes, C., (1999). “Attachment Relationships in the Context of Multiple Caregivers” (“Las relaciones de compromiso afectivo cuando existen numerosas personas al cuidado de un niño”) en *Handbook of Attachment Theory and Research (Manual de teoría e investigación sobre el compromiso afectivo)*, J. Cassidy y P.R. Shaver (Eds.). Nueva York, NY: Guilford Publications.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., et al., (2000). *The Children of the Cost, Quality, and Outcomes Study Go to School: Technical Report. (Los niños del estudio de costos, calidad y resultados van a la escuela: Informe técnico)*. Chapel Hill, NC: Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill, Centro de Desarrollo Infantil Frank Porter Graham.
- Rogers, C. S., y Sawyers, J. K., (1988). *Play in the Lives of Children (El juego en la vida de los niños)*. Washington, DC: NAEYC.
- Sonenstein, F. L., Gates, G. J., Schmidt, S., y Bolshun, N. (2002). “Primary Child Care Arrangements of Employed Parents: Findings from the 1999 National Survey of America’s Families” (“La organización de los principales servicios de guardería de los padres que trabajan: Conclusiones de la Encuesta Nacional de Familias Estadounidenses de 1999”) (Informe especial No. 59). Washington, DC: The Urban Institute.

Como equipo, elaboramos un enfoque que beneficiaba a todos—a los maestros, a Chad y a los demás estudiantes, de la misma manera. Además, mi esposo se ofreció como voluntario en clases como padre asistente, y en el patio como supervisor durante los recesos. Paulatinamente, establecimos una buena relación.

Los cambios

Después de un tiempo, observamos cambios sorprendentes. En las reuniones de IEP los maestros comenzaron a darnos noticias emocionantes e importantes sobre todas las cosas maravillosas que mi hijo podía hacer. El equipo de IEP había comprendido que nosotros, como padres, estábamos dispuestos a dar además de recibir, y que estábamos decididos a ayudar a nuestro hijo a aprender en una clase típica. Como un equipo con un compromiso renovado, comenzamos a elaborar un plan de transición que Chad podría llevar con él a la escuela secundaria.

La escuela secundaria fue diferente en muchos aspectos de la escuela intermedia. Cuando Chad se graduó de la escuela intermedia, fue necesario que tuviera un asistente personal. (En la escuela intermedia había tenido algunos problemas de conducta que lo hicieron necesario). Cualquiera fuera el motivo, Chad demostró conductas inadecuadas que siempre parecían manifestarse alrededor de su cumpleaños. Lo llevamos al doctor en busca de consejos sobre cómo podíamos ayudarlo como familia a aceptar su situación. Sugirieron que su conducta podía estar relacionada con cambios hormonales normales de la adolescencia, y que posiblemente podría volverse más intensa a medida que crecía. Por esta razón, el equipo de IEP decidió que un asistente de tiempo completo le brindaría la ayuda que necesitaba para participar en las clases de educación general. Su maestro especialista en recursos (resource specialist [RSP]) con la ayuda de nuestra familia y su asistente, elaboramos un plan de estudios modificado y personalizado para él, que fue fundamental para el futuro éxito de Chad.

Como resultado de lo que habíamos aprendido como padres y de la buena base adquirida en sus años anteriores en la escuela, la escuela secundaria le ofreció un mejor ambiente desde el comienzo. Estoy convencida de que participar en el Cuerpo de Entrenamiento de Oficiales de la Reserva (Reserve Officers Training Corps [ROTC], con toda la rutina que implicaba, fue una razón muy importante de por qué le fue tan bien. Durante los años de la escuela secundaria, los IEP de Chad siempre estaban llenos de discusiones sobre qué esperábamos

como equipo para el futuro de Chad después de la escuela secundaria. El equipo de IEP identificó sus intereses (autos, arte y dinero) y encontró clases que apoyaban estos intereses. Con el tiempo, Chad incluso pudo trabajar algunas horas por semana en un comercio que vendía artículos para automóviles. Le encantaba. Todas estas experiencias aumentaron su autoestima, lo que a su vez ayudó a Chad a desarrollar la capacidad necesaria para enfrentarse a situaciones difíciles de una manera más positiva. Y esto, por supuesto, llevó a menos problemas de conducta.

Mirando hacia el futuro

En el 2000 faltaba un año para que Chad egresara de un programa tradicional de la escuela secundaria. De manera que todos debíamos investigar programas de transición para estudiantes de 18 a 22 años de edad. Luego de investigar qué opciones teníamos disponibles, elegimos un programa que ofrecía a sus estudiantes la oportunidad de asistir a clases en la Escuela Universitaria de la Ciudad de Sacramento (Sacramento City College). Llamado el Dúplex por el edificio donde se desarrollaba, este programa estaba situado en un lugar ideal, a una cuadra del campus de la universidad. El lugar y el componente de inclusión del programa me causaron buena impresión. Realmente queríamos que nuestro hijo tuviera la oportunidad de asistir a la universidad, igual que su hermano y hermana mayor.

De manera que después de la ceremonia de graduación de Chad de la escuela secundaria en la clase 2001, un momento que de por sí fue emocionante, nos sentimos aún más orgullosos y entusiasmados ante la perspectiva de su transición a un programa de educación para adultos y a su asistencia a clases universitarias. Una vez más, pudimos encontrar clases que a Chad le gustaban. Siempre le habían interesado las cámaras y el arte, de manera que estábamos convencidos de que fotografía y una clase de dibujo serían un buen comienzo, con una clase de educación física para que hiciera ejercicios que completara su programa de siete unidades.

Descubrir aptitudes

Las clases en el Dúplex comenzaron dos semanas antes de las clases de la universidad. Esto permitió que los estudiantes tuvieran la oportunidad de familiarizarse entre sí y con el personal, y comenzaran a conocer el campus universitario. Cuando comenzaron Chad aún tenía a su asistente personal, quien podía apoyarlo en sus clases universitarias.

