

Universidad Estatal a Distancia  
Vicerrectoría Académica  
Sistema de Estudios de Posgrado  
Maestría en Psicopedagogía

*OPCIONES OCUPACIONALES DE LOS ESTUDIANTES  
CON AUTISMO DEL IV CICLO DEL CENTRO DE  
EDUCACIÓN ESPECIAL NEUROPSIQUIÁTRICA  
INFANTIL: ESTUDIO DE CASOS*

Trabajo Final de Graduación presentado ante el Sistema de  
Estudios de Posgrado para optar el grado de Máster en  
Psicopedagogía.

Licda. Yanúa Ovares Fernández  
Profesora Tutora: Dra. Deifilia Mora Hamblin

Sede Universitaria Sabanilla  
San José, Costa Rica  
Noviembre, 2008

## **Miembros del Tribunal Examinador**

Dra. Zayra Méndez Barrantes  
Coordinadora Maestría Psicopedagogía

---

Dra. Deifilia Mora Hamblin  
Directora Trabajo Final Graduación

---

M.Sc. Guiselle Román López  
Lectora Trabajo Final Graduación

---

M. Sc. Jorge Arturo Lépiz Acosta  
Lector Trabajo Final Graduación

---

## **Agradecimientos**

Primeramente a Jehová Dios, quien me ha dado la sabiduría, fortaleza y aguante para culminar con uno de los procesos educativos que me he propuesto.

Profesora Deifilia, gracias por todo el tiempo que siempre tuvo a mi disposición en todo este proceso formativo.

Profesora Guiselle, le agradezco enormemente su tiempo, dedicación y palabras de aliento dadas al momento oportuno.

Profesor Jorge Lépiz, mi amado profesor desde los años escolares, modelo para cualquier docente actual; mi admiración, agradecimiento y cariño se les entrego en estas páginas; gracias por su disposición para colaborar, una vez más, con mi proceso formativo y profesional.

A Rita Gamboa y Yanori Herrera, amigas, compañeras y confidentes; las llevo en el corazón y sus ideales como mujeres fuertes, luchadoras y dedicadas a la labor educativa me inspiran día con día a dar lo mejor de mí a favor de la población más vulnerable.

A los profesores de la Maestría que siempre se preocuparon por ofrecernos una perspectiva valiosa de la psicopedagogía.

## **Dedicatoria**

Dedico este trabajo a mi esposo, Mario, quien ha estado a mi lado en cada momento importante de mi vida, gracias por formar parte de todo lo que me he propuesto y por estimularme a alcanzar todo lo que en la etapa de mi niñez y adolescencia nunca creí alcanzar. Cada día a tu lado ha significado crecimiento, madurez, felicidad y entrega. Te admiro por todo lo que eres capaz de lograr y porque me has involucrado en cada proyecto de tu vida haciendo que la mía tenga un propósito.

Quiero dedicar también este trabajo a Caleb y a Marcos, quienes inspiran en mí la búsqueda de alternativas para una integración e inclusión completa de la persona con autismo a la sociedad. A Doña Violeta y Grace quienes han estado al lado de ellos y creen en las posibilidades de éxito con empeño, entrega y dedicación; dando más de 20 años de sus vidas a favor de los derechos educativos, sociales y ocupacionales de sus hijos.

## Resumen ejecutivo

La búsqueda de empleo para las personas con discapacidad es una de las temáticas que más preocupaciones ha desatado entre los profesionales que se dedican a enseñar y trabajar por y para las personas con autismo. Varias son las investigaciones en el tema que han supuesto en estrategias que pretenden favorecer a la población más vulnerable. En países como España, Venezuela, México y Estados Unidos, los expertos han concordado en la premisa de insertar al campo laboral a las personas desde la perspectiva del empleo con apoyo.

Este modelo, basado en la aplicación de diversas estrategias por parte de un guía o colaborador laboral, busca insertar exitosamente a la persona con autismo en empresas que deseen colaborar y prestar servicios de ensamblaje de piezas, productos artesanales, bienes producidos con material de desecho o cualquier otra actividad que requiera el seguimiento de pasos sencillos y con un mínimo de entrenamiento.

La presente investigación pretende dar un acercamiento a la realidad educativa de dos estudiantes con autismo matriculados en el Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil (CEENI) con el fin de analizar las opciones ocupacionales propuestas en los planes de estudio. También se hace una valoración de las habilidades de ellos en 6 aspectos: volitivo, habituativo, de ejecución, conocimientos matemáticos, conocimientos de lecto-escritura y habilidades de lenguaje; además, se hace una valoración de las características de la comunidad con el fin de encontrar los servicios complementarios que pueden estar a disposición de los estudiantes para una futura integración laboral.

El estudio se enmarca dentro de la investigación –acción de la perspectiva cualitativa y toma los estudios de cómo la forma de acercarse a la realidad de estas dos familias. Parte del enfoque naturalista y el enfoque ecológico de la educación especial para determinar aquellos aspectos que

mejor pueden responder a una necesidad social. Se utiliza un instrumento elaborado a partir de una recopilación de varios test de valoración ocupacional y de habilidades académicas resultando en una guía que permitiera complementar todos los aspectos.

Una vez expuestos y analizados los resultados, se evidencian habilidades significativas en cada uno de los estudiantes que les permiten desenvolverse en actividades agropecuarias, de mecanización, de servicio o de acabado dentro y fuera de su hogar con apoyo de un entrenador laboral el cual puede ser un familiar o un miembro de la empresa.

Por su parte, luego del análisis de los datos obtenidos en las propuestas planes de estudio del CEENI, se evidenció que solo existe un desglose de áreas a trabajar por parte los distintos profesionales que atienden el servicio y no se especifica con claridad un planteamiento orientado a insertar en el campo laboral a las personas con autismo.

Por tanto, dado que los planes de estudio no especifican los mecanismos propicios para favorecer una inclusión real al campo laboral, es que se establece una propuesta metodológica enmarcada a ser una guía de aplicación para todos aquellos profesionales que deseen incursionar en esta experiencia.

Unido a esta propuesta y como un ejemplo de la perspectiva del empleo con apoyo se describe un epílogo que muestra los inicios de la aplicación del proyecto con ambos estudiantes participantes de la investigación. Este es solo un acercamiento inicial que pretende demostrar la pertinencia de la propuesta metodológica.

Finalmente, las conclusiones y recomendaciones se orientan a la búsqueda de mecanismos adecuado de inserción laboral por parte del Ministerio de Educación Pública y los departamentos encargados del desarrollo profesional de las personas con discapacidad; además, se recomienda dar continuidad a los resultados obtenidos en este primer acercamiento práctico y exponerlos ante las instancias respectivas.

## Tabla de contenidos

Contenido	Página
<b>Capítulo I</b>	
El problema y su importancia .....	1
1.1 Antecedentes del problema .....	6
1.2 Planteamiento del problema.....	30
1.2.1 Planteamiento de los subproblemas .....	30
1.3 Justificación.....	31
1.4 Objetivos.....	37
<b>Capítulo II</b>	
Referentes Teóricos.....	40
2.1 Conceptualización del Autismo: un acercamiento a su realidad.....	42
2.1.1 Breve Historia del Autismo .....	45
2.1.2 Definiciones del Autismo.....	49
2.1.3 Grados, causalidad, etiología y naturaleza del autismo...	52
2.1.3.1 Teorías psicogenéticas.....	60
2.1.3.2 Teorías biológicas.....	60
2.1.3.3 Teorías genéticas.....	70
2.1.4 Características presentes en las personas portadoras del Síndrome de Autismo.....	72
2.2 El papel del psicopedagogo en la atención de las personas con autismo.....	78
2.2.1 El papel del psicopedagogo en la respuesta educativa eficaz.....	83
2.2.1.1 Aspectos Curriculares: comunicación, lenguaje y habilidades sociales.....	85
2.2.1.2 El papel del psicopedagogo en el trabajo del	

<b>Contenido</b>	<b>Página</b>
adulto con Autismo.....	88
2.2.2 Aspectos metodológico y estrategias básicas en la enseñanza de las personas con Autismo.....	93
2.3 Opciones laborales para la persona con Autismo.....	105
2.3.1 Conceptualización básica relacionada con las opciones laborales.....	106
2.3.1.1 Trabajo.....	106
2.3.1.2 Evaluación Vocacional .....	107
2.3.1.3 Evaluación Ocupacional .....	108
2.3.1.3.1 Modelo del Centro de Desarrollo Vocacional.....	109
2.3.1.3.2 Modelo de Mamkato Rehabilitation Center.....	110
2.3.1.3.3 Modelo del Evaluación Ocupacional propuesto para la industria.....	110
2.3.1.3.4 Modelo del Sister Kenny Institute.....	110
2.3.1.3.5 Valpar international Corporation.....	111
2.3.1.3.6 Modelo Integral de Evaluación Ocupacional .....	112
2.3.1.3.7 Modelo de Ocupación Humana.....	114
2.3.1.4 Rehabilitación profesional.....	117
2.3.1.5 Formación profesional.....	118
2.3.1.6 Desventaja laboral.....	120
2.3.2 El Empleo y los Adultos con Autismo.....	121
2.3.2.1 Elementos clave que configuran un proceso de inserción laboral y de transición a la vida adulta.....	122
2.3.3 Lineamientos de la atención educativa de la población con discapacidad en Costa Rica.....	124
2.3.3.1 Plan de Estudios de los servicios educativos	



<b>Contenido</b>	<b>Página</b>
para estudiantes de III y IV Ciclo de la Educación Especial en Colegios Técnicos y Académicos.....	125
2.3.3.2 Plan de Estudios de los servicios de III y IV Ciclo de Educación Especial.....	128
2.3.3.2.1 Autonomía, Independencia y Comunicación.....	129
2.3.3.2.2 Deportiva y recreativa.....	130
2.3.3.2.3 Artístico Cultural.....	131
2.3.3.2.4 Académica Funcional y Ocupacional.....	131
2.3.3.2.5 Familia y Comunidad.....	132
2.3.3.2.6 Mediación Comunal.....	133
2.3.3.2.7 Lecciones de Coordinación y Orientación Familiar.....	133
2.3.3.3 Centros de Atención Integral para Adultos con Discapacidad.....	134
2.3.4 Opciones laborales y ocupacionales para la persona con Autismo .....	137
2.3.4.1 Microempresa.....	138
2.3.4.2 Empresa Familiar.....	139
2.3.4.3 Trabajo dependiente en el sector informal.....	140
2.3.4.4 Trabajo dependiente en el sector formal.....	141
2.3.4.5 Trabajo independiente.....	141
2.3.4.6 Taller protegido/taller laboral para el empleo.....	142
2.3.4.7 Trabajo a distancia.....	144
2.3.4.8 Cooperativa.....	145
2.3.4.9 Empleo con apoyo.....	145
2.3.4.10 Centros de día para adultos o Centros Ocupacionales.....	156
2.3.4.11 Empleo competitivo.....	157

<b>Contenido</b>	<b>Página</b>
2.3.4.12 Programas Experimentales convocados por el servicio público de empleo.....	157
2.3.4.13 Centros Especiales de Empleo.....	158
2.3.4.14 Enclaves Laborales.....	158
2.3.4.15 Autoempleo.....	159
2.3.4.16 Servicios de Apoyo Educativo y Socio-productivo para personas adultas con discapacidad en el MEP .....	160
2.3.5 Adaptaciones generales para tomar en cuenta en las propuestas de empleo para las personas con Autismo de acuerdo con la Federación de Autismo Catilla y León.....	162
 <b>Capítulo III</b>	
Procedimiento Metodológico.....	169
3.1 Paradigma epistemológico .....	169
3.2 Enfoque de la investigación.....	170
3.3 Tipo de investigación.....	173
3.4 Población.....	175
3.4.1 Contextualización e historia del CEENI.....	176
3.4.2 Fundamentación filosófica del CEENI.....	179
3.4.3 Organización pedagógica del CEENI.....	182
3.4.3.1 Población matriculada en el CEENI.....	182
3.4.3.2 Tipo de Atención que se brinda en el CEENI....	183
3.4.3.3 Niveles de Atención en el CEENI.....	183
3.4.3.4 Criterios para las distintas modalidades de atención en el CEENI.....	184
3.5 Muestra.....	185
3.5.1 Caracterización individual de los casos sujetos de	

<b>Contenido</b>	<b>Página</b>
estudio.....	192
3.5.1.1 “Moisés”.....	192
3.5.1.2 “Jonathan”.....	193
3.6 Instrumentos empleados en la recolección de información...	194
3.6.1 Guía de Valoración de las habilidades del estudiante...	195
3.7 Triangulación de datos.....	197
<b>Capítulo IV</b>	
Análisis de la Información.....	202
4.1 Primera categoría: Opciones laborales planteadas en los Planes de Estudio en el CEENI.....	202
4.2 Segunda y tercera categoría: perfil ocupacional y vocacional de los estudiantes del CEENI.....	208
4.2.1 Subcategoría: Perfil Ocupacional y Vocacional de Moisés.....	209
4.2.1.1 Subsistema de Ejecución.....	209
4.2.1.2 Sistema de Habitación.....	222
4.2.1.3 Sistema Volitivo.....	224
4.2.1.4 Desarrollo del lenguaje.....	225
4.2.1.5 Lectoescritura.....	222
4.2.1.6 Conceptos Matemáticos.....	235
4.2.1.7 Datos de la Comunidad.....	239
4.2.2 Subcategoría: Perfil Ocupacional y Vocacional de Jonathan.....	241
4.2.2.1 Subsistema de Ejecución.....	241
4.2.2.2 Sistema de Habitación.....	252
4.2.2.3 Sistema Volitivo.....	253
4.2.2.4 Desarrollo del lenguaje.....	254
4.2.2.5 Lectoescritura.....	255

<b>Contenido</b>	<b>Página</b>
4.2.2.6 Conceptos Matemáticos.....	261
4.2.2.7 Datos de la Comunidad.....	267
4.3 Cuarta categoría de análisis: propuesta ocupacional y vocacional acorde a las necesidades e intereses de los estudiantes con autismo para desempeñarse en el campo laboral.....	270
Epílogo.....	272
<b>Conclusiones</b> .....	279
<b>Recomendaciones</b> .....	288
<b>Fuentes de información</b> .....	291
<b>Anexos</b> .....	302
Propuesta metodológica .....	302
Anexo 1: Especificaciones de Atención por grupo en el CEENI	329
Anexo 2: Guía de Valoración de las habilidades del estudiante	332

# **Anexos**

# Capítulo 1

# Capítulo 2

# Capítulo 3



# Capítulo 4

# **Conclusiones y Recomendaciones**

# CAPÍTULO I

## EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA

“Hoy en día, buscar un empleo es una labor muy complicada, pero se torna aún más difícil cuando se cuenta con una [discapacidad o deficiencia] (García, 2006, p. 48)”. Tal y como lo demuestra este comentario, la integración de personas con discapacidad y deficiencias al mundo laboral es uno de los temas más controversiales que se han tratado a lo largo de la historia de los apoyos pedagógicos brindados a éstas personas. Para la situación específica de Costa Rica, ha supuesto la puesta en práctica de ciertas medidas a favor de las personas con discapacidad y de sus derechos como seres pertenecientes a una sociedad.

