

Mucio Alejandro Romero Ramírez,

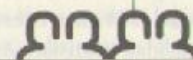
Norma Angélica Salazar Flores,

Norma Angélica Ortega Andrade

y Rubén García Cruz

LA VIDA ADULTA DE LAS PERSONAS CON REQUERIMIENTOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL:

CARACTERÍSTICAS, INTERVENCIÓN Y PREVENCIÓN, PROPUESTAS DESDE EL PUNTO DE VISTA CONDUCTUAL



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

El desarrollo de un individuo prosigue a lo largo de toda su vida. Aunque algunos teóricos asumen que en la adultez hay etapas reconocibles del desarrollo, la característica de este proceso en la madurez es un poco distinta de la que se observa durante la niñez y adolescencia. Los cambios en el pensamiento adulto provienen, fundamentalmente, de factores socioculturales, no de nuevas funciones corporales ni de operaciones intelectuales. Los hitos sociales y las exigencias culturales de la adolescencia alteran los patrones conductuales establecidos en dicho periodo y requieren otros nuevos. Se deben tomar decisiones y resolver problemas. La capacidad para reaccionar frente a los cambios y conseguir una buena adaptación a las nuevas condiciones es un signo de madurez. Esta estructuración y reestructuración más gradual de la comprensión y conducta social no corresponde claramente a una etapa de la teoría del desarrollo. Como sucede en etapas anteriores (infancia, por ejemplo), no todos los adultos progresan de la misma manera o estructuran sus vidas en forma similar. Sin embargo, existen similitudes en el proceso de desarrollo del adulto (Craig, 1994).

Es difícil distinguir las etapas del desarrollo del adulto basándose solamente en la edad. La sincronización de los hitos sociales (matrimonio, paternidad-maternidad, elec-

ción de un trabajo y/o profesión) varían según el individuo. El modo de reaccionar frente a esas cosas, así como la índole de los papeles que ha de desempeñar, cambian según las necesidades y restricciones de cada individuo y así como exigencias de la cultura (Craig, 1994).

En el caso de los adultos con necesidades educativas especiales, necesidades y restricciones se tornan más difíciles, sobre todo en el caso de la elección del trabajo y la profesión. Aunado a esto, es posible que el desarrollo de los adultos con discapacidad presente una alteración, sobre todo en el proceso de adquisición de habilidades a nivel cognitivo, motor y social, en particular aquellas relacionadas con el aprendizaje de habilidades vocacionales y laborales. Por eso una de las características fundamentales del sistema de servicios para personas con discapacidades, es concebir las necesidades de estas personas desde un punto de vista integral, que contempla el uso organizado de recursos de áreas tan diversas como educación integrada, servicios selectos de apoyo, acceso a oportunidades de recreación en la comunidad y oportunidades de empleo socialmente valorizado (Burns y Gunn, 1995).

Cada uno de estos servicios se basa en la idea de que, dada una cantidad suficiente de apoyo, toda persona tiene el potencial para contribuir al desarrollo de la sociedad. Al igual que todos, las personas con discapacidad tienen necesidad de crecer en lo personal y lograr niveles cada vez mayores de felicidad y satisfacción en sus vidas. Si estas personas son segregadas o sobreprotegidas, nunca tendrán la posibilidad de aprender a ser independientes ni de acceder a los beneficios que reporta la sociedad.

Los programas educacionales integrados deben tener, entre sus objetivos, la preparación de alumnos con necesidades educativas especiales para considerar los riesgos razonables y entrar con éxito al mundo de la vida adulta. El objetivo fundamental de la educación es preparar y apoyar al individuo para obtener una mejor calidad de vida. Este concepto de calidad de vida incluye todos aquellos aspectos, tangibles e intangibles, que contribuyen a un estilo de vida más pleno y feliz. La calidad de un programa educativo debe medirse sobre la base de su impacto en la vida adulta de sus estudiantes. Dentro de este marco general de referencia, es necesario que el sistema educativo asigne un rol más relevante a la preparación vocacional e inserción laboral en el desarrollo de sus programas para personas con discapacidad.

El enfoque sobre la preparación vocacional y laboral presenta numerosas dificultades únicas, inherentes al proceso, ya que entre los alumnos con necesidades educativas especiales se presenta gran variedad de discapacidades, que incluyen deficiencias cognitivas, visuales, auditivas, de comunicación y movilidad, entre otras, así como una gran cantidad de casos de discapacidades múltiples (Nieto, 1992).

Las mayores dificultades a que se enfrentan los profesores encargados de desarrollar programas vocacionales para alumnos con necesidades educativas especiales son dos tipos fundamentales: por un lado, la tarea fundamental es identificar qué contenidos enseñar, relevantes en función de lo que ofrece el mercado laboral a nivel local, y por otro,

está la necesidad de dar a estos alumnos –en general, quienes requieren más instrucción y supervisión que el promedio– experiencias de trabajo integrado en empresas de la comunidad, especialmente considerando la escasez de recursos que aqueja al sistema. El tercer elemento importante a considerar consiste en la identificación de estrategias para enfrentar otras barreras naturales de empleo que encuentren estos estudiantes: el uso de facilidades de baños, accesos y pasillos para estudiantes con problemas de movilidad, horas de comida cuando estén en el trabajo y estrategias de integración y comunicación con sus compañeros de trabajo.

La preparación vocacional de alumnos con necesidades educativas especiales debe enfocarse en desarrollar la enseñanza de habilidades y destrezas vocacionales con prácticas en empresas de la comunidad local, transformándolas en centros de aprendizaje como estrategias de prevención e intervención en los adultos con necesidades especiales. Sin embargo, esto no significa abandonar la preparación vocacional en el aula; por el contrario, la preparación vocacional en el salón de clases juega un rol decisivo en el éxito de la experiencia educativa fuera del recinto escolar. El uso de estrategias de preparación vocacional en el salón de clases permite enseñar cuestiones como el valor del trabajo como uno de los objetivos principales de la actividad humana, dar formación ética a los alumnos, proporcionarles el marco de la legislación laboral que les permita defender sus derechos adecuadamente, y brindarles el aprendizaje de un currículo esencial en términos de habilidades sociales.

Esto representa un enfoque cualitativamente distinto de enfoques educativos tradicionales de alumnos con necesidades educativas especiales que enfrentan el problema del aprendizaje de un oficio generalmente en un entorno simulado, es decir, en talleres dentro de la escuela.

Algunas limitaciones asociadas al uso de estrategias de preparación vocacional exclusivamente en el aula, están relacionadas con la organización de talleres, que, generalmente, se basan en la enseñanza de habilidades y destrezas relacionadas con oficios tales como panadería, costura, repostería y carpintería, entre otros, que han adquirido de algún maestro; ello carece, desde el punto de vista de las habilidades y destrezas que desarrollan, de una orientación que refleje las necesidades de mano de obra del mercado laboral. Por otro lado, dadas las restricciones presupuestarias que aquejan a los distintos establecimientos, los talleres son habitualmente equipados con máquinas y herramientas ya obsoletas, que a menudo carecen de dispositivos de seguridad y no representan el tipo de equipo en uso en la industria (Moon, Inge, Wehman, Brooke y Barcus, 1996).

A partir de lo anterior, el objetivo del presente trabajo es resaltar, de manera general, las características de las personas adultas con necesidades educativas especiales, subrayando la relación de éstas con los recursos de tratamiento a nivel vocacional y laboral, con el fin de proporcionarles las habilidades necesarias y suficientes para un mejor desempeño en la sociedad en que viven. Para cumplir con dicho objetivo, se describirán las características sobresalientes del desarrollo de la etapa adulta normal, algunos enfoques teóricos

etapas por las que pasan los adultos, considerando un desarrollo normal. Posteriormente, se describirán las características de personas con necesidades educativas especiales y el proceso de transición de la escuela a la vida adulta, resaltando las habilidades vocacionales y laborales, así como estrategias de intervención y prevención, al igual que una forma de preparación del adulto para enfrentar las exigencias de la sociedad en que vive.