Aunque Chad finalmente dejó el Dúplex, estaba entusiasmado con las clases de arte de la universidad. Le encontramos otro programa que incluía cursos en la Universidad de la Ciudad (City College). El equipo de IEP/Plan Individualizado de Transición (Individualized

Transition Plan [ITP]) una vez más elaboró un programa específico para las metas del IEP/ITP de Chad: tomar todas las clases de arte que podía, y luego más clases de educación física para su salud.

Después del primer semestre de Chad, vimos un gran cambio en su autoestima. Su talento artístico prosperó, y su sentido de logro personal creció con él. Los talentos y aptitudes de Chad crecieron hasta donde se encuentra hoy, vendiendo sus obras comercialmente (incluso tiene un sitio web, donde puede mostrar sus asombrosas obras de arte abstracto: <http://www.cbadsart.com>).

A través de este proceso de descubrir en qué se destaca y cómo puede expresar su talento, la personalidad social de Chad también ha crecido. Es muy popular en sus clases y a menudo lo saludan estudiantes que lo conocieron en años anteriores—y ahora en la universidad.

Como un final feliz de la historia de Chad, sólo puedo mencionar algunos hechos fundamentales que he aprendido como madre de un hijo con necesidades especiales: la importancia de siempre buscar información y pedir consejo; tener expectativas altas para usted mismo, su hijo, y las personas que le enseñan; establecer relaciones con los profesionales responsables de proporcionar los servicios que su hijo necesitará para tener éxito en la vida adulta; estar dispuesto a dar tanto como recibe. ¡Y nunca darse por vencido!

Los desafíos no han sido fáciles, pero la satisfacción por sus éxitos ha valido todo el esfuerzo. 🍀

La transición de la escuela a la vida adulta

L

Por Diana Blackmon, EdD

Los dos últimos números de *The Special EDge* (Otoño de 2003 y Primavera de 2004) presentaron la Parte I y la Parte II de “La transición de la escuela a la vida adulta.” La Parte I analizó la conciencia personal, la primera fase de la preparación y planificación para la transición. Esto incluye el conocimiento de los estudiantes de sus propios estilos de aprendizaje y personalidad, intereses y aptitudes, y nociones sobre cómo volver a evaluar periódicamente la información sobre ellos mismos. La Parte II analizó la conciencia sobre las opciones laborales: el conocimiento de la relación entre la escuela y el trabajo y las muchas opciones laborales disponibles; la preparación para el trabajo: el conocimiento de las conductas y aptitudes necesarias para tener éxito en el trabajo, y la experiencia laboral: la oportunidad de mantener un verdadero trabajo, aprender directamente las expectativas del lugar de trabajo, y comenzar a ver qué carrera “les sirve.” La Parte III explora la vida independiente y el acceso a la comunidad, analiza la función de los proveedores de servicios para adultos, y ofrece sugerencias para que el proceso del Programa Individualizado de Educación (IEP) sea más significativo durante la planificación de la transición.

La vida independiente y el acceso a la comunidad

La vida independiente y el acceso a la comunidad incluye, el conocimiento y aptitudes necesarias para vivir, trabajar, y divertirse en una comunidad de la manera más independiente posible. Es importante para todos los jóvenes tener oportunidades que les permitan vivir de manera independiente y tener acceso a los recursos de la comunidad, pero esto es especialmente esencial para los jóvenes adultos con discapacidades que necesitan más asistencia.

Para vivir de manera independiente como adulto, se requiere la capacidad para tomar decisiones sobre una cantidad a veces abrumadora de hechos. Brindar a los estudiantes instrucción, información y oportunidades para hablar sobre estos desafíos mientras todavía están en la escuela secundaria, ayudará a prepararlos para las responsabilidades y desafíos de la vida adulta. Por ejemplo, ¿cómo se mantendrán económicamente? ¿Con un trabajo? ¿Con asistencia económica para la universidad? ¿Seguridad Social? ¿Dónde vivirán? ¿Solos?

¿Con un compañero de vivienda? ¿En algún tipo de residencia con asistencia económica? ¿Qué harán para mantener un estilo de vida saludable? Tan importante como un estilo de vida saludable es qué harán para divertirse y con quién podrán contar en su red de apoyo social.

Vivienda

Todos los jóvenes deben saber sobre el costo y la responsabilidad de mantener un hogar, ya sea un apartamento, una vivienda compartida, o una residencia con asistencia económica. Muchos jóvenes adultos tienen la primera experiencia de vivir por su cuenta cuando se van a la universidad, y a menudo se dan cuenta de que no están preparados para la vida

más significativas, las familias deben visitar residencias con servicios de apoyo para encontrar la más adecuada para su hijo o hija. Los Centros Regionales Locales (ver más abajo) son una buena fuente de recomendaciones para las residencias con servicios de apoyo.

Mantener un presupuesto

Preparar un presupuesto es por lo general una actividad reveladora para alguien que nunca ha tenido que hacerlo. Es especialmente útil preparar tres presupuestos: uno para vivir en el hogar, uno para vivir solo, y uno para vivir con un compañero de vivienda. Los diarios y listados de alquileres en línea son buenos lugares para averiguar el costo real de las viviendas en una zona determinada. Para que un presupuesto para la vida independiente sea eficaz, debe incluir todo: alquiler, comida, servicios, teléfono, entretenimiento, ropa, seguro del automóvil, etc. A menudo los jóvenes adultos quieren tener su propio auto, pero cuando se enfrentan a los costos reales que esto implica, como los pagos del automóvil, seguro, mantenimiento y gasolina, con frecuencia deciden que es más conveniente esperar hasta tener un buen empleo de jornada completa. Preparar presupuestos comparativos y pesar las opciones dará a los estudiantes una idea más clara de qué esperar cuando vivan solos, y esto puede ayudarlos—o ayudar a sus padres—a evitar la sorpresa de gastos inesperados y sufrir las consecuencias a menudo desalentadoras.