Parte importante de esas acciones llevadas a cabo han sido la apertura de instituciones, servicios y programas orientados a la capacitación de empleadores y la facilitación de empleos para la personas con discapacidad principalmente desde la apertura del Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (CNREE) en 1973, por recomendación de la OIT, según el Decreto Ley No. 5347 (Galindo, 1997). Algunas de las cuales se muestran a continuación en el cuadro n° 1 “Programas e instituciones orientados al empleo de personas con discapacidad”

**Cuadro nº 1**  
**Programas e instituciones orientados al empleo de personas con discapacidad**

<b>Año</b>	<b>Programa creado</b>
1976	Nace la Unidad de empleo selectivo de inválidos. El INA inicia proyecto de apoyo a grupos especiales, permitiendo acciones formativas en talleres en Turrialba y Naranjo.
1978	Surgen los servicios de III Ciclo de Educación Especial en el Ministerio de Educación Pública y más adelante el IV Ciclo o Ciclo Diversificado.
1982	El Instituto de Rehabilitación Profesional es asumido por el CNREE, ofrecen mayor servicios en cuanto a nivel financiero como técnico
1985	Se crea el Instituto Nacional de Rehabilitación Hellen Keller quién se encarga de brindar apoyo a estudiantes matriculados dentro o fuera de su Institución que poseen una deficiencia visual.
1987	En la Asesoría Nacional de Educación Especial se crean 3 departamentos entre ellos la Sección de Desarrollo Vocacional.
1988	Se crea La Ley 7092: Libre impuesto de la renta e incentivo a favor de los empleadores que contraten a personas con discapacidad.
1989	Se decretan políticas referentes a la rehabilitación y atención a la discapacidad. Decreto N°19101 MS-MEP-MTSS-PLAN.
1990	Surge plan del CNREE auspiciado por la Organización Internacional de Trabajo denominado Apoyo a la Inserción Laboral y al Desarrollo de actividades Generadoras de Ingresos a las personas con Discapacidad.
1991	CNREE logra crear los Servicios Integrados Locales de Rehabilitación (SILOR-CAIPAD) que aún hoy funcionan como talleres protegidos laborales para personas con discapacidad.
1992	Se pone en marcha el convenio del INA en incorporar personas con discapacidades leves en acciones formativas regulares en los Centros de Formación de la Institución. Se aprueba el plan de Estudios del III y IV Ciclos de Educación Especial (resolución CSE-37-93) para aplicarse en Colegios Técnicos, Académicos e Institutos Profesionales de Educación Comunitaria (IPEC).
1996	La Asamblea Legislativa promulga la Ley 7600 sobre la igualdad de Oportunidades.
1997	Se establece las Políticas, Normativa y Procedimientos para el Acceso a la Educación de los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), permite igualdad de oportunidades en materia Educativa.
1998	Se establecen las normas y procedimientos de obligatoriedad de esta ley y el reglamento, para todas las instituciones públicas y privadas y gobiernos locales.
2000	INA, tiene mayor apertura al implementar la aplicación de adecuación significativa a la población con NEE CNREE, Apoya el proyecto "Prosperar", consiste en apoyar a microempresarios con discapacidad. El fondo surge de esta organización junto con el Banco Popular y administrativamente da soporte con estudiantes de universidades estatales y extranjeras.
2001	CNREE, se aprueba el documento de Políticas Nacionales en Discapacidad 2001-2010, se establecen los deberes relacionados al sector público en materia a las personas con discapacidad.
2002	Se decreta la Ley 8383, para el financiamiento de equipos de apoyo para la

Año	Programa creado
	formación de estudiantes con discapacidad de III y IV Ciclos de educación Regular o Especial.
2006	CNREE inicia Plan Piloto junto con el INA y MEP de un proyecto de Capacitación en Inclusión de la persona con discapacidad, en la zona de occidente, que aún no se ha dado resultados formales.
2007	<p>INA, Centro polivalente en Naranjo pretende cerrar los talleres públicos como ebanistería, estética, repostería, costura, entre otros e inicia proceso de cursos profesionales, limitando el acceso a los estudiantes matriculados en el III y IV ciclos de Educación Especial.</p> <p>Igualmente en julio, el INA desde sedes centrales ubicadas en la Uruca convoca a una capacitación dirigida a 12 profesores de IV ciclo de EE provenientes de todo el país, con el propósito de brindar información acerca de los planes pilotos que ofrece el INA para la población con discapacidad matriculadas en el III y IV Ciclos de E.E. Los Asesores Nacionales de este servicio Especial escogen 2 profesores por región, para la participación de dicho evento que inicia este año.</p>

Tomado y adaptado de Solórzano (2007, pp. 74-76)

Por otro lado, parte de estas acciones también se han dirigido hacia la aprobación de leyes como la *Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades para la persona con Discapacidad*, la *Ley 7092 Sobre el impuesto a la renta e incentivo en favor de los empleadores que contraten Personas con Discapacidad*, las cuales se han creado con el propósito de ser instrumentos legales que brinden la posibilidad de exigir se cumplan los derechos como seres humanos y ciudadanos costarricenses en las distintas áreas del desarrollo social, económico, político y cultural del país; así como proporcionar mecanismos de acción que evidencien apoyos específicos a las personas con discapacidad.

La *Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades para la Persona con Discapacidad* menciona:

### *Artículo 23: Derecho al trabajo*

El Estado garantizará a las personas con discapacidad, tanto en zonas rurales como urbanas, el derecho adecuado a sus condiciones y necesidades personales (2004, p.13).

### *Artículo 24: Actos de discriminación*

Se consideran actos de discriminación el emplear en la sección de personal mecanismos que no estén adaptados a las condiciones de los aspirantes, el exigir requisitos adicionales a los establecidos para cualquier solicitante y el no emplear, por razón de discapacidad, a un trabajo idóneo.

También se considerará acto discriminatorio que, a razón de la discapacidad, a una persona se le niegue el acceso y la utilización de los recursos productivos (2004, p. 13).

Pese a las leyes creadas, el tema de integrar laboralmente a las personas con alguna deficiencia o discapacidad llega a ser muy controversial principalmente para aquellos empresarios que desconocen el tema o tienen un temor mal infundado. Para efectos legales, la *Ley 7092 Sobre el impuesto a la renta e incentivo en favor de los empleadores que contraten Personas con Discapacidad*, propone una especie de incentivos económicos para aquellos empresarios que contraten a personas con discapacidad así como la exoneración de ciertos impuestos para su empresa como una forma de estimular estas contrataciones (Solórzano, 2007).

Ahora bien, la integración de las personas con alguna deficiencia y discapacidad al mercado laboral depende de múltiples factores sociales, culturales, familiares, económicos, entre otros, no obstante; la exploración de esas habilidades laborales en las personas inicia desde temprana edad cuando se contempla a los niños simulando juegos de actividades que son de su agrado e invitan a sus amigos y compañeros a compartir y desenvolverse en roles específicos de acuerdo con sus simulaciones, estas habilidades llegan a desarrollarse en gran medida por la orientación que se le brinden oportunamente a los niños y adolescentes en etapas vocacionales. Aún así, el proceso de enseñanza y la afinación de estas habilidades específicas para cada estudiante con y sin discapacidad dependen del ambiente familiar en que fue formado, de los apoyos educativos recibidos, de las experiencias de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de dichas habilidades y del desempeño eficaz de la persona en actividades que le resulten productivas.

La presente investigación pretende dar un acercamiento a esas opciones que se presentan en las familias y comunidades de dos estudiantes portadores del Síndrome de Autismo matriculados en un centro de educación especial haciendo énfasis en las habilidades que cada estudiante posee y el apoyo que recibe de cada miembro de su familia para buscar las opciones que mejor respondan a sus necesidades e intereses.

Es por esto que primeramente, se plantean los antecedentes de la investigación mostrando las experiencias nacionales e internacionales relacionadas con la integración de personas con discapacidad o con alguna

deficiencia principalmente las personas con autismo. Posteriormente se plantean los objetivos y la justificación de la investigación.

### **1.1 Antecedentes del problema:**

En este apartado se incluyen experiencias nacionales e internacionales en las cuales se muestran las posibilidades de empleo para las personas con discapacidad y para las personas con autismo. El acercamiento a las investigaciones se realizó con visitas a las diferentes bibliotecas públicas: la Biblioteca Carlos Monge Alfaro y el Centro de Documentación de la Facultad de Educación en la Universidad de Costa Rica, Ciudad Universitaria Sede “Rodrigo Facio”, Investigaciones realizadas en la Universidad de La Salle, Biblioteca de la Universidad Estatal a Distancia donde se buscaron trabajos de investigación del Sistema de Estudios de Posgrado publicados los últimos dos años acerca del tema y se realizó una revisión de libros y revistas científicas y educativas.

También, se realizó una búsqueda por Internet en las páginas de psicopedagogía, psicopedagogía clínica, la página de la Universidad de Deusto, en España; la Universidad Católica de Chile, la página del Grupo Latinoamericano de Rehabilitación Profesional (GLARP) en Colombia y Costa Rica, la página de la Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”, la página del Instituto de Investigación de la Universidad de Costa Rica (INIE), la página del Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial y el Centro Nacional de Recursos para Inclusión Educativa (CENAREC) en Costa Rica; acerca de temas, experiencias e investigaciones en



el ámbito de la búsqueda y colocación en empleos de las personas con discapacidad y especialmente de las personas con autismo. Por último se hace una recopilación de información acerca de las acciones realizadas en los años 2006 y 2007 en el nivel de IV Ciclo del Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil, con el fin de proporcionar un antecedente práctico de los procesos que se han seguido hacia la búsqueda de empleo de los estudiantes con autismo.

En primer lugar, se analizan las prácticas pedagógicas ocupacionales en materia de empleo para las personas con discapacidad tanto en América como en Europa, así como las experiencias que se han planteado a nivel nacional que permitan enmarcar la situación actual en la que se encuentran los estudiantes del Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil.

En el ámbito internacional se lograron documentar experiencias de España y México como países que potencian la creación de leyes y decretos a favor de la contratación de personas con discapacidad, así como la consideración de acciones sociales que buscan una respuesta adecuada a la situación de empleo.

Es en este sentido que el Gobierno de España se ha preocupado por adoptar medidas y políticas activas e integradoras que hagan posible la incorporación efectiva de las personas con discapacidad al mercado laboral. Es así que en el 2005 hubo un incremento del 7,2% respecto al 2004 en los contratos para personas con discapacidad. En la modalidad de contrato temporal, en el 2004 hubo un incremento del 5% respecto al 2003 y en el 2005

hubo un incremento del 10% respecto al 2004. Estas acciones se llevan a cabo desde el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales con aprobación del Congreso de los Diputados quienes votaron a favor de una valoración positiva de la propuesta.

De esta forma, se detallan a continuación las leyes y decretos que se emitieron desde el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, de acuerdo con Minusval (157-2006):

- Real Decreto 96/2006, el cual regula y aprueba la oferta de empleo público y que en su artículo 5 señala que las empresas deben abrir plazas para contratar a personas con y sin discapacidad.
- Real Decreto 357/2006 regula la concesión directa de las subvenciones en los ámbitos del empleo y la formación profesional ocupacional, habilita a los servicios públicos de empleo a conceder directamente subvenciones para organizaciones que acrediten razones de interés público, social, económico o humanitario. Además contempla las medidas para facilitar el acceso al mercado de trabajo tanto en subvenciones para contratación indefinida de personas con discapacidad, en centros especiales de empleo, autoempleo, enclaves laborales y medidas de apoyo para promover el empleo autónomo de personas con discapacidad.
- Real Decreto 469/2006 regula las unidades de apoyo a la actividad profesional creando los servicios multiprofesionales que ayudan a superar todo tipo de barreras, tanto urbanísticas como psicológicas que

dificultan la incorporación plena de la persona con discapacidad a la sociedad y al empleo.

- Ley 8/2005 permite compatibilizar las pensiones de invalidez con el trabajo remunerado incrementando el financiamiento y la subvención de los centros especiales de empleo. La Ley de Presupuestos Generales del Estado establece para los trabajadores autónomos con discapacidad una bonificación del 50% de las cuotas de Seguridad Social así como la aplicación de medidas para favorecer la integración laboral de los deportistas paralímpicos.

Por otra parte, en España se ha considerado el apoyo informal como una de las bases actuales y reales de atención a las personas dependientes, es por este motivo que se considera importante el apoyo que la familia demanda y como se debe primar los servicios que proponen la proximidad y que permiten vivir a las personas en su propio entorno en condiciones dignas. Es así que se determinó como debería ser el modelo de atención a la dependencia, partiendo desde un sistema de protección económica o un sistema mixto.

De esta forma se ha pretendido crear una ley que responda a las necesidades y dificultades de dependencia en condiciones de igualdad, dignificando la atención a las personas mayores y a las personas con discapacidad. Esta nueva ley española propone un avance importante en el ámbito de la protección social ya que es el salto de un sistema universal basado

en el derecho del individuo de ser beneficiario de una prestación cuando reúna las condiciones para ello. Se cree que con la creación de esta ley existe un marco legislativo estable con homogenización del sistema (Zamarro, 2005).

Siguiendo con las experiencias de España y específicamente en el ámbito de la integración laboral para las personas con autismo, se documenta desde el 2002 que la Asociación BATA en Pontvedra, en colaboración con la Consellería de Asuntos Sociales de la Xunta de Galicia, mediante el Servicio de Orientación Laboral (SOIL) y de la Unidad de Apoyo a la Inserción Laboral (UAIL) desarrolla acciones de búsqueda activa en el entorno empresarial, la formación específica y apoyo individual a través de personal técnico especializado conocidos como preparadores laborales, para que las personas con autismo y discapacidad psíquica puedan ejercer el derecho a una vida laboral normalizada. Al mes de agosto del 2005, se habían generado 12 contrataciones laborales y diferentes experiencias de prácticas en empresas, enclaves y autoempleo (Confederación Autismo-España, 2005).

Así mismo, en diciembre del 2005, en Lardero, España, se celebraron jornadas de inserción laboral para personas con discapacidad con apoyo del Centro de Recuperación de Minusválidos Físicos (CRMF) con las cuales se fomentó la integración laboral de las personas con discapacidad a través de conferencias y mesas redondas dirigidas a empresarios y potenciales trabajadores y a profesionales del mundo de la discapacidad. Con estas jornadas de información quedó claro que las personas con discapacidad podrían asistir al Servicio de Empleo del CRMF para encontrar más fácilmente

un empleo. De esta forma para el año 2005 se formalizaron 130 contratos de empleo, y a lo largo de los diez años que tiene de funcionamiento el Servicio de Empleo, más de cien empresas han mantenido contacto con el centro. Aún así, en Lardero concluyen que “es necesaria una mayor implicación de los empresarios (García, 2006, p. 48).

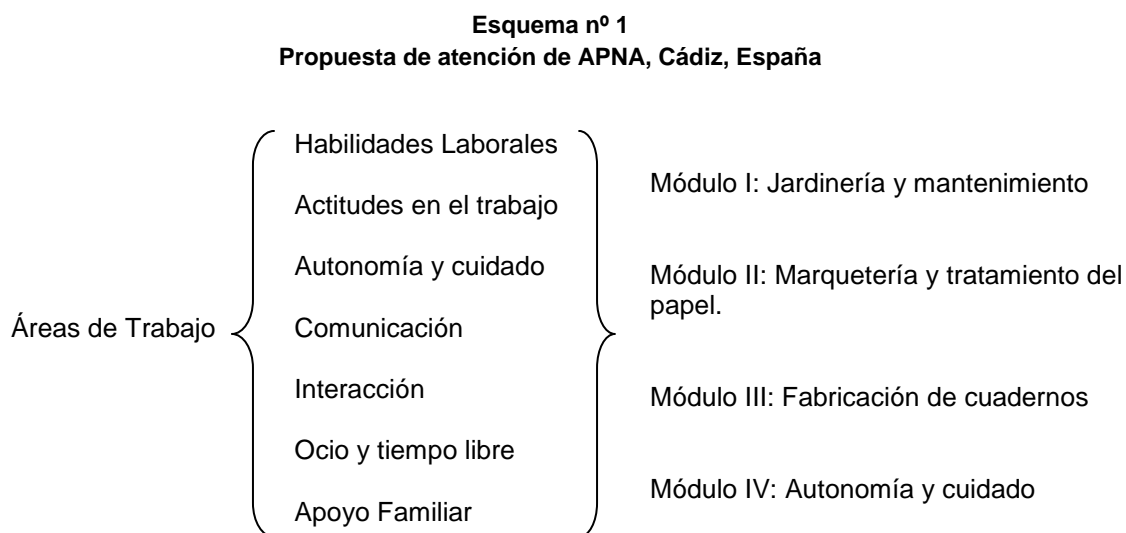
Además de las anteriores experiencias, es importante mencionar las acciones realizadas desde la Asociación Española de Padre de Niños Autistas (APNA) a través de la Residencia de adultos autistas “María Isabel Bayonas” en Madrid, España, ubicada en el centro de “Belvis de Jarama”, sirve de puente para los adolescentes con autismo próximos a integrarse en actividades pre-laborales. En este centro viven 30 adultos con autismo donde se les proporciona atención permanente, permitiéndoseles desarrollar las habilidades adquiridas en la fase escolar mediante una actividad funcional viviendo en un ambiente adecuado a sus posibilidades; sin olvidar las necesidades personales de trabajo, ocio y actividad significativas.