ETAPA DE LA VIDA ADULTA

De forma convencional, se define a la edad adulta por tres periodos o etapas de edad: adultez joven (20 a 39 años); madurez (40 a 59 años) y tercera edad (60 años en adelante). Con estas etapas no se puede indicar con precisión el juicio internalizado de un individuo sobre el comportamiento. El nivel socioeconómico, el ambiente urbano o rural, el origen étnico, la época histórica, las guerras, la depresión financiera y otros acontecimientos influyen profundamente en definiciones, expectativas y presiones de la adultez. Si un hombre depende del trabajo físico para su subsistencia, pensará haber llegado a la plenitud a los 30 años y se sentirá viejo a los 50 años. Por el contrario, un hombre de negocios o un profesional se juzgará a sí mismo atendiendo a su experiencia, madurez de juicio y seguridad en sí mismo; el reconocimiento y el éxito financiero no le llegan sino hasta después de los 40 ó 50 años, y su productividad puede prolongarse hasta el inicio de los 60 años. En parte, las etapas de la edad adulta son establecidas por la clase social; cuanto más alta sea ésta, mayores probabilidades habrá de que se retrase la transición de una etapa a otra (Craig, 1994; Neugarten y Moore, 1968).

Algunas veces, se habla acerca de las edades biológica, social y psicológica de los individuos, como tres conceptos completamente separados e independientes (Birren y Cunningham, 1985). En la edad adulta, a menudo se piensa en la edad biológica respecto a las esperanzas de vida personales. La edad social se juzga por la posición de un individuo comparada con las normas culturales. La edad psicológica se refiere a la manera en que una persona se adapta a las demandas del entorno. Entre éstas están inteligencia, capacidad de aprendizaje y destrezas motoras, así como las dimensiones subjetivas: sentimientos, actitudes y motivos. Evidentemente, la edad cronológica de los adultos proporciona pocos datos.

DESARROLLO FÍSICO Y COGNITIVO

DESARROLLO FÍSICO

Algunas de las características y cambios que suceden en la vida adulta comienzan en la etapa de los 20 y 30 años, la mayoría de los hombres y mujeres disfrutan de la máxima

vitalidad, energía y resistencia. Son experiencias normativas, graduadas por la edad. La fuerza física alcanza su nivel máximo entre los 25 y los 30 años; después de los 30 disminuye de manera lenta pero significativa. Pese a las señales de envejecimiento, la mayor parte de las destrezas y capacidades físicas mantienen su nivel funcional si se ejercitan en forma periódica. En este periodo, las personas también se encuentran en la plenitud de su desarrollo biológico. Las habilidades físicas que se necesitan para realizar el trabajo se hallan en su mayor eficiencia.

DESARROLLO COGNITIVO

El aprendizaje, la memoria, la resolución de problemas y otros muchos procesos cognoscitivos continúan a través de la edad adulta. Como un resultado de esta actividad intelectual continua, los adultos más grandes tienen una acumulación más extensa de conocimientos. Sin embargo, algunos cuestionamientos que plantean los investigadores son: ¿los cambios ocurren en lo que llamamos inteligencia o capacidad cognoscitiva, o en la aptitud? ¿Hay un desarrollo cognoscitivo continuo después de la adolescencia? La evidencia no siempre es tan clara. Los primeros teóricos e investigadores creían que la plenitud de las capacidades intelectuales de una persona iba de los últimos años del primer decenio a principios de los 20, pero esta creencia se pudo desarrollar a partir de una deficiente interpretación de las investigaciones. Por ejemplo, en un estudio durante la Primera Guerra Mundial (citado en Craig, 1994), a todos los reclutas se les hizo una prueba de inteligencia general. Se encontró que los más jóvenes, los que tenían entre 15 y 25 años, tuvieron un mejor promedio que los reclutas de mayor edad. Muchos otros estudios que se hicieron en la década de los años 30 y los años 40, dieron resultados un tanto similares. Consistentemente, la gente más grande calificaba más bajo que los más jóvenes. Estos fueron resultados normales cuando se usaron diferentes individuos en cada grupo de edad utilizando un diseño transversal. Pero a finales de los años 40, había evidencia contradictoria cuando los investigadores estudiaron a las mismas personas en diferentes momentos de su edad, utilizando un diseño longitudinal. En este tipo de periodo, los individuos, por lo común, mostraban algún incremento en las pruebas de inteligencia, al menos a través de sus 20 y 30 años, y por lo general, se estabilizaban alrededor de los 45 años (Whitbourne, 1986). ¿Por qué había una diferencia en los resultados entre los dos tipos de diseño de investigación? Recuerde que el diseño de investigación transversal utiliza individuos que representan a diferentes grupos de edad. Por lo general, en Estados Unidos de América, los grupos de más edad tienen una proporción mayor de inmigrantes o personas con menos educación. Los grupos más jóvenes estaban más saludables, la mayoría había terminado la preparatoria y muchos tenían alguna experiencia universitaria. Las puntuaciones de los grupos con más edad no necesariamente predecían el futuro de los grupos más jóvenes, más saludables y con mejor educación. En realidad, los estudios longitudinales sugieren que los individuos con más

educación tienden a incrementar sus puntuaciones en las pruebas de C.I. por un periodo más largo en la edad adulta que aquellos con menos educación (Schaie, 1983).

Algunas destrezas alcanzan su máximo en los últimos años de la adolescencia, por ejemplo, el desempeño asociado con velocidad, la memoria de repetición y la manipulación de matrices. Quizás algunas de estas destrezas tengan una base fisiológica, o tal vez sólo reflejen el hecho de que muchos adolescentes son estudiantes de tiempo completo que practican, desarrollan y confían en estas destrezas. De hecho, disciplinas específicas se asocian con destrezas particulares del razonamiento. Esto es porque, por ejemplo, las principales disciplinas de la psicología tienden a desarrollar el razonamiento probabilístico, mientras las principales materias de humanidades tienden a desarrollar una lógica condicional (Lehman y Nisbett, 1990). Con cierta capacitación, las personas de 30, 40 y de 50 años y mayores pueden desempeñarse bien en algunas de estas pruebas (Willis, 1990). De manera similar, las destrezas que se usan con frecuencia se mantienen mejor que aquellas que no se ejercitan. Por ejemplo, los arquitectos conservan sus destrezas visuales y espaciales a niveles promedio superiores (Salthouse, Babcock, Skovronek, Mitchell y Palmon, 1990; Salthouse y Mitchell, 1990). Otras destrezas cognoscitivas, en especial el juicio y el razonamiento, siguen desarrollándose a lo largo de la vida. Pero no hay un consenso general en cuanto a qué capacidades cognoscitivas cambian y en qué forma. A su vez, es evidente que educación y experiencia afectarán el desarrollo cognoscitivo en la edad adulta.

CARACTERÍSTICAS DESPUÉS DE LAS OPERACIONES FORMALES

Los investigadores de la etapa adulta han dirigido sus acciones a tratar de responder si hay otra etapa del desarrollo cognoscitivo después de la adolescencia. Cuestionando si hay diferencias cualitativas entre la manera en que los adultos comprenden el mundo y la manera en que los adolescentes lo entienden. Además, se preguntan si hay diferentes estructuras de significado que evolucionan durante la edad adulta.

Para responder a estos cuestionamientos se han realizado algunos estudios respecto de la estructura del pensamiento. Por ejemplo, hay un estudio clásico del cambio en el proceso de pensamiento de 140 estudiantes de Harvard y Radcliffe sobre sus 4 años de experiencias en la universidad (Perry, 1970). Estos estudiantes fueron entrevistados muy extensamente al finalizar cada año. Los entrevistadores estaban interesados en la manera en que los estudiantes "daban sentido" a sus experiencias en la universidad, cómo interpretaban sus experiencias y el significado que les daban. En particular, se interesaron por la manera en que los estudiantes se ponían de acuerdo sobre muchos puntos de vista conflictivos y marcos de referencia sobre los que tenían opiniones encontradas. En este estudio, se halló que los estudiantes se movían a través de una progresión de lo que Perry denominó etapas. Al principio, interpretaron el mundo y sus experiencias en términos

autoritarios, dualísticos. Estaban buscando la verdad y el conocimiento. Al mundo se le podría dividir en bueno y malo, correcto y equivocado. El papel de la facultad era enseñarles, y lo aprenderían trabajando duro. Pero a estos estudiantes pronto se les confrontó con diferencias de opinión, incertidumbre y confusión.

Otros teóricos habían trabajado sobre tipos de pensamiento característicos de la edad adulta temprana. Riegel (1975) hace énfasis en la comprensión de las contradicciones como el logro importante del desarrollo cognitivo del adulto. A esto le llamó pensamiento dialéctico. Para Riegel, si hay una quinta etapa de desarrollo cognoscitivo, una etapa más de la cuarta y última etapa descrita por Piaget, es la etapa dialéctica, donde un individuo considera pensamientos opuestos y sintetiza e integra tales pensamientos. Un aspecto importante del pensamiento dialéctico es la integración de lo ideal y lo real. El mundo diario práctico (el real) sirve como corrección dialéctica de la artificialidad del pensamiento operacional formal abstracto (el ideal). Esto, de acuerdo con Riegel, son los fundamentos del adulto.