Salud y seguridad

Los jóvenes se enfrentan a muchas opciones cuando ingresan en la vida adulta. Cuando los maestros y familias hablan con los jóvenes adultos sobre las opciones de estilos de vida y les proporcionan información, les dan una base para tomar buenas decisiones a lo largo de la vida. Por ejemplo, preguntarles a los estudiantes, “¿Qué es un estilo de vida saludable?” inicia una discusión sobre temas tales como la actividad física y la alimentación. También invita a conversar sobre el cigarrillo, el alcohol y el consumo de drogas, sobre dormir la cantidad de horas necesarias, y sobre cómo encarar el estrés. Un estilo de vida saludable implica tomar decisiones responsables sobre el sexo y las relaciones. Implica saber cómo y dónde obtener atención médica en caso de una emergencia. Y se relaciona con el tema de los controles y consultas médicas regulares, y por qué son tan importantes. Para los adultos

puede ser fácil tomar decisiones sobre un estilo de vida saludable, pero los jóvenes necesitan oportunidades para analizar estos temas con adultos en los que confían—antes de tomar decisiones equivocadas!

Recreación

La obesidad es una epidemia nacional, en parte porque la televisión se ha convertido en la principal forma de recreación para muchos estadounidenses. Nunca es demasiado temprano para comenzar a conversar con los jóvenes sobre la importancia de salir de la casa y estar activos—física y socialmente. Por otra parte, muchos jóvenes practican algún tipo de deportes, tienen pasatiempos y muchos amigos. Para ellos, las decisiones difíciles tendrán que ver con cómo administrar su tiempo—cuánto tiempo dedicar a la recreación, pasatiempos y amigos, y cuánto tiempo dedicar a la escuela y el trabajo. En el caso de los jóvenes con menos oportunidades de recreación y actividades sociales, es importante que adquieran este tipo de distracciones antes de que terminen la escuela secundaria para evitar el aislamiento social como adultos—una realidad lamentable para muchos adultos con discapacidades, y una realidad negativa para cualquiera.

Acceso a la comunidad

Las personas con discapacidades deben saber qué recursos están disponibles para ellos en sus comunidades y dónde encontrarlos. Los diarios locales, guías telefónicas y directorios en línea son buenos lugares para comenzar. Los educadores y familias pueden dar a los jóvenes la oportunidad de familiarizarse con la búsqueda de recursos asignándoles tareas de investigación, como “Busca la biblioteca, el departamento de parques y recreación, y el centro médico de la zona en la guía telefónica o el directorio en línea.” Si una entidad o recurso en particular se usará con frecuencia, como el transporte público, se deben brindar a los estudiantes muchas oportunidades para que utilicen personalmente el servicio hasta que aprendan a tener acceso a éste de manera independiente.

Responsabilidad de la comunidad

Tan importante como saber utilizar los recursos de la comunidad es aprender a ser un miembro responsable de ella. Los estudiantes deben comprender su responsabilidad de votar, y la importancia de tomar decisiones informadas cuando votan. También deben saber cómo localizar su mesa electoral designada. Por otra parte, la responsabilidad social y la responsabilidad hacia el medio ambiente se enseñan mejor a través de la experiencia misma. Los jóvenes

necesitan muchas oportunidades para ofrecerse como voluntarios en sus comunidades mientras aún están en la escuela secundaria, para que ayudar a los demás se convierta en un hábito y una costumbre para toda la vida.

Proveedores de servicios para adultos

Para los estudiantes con discapacidades más importantes, la transición hacia la vida adulta requiere el apoyo permanente de proveedores de servicios para adultos. La siguiente es una lista de proveedores de servicios para personas con discapacidades y los servicios que ofrecen.

Department of Rehabilitation (Departamento de Rehabilitación) <http://www.rehab.cabwnet.gov>

Para las personas con discapacidades físicas o mentales que interfieren considerablemente con su empleo, o para aquellas que necesitan servicios de rehabilitación vocacional, el Departamento de Rehabilitación ofrece evaluaciones, asesoramiento, capacitación vocacional, asistencia para la obtención de empleo, empleos asistidos, transporte y materiales y equipos relacionados con el trabajo.

Department of Developmental Services/Regional Centers (Departamento de Servicios de Desarrollo/Centros Regionales) <http://www.dds.ca.gov>

Para las personas con retardo mental, parálisis cerebral, epilepsia, autismo o cualquier otro trastorno que requiere tratamiento similar al de retardo mental, el Departamento de Servicios de Desarrollo y Centros Regionales ofrecen coordinación de servicios, preparación sobre las aptitudes necesarias para la vida independiente, asistencia para obtener una vivienda, transporte, actividades diurnas, empleo con servicios de apoyo, y servicios médicos.

Department of Developmental Services/Supported Living Services (Departamento de Servicios de Desarrollo/Servicios de Apoyo para la Vida Diaria) <http://www.dds.ca.gov/livingarrang/sls.cfm>

Los Servicios de Apoyo para la Vida Diaria del DDS ayudan a los adultos con discapacidades del desarrollo a seleccionar y mudarse a un

hogar, elegir a sus asistentes personales y compañeros de vivienda, y a adquirir equipamiento para el hogar. La organización también ayuda a las personas a desempeñar actividades comunes de la vida diaria y resolver emergencias, participar en la comunidad, y administrar sus finanzas personales, además de ofrecer otros tipos de apoyo.

Social Security and Social Security Disability Insurance (Seguridad Social y Seguro por Discapacidad de Seguridad Social) <http://www.ssa.gov>

Este seguro proporciona beneficios en efectivo a las personas elegibles que no pueden obtener trabajo debido a su edad, discapacidad o lesión.

Protection and Advocacy, Incorporated (Protección y Defensa, Incorporado) <http://www.pai-ca.org>

Protection and Advocacy, Incorporated, protege los derechos legales, civiles y a recibir servicios de los residentes de California con discapacidades, brindando información, recomendaciones, asistencia técnica y representación legal directa a cualquier consumidor o familiar.

California State Independent Living Council (Consejo Estatal para la Vida Independiente del Estado de California) <http://www.calsilc.org>

Independent Living es una filosofía y un movimiento de personas con discapacidades que trabajan para lograr autodeterminación, igualdad en las oportunidades y dignidad.