Dicha residencia de adultos con autismo parte del principio de que “por muy bajos que sean los niveles de desarrollo de las personas con autismo, siempre es posible mantener la labor educativa, mejorar sus condiciones de vida y proporcionarles una vida lo más activa y satisfactoria posible” (Mora, 2002, p. 22).

El Centro “María Isabel Bayonas” ha pretendido cubrir la mayor cantidad de personas con autismo, por lo que promulgó la creación de una sede en zonas alejadas con el propósito de realizar actividades agropecuarias

adecuadas a las posibilidades ocupacionales de los residentes y que proporcione una alternativa global de vida.

Por otro lado, la Asociación de Padres de Niños Autistas de Cádiz, llamado “Centro de Día Alhucema” inicia en 1990 con el propósito de continuar la atención especializada que había recibido la población con autismo en edades tempranas y que alcanzaban la edad adulta. Inicialmente comenzó como un Centro Ocupacional por su interés en desarrollar posibilidades de empleo saliéndose de la premisa asistencial y de las connotaciones de solo cubrir necesidades básicas del ser humano. La propuesta de atención se divide en áreas y módulos, de acuerdo con el esquema nº 1 “Propuesta de atención de APNA, Cádiz, España” (Mora, 2002):



Adaptado de Mora (2002)

Por su parte la Federación de Autismo Castilla y León (FACL), ha tenido varias experiencias colocando a adultos con autismo en diferentes empleos. A continuación, el cuadro nº 2 “Experiencias de personas empleadas en España” resume las experiencias de la federación FACL.

**Cuadro nº 2**  
**Experiencias de personas empleadas en España**

<b>Denominación del Proyecto</b>	<b>Entidad</b>	<b>Personas colocadas</b>	<b>Actividades Realizadas</b>
LAVADO- CLASIFICACIÓN DE LATAS DE CONSERVA	Conservas Ríomar y Asoc. BATA	1	* Ordenado de latas de conserva en cinta transportadora para su lavado. * Colocación de las latas en cajas
EMPAQUETADO DE CEPILLOS	Cepillos Mariño y Asoc. BATA	2	* Manejo de máquinas de colocación de flejes en grupos de cepillos *Clasificación en cajas de cartón * Cerrado y sellado de las cajas y colocación en palés
GRANALLADO METAL/ MONTAJE DE TORNILLOS	Escaleras Ibescas y Asoc. BATA	1	* Manejo de la máquina de granallado (pulido) de piezas metálicas. * Clasificación y ordenación del material. * Encaje de tornillos en piezas de escalera metálicas
LIMPIEZA INDUSTRIAL NAVE	Establecimientos Otero y Asoc. BATA	1	* Recogida y clasificación de materiales de empaquetado de cajas.
RECICLAJE	Construcciones Arranz Acinas y Autismo Burgos	4	*Selección de residuos plásticos * Mantenimiento * Almacenaje
Empleado de CAFETERÍA	Eurest Colectividades y Asoc. Nuevo Horizonte	2	* Empaquetado de cubiertos * Clasificación de la vajilla a la salida del túnel de lavado * Colocación del almacén * Elaboración de Meriendas
Empleado de CAFETERÍA	Signos Servicios Educativos S.A y Asoc. Nuevo Horizonte	2	* Colocación del almacén * Reponer productos de la nevera de la barra * Retirada de material de embalaje (cajas, cartones...) * Recoger mesas,

Denominación del Proyecto	Entidad	Personas colocadas	Actividades Realizadas
			ordenarlas y poner ceniceros limpios
DEPARTAMENTO DE ALARMAS	Carrefour y Asoc. Nuevo Horizonte	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Colocar pegatinas de seguridad en diferentes artículos</li> <li>* Desembalaje de cajas de diferentes productos</li> <li>* Recoger tarjetas de identificación en las oficinas de la empresa.</li> </ul>
JARDINERÍA	Carrefour y Asoc. Nuevo Horizonte	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Limpieza de estanterías, rótulos, plantas y colocación del expositor</li> <li>* Colocación de etiquetas de precios de las plantas</li> <li>* Desembalaje de productos (plantas, bulbos...)</li> <li>* Limpieza de las instalaciones</li> </ul>
LAVANDERÍA	Residencia de la tercera edad, Cruz Roja y APNA CÁDIZ	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Recoger carro de ropa</li> <li>* Clasificar ropa</li> <li>* Poner lavadora y secadora</li> <li>* Tender</li> <li>* Doblar toallas</li> </ul>
VIVEROS	Viveros Hermanos Olmedo y APNA CÁDIZ	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Regar</li> <li>* Plantar esquejes y semilleros</li> <li>* Trasplantar</li> <li>* Podar</li> </ul>
ADMINISTRATIVO	Oficina Provincial de tráfico y APNA CÁDIZ	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Gestionar permisos de conducir por correo</li> <li>* Clasificar documentos</li> <li>* Sellar documentos</li> <li>* Complimentar impresos</li> <li>* Introducir datos en el ordenador</li> <li>* Correo (ensobrar, sellar, gestionar direcciones...)</li> </ul>
EMPLEADO DE OFICINA	FOREM, Fundación Formación y Empleo; CC.OO y APNA CÁDIZ	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Archivar</li> <li>* Clasificar documentos</li> <li>* Correo (ensobrar, sellar, gestionar direcciones...)</li> <li>* Fotocopiar</li> <li>* Mecanografiar documentos</li> <li>* Organizar biblioteca (Clasificar libros, escribir signatura, fichas,...)</li> </ul>
EMPLEADO DE OFICINA	Delegación Provincial del INEM y APNA CÁDIZ	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Fotocopiar</li> <li>* Imprimir acuses de recibo y datos del ordenador</li> <li>* Clasificar correspondencia</li> <li>* Archivar expedientes</li> <li>* Mecanizar datos con el</li> </ul>

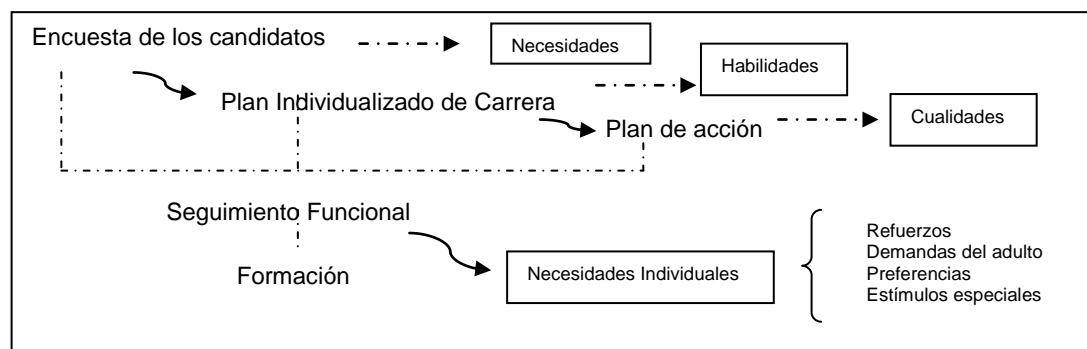


Denominación del Proyecto	Entidad	Personas colocadas	Actividades Realizadas
EMPLEADO DE OFICINA	Delegación Provincial del INEM y APNA CÁDIZ	1	ordenador * Ensobrar cartas * Sellar documentos * Sellar con nº de registro los expedientes * Pegar acuses de recibo
AYUDANTE DE COCINA	Residencia de ancianos, Cruz Roja y APNA CÁDIZ	1	* Montar mesas y bandejas térmica * Cocer / Colocar el pan * Servir alimentos * Fregar el menaje / Colocar el menaje limpio * Ordenar la despensa * Colocar fruta y verdura en la cámara

Cuadro tomado de <http://www.autismocastillayleon.com>

Dentro de las investigaciones en Estados Unidos, se habla de los programas de conexión de empleo bajo la Modalidad de Empleo con apoyo para las Personas con Autismo, dirigido por el doctor Paul Wheman. Este programa desarrollado en el Estado de Virginia, está dirigido a personas con autismo de alto funcionamiento o con Síndrome de Asperger, sin embargo, la mayoría de los módulos de trabajo están propuestos para personas con autismo.

El programa implica la puesta en práctica de varios pasos desarrollados en forma de cadena, la cual se especifica en el siguiente diagrama:



De este modo, el seguimiento funcional y la formación se dan en el propio lugar de trabajo unido a la planificación. Lo anterior supone un trabajo directo con la persona viendo como desarrolla sus habilidades y cuáles son sus necesidades básicas.

Por otro lado, las experiencias en México se encausan hacia la puesta en marcha de medidas fiscales que facilitan la inserción laboral y la accesibilidad de las personas con discapacidad. Es así como, se aprueba la Ley de Ingresos y la Ley Miscelánea Fiscal en el 2006, ambas para incentivar la contratación de personas con discapacidad en los empresarios, a quienes se les podría deducir del impuesto a su cargo una cantidad igual al 25% del salario base de cotización a efectos del Seguro Social (Minusval, 2006).

Por su parte, dentro de las experiencias en Venezuela, por un lado se encuentra la Asociación de Educación Especial Complementaria ASODECO, único Instituto de formación laboral que trabaja con el modelo de empleo con apoyo y, por otro lado; siguen predominando los Talleres de Educación Laboral lugares donde los jóvenes entran pero no salen, pues no existe un mecanismo que provea la fuente de egreso de ellos. Parte de las estrategias que ASODECO considera apropiadas es que el gobierno desarrolle políticas diferentes, donde a través del modelo de empleo con apoyo, se logre promover una formación laboral adecuada con un equipo que se ocupe de buscar fuentes de trabajo, sin embargo; les hace falta un estudio de mercado para sensibilizar a las empresas locales, hacer la colocación y dar continuidad al programa a

través del seguimiento y supervisión del trabajador especialmente en el área laboral y social.

Parte de las deficiencias de los Talleres Laborales es que los docentes o instructores no tienen la capacidad de realizar todas las funciones que requieren, sin embargo, muchos “docentes en su deseo de cambiar el sistema logran algunas colocaciones aisladas, convirtiéndose en verdaderos héroes en el campo de la integración socio-laboral” (Morelia, 2002, p. 4).

Ahora bien, a nivel nacional, en primer lugar, está la investigación de Maybel Quirós y Estela Herrera en el año 1995 titulada “Análisis de la calidad de los servicios de III ciclo de la Educación Especial que atiende adolescentes con Retardo Mental leve moderado en las provincias de San José y Heredia en 1995”. El estudio es descriptivo y su objetivo principalmente era determinar la calidad de los servicios que se ofrecen a la población con retraso mental. El análisis de las autoras determina la necesidad de mejorar el funcionamiento global del servicio de III Ciclo ya que ésta afecta inevitablemente el servicio de IV Ciclo. Para el presente estudio aporta una serie de datos específicos con respecto a la pertinencia y contextualización de los planes de estudio para los servicios de Educación Especial, sin embargo; se debe tener en cuenta que, para la presente investigación únicamente se revisan los planes de estudio vigentes para el Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil (CEENI) y su relación con la propuesta de integración laboral para los estudiantes matriculados en el nivel de IV ciclo.

En segundo lugar está la investigación realizada por Ivannia Brenes Chinchilla, realizada en el año 2002, titulada “Propuesta de un programa de orientación para el desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes con discapacidad cognitiva del III ciclo de Educación Especial del Colegio Técnico Profesional Mario Quirós Sasso”, la cual tenía como objetivo general describir las habilidades sociales básicas que deben tener los estudiantes con discapacidad cognitiva en el momento de enfrentarse a situaciones conflictivas. Brenes Chinchilla desarrolla un estudio descriptivo con 15 estudiantes de la institución y sus resultados reflejan las debilidades en el desarrollo de las habilidades sociales específicamente en la expresión de sentimientos, resolución de conflictos y manejo de la ansiedad. Sus aportes son valiosos para temas relacionados con la interacción y capacidades de reciprocidad social para las personas con discapacidad cognitiva, sin embargo; para el presente estudio no aporta criterios básicos.

Por otro lado, está la investigación realizada por Jacqueline Durán, Lorena Cruz y Laura Vargas, titulada “Valorar el cumplimiento del plan de estudios para el ciclo diversificado de Educación Especial de los centros de la provincia de Alajuela en el 2003”. La investigación se basa en un enfoque descriptivo. Desarrolla referentes teóricos muy importantes relacionados con la colocación laboral de personas con discapacidad. Sus conclusiones más relevantes se enfocan hacia la apertura a la diversidad cultural que deben tener los servicios tomando en cuenta la realidad educativa, social y familiar de los

educandos que presenten discapacidades y deficiencias moderadas y severas, aspectos que también serán desarrollados en el presente trabajo.

En el ámbito de las investigaciones en el programa de Estudios de Postgrado de la Universidad Estatal a Distancia está la de Oriana Solórzano Morera elaborada en el 2007, titulada “Integración laboral de los estudiantes con Retardo Mental matriculados en los servicios del III y IV ciclos de la Educación Especial en la zona de Grecia”. Esta investigación de enfoque cualitativo bajo el paradigma naturalista, es una investigación etnográfica orientada a comprender los criterios, percepciones, vivencias e interrelaciones de las personas en su contexto natural para determinar los efectos que tiene sobre ellos.

En dicho estudio, la investigadora analiza una situación concreta y profundiza en las acciones realizadas en los servicios de III y IV Ciclo de Educación Especial de Retardo Mental del Liceo León Cortés Castro en Grecia que benefician la integración laboral de los estudiantes matriculados hacia el logro de un trabajo seguro y digno con el apoyo de la empresa privada Productos Greco S.A. conocida como Rico-Rico como el ente empleador brindándoles un trabajo con buen trato, comprensión y excelentes relaciones laborales con una justa remuneración monetaria por lo que hacen.

Su investigación refleja que la empresa empleadora logra contratar los servicios de al menos 3 adultos con discapacidad asignándoles labores acordes con sus capacidades y habilidades personales, modificando su horario de trabajo e incrementando poco a poco las responsabilidades asignándoles

trabajo que involucre mayor atención y dedicación por parte de ellos; recibiendo una remuneración salarial, vacaciones, períodos de descanso y almuerzo. La investigación finaliza con enriquecedoras conclusiones haciendo énfasis en el reto que supone para la sociedad emplear a personas con discapacidad aún cuando estas personas no poseen suficientes conocimientos académicos o técnicos y sus habilidades se encaminan hacia la realización de tareas sencillas, mecánicas y poco elaboradas.

Esta investigación, para el presente trabajo aporta datos relevantes principalmente por los resultados con 3 de los estudiantes que lograron integrarse al mercado laboral. Aún así, las prácticas realizadas se enfocan hacia la persona con retraso mental, no siendo así, hacia las personas con autismo quienes son los sujetos de estudio en la presente investigación y cuyos datos se presentarán más adelante.