Los hallazgos de Perry y Riegel estaban basados, sobre todo, en estudios de adultos jóvenes de la universidad. Los cambios que observaron pudieron haber sido específicamente relacionados con la experiencia de la universidad más que con las experiencias más generales de los adultos jóvenes. Otra teórica, Labouvie-Vief (1984), hace énfasis en "compromiso y responsabilidad" como el distintivo de la madurez cognoscitiva del adulto. Para esta autora, el curso del desarrollo cognoscitivo podría implicar la evolución de la lógica, como lo describió Piaget, y la evolución de la autorregulación de la infancia hacia la edad adulta. Reconoce que la lógica puede alcanzar su etapa final en la adolescencia con el desarrollo del pensamiento formal operacional. Al igual que Perry y Riegel, Labouvie-Vief también considera que los individuos necesitan exponerse a la complejidad social, a diferentes puntos de vista, lo práctico del mundo real para escapar del pensamiento dualista. Sin embargo, difiere de los demás al describir, un poco diferente y en mayor medida, el proceso de evolución en el cual los adultos se vuelven en realidad autónomos y son capaces de manejar contradicciones y ambigüedades de la experiencia de sus vidas. La madurez cognoscitiva del adulto, de acuerdo a Labouvie-Vief, está marcada por el desarrollo de las destrezas autónomas de toma de decisiones (Labouvie-Vief, 1987).

ALGUNAS APROXIMACIONES TEÓRICAS SOBRE LA COGNICIÓN ADULTA

El sentido común afirma que los adultos piensan de manera diferente que los niños o los adolescentes, mantienen tipos de conversaciones diferentes, comprenden material más complicado y emplean su amplia experiencia para resolver problemas prácticos. Los teóricos e investigadores del desarrollo han estudiado la condición adulta desde variedad de perspectivas. Algunos investigadores como Sinnott y Schaie (citados en Papalia, Olds y Feldman, 2001) emplean un método por pasos que trata de identificar

lo distintivo del modo de pensar de los adultos, tal como hizo Piaget en el caso del pensamiento de los niños. Otros investigadores, como Robert Sternberg (citado en Papalia, Olds y Feldman, 2001), se centran en clases o aspectos de la inteligencia reconocidos por pruebas psicométricas que tienden a estar en primer plano en la edad adulta. Algunas teorías destacan el papel de la emoción en el comportamiento inteligente.

Aunque Piaget describió la etapa de las operaciones formales como el máximo logro cognitivo, algunos científicos del desarrollo sostienen que los cambios en la cognición se extienden más allá de esta etapa. Según los críticos de Piaget, el razonamiento formal no es la única característica del pensamiento maduro, y quizá ni siquiera sea la más importante (Moshman, 1998).

Trabajos teóricos y de investigación llevados a cabo desde la década de 1970 revelan que el pensamiento maduro puede ser más variado y complejo que las manipulaciones intelectuales abstractas descritas por Piaget (Arlin, 1984; Labouvie-Vief, 1985, 1990; Labouvie-Vief y Hakim-Larson, 1989; Sinnott, 1991, 1998; citados en Papalia *et al.*, 2001). En la edad adulta, el pensamiento, que parece flexible, abierto, adaptable e individualista, se basa en intuición, emoción y lógica para ayudar a las personas a enfrentar un mundo caótico en apariencia; la persona aplica el fruto de la experiencia a situaciones ambiguas y se caracteriza por su capacidad para enfrentar la incertidumbre, incoherencia, contradicción, imperfección y compromiso. Esta etapa más elevada de la cognición adulta también se conoce como pensamiento posformal.

El pensamiento posformal es relativista. El pensamiento inmaduro ve en blanco y negro (correcto frente a equivocado, intelecto frente a sentimientos, mente frente a cuerpo); el pensamiento posformal ve tonos grises. Con frecuencia se desarrollan respuestas a eventos e interacciones que señalan maneras no acostumbradas de ver las cosas y desafían la visión del mundo sencilla y polarizada. El pensamiento posformal permite a los adultos trascender un único sistema lógico (como una teoría particular del desarrollo humano) o un sistema político establecido y reconcilia o elige entre ideas o exigencias contrapuestas, cada una de las cuales puede ser correcta desde su propia perspectiva (Labouvie-Vief, 1990a, 1990b; Sinnott, 1996; citados en Papalia *et al.*, 2001).

Sinnott (1984, 1998; citado en Papalia, *et al.*, 2001), ha propuesto varios criterios del pensamiento posformal, entre los cuales se hallan los siguientes:

1. *Mecanismos de conmutación.* Capacidad para pasar del razonamiento abstracto a las consideraciones prácticas del mundo real, y viceversa.
2. *Múltiple causalidad, múltiples soluciones.* Conciencia de que la mayoría de los problemas tienen más de una causa y más de una solución, y que algunas soluciones pueden servir más que otras.
3. *Pragmatismo.* Capacidad para escoger la mejor de varias soluciones posibles y reconocer criterios para la elección.
4. *Conciencia de la paradoja.* Reconocimiento de que un problema o solución implica un conflicto inherente.

El pensamiento posformal maneja la información en un contexto social. A diferencia del problema estudiado por Piaget, que involucra fenómenos físicos y requiere observación y análisis desapasionados y objetivos, los dilemas sociales están menos estructurados y con frecuencia se hallan cargados de emoción. En este tipo de situaciones, los adultos maduros tienden a utilizar el pensamiento posformal (Sinnott, 1996; 1998).

En un estudio (Labouvie-Vief, Adams, Hakim-Larson, Hayden y DeVoe, 1987; citados en Papalia *et al.*, 2001) se pidió a personas situadas entre la preadolescencia y la edad madura que consideraran el siguiente problema:

“John bebe hasta embriagarse, especialmente en las fiestas. Su esposa Mary le advierte que si se embriaga una vez más, se llevará a los niños y lo dejará. Después de una fiesta en la oficina, John llega embriagado a casa ¿Dejará Mary a John?”

Los preadolescentes y los adolescentes más jóvenes respondieron “sí”: Mary deja a John porque ella se lo había dicho. Los adolescentes más maduros y los adultos tuvieron en cuenta las dimensiones humanas del problema, y se dieron cuenta de que Mary no podía cumplir su amenaza. Los pensadores más maduros reconocieron que había varias maneras de interpretar el mismo problema, y que la manera como las personas miran tales problemas con frecuencia depende de su experiencia vital. La capacidad para ver múltiples respuestas estaba relacionada sólo parcialmente con la edad: aunque no aparecía hasta la adolescencia tardía o la edad adulta temprana, los adultos de 40 años no necesariamente piensan con más madurez que los adultos de 20 años. No obstante, otra investigación encontró una progresión general relacionada con la edad, encaminada al pensamiento posformal pasando por la edad adulta temprana e intermedia, cuando están involucradas las emociones (Blanchard-Fields, 1986). En un estudio, se pidió a los participantes que dijeran cuál era el origen de los resultados de una serie de situaciones hipotéticas, como el conflicto matrimonial. Los adolescentes y los adultos jóvenes tendieron a culpar a los individuos, mientras que las personas de mediana edad tenían más probabilidad de atribuir el comportamiento a la interrelación de las personas y el entorno. Cuanto más ambigua era la situación, mayores eran las diferencias de edad en la interpretación (Blanchard-Fields y Norris, 1994).

Aunque varios estudios apoyan la existencia del pensamiento posformal (Sinnott, 1996, 1998), los críticos dicen que el concepto tiene una base de investigación muy débil. Mucha de la investigación que lo apoya se basa en entrevistas extensivas que requieren mucho tiempo, sondean los puntos de vista de los participantes acerca de situaciones hipotéticas y luego comparan sus respuestas con criterios subjetivos. Tales estudios no son fáciles de replicar, de modo que la variedad de sus conclusiones no puede probarse con facilidad. Quizás en el futuro la investigación determine si pueden desarrollarse mediciones objetivas y confiables de pensamiento posformal (Papalia *et al.*, 2001).

Por otro lado, Schaie (1977-1978; Schaie y Willis, 2000) propone un modelo basado en etapas de desarrollo cognitivo para todo el ciclo vital, desde la niñez hasta la edad adulta tardía.