Conclusión

Todos los estudiantes de la escuela secundaria se beneficiarían con la lista de instrucción y actividades descrita en esta serie de artículos, pero es un requisito legal que las escuelas proporcionen estos servicios a los estudiantes

La transición, continúa en la página 12

con discapacidades. Para revertir la tendencia de bajos índices de graduación de la escuela secundaria y la universidad, y altos índices de desempleo y pobreza de las personas con discapacidades, la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]) requiere que los equipos de IEP incluyan disposiciones sobre la transición en el IEP de los estudiantes de catorce años de edad en adelante. Pero con frecuencia, la sección relacionada sobre la transición del IEP, llamada a veces Plan Individual de Transición, se considera sólo un formulario más que hay que completar. De hecho, el plan de transición es la sección más importante del IEP para los estudiantes de la escuela secundaria porque hace lo siguiente:

- Vincula a la escuela con la vida adulta
- Identifica los objetivos de los estudiantes para después de la escuela
- Describe qué sistemas de apoyo necesitarán los estudiantes para lograr sus objetivos
- Analiza dónde vivirán los estudiantes y qué asistencia pueden necesitar
- Identifica el acceso a sistemas de apoyo para el acceso a la comunidad y la vida independiente
- Ofrece vínculos con proveedores de servicios para adultos, si corresponde

Asimismo, IDEA requiere que los estudiantes participen en el proceso de planificación y las reuniones de IEP porque la planificación de la transición y las disposiciones relacionadas con la transición del IEP no es, nuevamente, un formulario más: ¡es el futuro de un estudiante!

De hecho, ese es el propósito de la educación desde jardín de infantes hasta el grado 12: preparar adecuadamente a todos los jóvenes para la vida adulta. En una era en la que la educación se basa en criterios de exigencia y evaluaciones de alto riesgo, quizá parezca que no hay tiempo durante el día de clase para planificar la transición. Sin embargo, vincular a la escuela con la vida adulta identificando los intereses y metas de un estudiante, familiarizar a los estudiantes con los servicios y sistemas de apoyo que necesitarán para alcanzar estos objetivos y

ayudarlos de maneras muy prácticas a prepararse para lo que harán cuando salgan de la escuela—éstas pueden ser las cosas que realmente ayudan a los estudiantes a permanecer en la escuela.

Sin importar su capacidad, todos los jóvenes se benefician con un programa integral de instrucción y actividades que los preparan directamente para enfrentarse a su futuro. 🎓

El propósito de la educación desde jardín de infantes hasta el grado 12 es preparar adecuadamente a todos los jóvenes para la vida adulta.

- El empleo de tecnología para la enseñanza para mejorar los resultados de los estudiantes.

Básicamente, esta capacitación de desarrollo profesional incluye todo lo que los directores y administradores de escuelas secundarias necesitan para fortalecer su capacidad de asistir a todos los estudiantes.

Proyectos de Ley del Senado 1448 y 1405

Otros dos proyectos de ley completan el paquete de O'Connell. El Proyecto del Ley del Senado 1448 (con el apoyo de la Senadora DeDe Alpert, Demócrata, Distrito 39 del Senado) volvería a autorizar el sistema estatal de Evaluaciones e Informes Estandarizados (Standardized Testing and Reporting [STAR]) y garantizaría la calidad constante de esta evaluación estatal de los estudiantes.

El Proyecto de Ley del Senado 1405 (con el apoyo de la Senadora Betty Karnette, Demócrata, Distrito 27 del Senado) tiene el propósito de crear un sello de aprobación del estado para los materiales didácticos de la escuela secundaria con el fin de coordinarlos con los criterios de contenido estatales. De esta manera, será más fácil para las escuelas secundarias encontrar libros de texto adecuados y de calidad para sus estudiantes.

Tomadas en conjunto, estas cuatro propuestas legislativas representan un esfuerzo serio y concertado por parte de los principales responsables de formular las políticas educativas del estado, para garantizar que las escuelas secundarias de California están haciendo un trabajo de primer nivel en la preparación de todos sus estudiantes para el mejor futuro posible. 🎓

La Biblioteca de Recursos en Educación Especial (Resources in Special Education [RISE]) presta materiales al público de California sin cargo. Los artículos que figuran en esta página son sólo una muestra de los que están disponibles. Visite <http://www.pbp.com> para ver el catálogo completo de la biblioteca y solicitar materiales en línea. Para hacer pedidos por teléfono, llame a la bibliotecaria Judy Bower al 408/727-5775, extensión 110.

La transición

Integrating Transition Planning into the IEP Process (Cómo integrar la planificación de la transición al proceso de IEP)

Por Lynda West et al. Council for Exceptional Children (Consejo para Niños Atípicos): Reston, VA; 1999, segunda edición. 68 páginas. Llamadas números 23011, 23012. Éste útil libro analiza formas en que las escuelas, entidades de trabajo comunitario, organizaciones privadas y familias pueden trabajar juntas para ayudar a los estudiantes a lograr una transición sin dificultades a la vida adulta.

Learning a Living: A Guide for Planning Your Career and Finding a Job for People with Learning Disabilities, Attention Deficit Disorder, and Dyslexia (Ganarse la vida: Guía para planificar la carrera laboral y encontrar trabajo para las personas con problemas de aprendizaje, trastorno de déficit de atención y dislexia)

Por Dale Brown. Woodbine House: Bethesda, MD; 2000. 340 páginas. Llamadas números 22945, 22946. Esta guía laboral está escrita para personas con problemas de aprendizaje por alguien con experiencia directa. Analiza todo lo que una persona necesita saber para encontrar el mejor trabajo posible que destaque sus aspectos fuertes y reduzca al mínimo los efectos de una discapacidad.