Por último, está la tesis de Maestría en Psicopedagogía presentada ante la Universidad de la Salle, realizada por Lorena Mora Hernández en el año 2002 titulada “Posibilidades Ocupacionales para Personas con Autismo: una propuesta psicopedagógica de adecuación de las modalidades de empleo asegurado, protegido y con apoyo”; en la cual se brinda un acercamiento a la población con autismo del Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil como una población vulnerable y con gran necesidad de apoyos básicamente porque, para ese año, el servicio educativo llegaba solo hasta III ciclo y no habían posibilidades específicas para la población que egresaba por mayoría de edad y principalmente porque el III ciclo corresponde a una etapa

pre-vocacional “quedando pendiente su trascendencia a un ciclo posterior” (Mora, 2002, p. 9). En esta propuesta investigativa básicamente se desarrolla el tema del empleo bajo tres modalidades básicas: empleo protegido, empleo asegurado y empleo apoyado; pretendiendo llegar al empleo competitivo si la persona con autismo fuera capaz de cumplir con todas las demandas físicas, sociales y culturales que exige un empleo remunerado y que de acuerdo con la investigadora, solo el 10% de la población mundial con autismo puede aspirar (Mora, 2002).

Esta última investigación, aporta datos e información importante que es tomada en cuenta sobre todo porque se relaciona directamente con la población adulta con autismo matriculada en el Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil y desde la cual se piensa aplicar, a través del estudio de caso con dos de sus estudiantes, la propuesta ocupacional; ya que la misma autora señala que su investigación es un esbozo ante la necesidad de ahondar en los alcances de las expectativas sociales, culturales y principalmente ocupacionales de la población con autismo tomando en cuenta las barreras que puedan surgir y que ya existen.

Por su parte, con respecto a las acciones realizadas en los años 2006 y 2007 en el nivel de IV ciclo del Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil (CEENI), se procede a estudiar las notas de campo de las docentes del nivel correspondiente a estos períodos con el fin de analizar las acciones llevadas a cabo con los estudiantes respecto a la orientación vocacional y ocupacional de cada uno de ellos (Ovares, 2006). Primeramente, se debe

mencionar que el nivel de IV Ciclo de la ENI abrió sus puertas en el año 2006, como una respuesta educativa a la población que egresaba de III Ciclo y que, debido a sus particularidades y características específicas, requerían de apoyos prolongados y permanentes. Es en ese año cuando el nivel de IV Ciclo inicia las labores con una matrícula de 12 estudiantes, siendo atendidos en forma rotativa, tal y como lo propone el Plan de Estudios vigente a la fecha, con dos docentes de educación especial y un docente del área técnica; actualmente para el 2008 el nivel está compuesto de 24 estudiantes entre los 18 y 21 años, procedentes de diversas zonas del país.<sup>1</sup>

De acuerdo a la propuesta del Plan de Estudios, en este nivel no solo se continúan reforzando las áreas de Autonomía, Independencia y Comunicación, y Académico Funcional que se venían trabajando desde III Ciclo; sino que se inicia un proceso de mediación comunal, con el fin de coordinar con empresas y asociaciones comunales que apoyen el desarrollo de estrategias dirigidas a la atención de la población que se atiende.

Por este motivo, luego de establecer las habilidades de cada estudiante, durante el año 2006 se procedió a visitar distintas instituciones de formación vocacional con el fin de evaluar la pertinencia de sus servicios en función de las necesidades de los estudiantes. De esta manera se determina que el Instituto Nacional de Aprendizaje podría ofrecer los servicios de formación para 4 de los estudiantes con mayores habilidades del IV Ciclo del CEENI.

---

<sup>1</sup> En el apartado de Marco Metodológico se amplía la descripción curricular y organizativa de la institución, lo aquí expuesto es solo para contextualizar las acciones implementadas como un antecedente válido a la investigación.



Es así como, luego de establecer el primer contacto con el profesor de ebanistería, el trabajador social y la directora, y de programar distintas reuniones con los encargados del Servicio de Coordinación en Discapacidad (SECODI) se programaron fechas específicas para llevar a cabo las distintas acciones con los estudiantes (Ovares, 2006):

- Abril 2006: iniciar los trámites de matrícula y todo lo relacionado con el ingreso administrativo correspondiente a la Sede del INA de León XIII de los 4 estudiantes.
- Mayo 2006: Charla informativa a los miembros del INA acerca de las generalidades del autismo, características específicas y estilos de aprendizaje. Además, se establecieron los lineamientos que seguirían las docentes al brindar apoyo durante las visitas al taller de ebanistería.
- Mayo 2006: visita de los miembros del SECODI a la Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil donde se les brindó información acerca de la visión y misión de la institución y se mostró el trabajo que los estudiantes hacían en los períodos correspondientes de clases.

Una vez iniciadas las clases de capacitación, los estudiantes asistían acompañados por las docentes los días viernes en un horario de 12:30 p.m. a 5:30 p.m. Durante este año, los 4 muchachos terminaron el primer proyecto de ebanistería que implicaba una tabla de picar. Durante este tiempo las docentes

daban apoyo a los estudiantes adecuando la materia que se estudiaba diariamente y dándoles instrucciones a los estudiantes tomando en cuenta su estilo de aprendizaje. Durante la semana, de lunes a jueves, se brindaba apoyo en el CEENI repasando los temas vistos en el taller de ebanistería correspondientes a los siguientes temas (INA, sf):

- Manejo de herramientas
- Partes de la madera
- Generalidades y clasificación de la madera
- Medidas de seguridad al trabajar en el taller de ebanistería
- Uso de reglas, escalímetros y lápices de dibujo sobre la madera
- Información Técnica acerca del manejo adecuado de las herramientas

En Agosto 2006 y después de que los miembros del SECODI realizaran varias observaciones directas en el taller de ebanistería con los estudiantes matriculados se evidencia que sus habilidades implicaban mayores apoyos por parte del docente que los que se proponen en los objetivos del Taller de Ebanistería. Por lo tanto, se decide posponer la matrícula para 3 de ellos<sup>2</sup>, y se acuerda que para el período 2007, un estudiante sí continuaría con el curso de ebanistería y se estaría estableciendo una comisión encargada de proponer un trabajo en 3 proyectos específicos: hidroponía, procesos artesanales y reciclaje,

---

<sup>2</sup> Dos de estos estudiantes, son con los que se realiza el estudio de casos, la presentación de estos estudios de caso se explica en Capítulo III, apartado correspondiente al Procedimiento Metodológico

para lo cual deberían reunirse con las docentes en fechas que ellos establecerían oportunamente.

No obstante, pese a que la coordinación había sido eficaz hasta el momento, los encargados de estos proyectos en el INA y los miembros del SECODI, durante el año 2007 no lograron concretar un proyecto específico. No obstante; las docentes del CEENI continuaron con el establecimiento de proyectos específicos a través de la exploración de habilidades para aquellos estudiantes que no asistieron al INA por sus características particulares.

Por otro lado, junto a los procesos realizados con el INA con el propósito de definir acciones concretas, durante el curso lectivo del 2006 y 2007, el trabajo con todos los estudiantes del IV Ciclo, se orientó a enseñar habilidades nuevas y reforzar las destrezas ya adquiridas por los muchachos con el propósito de iniciar una estrategia de trabajo en casa donde el padre o madre de familia pudiera, junto a su hijo, desarrollar alguna actividad de corte ocupacional que sea de su interés, apropiado a sus habilidades y de bajo costo. Así, el estudiante inicia un proyecto en la institución y lo culmina en la casa o inicia y culmina el proyecto en casa, posteriormente el producto terminado es traído a la institución o se ofrecía para la venta en su comunidad, con el apoyo del personal de la institución (Ovares, 2007). Estos proyectos se enmarcaron dentro del área de las artes plásticas y manuales que les permitieran utilizar material de desecho y posteriormente colocar el producto para la posible venta.

Aunado a lo anterior, todos los estudiantes debían dentro de su programación curricular, realizar tareas relacionadas con el cuidado personal

como limpiarse las uñas, rasurarse o lavarse los dientes; así como realizar trabajos específicos en el área de cocina como preparar un emparedado, una empanada o una arepa, y participar en actividades de limpieza del hogar, arreglo de su propio cuarto al recoger ropa sucia, guardar zapatos o doblar ropa. Cada padre de familia se ha encargado de llevar los registros de cada actividad concluida y de evacuar las dudas con las docentes, optimizando su trabajo y brindando los apoyos a sus hijos de forma oportuna.

Aunque durante el proceso iniciado desde el año 2006, los padres de familia externaron que las actividades propuestas para sus hijos e hijas eran acertadas, debido a que ellos mismos notaban los avances en las diferentes habilidades que aprendían en la institución y se reforzaban en el hogar; los procesos, sin embargo; fueron más lentos de lo esperado debido a que las características particulares de cada estudiante hace más específico e individualizado el trabajo.

Por otro lado, las docentes y los padres de familia son conscientes de la imperiosa necesidad de trabajar con los estudiantes en sus respectivas comunidades tal y como lo establece plan de estudios con 3 lecciones de mediación comunal, donde específicamente se menciona en el folleto Planes de Estudio de Educación Especial (CENAREC, 2005), que las instituciones donde se atienden estudiantes con problemas emocionales y de conducta, los docentes deben coordinar con grupos de padres de familia, [...], asociaciones, grupos comunitarios, pequeños empresarios que prestan servicios directos para

formalizar acciones que apoyen el desarrollo de estrategias dirigidas a la atención de la población con autismo.

Por tanto, esta coordinación con asociaciones o grupos de padres, hace que el trabajo se vuelva más demandante en tiempo, cantidad y calidad para buscar el mejor beneficio de la población estudiantil que se atiende. Es así como las docentes se dedicaron a buscar instituciones dentro de las comunidades de los estudiantes con el objetivo de concretar acciones específicas para los estudiantes de acuerdo con su lugar de habitación.

Luego de hacer un análisis de las acciones realizadas por las docentes se muestra el cuadro nº 3 “Resumen de las visitas realizadas por las docentes del IV Ciclo durante el 2006 y 2007” que integra los propósitos de cada una de las visitas (Ovares y Jarquín 2006) (Ovares y Jarquín 2007):

**Cuadro nº 3**  
**Resumen de las visitas realizadas por las docentes del IV ciclo durante el 2006 y 2007**

<b>Centro visitado</b>	<b>Lugar de ubicación</b>	<b>Resultado de la visita</b>
Asociación Nacional Pro Rehabilitación del Enfermo Mental y la Familia (AMPRENF) (Junio 2006)	Tibás, San José	La encargada a la fecha, Irma Rodríguez, refiere que están dispuestos a recibir a los estudiantes, siempre y cuando no se exceda la matrícula. Solo contaban con 3 campos. Debido a que es un lugar poco accesible para los estudiantes, quienes viven hacia el sur y este de la capital, se pospone otra visita a un lugar más cercano al resto de la población. La docente argumenta que para trabajar con la población con autismo, se encuentra el CAIPAD ASCOPA, con quienes se debería hacer una visita.
Asociación ATJALA (abril 2007)	Cartago	Se visita el centro de atención y se conversa con la encargada explicándole la situación de la población con autismo que atendemos. Las docentes aclaran que no tienen experiencia para trabajar con los

Centro visitado	Lugar de ubicación	Resultado de la visita
		estudiantes con autismo, pero que están dispuestas a trabajar en conjunto. Se anotan dos estudiantes en la lista de espera.
Asociación de Desarrollo Educativo Paraíso (ASODEPA) (abril 2007)	Paraíso, Cartago	Al visitar el centro, se nos informa que afrontan bastantes dificultades de espacio, se encuentran laborando dentro del Mercado Municipal de Paraíso y están a la espera de un terreno ubicado por el Estadio Rafael “Fello” Meza, donde podrán reubicar el centro. Sin embargo, se han dado a la tarea de revisar la lista de usuarios para determinar cuál es la población que necesita el servicio. Se anotan dos estudiantes en la lista de espera.
Asociación Abriendo el Camino (mayo 2007)	San Sebastián, San José	La docente a cargo, informa que no están recibiendo usuarios ni siquiera para dejarlos en lista de espera debido a que están a la espera de un terreno que les permitiera construir un local con mejores condiciones sanitarias. Se explica además, que cuentan con muy poco personal para trabajar con los adultos, en ese momento, están con apoyo de dos madres de familia que se quedan cocinando y haciendo el aseo, mientras los estudiantes realizan manualidades. La docente indica que para trabajar con población con autismo ya existe el CAIPAD ASCOPA.
Asociación Costarricense de Padres de Personas Excepcionales (ACOPANE) (junio 2007)	El Alto de Guadalupe	El Taller Protegido, trabaja con población mayormente con Retraso Mental. Sin embargo, no es un lugar cercano a las comunidades donde viven los muchachos.
Asociación para la Formación Integral del Adulto con Capacidades Especiales (junio 2007)	Gravillas, Desamparados	La docente a cargo, informa que la Junta de Padres es la que decide junto con el personal administrativo – docente la población que se le debe dar ingreso. Un requisito indispensable para ingresar es que los estudiantes cuenten con un diagnóstico de Retraso Mental, de lo contrario, no se recibirán. Por otro lado, comenta que tienen en su matrícula a dos muchachos con autismo y uno con esquizofrenia que están realizando los trámites para el respectivo

Centro visitado	Lugar de ubicación	Resultado de la visita
		traslado a ASCOPA. Indica, además, que para trabajar con la población con Autismo, ya está abierto el CAIPAD ASCOPA, con quienes podía coordinar una visita.
Asociación Industrias de Buena Voluntad de Costa Rica. (mayo 2007)	Gravillas, Desamparados	Luego de 3 visitas presenciales y varias llamadas telefónicas nunca se pudo contactar a la encargada. Posteriormente, el oficial de seguridad del lugar informa que estaban a la espera de una reubicación del centro, por diversos problemas que no argumentó.
Asociación Costarricense de Padres de Adultos con Autismo (ASCOPA) (agosto – noviembre 2007)	Zapote, San José	Se procede a conversar con los miembros de la Junta de Padres, se programan reuniones para establecer la coordinación específica y reubicar algunos estudiantes. Se está haciendo la visita programada de un estudiante al CAIPAD con apoyo de las docentes de la ENI, para que el proceso de integración sea progresivo y no se sienta el cambio.

#### Tomado de Ovares y Jarquín (2006) y Ovares y Jarquín (2007)

Por último, debido a la marcada necesidad de trabajo en equipo, quedó en evidencia que las madres y los padres de familia se organizaron en sus comunidades para trabajar en pequeños grupos de acuerdo con la cercanía a los hogares de los otros estudiantes y con vecinos que están dispuestos a colaborar. Por tal razón, muchos de estos hogares se han convirtieron en lugares de trabajo, realizando artesanías a bajo costo y con material reciclable. Sin embargo, aún hacía falta mayor apertura y estructuración adecuada para que estos grupos llegaran a funcionar con la precisión adecuada y enfocados hacia el desenvolvimiento de las habilidades de cada persona con la mejor independencia posible.

Por todo lo anterior, se considera importante continuar con los procesos iniciados en años pasados para beneficio de la población con autismo. Las docentes están conscientes de la responsabilidad que implican acciones como estas, ya que en muchos casos significaría realizar una reestructuración en lo referente a la forma de plantear el trabajo con los estudiantes, los padres de familia y los docentes.

Luego de analizar las investigaciones realizadas y los trabajos propuestos con las personas con discapacidad y las personas con autismo, se plantean el problema y los subproblemas de investigación.

## **1.2 Planteamiento del problema:**

¿Cuáles son las opciones ocupacionales que tienen los estudiantes con autismo del nivel de IV Ciclo de la Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil que se ajustan a sus necesidades psicopedagógicas y responden a sus capacidades ocupacionales y vocacionales?

### **1.2.1 Planteamiento de los subproblemas**

1. ¿Cuáles son las opciones ocupacionales definidas en los planes de estudio del Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil (CEENI) en relación con las necesidades e intereses de las personas con autismo?



2. ¿Cuál es el perfil ocupacional de los estudiantes con autismo del Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil (CEENI)?
3. ¿Cuál es el perfil vocacional de los estudiantes con autismo del Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil (CEENI)?
4. ¿Cuáles elementos o aspectos debe contener una propuesta ocupacional y vocacional que responda a las necesidades e intereses de los estudiantes con autismo para desempeñarse en el campo laboral?