El modelo Schaie se refiere a usos del intelecto en desarrollo en el contexto social. Sus siete etapas consideran objetivos muy importantes en varias etapas de la vida, que van desde la adquisición de información y habilidades (lo que necesito saber), pasando por la integración práctica del conocimiento y las habilidades (cómo usar lo que sé), hasta la búsqueda de significado y propósito (por qué debo saber). Las siete etapas son:

1. *Etapa adquisitiva* (niñez y adolescencia). Niños y adolescentes adquieren información y habilidades que les serán útiles o les servirán de preparación para participar en la sociedad.
2. *Etapa objetiva* (niñez y adolescencia). Los adultos jóvenes ya no adquieren conocimiento sólo para utilizarlo sino que emplean lo que saben para conseguir objetivos, como estudiar una carrera y formar una familia.
3. *Etapa responsable* (39 a 60 años). Las personas de edad mediana emplean la mente para resolver problemas prácticos asociados a responsabilidades frente a los demás, como miembros de la familia o como trabajadores.
4. *Etapa ejecutiva* (30 o 40 años hasta la edad adulta intermedia). Las personas situadas en la etapa ejecutiva, que puede coincidir con las etapas responsable y de logros, están a cargo de sistemas sociales (por ejemplo, organizaciones gubernamentales o empresariales) o de movimientos sociales. Sostienen complejas relaciones en diversos niveles.
5. *Etapa reorganizadora* (fin de la edad adulta intermedia, comienzo de la edad adulta tardía). Las personas que se jubilan reorganizan sus vidas y las energías intelectuales alrededor de actividades significativas que reemplazan el trabajo pagado.
6. *Etapa reintegradora* (edad adulta tardía). Los adultos mayores, que pueden haberse apartado del mundo social y cuyo funcionamiento cognitivo puede estar limitado por cambios biológicos, con frecuencia son más selectivos de las tareas a las que dedicarán sus esfuerzos. Se enfocan en el propósito de lo que hacen y se concentran en tareas que tienen el máximo significado para ellos.
7. *Etapa de legado* (vejez avanzada). Cerca del final de la vida, una vez completada la etapa reintegradora (o simultáneamente), las personas ancianas pueden dar instrucciones para disponer de sus posesiones más preciadas, hacer los arreglos para el funeral, contar historias orales o escribir las historias de su vida como un legado para sus seres queridos. Todas estas tareas involucran el ejercicio de competencias cognitivas en contextos sociales y emocionales.

No todas las personas atraviesan estas etapas en la época prevista. Si los adultos atraviesan etapas como éstas, entonces las pruebas psicométricas tradicionales, que emplean los mismos tipos de tareas para medir la inteligencia en todos los periodos de la vida, quizá sean inapropiadas para ellos. Las pruebas desarrolladas para medir conocimiento y habilidades en los niños, quizá no sean las apropiadas para medir la competencia cognitiva en los adultos, quienes emplean conocimiento y habilidades para resolver problemas prácticos y logran los objetivos propuestos. Si las pruebas convencionales no miden capacidades deci-

sivas para la inteligencia de los adultos, quizá sean necesarias otras medidas que tengan lo que Schaie (1978) denomina validez ecológica: pruebas que indiquen la competencia para enfrentar retos de la vida real, como manejar un talonario de cheques, leer el itinerario de trenes y tomar decisiones mediatas sobre problemas médicos.

CARACTERÍSTICAS DE LOS ADULTOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)

EDAD ADULTA

En ninguna parte es más evidente el principio de normalización (ofrecer ambientes lo más normales posible) que en diversas facetas de la vida adulta. En años recientes, se han realizado notables esfuerzos por incorporar a la vida común a todo tipo de individuos. Para muchas personas discapacitadas esto ha sido demasiado difícil; pero, en el caso de otras con padecimientos más severos, ha sido todo un reto. Son muchas las exigencias impuestas a los adultos, ya que un adulto joven necesita ser diestro en una serie de habilidades para desenvolverse en la vida en la comunidad. No obstante, algunas exigencias cambian con el tiempo y los individuos deben ser capaces de adaptarse a tales modificaciones.

Las variables de adaptación que suelen estudiarse se relacionan con ámbitos de vida: empleo, nivel y administración económica, matrimonio e hijos, aspectos de la sexualidad, ausencia de conductas antisociales y aprovechamiento del tiempo libre. Si bien no se ha definido con precisión en qué consiste la adaptación a la comunidad, se sabe que tres factores esenciales desempeñan importantes funciones en este proceso: *a)* las características y las conductas del individuo, *b)* las exigencias que se le imponen para vivir y desenvolverse de modo conveniente en la comunidad, y *c)* la interacción de los dos primeros factores (Guerra, 1988).

Algunas de las características y conductas que manifiestan las personas adultas con NEE, que a continuación se van a describir, varían según el grado de afectación que presentan. Schumaker, Deshler y Warner (1983) encontraron que dicha población muestra las siguientes características:

1. Su aprovechamiento y rendimiento general es bajo en muchas áreas escolares académicas.
2. Escaso progreso en habilidades básicas.
3. Existen deficiencias en sus hábitos de estudios.
4. Se les dificulta generar y poner en práctica diversas conductas estratégicas para solucionar problemas.
5. Sus habilidades sociales son deficientes.

Además de estas limitaciones, existen otras dificultades a las cuales se deben enfrentar, ya que es alarmante la cantidad de personas que no están debidamente preparadas para

enfrentarse a las exigencias de la época en que inician la edad adulta. Otro factor que afecta directamente es la naturaleza de la programación a nivel secundaria que se les proporciona, ya que la mayoría de los programas presentan un acentuado enfoque académico. Sin embargo, este carácter académico debe ser complementado con una preparación relativa a las habilidades para la vida y la preparación vocacional. Por tanto, los mejores programas de secundaria se distinguen porque evalúan de manera realista al estudiante y relacionan sus habilidades con las exigencias primordiales de probables ambientes futuros. A la vez, estos programas enseñan las habilidades para la vida requeridas.

Un objetivo terminal que ha de conseguirse en el caso de los individuos en edad adulta con retraso leve, es que consigan empleo y logren desenvolverse en la comunidad al finalizar su educación formal. Las personas con este nivel de retraso casi siempre pueden satisfacer sus propias necesidades personales. En resumen, deben ser capaces de realizar actividades cotidianas sin ayuda de la familia, amigos o benefactores. Además de los problemas evidentes en cuanto a las habilidades cognitivas que caracterizan a los adultos con retraso leve, se han observado algunas otras áreas problemáticas específicas que abarcan los siguientes aspectos: motivación personal (por ejemplo, autoconcepto, dependencia, fracaso); conducta social (es decir, independencia, responsabilidad y relaciones sociales); problemas de aprendizaje (esto es, variables relacionadas con la atención, memoria, etc.); habilidades del habla y lenguaje (como pronunciación, capacidad expresiva y receptiva del lenguaje); dimensiones físicas y de salud, así como conductas académicas (bajo rendimiento); incapacidad para aprovechar su tiempo libre (actitud pasiva) (Ingalls, 1989).

Para lograr que los adultos con impedimentos tengan buena adaptación a la comunidad se deben tener en cuenta habilidades del individuo y la disponibilidad de servicios adecuados en la comunidad, además de actitudes y conductas de la comunidad hacia ellos. En las áreas con mayor importancia en la vida de un adulto para integrarse lo más normal posible a la sociedad, se encuentran: la oportunidad de obtener un empleo, una vivienda, esparcimiento y tiempo libre, entre otras.

LA TRANSICIÓN ESCUELA-VIDA ADULTA

Muy a menudo nos planteamos cuestiones que, de forma intuitiva, acostumbramos a definir desde la obiedad, como el caso de denominar la transición de la escuela al mundo o forma de vida adulta para cualquier persona. Cuando aludimos a cualquier persona pensamos, también, en aquellas con dificultades en la adaptación y/o incorporación a los ámbitos normalizados. Podemos entender esta transición desde dos niveles educativos, uno implica tener los planteamientos previos de acceso a un siguiente nivel, y el otro, la incorporación de aprendizajes y delimitación de aquellos que pueden considerarse necesarios para adquisición y desarrollo de los subsecuentes.

Ahora bien, ¿para qué se prepara a los alumnos? Se les prepara para su incorporación a la sociedad como personas que deben asumir un papel importante en áreas de su mantenimiento, o bien, para que logren el máximo de autonomía e independencia personal.

Durante la transición de la escuela a la vida adulta, se deja atrás el periodo de la infancia, pasando por la adolescencia y la preparación para su futuro dentro de la sociedad, de manera que abarca aspectos tales como el trabajo, la independencia, la vida social y la vida familiar.