Making the Transition Team Work (Cómo lograr resultados a través del trabajo del equipo de transición)

Por Sandy Thompson et al. Minnesota Educational Services: Little Canada, MN; 1998. 132 páginas. Llamadas números 21221, 21222. Este libro práctico ayuda a los miembros de equipos de planificación de la transición a elaborar IEP con sentido común, orientados a la transición, que utilicen todos los recursos disponibles para preparar a los jóvenes adultos con discapacidades para una vida adulta exitosa.

Meeting the Needs of Youth with Disabilities: Examples of Students with Disabilities Accessing SSI Work Incentives (Cómo satisfacer las necesidades de los jóvenes discapacitados: Ejemplos de estudiantes discapacitados que utilizan los incentivos de trabajo de SSI)

Universidad de Minnesota: Minneapolis, MN; 1999. 78 páginas. Llamadas números 22803, 22804. Esta publicación ofrece ejemplos detallados que ilustran el proceso para solicitar los incentivos de trabajo del Seguro de Ingreso Complementario (Supplemental Security Income [SSI]) y demuestra cómo los estudiantes con discapacidades se pueden beneficiar de éstos cuando los utilizan durante el proceso de planificación de la transición.

Social Skills Activities for Secondary Students with Special Needs (Actividades de desarrollo social para estudiantes secundarios con necesidades especiales)

Por Darlene Mannix. Prentice Hall: Paramus, NJ; 1998. 261 páginas. Llamada número 23071. Esta colección de 187 planillas listas para usar se creó para ayudar a los estudiantes con necesidades especiales de los grados 6 a 12 a desarrollar las aptitudes sociales que necesitan para relacionarse con éxito con otras personas y aprender a aplicar estas aptitudes en varios ambientes, situaciones y problemas de la vida real.

Teaching Functional Skills (La enseñanza de aptitudes funcionales)

Por Don Bastian. Attainment Company: Verona, WI; 2000. 144 páginas. Llamada número 22398. Las disposiciones de IDEA ordenan un plan de transición para todos los estudiantes secundarios de educación especial. Se destacan las actividades de la vida diaria, acceso a la comunidad y capacitación vocacional, junto con el éxito en la educación general.

Teaching Self-Determination to Students With Disabilities: Basic Skills for Successful Transition (La enseñanza de la autodeterminación en los estudiantes con discapacidades: Aptitudes básicas para una transición exitosa)

Por Michael Wehmeyer, Carolyn Hughes, y Martin Agran. Paul H Brookes Publishing: Baltimore, MD; 1998. 354 páginas. Llamadas números 22947, 22948. Este libro ofrece métodos de instrucción versátiles para enseñar aptitudes básicas de autodeterminación a los estudiantes con discapacidades. Los materiales ayudan a los maestros a cumplir con los requisitos de IDEA y a planificar los programas de transición de acuerdo con las preferencias de los estudiantes.

Transition Education and Services for Adolescents with Disabilities (Educación y servicios de transición para adolescentes con discapacidades)

Por Patricia Sitlington, Gary Clark, y Oliver Kolstoe. Allyn & Bacon: Boston, MA; 2000, tercera edición. 422 páginas. Llamada número 23070. Este libro abarca la transición de las personas con discapacidades leves y moderadas a todos los aspectos de la vida adulta. Incluye no sólo la transición al empleo, sino también la transición a los futuros ambientes de vivienda y educación terciaria.

The Transition Handbook: Strategies High School Teachers Use that Work! (Manual para la transición: ¡Métodos que funcionan de los maestros de la escuela secundaria!)

Por Carolyn Hughes y Erik W. Carter. Paul H Brookes Publishing: Baltimore, MD; 2000. 416 páginas. Llamadas números 22553, 22661. En este manual, los autores reúnen más de 500 métodos de apoyo para la transición basados en investigaciones y comprobados por maestros, que han demostrado ser útiles para los maestros, especialistas en empleo, familias, y estudiantes. Ofrece estrategias para todas las etapas del proceso de transición.

Transition Requirements: A Guide for States, Districts, Schools, and Families (Requisitos para la transición: Una guía para los estados, distritos, escuelas y familias)

Por Jane Storms, Ed O'Leary, y Jane Williams. Universidad de Minnesota: Minneapolis, MN; 2000. 106 páginas. Llamada número 11463. Este libro ofrece pautas para evaluar y mejorar el proceso de transición, incorporar planes de transición al proceso de IEP, una síntesis de la legislación relacionada, respuestas a preguntas comunes, y formularios modelo. (También disponible en línea en <http://interact.uoregon.edu/wrrcl/trnfiles/trncontents.htm>)

Transition Services Under the IDEA: A Practical Guide to Legal Compliance (Los servicios de transición que establece IDEA: Una guía práctica para el cumplimiento legal)

Por Leonard Garfinkel. LRP Publications: Horsham, PA; 2000. 147 páginas. Llamadas números 23019, 23020. Este libro explica por qué son necesarios los servicios de transición, cómo se desarrolla el proceso conforme a IDEA, y qué estudiantes tienen derecho a recibir servicios de transición.

Transition to Adulthood: A Resource for Assisting Young People with Emotional or Behavioral Difficulties (La transición a la vida adulta: Un recurso para asistir a los jóvenes con dificultades emocionales o de la conducta)

Por Hewitt Clark y Maryann Davis. Paul H Brookes Publishing: Baltimore, MD; 2000. 293 páginas. Llamadas números 22550, 22658. Para investigadores, educadores y profesionales de primer nivel en el campo, este manual presenta métodos prácticos para ayudar a los jóvenes con dificultades emocionales y de conducta a seguir sus intereses y objetivos al avanzar hacia las áreas de la educación orientada a su carrera, trabajo, independencia y responsabilidad.

Investing in the Transition of Youth with Disabilities to Productive Careers (Invertir en la transición de los jóvenes con discapacidades hacia carreras laborales productivas)

El 28o. Curso sobre Temas de Rehabilitación llamado *Investing in the Transition of Youth with Disabilities to Productive Careers* está disponible en línea. La publicación ofrece un panorama de la legislación—tanto el espíritu como la letra de la ley. También sugiere estrategias para los miembros de la comunidad, ofrece actividades para dar mayor poder de decisión a la juventud, describe recursos de colaboración, y sugiere medidas eficaces para guiar a las comunidades locales desde el cumplimiento al compromiso. Visite http://www.rcep6.org/IRI_Publications.htm#Investing para consultar el documento y obtener más información.