### **1.3 Justificación:**

“La transición a la vida adulta y activa de las personas con discapacidad es un proceso complejo, en el cual intervienen distintas variables y circunstancias. Este proceso que inicia desde la infancia a la edad adulta es común a toda la población y, en el caso, de las personas con discapacidad tiene una mayor relevancia, pues las dificultades y barreras que impiden su acceso al mundo de los adultos son más significativas y tienen una mayor trascendencia (Muntaner, 2003, p. 115)”

El concepto de transición considera el paso de un estado a otro o de un lugar a otro, pero también sugiere la idea de camino, de un viaje que se emprende con otros. Cuando se planifica un viaje, primeramente se busca el

lugar hacia donde se quiere llegar y las maneras como se pueden y se desea llegar. Por esta razón, al hablar del tema de la transición, Jenaro (1999) plantea una serie de valores que deben guiar los esfuerzos de los profesionales involucrados en la educación del adolescente y adulto con discapacidad en su búsqueda de acciones formativas efectivas que le permitan orientar la toma de decisiones a lo largo de todo el proceso de transición e inclusión del adulto con discapacidad al ámbito laboral. Estos valores, de acuerdo con Mank (1998), citado por Jenaro (1999) podrían resumirse como sigue:

1. "El trabajo tiene significado en nuestras vidas". En la sociedad donde vivimos tener un empleo provoca sentimientos de aceptación como miembros de la sociedad y como ciudadanos contribuyentes de la misma; elemento normalizador para personas con o sin discapacidad.
2. "Las personas con discapacidades significativas pueden trabajar". La evidencia demuestra que un gran número de personas, incluso aquellas tradicionalmente consideradas como inempleables, pueden trabajar. Como ejemplo, en los Estados Unidos alrededor de 140.000 personas se encuentran trabajando en la modalidad de empleo con apoyo (Mank, 1994). En España, en 1996, alrededor de 1.400 personas se encontraban empleados con apoyo de un acompañante de empleo (Verdugo, Jordán de Urries, y Bellver, 1998; Verdugo, Jordán de Urries, Bellver y Martínez, 1998).

3. "Integración e inclusión son preferibles a la segregación y la exclusión".  
La integración ofrece la oportunidad de desterrar mitos y estereotipos y de aprender a valorar la diversidad de las contribuciones individuales (Mank, 1998).
4. "La elección y la satisfacción son valiosas". Las personas con discapacidad deciden su propio futuro. El papel del psicopedagogo y el docente consiste en ayudarles a explorar las posibilidades y apoyarles en sus decisiones con autodeterminación.
5. "Desarrollo de carrera, no solo trabajos". Se deben tener en cuenta planes y programas con la posibilidad de un desarrollo de carrera profesional y de experimentar cambios a lo largo del tiempo. Las personas con discapacidad deben tener derecho a optar por mejores trabajos, a cambiar de trabajo si así lo desean. Y deben contar con apoyos para superar las dificultades asociadas a estos cambios en su vida.
6. "Crear apoyos individuales, no programas". Por tanto, una agencia que atienda las necesidades de empleo de determinado número de personas con discapacidad debe considerar que tiene igual número de programas en vez de uno solo (Mank, 1998).
7. "Énfasis en la calidad de vida", tanto como marco para evaluar los resultados de la transición, como criterio para programar una actividad profesional, realizando una planificación centrada en el adulto y utilizando indicadores como la satisfacción del usuario.

Tal y como anotan Muntaner (2003) y Jenaro (1999) el paso a la vida adulta es todo un proceso complejo, multidimensional y que inicia desde la época de la infancia y se extiende a lo largo de toda la vida (Papalia y otros, 2006). Un aspecto fundamental de toda persona adulta es su desenvolvimiento ocupacional desde la perspectiva de un empleo remunerado y con todos los servicios y garantías sociales que por ley y como ciudadano, le corresponden. En este sentido, Borja (sf) señala:

La integración laboral de las personas con discapacidad es un proceso en el cual se debe tener un objetivo finalista, el empleo integrado en empresas normalizadas, es decir, empleo exactamente igual y en las mismas condiciones de tareas, sueldos y horarios que el de cualquier otro trabajador sin discapacidad, en empresas donde la proporción mayoritaria de empleados no tenga discapacidad alguna. (Borja, sf, p. 115)

La transición a la vida adulta se reconoce como un momento especialmente importante en la vida de las personas en la medida en que los adultos, una vez conseguido un mínimo desarrollo, pueden seguir buscando alternativas para apoyar el acceso a un empleo, a una vivienda o a la vida social en entornos comunitarios (Martínez (sf). Ahora bien, este paso hacia la vida adulta en personas con discapacidad implica un análisis exhaustivo de las

posibilidades presentes, las demandas sociales y el compromiso familiar y de la propia persona con discapacidad.

Sin embargo, analizando algunos aspectos de la discapacidad y las posibilidades de empleo, se evidencia que un alto porcentaje de las personas con discapacidad, no trabaja, pese a estar preparadas para ello (Minusval, 2006). Esta situación remite a la reflexión y análisis de la situación en la cual se encuentra Costa Rica, y poder, de esta forma, generar cambios positivos y de alcances específicos en lo relacionado con la integración laboral de las personas con discapacidad.

Ahora bien, dentro de la amplia gama de características que contempla la atención a la diversidad, está claro que las discapacidades y deficiencias se extienden desde parámetros muy diversos. Una de esas dimensiones contempla la atención de las personas con Síndrome de Autismo, condición que genera en las personas que los rodean, una serie de sentimientos y actitudes específicas que oscilan entre el apoyo o la renuencia a permitir que una persona con esta deficiencia pueda desenvolverse realizando un trabajo específico, sea remunerado o no.

Es definitivo que del proceso o la transición a la vida adulta surge una pregunta: ¿hasta qué punto las personas consiguen insertarse socialmente con un estatus similar al de sus conciudadanos? Tal y como afirma Martínez (sf) el concepto de transición a la vida adulta interpela de una manera profunda a los profesionales acerca de los servicios y oportunidades que se están ofreciendo a las personas con y sin discapacidad. Planteando esta interrogante en dos

sentidos: por una parte, hace pensar en los resultados y logros que consiguen las personas con discapacidad que permanecen trabajando, y también cuestiona sobre las opciones y posibilidades de elección que tienen las personas a la hora de construir proyectos vitales con sentido, tal y como lo plantearía cualquier adulto. En síntesis se puede considerar que el concepto de transición es un concepto especialmente potente en el análisis de la situación y en la elaboración de propuestas de futuro.

Es por ese motivo que el presente trabajo pretende mostrar un acercamiento a la realidad social, educativa, comunal y familiar de dos estudiantes con autismo del Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil; primeramente con una descripción de su formación educativa y posteriormente con un análisis de los apoyos que ha recibido a los largo de su vida, así como una descripción de las posibilidades de empleo que se encuentran en su comunidad.

Posteriormente, se hace un análisis de las diversas teorías que apoyan la perspectiva ocupacional desde cualquier modalidad de empleo, se analizan los planes de estudio del Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil en función de las habilidades de los estudiantes y sus necesidades de atención. Se hace una breve descripción de las distintas categorías ocupacionales en función de las habilidades de las personas con discapacidad. Seguidamente se describe el procedimiento metodológico en el cual se plantea el tipo de estudio y las distintas facetas que se siguen a lo largo de todo el proceso investigativo. Dentro de este apartado se incluye una breve reseña del estudio de casos

haciendo énfasis en los estudiantes elegidos para realizar la investigación. Por último, se presentan los resultados y conclusiones.

#### **1.4 Objetivos:**

##### **Objetivo General:**

Analizar las opciones ocupacionales que tienen los estudiantes con autismo del nivel de IV Ciclo del Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil a la luz de sus necesidades psicopedagógicas con el fin de establecer mecanismos de respuesta apropiada a sus capacidades y habilidades.

##### **Objetivos específicos:**

1. Identificar las opciones ocupacionales propuestas en los planes de estudio del Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil (CEENI) en relación con las necesidades e intereses del estudiante con autismo.
2. Identificar el perfil ocupacional de los estudiantes con autismo para insertarse al campo laboral.
3. Describir el perfil vocacional de los estudiantes con autismo del Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil (CEENI).

4. Elaborar una propuesta ocupacional y vocacional acorde a las necesidades e intereses de los estudiantes con autismo para desempeñarse en el campo laboral.

La exploración y ubicación laboral de las personas con discapacidad se inicia desde edades muy tempranas. Este proceso de enseñanza depende del ambiente familiar, la competitividad, las habilidades y destrezas del estudiante, el clima escolar, la motivación de la persona con discapacidad y sus familias, las experiencias técnicas que favorezcan el desarrollo de habilidades y el desempeño mutuo entre el estudiante y la institución (Solórzano, 2007). Por otro lado, la necesidad de buscar empleo para las personas con autismo llega a ser aún más específica debido a la carencia de servicios que respondan a las necesidades, estilos de aprendizaje y habilidades de los estudiantes con autismo.

Tomando en cuenta lo dicho por Hesiodo hace más de veinticinco siglos “La educación ayuda al hombre a aprender a ser lo que es capaz de ser” (Vázquez, 2005, p. 39), nuestro sistema educativo debería estar en capacidad de enseñar a todas las personas, estudiantes niños o adultos las habilidades que les ayuden a responder a las demandas de una sociedad cambiante. Debido a que la educación es un proceso continuo y permanente, las propuestas tanto pedagógicas como andragógicas deberían perseguir un objetivo en común: lograr la realización personal de cada miembro de la



sociedad garantizando el desarrollo máximo de sus potencialidades en función de las necesidades y particularidades individuales.

En esta etapa, el docente como ente formador y en total reciprocidad educativa, más que un transmisor de aprendizajes y conocimientos, emerge como un ser que educa permanentemente, a plenitud, con la totalidad de aspectos y dimensiones en la continuidad de la vida. No obstante, tal y como lo señala Vásquez (2005), existen adultos que han sido desfavorecidos del acto educativo y son los que menos se benefician con la educación. La autora señala al menos 2 categorías en las que se puede clasificar a los adultos desfavorecidos de la educación, la primera de ellas se caracteriza por tener a los adultos de países subdesarrollados que por vivir en condiciones económicas, sociales, familiares y culturales inhumanas sufren de privaciones que les generan desadaptación al medio que les rodea; la segunda de las categorías se concentra en los adultos con discapacidad, los cuales, por sus particularidades deben recibir una educación que les permita desenvolverse como miembros activos de la sociedad (Vásquez, 2005). Es por esta razón que la presente investigación contempla a los estudiantes con autismo, mayores de 18 años, los cuales están entrando en la vida adulta por mayoría de edad y que se encuentran en las etapas del desarrollo, que, según Maslow deberían estar en la faceta de realización personal a través del trabajo creativo y autónomo (Chiavenato, 2000).

## Capítulo II

### Referentes Teóricos

Para la presente investigación son temas de interés los relacionados con la temática del autismo, sus principales características y teorías explicativas así como lo relacionado con el abordaje desde la perspectiva de oportunidades laborales para la persona con autismo.

Los temas se desglosan de la siguiente forma:

1. Conceptualización del autismo: en este tema se explican las definiciones básicas del autismo, su incidencia, el estilo de pensamiento, la caracterización básica y los apoyos que requiere para responder a la vida en sociedad.
2. El papel del psicopedagogo en la educación de las personas con autismo considerando su paso hacia la vida adulta: en este apartado se muestra una generalización de las prácticas educativas que mejor responden a las necesidades de las personas con autismo principalmente desde el papel del psicopedagogo.
3. Las opciones laborales para la persona con autismo desde la perspectiva de la ocupación y la vocación: en esta sección se explican los distintos

tipos de empleo los cuales son aplicables a la población con autismo; además se describe la viabilidad de dichos planteamientos laborales desde el Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil tomando en cuenta las características de la población con autismo, específicamente los dos estudios de casos.

## 2.1 CONCEPTUALIZACIÓN DEL AUTISMO: UN ACERCAMIENTO A SU REALIDAD

Cada mañana, en un pequeño hogar de Desamparados, Moisés hace lo mismo de siempre: se despierta, se levanta, tiende su cama, baja a la cocina y se prepara un desayuno, se sienta en el sillón a mirar algún programa de televisión y esperar que den su favorito “El Chavo del Ocho”, posteriormente, puede ir a bañarse y durar hasta 45 minutos, esto debido a que su madre argumenta que juega con el agua haciendo “pozos” con las manos pegadas a su cuerpo. Pasa todo el día con diversos objetos en sus manos y en las bolsas del pantalón: un tuco de lego, una letra “z” recortada de un cartón y pintada de negro, el tucán que sirve de títere y se usa en el dedo índice o con la muñeca negra que se llama “Charline”. En las tardes sale de su casa y participa con los vecinos y amigos de la comunidad de algún juego al aire libre, cuando se le llama a comer vuelve a su casa y en las noches se queda viendo programas de televisión hasta altas horas de la noche.

Por otro lado, en una humilde casa de Quebradas en Río Azul, Jonathan se levanta y tiende la cama siempre de la misma forma, acomoda sus carros alrededor de la mesa y busca el periódico. Su madre empieza a preparar desayuno, lo sirve y luego le dice a Jonathan que se bañe, él espera a que su madre le busque la ropa, ingresa al baño pero su madre debe estar pendiente de que se bañe bien ya que tiende solo a jugar con el agua brincando en el baño y pasando su mano por el estómago en un movimiento de arriba abajo. Al

salir se viste, se queda con sus sandalias y empieza a caminar de un lado al otro en la casa. Si por alguna razón su sobrina de 3 años empieza a llorar, él se manifiesta inquieto y empieza a gritar y llorar. Come cuando su madre le ofrece almuerzo o cena y ve programas de televisión a horas específicas, su canal preferido es el 7. Al llegar el tiempo de dormir, si dirige a la cama de sus padres, se acuesta por aproximadamente 30 minutos, y luego se va a su propio cuarto.

A Jonathan le encanta ir a la escuela y si por alguna razón no debe asistir, su madre lo anticipa con tiempo para evitar que caiga en episodios de enojo fuerte.

Ambas descripciones, diferentes en su profundidad, presentan características propias de dos de los estudiantes con autismo del Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil (CEEENI) quienes forman parte de la presente investigación. Debido a la diversidad de población atendida en el CEEENI, cuyas características se enmarcan dentro de los Trastornos Emocionales y de Conducta, se hace necesario ampliar los conocimientos referidos a las características del autismo y las necesidades de estos estudiantes para acceder a sistemas educativos especializados.

Desde su definición primaria en 1943, Leo Kanner presentó el diagnóstico de autismo como un conjunto de sintomatologías que se hacían ver en sí mismas como parte de un mundo lejano, extraño y lleno de enigmas. Pese a la gran cantidad de investigaciones y estudios realizados durante más de medio siglo, “el autismo sigue ocultando su origen y gran parte de su naturaleza” (Rivière, 2001, p.15).

Las alteraciones de lo que es llamado el “espectro autista” generan desafíos importantes en tres vías (Rivière, 2001):

1. Comprensión: ya que se torna difícil entender cómo es el mundo interno de las personas con trastornos importantes en la relación y en la comunicación.
2. Explicación: porque aún se desconocen los aspectos esenciales de la génesis biológica y los procesos psicológicos que se llevan a cabo en las personas con autismo y con trastornos generalizados del desarrollo.
3. Educación: debido a la limitada capacidad que presentan las personas con autismo respecto a la empatía, relación intersubjetiva y penetración mental en el mundo interno de los otros; que le dificultan el aprendizaje a través de mecanismos de imitación, identificación, intercambio simbólico y experiencia vicaria.

Por lo tanto, en este apartado se muestra un acercamiento general hacia las características básicas de la población con autismo, su etiología e incidencia que permita un análisis valioso para la comprensión del propio desarrollo de la persona con el síndrome.