INTEGRACIÓN EDUCATIVA E INTEGRACIÓN EN LA VIDA ADULTA

La transición escuela-trabajo debe llevarnos a entenderla como un largo proceso en el que la preparación para el empleo y la vida activa laboral deba permitir asumir el rol de trabajo y ser capaz de participar activamente en el marco social en que vive el individuo. Este último aspecto debe analizarse desde la adquisición de atributos sociales, procurando que la responsabilidad ante las tareas y la competencia social se conformen como claves para la integración social, teniendo presente variar los procedimientos en función de las necesidades de las personas sobre las que se centra la integración (García, 1992).

ALTERNATIVAS CURRICULARES DURANTE LA TRANSICIÓN

Durante el periodo de transición debe ponerse énfasis en la preparación para la vida adulta, que significa tener presente una serie de fases:

1. Se estructura la orientación de la transición que se quiere llevar a cabo a través del estudio y análisis de las necesidades individuales y de las exigencias que la sociedad plantea en un contexto determinado, pero teniendo presente que éste puede modificarse.
2. Se pone en marcha un plan de acción que permita y facilite el desarrollo de una serie de destrezas y habilidades que completen la estructura de objetivos necesarios para responder a las necesidades que la sociedad plantea.
3. Se conciben la inclusión y mantenimiento en un puesto de trabajo o en un marco social determinado.

La implementación de programas de transición acostumbra basarse en los modelos cooperativos que tienen presente a otros profesionales y servicios o instituciones, además del individuo, o individuos, objeto de atención y la relación entre los mismos. La diversificación y adaptación se plantean como alternativas curriculares para los alumnos que, por las causas que fuesen, tienen dificultades para seguir el ritmo o los aprendizajes que exigen los currículos ordinarios. Estos programas se plantean como alternativas que requieren una acción profesionalizadora y suponen el refuerzo de los conocimientos bá-

sicos, readaptaciones conductuales y reforzamientos del autoconcepto, como ejes básicos para aquellos estudiantes que fracasan en la adquisición de los aprendizajes académicos requeridos en los distintos niveles educativos por los que han pasado.

La diversificación supone que los contenidos básicos de dos o más áreas en ámbitos del conocimiento sean integrados de forma amplia y globalizados de manera que desarrollen las capacidades de los alumnos. El objetivo consiste en que los alumnos se aparten lo menos posible del currículo ordinario. El programa de diversificación será individualizado, aunque los alumnos puedan agruparse en un número no superior a 15.

La estructura de los programas de garantía social sería la siguiente:

1. *Formación profesionalizadora.* Ésta incluye el área tecnológico-práctica y la formación en una especialidad profesional, así como la adquisición de conocimientos y habilidades requeridas por la actividad; se relaciona también con los contenidos específicos de formación especial. Además del dominio de contenidos de tecnología, cálculo y habilidades profesionales específicas, se trata de desarrollar la capacidad de la estancia en un lugar de trabajo.
2. *Formación básica.* Tendrá como finalidad dotar a los individuos en edad adulta de las capacidades y conocimientos básicos, los cuales se concretan en: comunicación, expresión oral y escrita, y razonamiento matemático.
3. *Formación y orientación laboral.* Se dirige a orientar al alumno para que se familiarice con la legislación y normativa laboral, los tipos de contrato, los servicios a utilizar y cómo buscar trabajo.
4. *Formación complementaria.* Tiene como objetivo la adquisición de hábitos positivos relacionados con la cultura y el uso de tiempo libre.

TRANSICIÓN E INTEGRACIÓN DE PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

La integración social y laboral se relacionan no sólo con la competencia de cada uno dentro de su área, también dentro de estos ámbitos, al aceptar o integrar a los discapacitados, determinándose, de esta manera, el nivel entre capacidad ambiental y del individuo para adaptarse al medio. En relación con la integración laboral, se deben destacar sugerencias que permitan entenderla desde la acción que el discapacitado realice en un entorno determinado: responsabilidad en el trabajo, competencia con el control de las tareas y competencia social profesional (Brennan, 1986).

EL ADULTO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Con la aprobación de la Ley Pública 94-142 en Estados Unidos y México, se han realizado grandes esfuerzos por proporcionar una educación adecuada a los estudiantes que

la requerían. Sin embargo, aún se pasa por alto a los estudiantes mayores. A medida que estos individuos terminan su educación formal existe cierta incertidumbre en cuanto a su futuro por parte de los padres, los maestros y la comunidad en general. Que el individuo con necesidades educativas especiales logre adaptarse a la vida al finalizar sus estudios depende, en gran medida, de los esfuerzos conjuntos del personal docente local, los orientadores vocacionales, los encargados de atender al adulto y muchas otras dependencias de la comunidad. Es una lástima que, hasta el momento, estos importantes grupos hayan mostrado tan poca cooperación entre sí.

Recientemente, ha generado gran interés y actividad la necesidad de facilitar esta transición. El personal de dependencias educativas locales, los profesionales de la educación especial, así como los padres de familia, reconocen la necesidad de que se les prepare mejor a estas personas para desenvolverse en diversos ambientes futuros.

El proceso de transición enlaza la adolescencia y la edad adulta, y puede dividirse en tres etapas:

1. Aspectos generales del nivel de secundaria (planes de estudio, desarrollo profesional).
2. Manejo de la transición (vínculo escuela-comunidad).
3. Factores sociales (opciones al terminar la secundaria, ajuste a la comunidad).

El principal objetivo de todo el proceso consiste en preparar a las personas con necesidades educativas especiales para adaptarse a la vida en común. Las áreas básicas de transición relacionadas con este objetivo abarcan (Patton y Payne, 1996):

1. Educación continua o adiestramiento previo no vocacional.
2. Adiestramiento y apoyo vocacional.
3. Vivienda.
4. Opciones para emplear el tiempo libre en su comunidad.
5. Transporte.
6. Ingresos económicos.
7. Servicios médicos.
8. Tutela y protección.

HABILIDADES ESENCIALES DE LA VIDA

Las habilidades primordiales de la vida que necesitan las personas en etapa adulta con NEE para lograr una buena adaptación a las distintas situaciones de dicha edad, se pueden clasificar de acuerdo con las siguientes áreas:

1. *Vocación y carrera:* exploración de opciones profesionales, elección de un campo de acción, obtención de empleo, aprendizaje en habilidades laborales, desenvolvimiento en el trabajo, orientación vocacional, cambio de empleo.
2. *Hogar y vida familiar:* cortejo, selección de pareja, preparación para el matrimonio,

planificación familiar, preparación para la maternidad, crianza de los hijos, administración del hogar y del dinero, compra de bienes y servicios.

3. *Desarrollo personal*: educación continua, mejoramiento de la habilidad para hablar, habilidades de solución de problemas, toma de decisiones, llevarse bien con la gente, apariencia personal, establecimiento de vínculos íntimos.
4. *Esparcimiento y tiempo libre*: elección de pasatiempos, establecimiento de nuevas amistades, planificación del tiempo, búsqueda de actividades recreativas.
5. *Salud*: conservarse en forma, planificación de dietas, conocimiento sobre las funciones del cuerpo humano, localización y uso de servicios de salud, reconocimiento de síntomas de enfermedades físicas y mentales, uso de medicamentos.
6. *Vida en la comunidad*: relaciones con la escuela y maestros, preparación para votar, desarrollo de habilidades de liderazgo, participación en la comunidad, organización de actividades para niños y jóvenes.

Quizás algunos estudiantes con NEE no necesiten ayuda especializada para adaptarse a la vida adulta, pero, en el caso de quienes sí la requieren, las escuelas deben participar activamente para auxiliarlos. Para ello, será necesaria una planificación sistemática de la transición, así como una revaloración de las prácticas actuales, es decir, de los planes de estudio de las escuelas (Brennan, 1986).

LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL

La insuficiencia de servicios en México y Latinoamérica es esencialmente significativa cuando se tienen en cuenta los servicios de orientación vocacional para las personas con NEE. La orientación vocacional en Estados Unidos se originó a partir de una creciente insatisfacción por las capacidades de las escuelas para preparar a los estudiantes para el trabajo; es decir, la falta de empleos se debía a la ineficacia del sistema educativo para capacitar al estudiante para encontrar trabajo; por lo cual, el problema era mucho más grave cuando se pretendía que la escuela capacitara a estudiantes que presentaban algún tipo de discapacidad.