La transición

<http://www.jobcorpshealth.com/disability/>

Accommodating Students with Disabilities: A Tutorial for Job Corps Staff (La inclusión de los estudiantes con discapacidades: Curso para personal del Job Corps)

Este sitio ofrece una guía para el personal del Job Corps sobre cómo incluir a los estudiantes con discapacidades, destinada a proporcionar a los consejeros de admisiones y personal del centro del Job Corps información y recursos que les permitan ofrecer más apoyo y satisfacer las necesidades de los postulantes y estudiantes con discapacidades. También ofrece recursos y materiales de consulta útiles para todas las personas que trabajan a favor de los jóvenes con discapacidades.

<http://www.disabilitystudiesforteachers.org>

Disabilities Studies for Teachers (Estudios sobre las discapacidades para maestros)

Este sitio web contiene una gran cantidad de información para los maestros decididos a incluir temas relacionados con la discapacidad en su enseñanza. Incluye planes de lecciones, organizados por unidades (temas), con ensayos sobre información básica y vínculos con una serie de sitios web de acceso público, que contienen documentos históricos de consulta. También contiene ensayos sobre por qué los maestros deben incluir el tema de la discapacidad en su enseñanza y sobre la "instrucción diferenciada" (cómo adaptar el plan de estudios a distintos estilos de aprendizaje) y mucho, mucho más.

<http://www.cde.ca.gov/rel/pnl/fb/yr04contents.asp>

Fact Book 2004 (Libro de datos 2004)

Este libro de datos del Departamento de Educación de California, lleno de estadísticas e información sobre una variedad de temas relacionados con la educación en California, ahora está disponible y se puede descargar gratis en este sitio web.

<http://www.beath.gwu.edu>

The HEATH Resource Center (Centro de Recursos HEATH)

Este centro, que opera desde la Facultad de Educación Superior y Desarrollo Humano de la Universidad George Washington, es una fuente nacional de recursos sobre educación terciaria para las personas con discapacidades. Su sitio web ofrece recursos, publicaciones, vínculos y respuestas prácticas a preguntas sobre cómo recorrer el mundo de la educación superior con una discapacidad.

http://www.rcep6.org/IRI_Publications.htm#Investing

Investing in the Transition of Youth with Disabilities to Productive Careers (Invertir en la transición de los jóvenes con discapacidades hacia carreras laborales productivas)

Este documento—*Investing in the Transition of Youth with Disabilities to Productive Careers*—está disponible y se puede descargar gratis. Esta publicación trata casi todos los temas relacionados con la transición: aspectos legales, colaboración comunitaria, inquietudes de las familias, y más.

<http://www.fdic.gov/consumers/consumer/moneysmart/index.html>
Money Smart (Administración inteligente)

The Federal Deposit Insurance Corporation (FDIC) ha lanzado este programa gratuito de capacitación, destinado a enseñar a los adultos que están fuera de la corriente financiera dominante a mejorar sus aptitudes de administración y bancarias. De los 49 millones de estadounidenses con discapacidades, uno de cada tres vive por debajo del nivel de pobreza. Money Smart tiene el propósito de ayudar a resolver este problema. Consiste en diez módulos presentados por un instructor sobre temas económicos básicos, y ofrece una oportunidad valiosa a las organizaciones interesadas en capacitar a las personas con discapacidades.

<http://www.ncwd-youth.info/>

National Collaborative on Workforce and Disability—NCLD/Youth (Colaboración Nacional sobre la Fuerza Laboral y las Discapacidades)—NCLD/Juventud

Vinculando a los jóvenes con discapacidades con el empleo, NCLD/Juventud es una fuente excelente de información sobre el empleo y los jóvenes con discapacidades. Su sitio web ofrece información para los administradores (directores y supervisores de programas), empleadores y empresas, personas a cargo de elaborar las políticas, y jóvenes y sus familias.

<http://www.pacer.org/publications/transition.htm>

Parenting Postsecondary Students with Disabilities: Transition Resources (Guía para padres de estudiantes de secundaria con discapacidades: Recursos para la transición)

Esta lista de publicaciones muy accesibles de Parent Advocacy Center for Educational Rights (Centro de Padres para la Defensa de los Derechos Educativos) ofrece una gran cantidad de recursos sobre una serie de temas que se relacionan con la transición: enfermedades crónicas, independencia, rehabilitación vocacional, defensa de los propios intereses, discapacidad y sexualidad, empleo asistido, y más.

<http://www.ragged-edge-mag.com/>
The Ragged Edge Magazine

Esta versión en línea de *The Disability Rag* está dedicada a artículos sobre los derechos de las personas discapacitadas. También ofrece una circular electrónica gratuita que analiza temas similares.

<http://www.ncset.org/stateresources/resources.asp>

Recursos estatales para la transición

Ciertas oficinas de transición comparten vínculos con sus recursos de transición más valiosos. En este nuevo sitio encontrará manuales, recursos, planes de estudios, sitios web, y más para todas las personas que participan en la transición exitosa de jóvenes con discapacidades a la vida adulta.

http://www.calstat.org/special_edge.html#guides

Transition to Adult Living: A Guide to Secondary Education (La transición a la vida adulta: Guía para la educación secundaria)

Este manual integral guía a los padres y jóvenes adultos a través del proceso de planificación para una transición exitosa de la escuela secundaria y hacia una vida más independiente. Está disponible en esta dirección y se puede descargar gratis.