### 2.1.1 Breve historia del autismo

Antes de dar una descripción de la definición y características básicas presentes en la persona con autismo, es necesario hacer un acercamiento de la historia que rodea este concepto desde los inicios del estudio del autismo. A partir de los siglos XVII, XVIII y XIX se empiezan a dar las primeras descripciones de niños cuyo comportamiento era diferente al de la norma general. En un primer momento está Jean Itard (1774 – 1838), quien a través del trabajo con el “niño salvaje de Aveyron” (1800 – 1806) planteó la posibilidad de aprendizaje para las personas con alguna deficiencia reconociendo que las conductas pueden ser modificadas y marcó los principios de la educación sensorial (Sánchez y Torres, 2002).

Ya en el siglo XX se empiezan a describir algunas conductas como “autismo”. En 1911, Eugen Bleuler, psiquiatra suizo, empieza a estudiar las características de los pacientes con esquizofrenia. Asume que el autismo era una manifestación de la persona cuando se siente acechada por otros y acuña el término como un “abandono de las relaciones con el mundo” (Sauma, 2006, p.2). Etimológicamente, la palabra autismo se refiere al término “ensimismamiento” debido a la marcada desatención del mundo exterior que caracteriza a las personas portadoras de este síndrome. De acuerdo con Rivière (2001) la historia del estudio acerca del autismo puede dividirse en tres etapas:

### 1. Primera época de estudio (1943 – 1963):

El autismo era conocido como un trastorno emocional producido por factores emocionales o afectivos inadecuados debido a una mala relación con las figuras de crianza, desde esta perspectiva los padres eran incapaces de proporcionarles a sus hijos el afecto necesario para su desarrollo, lo que desemboca en que los niños tengan una alteración grave del desarrollo. Las terapias a través del estrechamiento entre lazos familiares era la más común en la época y mediante esta, se pretendía que los niños con autismo mejoraran sus relaciones interpersonales y se volvieran más extrovertidos con el mundo.

De esta etapa de estudio, se maneja una teoría que se considera esencialmente falsa, sin embargo, en esa época fue muy influyente. Actualmente ha dejado una serie de mitos que persisten dentro de la “visión popular que se tiene del autismo” (Rivière, 2001, p. 20).

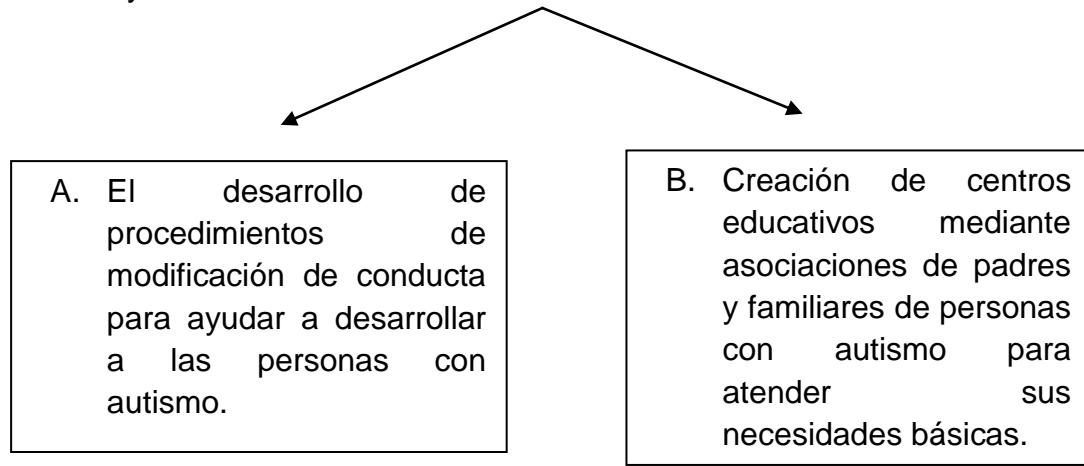
### 2. Segunda etapa de estudio (1963 – 1983):

Dentro de esta etapa del estudio, principalmente en la primera mitad de los años sesenta un conjunto de factores comenzaron a cambiar la imagen científica del autismo así como el tratamiento. Se abandonó poco a poco la idea de que los padres fueran los culpables de generar el trastorno y se encuentran los primeros indicios claros de que el autismo está asociado a factores neurobiológicos. De esta forma surgen modelos explicativos basados en hipótesis donde se desprenden teorías de alteración cognitiva más que afectiva las cuales explican las dificultades de relación social recíproca, lenguaje,



comunicación y flexibilidad mental. Aunque en estos años no se logró dar con la clave de la alteración cognitiva, las explicaciones fueron más controladas y científicas dejando de lado la especulación y mera descripción de casos clínicos.

Para los años ochenta la educación se había convertido en el principal tratamiento y este fue a través de dos vertientes:



### 3. Desde 1983 a la actualidad:

Los estudios realizados en estos últimos 25 años han llevado a cambios importantes que afectan de forma general el enfoque del autismo. El cambio principal consiste en asociar al autismo con un trastorno del desarrollo desde una perspectiva evolutiva desde la cual hay que entender que existe una desviación cualitativa importante en el desarrollo normal el cual ha hecho que se encauce el autismo como un trastorno profundo del desarrollo.

Parte de los estudios realizados en 1983 lo demuestran Baron-Cohen, Leslie y Frith, tres investigadores del Medical Research Council de Londres, quienes descubrieron una incapacidad específica de las personas con autismo

para atribuir estados mentales a otros. Ellos llegaron a formular un modelo “según el cual el autismo consistiría en un trastorno específico de la capacidad humana a la que se le denominó *Teoría de la Mente*” (Rivière, 2001, p. 22). Dicho proceso debe desarrollarse en las estructuras cerebrales de los niños a partir de los dos años y medio de edad; sin embargo, luego de las investigaciones realizadas por Barón-Cohen, Leslie y Frith (1983) quedó demostrado que los niños con autismo no la llegan a desarrollar.

La Teoría de la Mente, permite a cualquier ser humano establecer lecturas sentimentales o de acción que se llevan a cabo en diversas situaciones de la vida y permiten predecir las respuestas apropiadas a cualquier hecho o actividad intencional (Valdez, 2001). Por ejemplo, al ver a una persona llorando, cualquier ser humano a su alrededor podría presuponer que está triste independientemente de los motivos desencadenantes y en muchos casos, esta acción de llorar y de tristeza genera en la persona un sentimiento reflejo y empático de compartir su dolor, por eso es común que ante el llanto de unos, los otros también lloren; sin embargo, en la persona con autismo, esta atribución de estados mentales a los otros es casi nula y se les dificulta establecer esa reciprocidad social en momentos en los que se debe hacer una lectura emocional más allá de las evidencias físicas.

Por otro lado, en el plano neurobiológico, se han desarrollado estudios de genética, exploración citológica, investigación neuroquímica, con neuroimágenes, electrofisiología, entre otras, que han permitido descubrir

alteraciones que cada vez se acercan más al desenvolvimiento de las posibles causas.

En los procedimientos para tratar el autismo se produjeron cambios a nivel educativo y se volvió más pragmático y natural, más integrador y menos falso que en los años anteriores, más centrado en la comunicación como núcleo de desarrollo, más respetuoso con los recursos y capacidades de la propia persona con autismo.

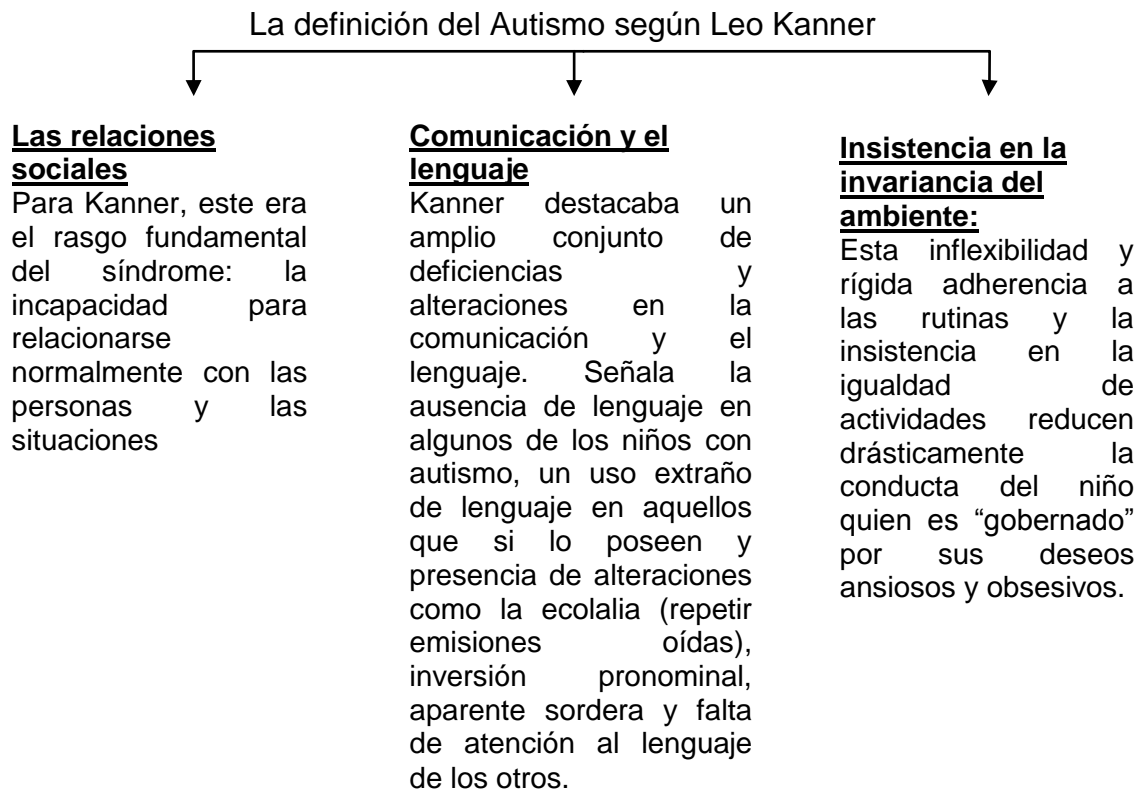
Finalmente, han aparecido nuevos temas de interés que no se habían planteado con tanta claridad en las décadas anteriores. De esta forma, se ha puesto de manifiesto la necesidad de considerar el trastorno desde la perspectiva de un ciclo vital completo el cual empieza en la niñez y continúa en la adulta. De ahí la importancia de buscar los servicios educativos y apoyos prolongados para brindar una atención permanente y adecuada a las necesidades de cada uno.

A continuación, luego de desarrollar la perspectiva histórica que ha estado unido al tema del autismo, se detallan cada una de las definiciones que han surgido respecto a este trastorno del desarrollo.

### **2.1.2 Definiciones del autismo**

La definición del autismo propuesta por Leo Kanner en 1943, luego de haber llevado un estudio longitudinal a lo largo de 5 años con 11 niños con

edades entre los 2 y 11 años, sigue estando vigente actualmente ya que contempla los tres núcleos básicos del trastorno (Rivière, 2001):



Estas tres dimensiones son las que siguen incluyéndose en las diversas definiciones diagnósticas más empleadas: la del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV) de la Asociación Americana de Psiquiatría y la Clasificación Internacional de las Enfermedades (ICD-10) de la Organización Mundial de la Salud. De acuerdo con la definición del Manual Diagnóstico y Estadístico para los Trastornos Mentales (DSM-IV), el autismo forma parte de un espectro catalogado como un Trastorno Generalizado del Desarrollo: “Trastorno irreversible que inhabilita el normal desarrollo intelectual

y emocional de la persona, se manifiesta en los tres primeros años de vida por falta de respuesta ante los demás, deterioro importante en las áreas de comunicación y respuestas poco usuales o extrañas a diferentes aspectos del medio ambiente (Fonseca, citado por Marín, 2006, p. 90). El cuadro nº 4 desglosa las manifestaciones diagnósticas (APA, 1997):

**Cuadro nº 4**  
**Criterios Diagnósticos del Trastorno Autista según el DSM-IV**

- I. *Para darse un diagnóstico de autismo deben cumplirse seis o más manifestaciones del conjunto de trastornos (1) de la relación, (2) de la comunicación y (3) de la flexibilidad.*
  1. Trastorno cualitativo de la relación, expresado como mínimo en dos de las siguientes manifestaciones:
    - a) Trastorno importante en muchas conductas de relación no verbal como la mirada a los ojos, la expresión facial, las posturas corporales y los gestos para regular la interacción social.
    - b) Incapacidad para desarrollar relaciones adecuadas con iguales al nivel evolutivo.
    - c) Ausencia de conductas espontáneas encaminadas a compartir placeres, intereses o logros con otras personas (por ejemplo, de conductas de señalar o mostrar objetos de interés)
    - d) Falta de reciprocidad social o emocional
  2. Trastornos cualitativos de la comunicación, expresados como mínimo en una de las siguientes manifestaciones:
    - a) Retraso o ausencia completa de desarrollo del lenguaje oral (que no se intenta compensar con medios alternativos de comunicación, como los gestos o la mímica)
    - b) En personas con habla adecuada, trastorno importante en la capacidad de iniciar o mantener conversaciones.
    - c) Empleo estereotipado o repetitivo del lenguaje, o uso de un lenguaje idiosincrático.
    - d) Falta de juego de ficción espontáneo y variado, o de juego de imitación social adecuado al nivel evolutivo.
  3. Patrones de conducta, interés o actividad restrictivos, repetitivos y estereotipados expresados como mínimo en una de las siguientes manifestaciones:
    - a) Preocupación excesiva por un foco de interés (o varios) restringido y estereotipo, anormal por su intensidad o contenido.
    - b) Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos y no funcionales.
    - c) Estereotipias motoras repetitivas (por ejemplo, sacudidas de manos, retorcer los dedos, movimientos complejos de todo el cuerpo, etc.).
    - d) Preocupación persistente por partes de objetos.
  - II. *Antes de los tres años, deben producirse retrasos o alteraciones en una de estas tres áreas: (1) interacción social, (2) empleo comunicativo del lenguaje, o (3) juego simbólico.*
  - III. *El trastorno no se explica mejor por un Síndrome de Rett o Trastorno Desintegrativo de la Niñez.*
- Tomado de Rivière, 2001, p. 26

Por lo tanto, los criterios básicos para establecer el diagnóstico de autismo son básicamente los siguientes: debe haberse presentado antes de los 3 años de edad con una alteración en interacción social, comprensión y expresión del lenguaje para la comunicación social y dificultades de establecer el juego simbólico.

Luego de haber desarrollado brevemente la definición del autismo es imperativo que se muestren algunas de las causas que se han estudiado como posibles originadores del trastorno autista.

### **2.1.3 Grados, causalidad, etiología y naturaleza del autismo**

Las explicaciones acerca de los grados en los que se manifiesta el autismo, aún están indefinidas. Sin embargo, diversos investigadores y psicólogos han propuesto diversas teorías apoyados en variables e hipótesis distintas. Tras la diversidad de conductas que presentan las personas con autismo las cuales varían en intensidad y severidad de manifestaciones se desarrolla el concepto de “espectro autista” tomando en cuenta dos ideas importantes:

1. El autismo en un sentido estricto no es una enfermedad, más bien corresponde a un conjunto de de síntomas, lo cual lo hace caer dentro de las caracterizaciones de un síndrome, por tanto, puede asociarse a trastornos neurobiológicos y a niveles neurobiológicos

variados. El 75% de los casos de autismo se acompaña de retraso mental.

2. Debido a que hay muchos retrasos y alteraciones del desarrollo que se acompañan de síntomas autistas, sin ser propiamente cuadros de autismo, es apropiado considerar el autismo como un continuo más que como una categoría bien definida, que se presenta en diversos grados en diferentes cuadros del desarrollo, de los cuales solo un 10% reúne las condiciones típicas del autismo.

El concepto de espectro autista fue desarrollado luego de un estudio realizado por Lorna Wing y Judith Gould en 1975 en Londres cuyo objetivo principal era conocer el número y las características de los niños menores de 15 años con deficiencias importantes en las capacidades de relación de una muestra general de 35 000 sujetos. En todos los niños estudiados, se encontraron que solo el 0,27% (95 de los niños estudiados) mostraban deficiencias importantes en las capacidades de relación, de los cuales solo 7 niños mostraban el síndrome de autismo en sentido estricto (Rivière 2001). En ambos grupos de niños, eran evidentes los trastornos de la relación, de la incapacidad de ficción y juego simbólico, de las capacidades lingüísticas y comunicativas y de la flexibilidad mental y comportamental.