Ruso (1972, citado en Escobedo, Cantón y Sevilla, 1997) plantea que cerca del 80% de todas las oportunidades de trabajo podrían requerir algún tipo de capacitación o entrenamiento, por lo cual este asunto no es ajeno a las personas con NEE, cuyas posibilidades de encontrar trabajo bien remunerado se ven todavía más reducidas en comparación con la población en general.

Debido a las circunstancias, ha sido necesario adaptar los principios de orientación a estos individuos, considerando que la capacitación para el trabajo ha sido una importante innovación curricular que ha recibido la aceptación de algunas comunidades educativas y empresas. De hecho, también se ha integrado a las escuelas como nueva filosofía educativa sustentada en el derecho de las personas con NEE a la educación y al empleo.

La orientación vocacional se enfoca en estudiar las conductas del ser humano relacionadas con el trabajo, la carrera, los estudios y otras actividades de la vida, tales como pasatiempos y deportes. Éste es un proceso integral sustentado en una visión humanista, la cual procura la realización plena del ser humano a través de una vida productiva y satisfactoria. La orientación vocacional es un conjunto de técnicas y métodos para estudiar las capacidades, los valores, las motivaciones del individuo y los factores del ambiente importantes para el desempeño de las actividades productivas y la toma de decisiones. Por lo tanto, la orientación vocacional se distingue por los métodos psicométricos, para la exitosa elección de una vocación (Escobedo, Cantón y Sevilla 1997).

En el caso de los individuos con NEE, la orientación vocacional forma parte del extenso campo de la orientación en rehabilitación que persigue identificar los recursos que la persona posee, con la finalidad de que pueda aprender y trabajar en su propia comunidad.

La orientación vocacional para personas con NEE busca facilitar el desarrollo profesional y la obtención de un empleo, con el fin de que puedan ajustarse al mundo de manera independiente y exitosa tanto como sea posible. Escobedo, Cantón y Sevilla (1997) proponen tres modelos de capacitación para individuos con NEE, los cuales son:

1. *Modelo Clark*: busca la capacitación de estudiantes con dificultades para aprender tareas elementales de la vida cotidiana, se concentra en el desarrollo de:
 - a) valores, actitudes y hábitos;
 - b) relaciones humanas;
 - c) información ocupacional;
 - d) adquisición de responsabilidades ocupacionales y habilidades de la vida cotidiana.
2. *Modelo Sirvis*: describe un programa de educación profesional para la población con discapacidad grave. Considera que la planeación de la vida profesional podría enfocarse en las siguientes tareas:
 - a) desarrollo de destrezas de autoayuda;
 - b) desarrollo de autoconcepto sano;
 - c) capacitación para la vida comunitaria;
 - d) destrezas para participar en actividades de recreación durante el tiempo libre;
 - e) capacitación para una vida apropiada de acuerdo con las capacidades físicas y mentales de cada individuo;
 - f) desarrollo de medios seguros de transportación;
 - g) habilidades para mantener una residencia independiente de los padres o de una institución estatal, y b) habilidades para obtener empleo en talleres protegidos o competitivos.
3. *Modelo Brolin*: conceptúa la capacitación profesional desde una perspectiva apropiada para los adultos y se sustenta en la capacidad de competencia, al determinar competencias o conocimientos existentes, así como las conductas que necesitan adquirirse para ajustarse con éxito al mundo adulto. Por ejemplo:
 - a) *Destrezas de la vida*: manejo de finanzas familiares, mantenimiento de una casa, cuidados personales, crianza de niños, compra de alimentos y ropa, compromisos sociales, utilización de tiempos libres y relaciones comunitarias.
 - b) *Destrezas personales*: autoconocimiento, confianza, relaciones interpersonales, independencia y destrezas en solución de problemas.

c) *Habilidades ocupacionales*: exploración de posibles ocupaciones, elección de ocupaciones, conductas apropiadas de trabajo, destrezas físicas, destrezas ocupacionales específicas, búsqueda, obtención y mantenimiento de un empleo.

A la vez, existen nueve estrategias ampliamente reconocidas como componentes básicos de programas exitosos de preparación vocacional. Éstas son:

1. Identificar y capacitar tareas que reflejen necesidades del mercado de trabajo local.
2. Enseñar destrezas y habilidades genéricas de trabajo, críticas para el éxito en el empleo futuro.
3. Utilizar las empresas de la comunidad como centros de aprendizaje.
4. Utilizar procedimientos de Instrucción Sistemática para entrenar a los alumnos.
5. Identificar estrategias de adaptación de puestos de trabajo que tiendan a aumentar la autonomía del estudiante.
6. Reconceptualizar los roles del personal de instrucción y las estructuras organizacionales del establecimiento.
7. Asegurar la participación activa de los padres en la preparación vocacional de sus hijos.
8. Establecer, por lo menos, una situación de empleo remunerado antes del egreso de cada estudiante.
9. Colaborar y coordinarse con programas de servicios para adultos.

Estas estrategias y la manera de implementarlas son importantes para enfrentar los desafíos que presentan la preparación vocacional e inserción laboral de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Tradicionalmente, los programas de desarrollo vocacional para estudiantes con necesidades educativas especiales se han basados en currículos de instrucción pre-vocacional. Este enfoque asume que todos los estudiantes deben manejar un conjunto de destrezas básicas (por ejemplo: identificación de colores, discriminación simple, saber contar hasta diez, ser capaces de leer y/o escribir sus nombres, etc.), prerequisite para aprender habilidades más complejas o destrezas de trabajo productivo propiamente. Se asume, además, que hay un conjunto estándar de destrezas importantes para el desempeño de cualquier trabajo y que debieran formar parte de todos los programas.

Investigaciones recientes han demostrado que el medio más efectivo y eficiente de preparar estudiantes para trabajar en empresas de la comunidad es que el aprendizaje ocurra dentro de las mismas empresas (Burns y Gunn, 1995; Craig, 1994). En estos estudios, se reconoce que un estudiante puede aprender a limpiar una mesa, barrer o fotocopiar un papel, sin necesidad de saber diferenciar los colores o contar hasta diez. Esto está basado en la realidad de que diferentes sectores del empresariado no sólo valorizan distintas habilidades sociales, también ofrecen un abanico distinto de posibilidades de empleo futuro, y los alumnos deben ser capacitados para desempeñar tareas y funciones de trabajo que reflejen los requerimientos de las empresas e industrias de sus propias

comunidades. Por ejemplo, si un estudiante vive en una ciudad donde abundan trabajos en la industria minera, sería entonces apropiado entrenar a ese estudiante para ejecutar funciones propias de ese tipo de trabajo. Sin embargo, preparar así a un estudiante que vive en una ciudad donde no existen empresas mineras, no constituye una contribución significativa para su empleo futuro.

Este tipo de ideas, basadas en la correlación entre capacitación y oportunidades de empleo en cada comunidad, obvia la utilidad de un currículo estándar de destrezas y exige que los profesores a cargo de programas de preparación vocacional se internen tanto en empresas como mercado de trabajo de sus localidades. Un elemento importante a evaluar en el proceso es si el estudiante posee la habilidad para aprender ese tipo de tarea y la factibilidad, al egreso, de colocar al estudiante en un trabajo que involucre la ejecución de esas destrezas. Por ejemplo, en Norteamérica, alumnos con NEE son habitualmente capacitados con miras a la industria de servicios de alimentación (procesadoras de alimentos, restaurantes, cafeterías, etc.) y servicios de limpieza. Esto es así dado que hay gran cantidad de empleos de este tipo en cualquier comunidad; los requerimientos cognitivos para estos empleos son mínimos y los estudiantes tienen la capacidad física para desempeñarlos. Para alumnos que presentan además discapacidades de orden físico, las barreras para el empleo podrían ser mayores: por un lado, las demandas físicas asociadas a trabajos tales como los de las industrias de alimentación y limpieza son mayores que las capacidades de estos estudiantes, y por otro lado, trabajos de tipo sedentario frecuentemente requieren destrezas de orden académico o cognitivo más sofisticadas que las que poseen o logran aprender. Una manera práctica de enfrentar este problema es desarrollar un banco de tareas existentes en empresas locales cuyas características sean correlativas con habilidades y destrezas demostradas por los alumnos.