Comisión de Asesoramiento sobre Educación Especial

Planes para premiar a los programas de transición

Comprendiendo el efecto perdurable de los programas de transición eficaces en los jóvenes con discapacidades, la Comisión de Asesoramiento sobre Educación Especial de California está trabajando para elaborar un premio que reconozca los esfuerzos ejemplares en favor de la transición en el estado. En su reunión de septiembre de 2004, los miembros de la comisión determinarán los detalles y protocolo del premio, y luego se iniciará formalmente la recepción de postulantes. El ganador se anunciará el 26 de mayo de 2005. No deje de leer el próximo número de *The Special EDge* que incluirá más detalles, o visite el sitio web de ACSE (<http://www.cde.ca.gov/sp/se/as/acse.asp>) en octubre para obtener más información.

29 Y 30 DE SEPTIEMBRE

Connecting the Pieces: Family Violence, Substance Abuse, and Children At-Risk (Conectando las piezas: Violencia familiar, drogadicción y alcoholismo, y los niños en situación de riesgo)

Esta 18a. conferencia anual de Children's Network está dirigida a los educadores y administradores, terapeutas, consejeros, personal médico y del orden público y padres. El evento tratará temas relacionados con la violencia doméstica, abuso infantil y alcoholismo y drogadicción como factores de riesgo interrelacionados. Ontario, CA. Comuníquese con Jennifer Celise-Reyes, jjcelisereyes@hss.sbcounty.gov, 909/387-8966. Visite <http://www.sbcounty.gov/childnet/> para solicitar los materiales de inscripción.

DEL 14 AL 16 DE OCTUBRE

Learning Disabilities: Finding Solutions (Discapacidades del Aprendizaje: Encontrando soluciones)

Esta conferencia anual de la Asociación sobre Discapacidades del Aprendizaje de California (Learning Disabilities Association of California), está dirigida a los padres, educadores, y profesionales de la salud, incluyendo psicólogos y trabajadores sociales. Ofreciendo nuevas conclusiones neurológicas que sugieren que las discapacidades del aprendizaje son esencialmente un problema médico, el evento se refiere a numerosas áreas del aprendizaje: médica/psicológica, de respuesta sensorial/adquisición del lenguaje; educación/técnicas y tecnología; justicia juvenil; identificación en una etapa temprana; el niño en edad escolar; adolescencia y transición; y adultos con Discapacidades del aprendizaje (Learning Disabilities [LD]). Ontario, CA. Comuníquese con Louise Fundenberg, oelda@comcast.net, 949/673-5981; o visite <http://www.oelda.org>.

21 Y 22 DE OCTUBRE

Rebuilding Our Dreams; Renewing Our Spirit (Reconstruir nuestros sueños; renovar nuestro espíritu)

El propósito de esta conferencia anual de la Alianza de California Dedicada a la Prevención de la Paternidad y el Embarazo en la Edad Escolar (California Alliance Concerned with School Age Parenting and Pregnancy Prevention [CACSAP]) es apoyar a las comunidades y sus entidades en sus esfuerzos para ayudar a los adolescentes a tomar decisiones responsables sobre los embarazos y la paternidad. El presentador principal es Clay Roberts, quien hablará sobre "La política de prevención y por qué hay razón para tener esperanza." Irvine, CA. Comuníquese con Mary Lou Williams, mail@cacsap.org, 916/451-3904.

25 Y 26 DE OCTUBRE

High Expectations for All Students: State Superintendent's High School Summit 2004 (Criterios rigurosos para todos los estudiantes: Conferencia cumbre Estatal de Superintendentes de la Escuela Secundaria de 2004)

Esta conferencia cumbre ofrece una oportunidad para analizar cómo elevar las expectativas para todos los estudiantes a través de un plan de estudios riguroso y relevante. La conferencia se

concentrará en la Iniciativa de Alto Desempeño en las Escuelas Secundarias, investigaciones recientes sobre las escuelas secundarias con niveles elevados de desempeño, y prácticas prometedoras de escuelas que han obtenido excelentes resultados. Sacramento, CA. Comuníquese con Tina Woo Jung, tjung@cde.ca.gov, 916/319-0818. O visite <http://www.cde.ca.gov/ml/re/let/yr04bset1025.asp> para obtener más información.

DEL 16 AL 19 DE NOVIEMBRE DE 2004

Migrant Education Even Start 10th Annual Conference (Décima Conferencia Anual sobre el Desarrollo de la Educación de los Niños de Trabajadores Itinerantes)

Esta conferencia anual del proyecto sobre el Desarrollo de la Educación de los Niños de Trabajadores Itinerantes de California (California Migrant Education Even Start [MEES]) se concentra en las aptitudes de desarrollo de la primera infancia y preparación para el jardín de infantes de los niños itinerantes, desde el nacimiento hasta los siete años de edad. La conferencia está dirigida a los educadores y personas al cuidado de niños pequeños que trabajan con este grupo de la población. Sacramento, CA. Comuníquese con Adriana Simmons, asimmons@bcoe.org, 916/443-9225; o visite <http://www.cde.ca.gov/sp/cd/opl/evenstart.asp>.

DEL 17 AL 19 DE NOVIEMBRE DE 2004

CA Association for Leaders of Career Preparation 16th Annual Conference (Decimosexta Conferencia Anual de la Asociación de Líderes en Preparación Laboral de California)

Esta conferencia conjunta de otoño ofrece información y oportunidades de participación

directa para aquellas personas responsables de actividades de transición de la escuela al trabajo, preparación técnica, y programas relacionados con la preparación laboral al nivel K-adulto. El evento ayuda a vincular a los estudiantes con el aprendizaje y desarrollo personal para el resto de sus vidas, asistiendo a los educadores en sus esfuerzos por integrar el conocimiento académico con la aplicación en la vida real y el aprendizaje relacionado con el trabajo. Rancho Mirage, CA. Comuníquese con Chris Allen, callen@ocde.us, 714/541-5537.

DEL 3 AL 5 DE FEBRERO

Annual Cal-TASH Conference: "You're Gonna Love This..." (Conferencia Anual de Cal-TASH: "Les va a encantar...")