Para el continuo de personas con características situadas en el espectro autista se establecen síntomas que corresponden a varias dimensiones las cuales se han agrupado en lo que se conoce como enfoque multiaxial. Esta es

una de las clasificaciones propuestas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) que mejor describe a la persona dentro del Espectro Autista ya que combina una clasificación descriptiva con otra funcional. De acuerdo con la descripción inicial de Lorna Wing y Judith Gould en 1979 el concepto de Espectro Autista fue mayormente generalizado ya que permite realizar la caracterización de la persona con autismo determinando el nivel de patología que ésta presenta en las distintas áreas. Para ello se presentan las manifestaciones patológicas siguiendo dos ejes:

A. El área patológica, contempla seis áreas diferentes:

1. Trastorno de la relación social
2. Trastorno de las funciones comunicativas
3. Trastornos del lenguaje
4. Trastornos y limitaciones de la imaginación
5. Trastornos de la flexibilidad
6. Trastornos del sentido de la actividad

B. El nivel de trastorno que presenta la persona el cual está determinado por varios factores: el nivel intelectual, la edad y la gravedad del cuadro de autismo básicamente dentro de 4 ejes los cuales suponen un trastorno muy grave (1) hasta el trastorno leve (4):

1. El primero especifica un síndrome clínico.



2. El segundo especifica el nivel intelectual.
3. El tercero se refiere a cualquier asociación a factores etiológicos-biológicos.
4. El cuarto se refiere a cualquier asociación a factores etiológicos-psicosociales.

A partir de estos dos ejes, se establecen las dimensiones del espectro autista dentro del propio enfoque multiaxial (Rivière y Martos, 1998; Rivière, 2001):

### **Dimensiones del espectro autista dentro del enfoque multiaxial**

Se diferencian seis dimensiones (Rivière, 1998):

#### **I. Trastornos cualitativos de la relación:**

1. Aislamiento completo. No apego a personas específicas, a veces indiferenciación entre personas y cosas.
2. Impresión de incapacidad de relación, pero vínculo con algunos adultos. No con iguales.
3. Relaciones inducidas, externas, infrecuentes y unilaterales con iguales.
4. Alguna motivación a la relación con iguales, pero dificultad para establecerla por falta de empatía y de comprensión de sutilezas sociales.

## **II. Trastornos de las funciones comunicativas:**

1. Ausencia de comunicación, entendida como “relación intencionada con alguien acerca de algo”
2. Actividades de pedir mediante uso instrumental de las personas, pero sin signos.
3. Signos de pedir. Solo hay comunicación para cambiar el mundo físico.
4. Empleo de conductas comunicativas de declarar, comentar, etc., que no solo buscan cambiar el mundo físico. Suele haber escasez de declaraciones internas y comunicativas poco recíprocas y empáticas

## **III. Trastornos del Lenguaje:**

1. Mutismo total o funcional con emisiones verbales no comunicativas
2. Lenguaje predominantemente ecológico o compuesto de palabras sueltas.
3. Hay oraciones que implican “creación formal” espontánea, pero no llegan a configurar discurso o conversaciones.
4. Lenguaje discursivo. Capacidad de conversar con limitaciones. Alteraciones sutiles de las funciones comunicativas y la prosodia del lenguaje.

## **IV. Trastornos y limitaciones de la imaginación**

1. Ausencia completa de juego simbólico o de cualquier indicio de actividad imaginativa.

2. Juegos funcionales elementales inducidos desde fuera, poco espontáneos, repetitivos.
3. Ficciones extrañas, generalmente poco imaginativas y con dificultades para diferenciar ficción-realidad.
4. Ficciones complejas utilizadas como recursos para aislarse. Limitadas en contenidos.

#### **V. Trastornos de la flexibilidad**

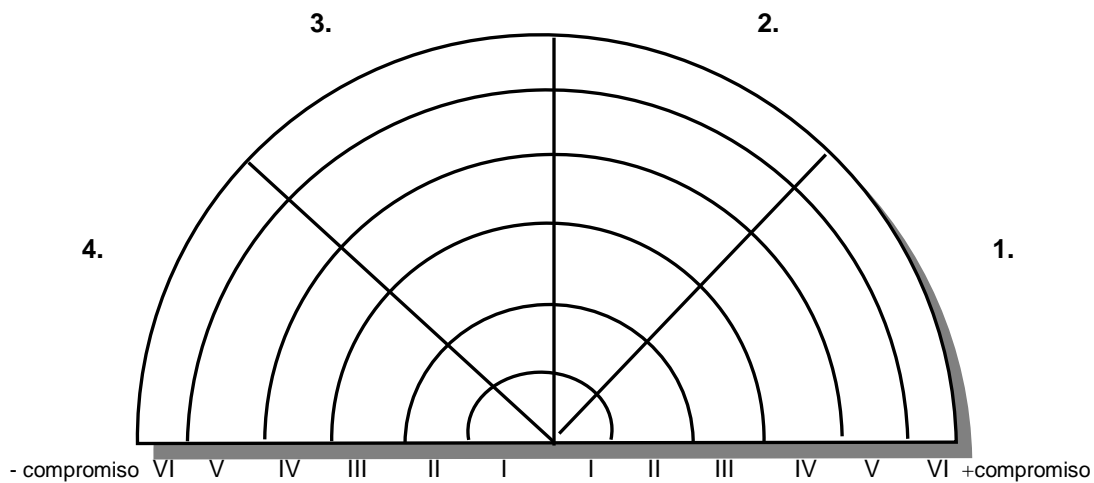
1. Estereotipias motoras simples (aleteo, balanceo, etc.).
2. Rituales simples. Resistencia a cambios nimios y mínimos. Tendencia a seguir los mismos itinerarios.
3. Rituales complejos. Apego excesivo y extraño a ciertos objetos.
4. Contenidos limitados y obsesivos de pensamiento. Intereses poco funcionales, no relacionados con el mundo social en sentido amplio y limitados en su gama.

#### **VI. Trastornos del sentido de la actividad**

1. Predominio masivo de conductas sin propósito (correteos sin meta, ambulación sin sentido, etc.)
2. Actividades funcionales muy breves y dirigidas desde fuera. Cuando no, se vuelve a (1).
3. Conductas autónomas y prolongadas de ciclo largo, cuyo sentido no se comprende bien.

- Logros complejos (por ejemplo de ciclos escolares), pero que no se integran en la imagen de un “yo proyectado en el futuro”. Motivos de logros superficiales, externos y poco flexibles.

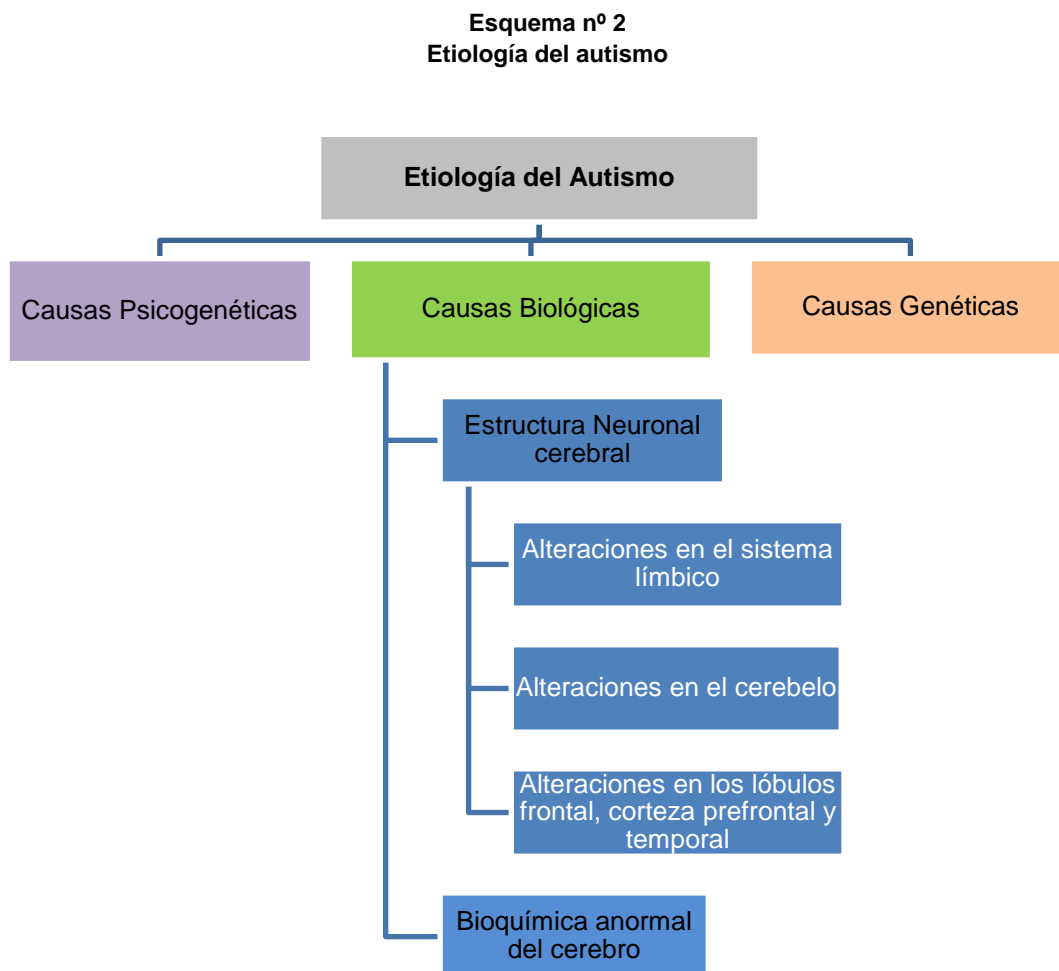
Una vez determinadas las características de cada persona dentro del enfoque multiaxial, se procede a ubicarla en el gráfico de funcionalidad que se plantea desde el mayor compromiso hasta el menor compromiso.



Luego de haber definido los grados que caracterizan el autismo es necesario desarrollar la temática relacionada con la etiología y la causalidad del autismo.

Son muchos los estudios que se han realizado respecto a las causas del autismo, lo cual ha llevado a reconocer que el autismo se debe a múltiples etiologías que van desde alteraciones genéticas, anomalías del metabolismo, infecciones de rubeola congénita, condiciones prenatales como pérdidas en el

primer trimestre de embarazo, perinatales como el aumento de la bilirrubina y postnatales como la encefalitis ligada al herpes simple o la esclerosis tuberosa. Al igual que en la definición del autismo, las causas revelan una heterogeneidad que resulta difícil de ordenar, por lo que se dice que las causas son multifactoriales. Aún así, estas se agrupan en el esquema nº 1 “Etiología del autismo”



Elaborado por Yanúa Ovares Fernández

### **2.1.3.1 Teorías Psicogenéticas**

Primeramente, desde las teorías psicogenéticas, se cree que el trastorno es de orden emocional, dentro del cual se presupone que en los niños se desencadena el síndrome debido a características de personalidad anómalas de los progenitores, por intenso estrés y sucesos traumáticos en fases tempranas de la vida del niño (Bernardo y Martín, 1993). Pese a que son teorías que estuvieron vigentes por mucho tiempo, realmente son teorías que no explican la realidad de la génesis del autismo.

### **2.1.3.2 Teorías Biológicas:**

Respecto a las teorías biológicas, muchos investigadores han estudiado las causas orgánicas encontrando anormalidades físicas en el cerebro de las personas con autismo, estas anormalidades se dividen en dos campos de estudios a través de los cuales se agrupan las causas (Sauma, 2006):

- *Alteraciones en la estructura neuronal cerebral:*

Dentro del funcionamiento normal del cerebro existen un conjunto de vías y centros nerviosos, sin embargo, de acuerdo con los estudios realizados se han encontrado alteraciones funcionales o estructurales que podrían relacionarse con el autismo. Parte de esos estudios evidencian alteraciones en

los lóbulos frontal, corteza prefrontal y lóbulo temporal de la corteza cerebral, incluyendo ciertas estructuras del sistema límbico como la amígdala y el hipocampo (Rivière, 2001).

Por otro lado, observaciones neuroanatómicas del cerebro de la persona con autismo han revelado anormalidades en el cerebro anterior ya que encontraron una densidad aumentada de packing celular en la amígdala y los núcleos medial, cortical y central, o sea, que la cantidad de neuronas por unidad de volumen había aumentado; sin embargo, se redujo el tamaño de las células nerviosas bilateralmente en el complejo del hipocampo, el subículo, la corteza entorrinal, la amígdala el cuerpo mamilar y los núcleos septales medios.

Luego de analizar las neuronas piramidales en el gyrus cingular anterior del hipocampo, con estudios bajo la técnica rápida de Golgi (Fejerman y otros, 2006) se mostró una complejidad y extensión disminuida en las arborizaciones dendríticas de estas células. Se sabe que las áreas halladas anormales en los cerebros de la persona con autismo están conectadas entre sí por circuito íntimamente relacionados y comprenden una porción mayor del sistema límbico.

Por su parte, las mismas investigaciones revelaron anormalidades adicionales en el brazo vertical de la banda diagonal de Broca y en el núcleo septal medio, en este último se halló que la densidad celular estaba aumentada y el tamaño de las células neuronales es significativamente más reducido igual que en otros lugares del sistema límbico. Sin embargo, un dato curioso es que en los cerebros de la persona con autismo estudiados en edades entre 9 y 12

años las neuronas de la banda diagonal de Broca eran más grandes y con un número inadecuado, en contraste con los cerebros de adultos entre 28 y 29 años donde las neuronas del mismo núcleo eran de tamaño pequeño y se encontraban en un número marcadamente reducido.

- *Alteraciones en el lóbulo frontal, temporal y corteza prefrontal:*

En el lóbulo frontal se desarrollan procesos específicos que tienen que ver con las funciones ejecutivas. Las funciones ejecutivas “son aquellas que nos permiten dirigir nuestra conducta hacia un fin y comprenden la atención, planificación, secuenciación y reorientación sobre nuestros actos” (Cabarcos y Simarro, sf, p. 1).

Además los lóbulos frontales tienen importantes conexiones con el resto del cerebro, son los encargados de tomar la información de todas las demás estructuras y coordinarlas para actuar de forma conjunta. También están muy implicados en los componentes motivacionales (motivación) y conductuales (conducta) de la persona; por lo que si se produce un daño en esta estructura puede suceder que la persona mantenga una apariencia de normalidad al no existir déficits motrices, de habla, de memoria o incluso de razonamiento; existiendo, sin embargo, un importante déficit en las capacidades sociales y conductuales. Las funciones ejecutivas contemplan la planificación futura, la flexibilidad ante las demandas del ambiente, memoria de trabajo u operativa, búsqueda organizada, la monitorización y la inhibición de respuestas



aprendidas automáticamente; todas estas funciones se deben desligar del entorno inmediato o el contexto y para guiar las acciones a través de modelos de representaciones internas (Sauma, 2006).