EL USO DE PROCEDIMIENTOS DE INSTRUCCIÓN SISTEMÁTICA: APORTACIONES DEL ENFOQUE CONDUCTUAL

La Tecnología de Instrucción Sistemática (TIS) se usa en forma extensiva como procedimiento de instrucción de destrezas laborales a personas con discapacidad. Ésta es, desde el punto de vista funcional, un enfoque que combina elementos de la psicología conductista con varias estrategias diseñadas para facilitar la adquisición de destrezas en un centro de trabajo. Las investigaciones recientes han logrado avances sustanciales en la identificación de estrategias que ayudarán al estudiante para generalizar y mantener las destrezas aprendidas. Las áreas principales de aplicación de la TIS son:

1. Capacitación y entrenamiento de destrezas necesarias para el desempeño de las funciones que la persona ejercerá en su trabajo.
2. Capacitación de habilidades y destrezas genéricas de trabajo, tales como asistencia y puntualidad, presentación personal, constancia en el trabajo, entre otras.

3. Desarrollo de habilidades que permitan al trabajador con discapacidad evaluar el progreso de su propio trabajo, de tal manera que mantenga una calidad de trabajo adecuada, así como un nivel de rendimiento elevado para cumplir con las demandas de productividad inherentes a su empleo.
4. Facilitación de la integración social del trabajador con NEE, tanto con sus compañeros de trabajo como con figuras de autoridad.
5. Desarrollo de una red de apoyo al trabajador para que utilice los mecanismos naturales de auxilio existentes en el lugar de trabajo, por ejemplo, otros trabajadores, capataces y supervisores.

En el contexto del empleo integrado, la TIS se complementa con varias de estrategias de apoyo al trabajador antes de obtener su trabajo y después de que la capacitación haya terminado. Los elementos de discriminación y juicio requeridos en el desempeño de tareas son, en general, una de las mayores causas de dificultad, ya sea en el aprendizaje o desempeño de alumnos con NEE. Estos problemas pueden ser enfrentados con la aplicación estricta de la TIS. La TIS se puede utilizar para capacitar alumnos con NEE derivadas de una dificultad física, como en el caso de las personas con parálisis cerebral, que presentan dificultades en ejecutar los movimientos requeridos por el trabajo. Es cierto que las técnicas conductuales empleadas para enseñar discriminaciones pueden ser usadas en la enseñanza de estudiantes con problemas de control motriz, sin embargo, esta tecnología debe ser modificada para dichos propósitos.

PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LA PREPARACIÓN VOCACIONAL

Los padres de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) pueden influir enormemente en la preparación vocacional de sus hijos, así como en el éxito en sus oportunidades de empleo futuro. Esta integración de los padres al proceso de preparación puede comenzar en un nivel básico, como participantes en la elaboración de un programa individualizado que contemple la preparación vocacional como parte integral del proceso.

El profesorado debe educar a esos padres acerca de la importancia del trabajo en la vida futura de sus hijos y la necesidad de preparación vocacional continua. Algunos padres creen que el trabajo no es una alternativa factible para sus hijos. Aquí, de nuevo, los colegios deben tomar la responsabilidad de educar a estos padres acerca de las posibilidades que permitirán a su hijo trabajar; simplemente, el hecho de estimular a un padre a que observe a su hijo trabajar en una empresa de la comunidad, junto a trabajadores sin discapacidad, puede ser importante en el logro de este objetivo. Otra estrategia para mostrar a los padres las bondades del empleo es compartir con ellos el éxito de las experiencias de otros estudiantes o el establecimiento de situaciones de empleo remunerado antes del egreso del estudiante.

La colocación del estudiante en un empleo remunerado es el objetivo fundamental, que a su vez sirve como instrumento de medición del éxito del programa de preparación vocacional. Para el logro de este objetivo, el colegio debe resumir la información obtenida a través de programas de preparación vocacional del estudiante y utilizar dicha información para determinar, en conjunto con el alumno mismo y sus padres, el tipo de trabajo que debiera obtenerse para éste, el tipo de empresa en que habría mayor posibilidad de éxito, los tipos y cantidad de apoyo que el alumno requerirá.

El objetivo del colegio debiera ser el de obtener un trabajo que sea tan normalizado e integrado como sea posible. En el caso de alumnos con NEE más complejas, incluyendo aquellos con discapacidad mental y con discapacidades físicas asociadas o discapacidades múltiples, debiera dárseles las mismas posibilidades, utilizando situaciones de empleo protegido sólo como una última instancia. Dadas las limitaciones prácticas que existen en la colocación de empleo en la comunidad para personas con discapacidades más severas o múltiples, hay un consenso más o menos generalizado entre los investigadores relativo a la necesidad de identificar estrategias que le permitirían a esos estudiantes trabajar en situaciones más integradas; varios enfoques a este problema ya han sido propuestos, éstos incluyen el uso de compañeros de trabajo como agentes de apoyo y situaciones de "trabajo compartido", donde un trabajador sin discapacidad y un estudiante con NEE comparten las funciones de un trabajo, pero reciben sueldos independientes.

RECOMENDACIONES PARA EL TRABAJO CON ADULTOS QUE REQUIEREN EDUCACIÓN ESPECIAL

En general, hay que estar al tanto de la situación de vida y deseos e intereses personales del individuo. Las personas con NEE necesitan aprender toda su vida, por lo tanto, deben proveérseles mecanismos para que desarrollen habilidades y conocimientos que requieren para desenvolverse en una sociedad en constante cambio. En el caso de adultos con incapacidades más severas, hay que generar situaciones de vivienda, trabajo, esparcimiento, etc., lo más normales posibles (Patton y Payne, 1996).

CONCLUSIONES

Cuando se habla de personas con NEE, se piensa inmediatamente en los niños, olvidándose de que éstos crecen y se convierten en adultos. La política social gubernamental de la mayoría de los países, tanto latinoamericanos (incluyendo a México) como europeos, parecen tener este mismo prejuicio y, como consecuencia de ello, la mayoría de los programas a favor de los incapacitados han estado ofreciendo servicios principalmente para niños, descuidando a los adultos.

Desgraciadamente, la integración del adulto a la vida en la comunidad no ha recibido la atención necesaria en nuestro país, a diferencia de Estados Unidos y recientemente España, que han desarrollado programas de orientación vocacional y laboral, así como centros ocupacionales y centros especiales de empleo para el adulto con NEE. Sin embargo, no se puede negar la existencia de algunos centros de capacitación aquí en México, como los Centros de Atención Múltiple (CAM) que continúan con la educación básica de aquellos niños o jóvenes que requieren de una educación especial, o los centros del CE-CATI (Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial) que tienen por objetivo la inserción del adulto con NEE al área laboral, buscando un cierto nivel de independencia. No obstante, a pesar de la existencia de estos centros de capacitación encargados de la inserción del adulto en la sociedad, no se han logrado sus objetivos, debido a la poca demanda y promoción que tienen; aunado, como ya se había dicho, a la escasa atención que se ha puesto al desarrollo de programas de rehabilitación e intervención que promuevan la adaptación del adulto a la comunidad.

Para favorecer la inserción laboral, es necesario mejorar la difusión de los recursos existentes y acciones realizadas, promover una mejor coordinación entre los distintos profesionales implicados, realizar una evaluación más cualitativa de programas que faciliten la detección de posibles vías de mejora y potenciar las capacidades ya poseídas por los discapacitados.

La poca atención que se le ha dado a esta integración del adulto en la sociedad se debe a que no existe el suficiente asesoramiento —por parte del sistema educativo— para las familias con hijos que presentan NEE. Por tanto, lo ideal sería realizar un mayor esfuerzo en el servicio de asesoramiento, de modo que se atienda eficazmente a la diversidad, se fomente la integración de los discapacitados, se mejore la accesibilidad en cuanto a medios técnicos y humanos, y se promueva una atención temprana real.

En lo que respecta a la orientación vocacional, ésta debería enfocarse en la atención individualizada y potenciar la implicación de los padres en cualquier toma de decisión, así como ampliar la oferta de talleres para facilitar la correcta correspondencia entre el individuo y la oferta formativa ocupacional. Todo esto sin olvidar la importancia de la labor de los maestros y otros profesionales del sistema educativo, la cual resulta insuficiente y se considera que, más allá de la escasez de medios y recursos, lo que dificulta la integración es la actitud del profesorado y, sobre todo, el desconocimiento de cómo actuar ante ella.

Por eso, se debe favorecer la formación inicial del profesorado con planes de estudio adaptados y su reciclaje continuo, al mismo tiempo que velar por una coordinación eficaz y real entre todos los que conforman la comunidad educativa (profesorado, alumnado, padres, administración, etc.).