Esta conferencia—para padres, consumidores, educadores, proveedores de servicios para adultos y otros interesados en la calidad de vida de las personas con discapacidades—incluye sesiones prácticas y presentaciones sobre los cambios en el sistema y la educación inclusiva. Los tres días se concentrarán en las mejores prácticas de inclusión, tecnología funcional, acceso al plan de estudios, diseño universal, reforma escolar integral, autodeterminación, desarrollo de aptitudes de defensa de los propios intereses, trabajo en redes, apoyo de las personas con discapacidades en el hogar y en el lugar de empleo, y más. Manhattan Beach, CA. Comuníquese con Lori Haney al 805/964-5822 para inscribirse, o por correo electrónico a cal-tash@sbceo.org para obtener información.

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

Solicitud

Nueva Cambio Anulación

Puesto

Administrador Educador
 Familiar Otra

Dirección postal

Nombre y apellido Dirección electrónica

Escuela/Organización

Dirección

Ciudad/Estado/Código postal

Cursos en línea Talleres y cursos de capacitación

Liderazgo para padres Consultoría sobre educación

Otros intereses

Envíelo por correo a

Sonoma State University
CalSTAT/CIHS
1801 East Cotati Avenue
Rohnert Park, CA 94928
707/284-9552

California Services for
CalSTAT
Technical Assistance and Training

Apoyando el proceso de transición



Por Sandra Smith, madre y defensora activa

Nuestro hijo Chad es un joven de 22 años de edad con graves retrasos en el lenguaje y trastornos moderados de la motricidad gruesa y fina. Aunque carece de la capacidad de expresarse a través del lenguaje y la palabra escrita, es un joven perspicaz, divertido y artístico, que encontró una manera de expresarse que es un verdadero don.

La obtención del diagnóstico

El diagnóstico de Chad fue—no estamos seguros. Los médicos nos han dicho que tiene algunas conductas similares al autismo, sin embargo, en muchos aspectos no es autista. También nos han dicho que tiene un tipo de afasia genética, que es la pérdida de las facultades del lenguaje sin una razón conocida.

Mi esposo y yo estábamos perdidos hasta que conocimos a la maestra de preescolar de Chad en Maryland. Esta maestra, Sherry, tenía un hermano con necesidades especiales y, aunque era joven, nos dio algunos consejos sabios: Infórmense lo más posible para asegurarse de que su hijo recibe la mejor oportunidad para ser todo lo que puede ser. Dijo que debíamos concentrarnos en los aspectos positivos de Chad. También nos dijo que viviéramos la vida un día a la vez, y que esperaríamos días de éxito y días en los que necesitaríamos fortalecernos. No sabíamos entonces que Sherry nos estaba preparando perfectamente para los años por venir.

Frente a los desafíos del IEP

Los desafíos en la educación de Chad surgieron en el proceso de Programa Individualizado de Educación (Individualized Education Program [IEP]), y no se hicieron esperar. La impaciencia y la incertidumbre siempre estaban presentes, aunque aprender sobre las leyes relacionadas con los derechos en educación especial nos dio cierta tranquilidad y confianza. Como era de esperar, los éxitos parecían más fáciles durante los años de la escuela primaria de Chad. Al comenzar la escuela intermedia, el plan de estudios se hizo más intenso, así como la resistencia de los maestros a incluir a Chad en las clases de educación general.

Toda mi educación, investigación y experiencia no nos prepararon para la escuela intermedia. Aunque me esforzaba por encontrar el “programa correcto” para nuestro hijo, a menudo sentía que chocaba contra una pared formada por la decisión de muchos

maestros que no pensaban que era apropiado ubicar a mi hijo en clases de educación general. Yo estaba de acuerdo en que, sin apoyo y adaptaciones necesarias para modificar el plan de estudios, sería difícil que nuestro hijo alcanzara el éxito.

Pese a lo que dice la ley sobre los derechos

Chad con su madre, mostrando sus obras.

de todos los estudiantes a ser educados en el ambiente menos restrictivo, a principios de la década del noventa, la única manera de incluir a un estudiante con necesidades especiales en una clase de educación general en la escuela intermedia de mi hijo, era si el maestro lo “aceptaba” en la clase. Aún así, lo más frecuente era que los maestros continuaran enseñándole al resto de la clase como si Chad no estuviera allí, sin brindarle ninguna adaptación del plan de estudios general para asistirlo. Parecía que la escuela intermedia carecía completamente de clases donde un

estudiante con discapacidades—leves o graves—pudiera tener éxito. Y cuando asistía a las reuniones de IEP, la mayoría de los maestros de Chad me recordaban lo que él no podía hacer.

Encontrar el enfoque correcto

Pero yo soy una madre. ¡No estaba allí para que me dijeran lo que mi hijo no podía hacer! Quería concentrarme en los puntos fuertes de Chad. La respuesta negativa que recibía en los IEP fortaleció mi decisión de convertirme en una mejor defensora de los derechos de mi hijo.

Sabía que yo era la única persona a la que podía cambiar, y entonces elegí un enfoque diferente. Trabajé para establecer relaciones fuertes y positivas con cada maestro. Visité cada clase y averigüé qué se podía y qué no se podía hacer. Comenzamos por determinar cuál sería una manera eficaz para que Chad hiciera los informes para las clases. Todos estuvimos de acuerdo en que podría usar símbolos visuales para representar las palabras que no podía decir. También utilizamos libros en cintas de audio para que pudiera preparar sus informes sobre los libros, también a través del método de imágenes para representar su interpretación. Y, lo más importante para nuestra familia, los estudiantes de algunas de sus clases estaban dispuestos a trabajar con Chad en proyectos de grupo. Como resultado de esto, tanto Chad como los estudiantes con los que trabajaba aprendieron unos de otros.

Junto con los maestros de Chad, ideamos otros planes basados en la mejor forma de aprender de Chad: con una rutina establecida.

La perspectiva de una madre, continúa en la página 9

Sonoma State University

CalSTAT
California Institute on Human Services
1801 East Cotati Avenue
Rohnert Park, CA 94928-3609

Non-Profit
U.S. Postage
PAID
Sonoma State
University