Como anexo a la sección de conclusiones, incluimos algunas de las propuestas al gobierno de México, establecidas con el fin de ayudar y apoyar, en la medida de lo posible, considerando la situación en México y de las personas implicadas. Estas propuestas están

dirigidas a personas con NEE en general y personas con NEE en edad adulta en particular, considerando los ámbitos laboral y educativo.

LABORAL

1. Que la Secretaría de Hacienda y Crédito Público otorgue incentivos fiscales para las empresas que contraten a personas con discapacidad.
2. Que en las empresas se creen, en coordinación con los organismos no gubernamentales y con las escuelas de educación especial, los grupos monitores para asesorar a las personas con discapacidad en cuanto a la relación laboral y de capacitación que dicha empresa requiera.
3. Crear las industrias protegidas para asegurar trabajo a las personas con discapacidad y a sus familias, como una modalidad de cooperativa familiar.
4. Que el Gobierno del Estado, en sus diferentes dependencias, establezca, por ley, un porcentaje de contratación en nuevas plazas y promueva el concurso a ellas, para que la persona con discapacidad pueda aspirar a y cubrir diferentes puestos de acuerdo con su capacidad y preparación.
5. Que se legisle, en coordinación con el sector empresarial, sobre las obligaciones que tendrían como empresa para la contratación de personas con discapacidad, asimismo que las personas con discapacidad reciban y cubran tanto derechos como obligaciones.
6. Que la Procuraduría de Justicia ponga a disposición de las personas con discapacidad un intérprete y un asesor jurídico, quienes permanentemente estarán en servicio y evitar así la improvisación en la búsqueda de una persona en el momento de necesitarla.
7. Que el Gobierno del Estado convoque a un foro al sector empresarial para que sea el Gobierno del Estado el que informe de las necesidades laborales de este grupo importante de la población que requiere el respeto y el derecho a ser considerado un grupo de personas productivas.
8. Que se dé apoyo a la creación de un centro integral donde converjan todas las personas con discapacidad para recibir capacitación, recreación y un espacio para la venta de sus trabajos.
9. Crear una ley de Salud para personas que, por alguna razón, no estén integradas laboralmente ni reciban servicio médico asistencial por el hecho de no devengar un salario.
10. Que se cree un comité de ciudadanos que dé seguimiento a las propuestas y acuerdos que resulten del foro (propuesta núm. 7), para ir logrando avances reales que puedan ser evaluados, hasta que se llegue al momento en que se concienticen y las conviertan en realidad y dejen de ser sólo palabras y promesas.

11. Se solicita el apoyo para el proyecto de construcción de áreas de recreación y cultural tanto en espacios libres como en las Casas de la Cultura.

EDUCATIVO

1. No hay suficiente educación, sólo se atiende educación preescolar y primaria especial hasta los 14 años de edad. Es necesario crear otras opciones educativas.
2. Hace falta crear talleres protegidos para personas con discapacidad.
3. Se propone crear el libro de texto, planes y programas adecuados a las necesidades educativas especiales.
4. Hace falta más atención especializada para los discapacitados intelectuales. No hay suficientes centros, deben crearse más centros de educación especial.
5. Se necesitan escuelas especiales para adultos.
6. Que se instrumente un sistema de transporte para que los discapacitados asistan a la escuela de educación especial, así como a centros de trabajo. Que el gobierno apoye esta propuesta.
7. La reforma educativa propone que se dé la integración a escuelas regulares.
8. Se propone apoyar a los sordos con teléfonos especiales para personas sordas.

REFERENCIAS

- Birren, J. F. y Cunningham, W. R. (1985). "Investigación sobre la Psicología del envejecimiento: principios y experimentación". En: Birren, J. E. y K. W. Schaïne (Comps.), *Handbook of the psychology of aging*. New York, Van Nostrand Reinhold. (2ª. ed.).
- Brennan, K. W. (1986). *El currículo para niñas con necesidades especiales*. México, Siglo XXI.
- Burns, Y. y Gunn, P. (1995). *El síndrome de Down: estimulación y actividad motora*. Barcelona, Heder. (Caps. 8 y 9).
- Craig, G. J. (1994). *Desarrollo Psicológico*. México, Prentice Hall Hispanoamericana. (Cap. 15).
- Escobedo, P., Cantón, M. y Sevilla (1997). *Compendio de educación especial*. México, Manual Moderno.
- García, P. C. (1992). *La investigación sobre la integración. Tópicos, aproximaciones y procedimientos*. Salamanca, Ediciones Amarú.
- Guerra, L. S. (1988). *La integración interdisciplinar del deficiente*. Barcelona, CEAC.
- Ingalls, D. F. (1989). *El retrasado mental*. México, Harla.
- Labouvie-Vief, G. (1984). *Handbook of the psychology of aging*. New York, Van Nostrand Reinhold.
- Lehman, D. y Nisbett, R. (1990). "Un estudio longitudinal de los efectos del entrenamiento en los estudiantes universitarios en el razonamiento". *Development Psychology*, 26, 952-960.
- Moon, M. S., Inge, K. J., Wehman, P., Brooke, V. y Barcus, J. M. (1990). *Ayudando a las personas con retraso mental severo: consiguén guardar el empleo*. Baltimore, Paul Brookes Publishing Co.

- Neugarten, B. L. y Moore, J. W. (1968). "El sistema cambiante: edad=estatus". En: Neugarten, B. L. (Comp.), *Middle age and aging*. Chicago, University of Chicago Press.
- Nieto, O. (1992). *Introducción al empleo apoyado*. Nueva York, Nuevas Direcciones en Apoyo.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. y Feldman, R. D. (2001). *Desarrollo Humano*. México, McGraw-Hill Interamericana. (8ª. ed.).
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Patton, F. y Payne, D. (1996). *Casos de educación especial*. México, El Ateneo.
- Riegel, K. F. (1975). "Crisis en la vida adulta: una interpretación dialéctica del desarrollo". En: Datan, N. y L. H. Ginsberg (Comps.). *Life-span developmental psychology: Normative life crises*. New York, Academia Press.
- Salthouse, T., Babcock, R., Skovronek, E., Mitchell, D. y Pal-mon, R. (1990). "La edad y los efectos de la experiencia en la visualización espacial". *Development Psychology*, 26, 128-136.
- Salthouse, T. y Mitchell, D. (1990). "Efecto de la edad y la experiencia que ocurre naturalmente en el desempeño de la visualización espacial". *Development Psychology*, 26, 845-854.
- Schaie, K. W. (1983). "El estudio longitudinal de Seattle: una exploración psicométrica de veintiún años sobre la inteligencia de los adultos". En: Schaie, K. W. (Comp.). *Longitudinal studies of adult psychological development*. New York, Guilford.
- Wehman, P. y Moon, M. S. (1988). *Vincación, rehabilitación y desarrollo*. Baltimore, Paul Brookes Publishing Co.
- Whithourne, S. K. (1986). *The me I know: A study of the adult development*. New York, Praeger.

75 LA INTEGRACIÓN DE LA PERSONALIDAD Y EL DESARROLLO DE LAS PSICOEDUCACIONES PARA LA VIDA

Autores: María Concepción Angulo López, María Concepción Angulo López, María Concepción Angulo López, María Concepción Angulo López, María Concepción Angulo López, María Concepción Angulo López, María Concepción Angulo López, María Concepción Angulo López, María Concepción Angulo López, María Concepción Angulo López.

76 MODELOS ESTRATÉGICOS PARA APUNTES DE LA LECTURA

Autores: María Concepción Angulo López, María Concepción Angulo López, María Concepción Angulo López, María Concepción Angulo López, María Concepción Angulo López, María Concepción Angulo López, María Concepción Angulo López, María Concepción Angulo López, María Concepción Angulo López, María Concepción Angulo López.

77 LOS MODELOS INTEGRALES EN LA ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Autores: María Concepción Angulo López, María Concepción Angulo López, María Concepción Angulo López, María Concepción Angulo López, María Concepción Angulo López, María Concepción Angulo López, María Concepción Angulo López, María Concepción Angulo López, María Concepción Angulo López, María Concepción Angulo López.

LA VIDA ADULTA DE LAS PERSONAS CON REQUERIMIENTOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL: CARACTERÍSTICAS, INTERVENCIÓN Y PREVENCIÓN. PROPUESTAS DESDE EL PUNTO DE VISTA CONDUCTUAL

Autores: María Concepción Angulo López, María Concepción Angulo López, María Concepción Angulo López, María Concepción Angulo López, María Concepción Angulo López, María Concepción Angulo López, María Concepción Angulo López, María Concepción Angulo López, María Concepción Angulo López, María Concepción Angulo López.