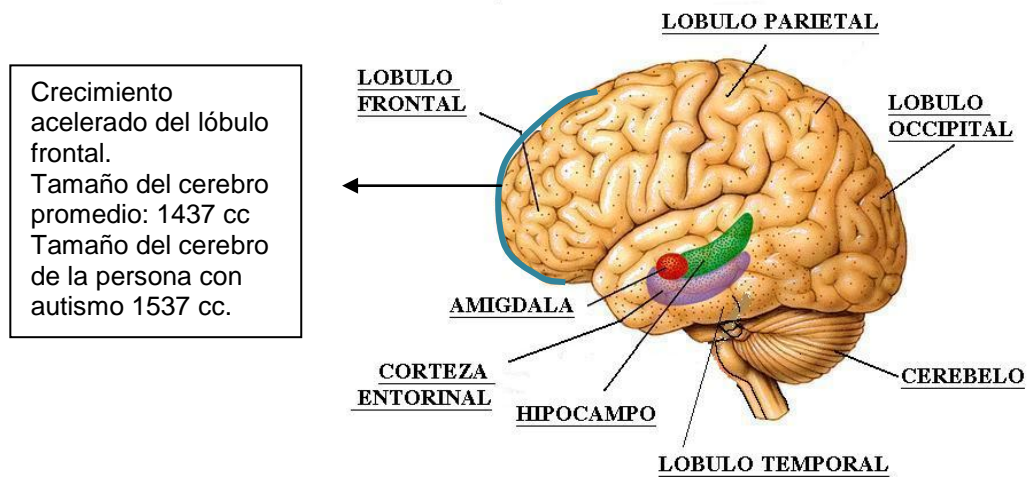
Por su parte, el lóbulo temporal es una parte del cerebro, localizada frente al lóbulo occipital, aproximadamente detrás de cada sien, que desempeña un papel importante en tareas visuales complejas, como el reconocimiento de caras. Es el “centro primario del olfato” del cerebro. También recibe y procesa información de los oídos, contribuye al balance y el equilibrio, y regula emociones y motivaciones como la ansiedad, el placer y la ira.

En consecuencia, al existir alteraciones en el funcionamiento del lóbulo frontal y temporal, la persona con autismo tendrá dificultades para el control de las emociones, dirigir su propia conducta, definir planes flexibles de acción otorgándoles propósito, para organizar a través de mecanismos de abstracción y para controlar sus emociones ya que no logra desarrollar una estructura de pensamiento con proyección futura.

Por otro lado, estudios recientes de resonancia magnética celular han evidenciado cambios celulares significativos al descubrir que el cerebro de muchos autistas es de un tamaño considerablemente mayor que al de cualquier persona sin autismo: 1537 c.c. contra 1437 c.c. como tamaño promedio. Este crecimiento acelerado se relaciona con el no desarrollo de la Teoría de la Mente, concepto explicado en páginas anteriores y que influye en la capacidad de atribuir estados mentales a los otros. Las zonas en las que existen alteraciones de los lóbulos temporal y frontal se muestran en la figura nº 1

“Alteraciones en los lóbulos frontal y temporal” la cual se muestra a continuación:

Figura nº 1  
Alteraciones en los lóbulos frontal y temporal



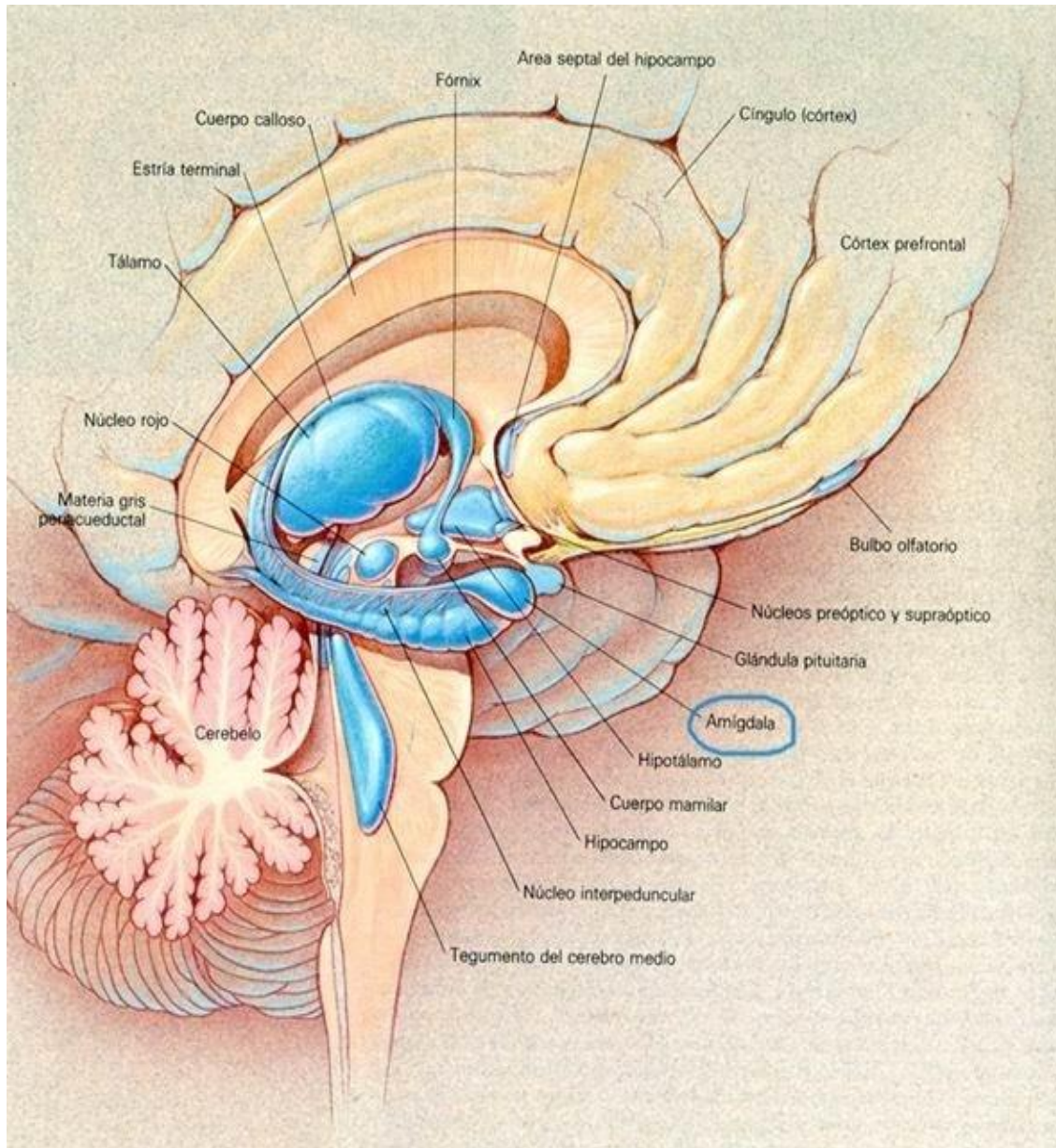
Tomado de [www.pensaroque0.spaces.live.com](http://www.pensaroque0.spaces.live.com)

- Alteraciones en el Sistema Límbico:

Respecto a las alteraciones en el sistema límbico, luego de un análisis histológico a través de autopsias de cerebros de pacientes con autismo se encontraron zonas con excesiva densidad de neuronas de tamaño menor del promedio en estructuras del sistema límbico anterior (Rivière 2001). Bauman y Kemper (1994) citado por Sauma (2006) encontraron dos zonas del sistema límbico subdesarrolladas: la amígdala y el hipocampo, zonas encargadas de las emociones, el control de la agresión, los estímulos sensoriales y el aprendizaje.

A continuación la figura nº 2 “Alteraciones del sistema límbico”, muestra las estructuras del sistema límbico que se encuentran alteradas en el cerebro de la persona con autismo:

**Figura nº 2**  
**Alteraciones del sistema límbico**



Tomado de [www.pensaroque0.spaces.live.com](http://www.pensaroque0.spaces.live.com)

- Alteraciones en el cerebelo y tronco encefálico:

El cerebelo de unos 140 gr de peso, es un centro nervioso que controla las funciones motoras en general de todo el cuerpo. Recibe información de todos los segmentos de la médula espinal, tronco, encéfalo y cerebro, cuya función principal es integrar las vías sensitivas y motoras (tónicas, posturales y del equilibrio) para dar a los programas del movimiento una organización cronológica y témporo-espacial (somatotípica).

El doctor Courchesne ha encontrado dos zonas en el cerebelo: los lóbulos vernales VI y VII las cuales aparecen significativamente más pequeños o significativamente más grandes de lo normal en las personas con autismo. Estas zonas son las encargadas de la concentración, la atención y algunas tareas del lenguaje (Sauma, 2006 y Ratey, 2003).

También, se han encontrado que en el cerebelo de los niños con autismo hay una reducción considerable en el número de neuronas encargadas del control del movimiento muscular. Las autopsias de los cerebros de los autistas muestran que casi todos tienen malformaciones en el cerebelo, una pérdida considerable de neuronas Purkinje, las cuales proporcionan la única ruta de que dispone la información que sale del cerebelo y una disminución variable de las células granulosas de ambos hemisferios cerebelosos, encontrándose la disminución más marcada en la corteza neurocerebelosa posterolateral y en la corteza arquicerebelosa adyacente (Fejerman y otros, 2006).

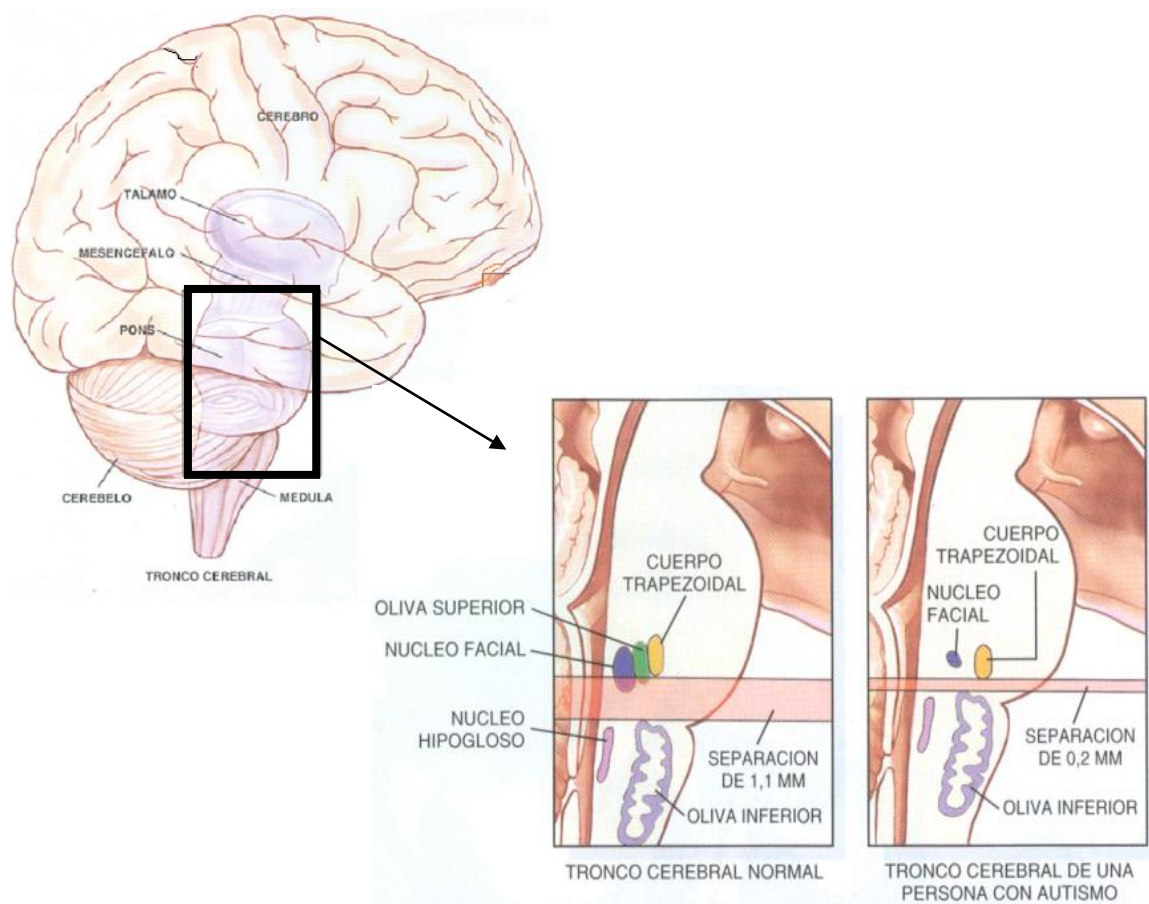
Esto genera en las personas con autismo la falta de coordinación de las funciones básicas cognoscitivas y por ende una memoria desigual, la insistencia en que las cosas sean siempre lo mismo, las conductas repetitivas y la falta de atención social conjunta (el poder atender simultáneamente a dos personas y una misma cosa) (Ratey, 2003). La idea de que en el autismo existen alteraciones en las vías de conexión entre los lóbulos frontal, temporal y sistema límbico es coherente con el modelo causal del autismo propuesto por Damasio (2001) según el cual el autismo está relacionado con alteraciones de la transmisión nerviosa en un sistema dopaminérgico (de la dopamina) (Rivière, 2001).

Además, entre los efectos del autismo merecen destacarse los cambios que operan en el tronco cerebral, región situada encima de la médula espinal, ya que se ha encontrado que el tronco cerebral en la persona con autismo es más corto en tamaño que el del promedio, las estructuras insertas en la unión de pons y la médula se hallan más próximas a las estructuras de la médula inferior, también, el tronco cerebral de la persona con autismo carece de oliva superior y tiene un núcleo facial menor que el promedio. La oliva inferior principal del tronco cerebral en el cerebro de la persona con autismo, no mostraron pérdida celular retrógrada y atrofia que luego repercuten en la pérdida de células de Purkinje en las etapas perinatales o postnatales.

Estudios recientes han revelado que las neuronas olivares están presentes en las personas con autismo, sin embargo éstas son pequeñas y pálidas, en algunos casos estas neuronas tendían a apiñarse en la periferia de

circunvolución inferior del núcleo, un patrón que también ha sido encontrado en algunos síndromes de origen prenatal asociados a retraso mental (Fejerman y otros, 2006) Algo importante de acotar es que estos cambios solo se producen en las fases tempranas de gestación (Rodier, 2000). A continuación, la figura nº 3 “Alteraciones del cerebelo y el tronco encefálico” muestra algunas de las alteraciones en el cerebelo y el tronco encefálico:

**Figura nº 3**  
**Alteraciones del cerebelo y el tronco encefálico**



Tomado de Rodier (2000)

- Anormalidades bioquímicas:

Parte de las anomalías bioquímicas muestra que un 40% de las personas con autismo tienen un aumento en las plaquetas sanguíneas de uno de los neurotransmisores más importantes, la serotonina. Esta sustancia neurotransmisora va disminuyendo su presencia en la sangre a lo largo del desarrollo normal, el hecho de que no disminuya en las personas con autismo es una prueba de la falta de maduración de su sistema nervioso (Rivière, 2001).

Investigadores han propuesto hipótesis respecto a la necesidad de aislamiento en las personas con autismo y su relación con alteraciones neuroquímicas de péptidos, betaendorfinas, sustancias semejantes al opio producidas de forma endógena por el cerebro y cuya liberación proporciona efectos placenteros y tranquilizantes. Normalmente estas sustancias son liberadas cuando se brindan atenciones y cariños a los hijos: sin embargo, en la persona con autismo se ha demostrado que no se sentirían estimulados a la relación afectiva por el exceso de betaendorfina en su organismo, quienes por lo general, responden de forma agresiva por las dificultades sensoriales.

Por otro lado, estudios recientes han revelado que las personas con autismo presentan intolerancia al gluten (proteína vegetal) y a la caseína (derivados de leche) las cuales causan una permeabilidad intestinal y permite la transmisión a los vasos sanguíneos de los péptidos (aminoácidos) digeridos, que al ser absorbidos en el cerebro producen un trastorno de la percepción

sensorial. Esta podría ser otra de las causas del aislamiento que presentan las personas con autismo.

### **2.1.3.3 Teorías genéticas**

La idea de que muchos casos de autismo pueden deberse a causas genéticas tiene un soporte empírico, por ejemplo, se cree que alteraciones en los cromosomas 7 y 15 son los culpables de que se genere el autismo. Las hipótesis más interesantes sobre la influencia genética en autismo sugiere un funcionamiento inadecuado de genes que regulan la formación del sistema nervioso entre el tercer y séptimo mes de desarrollo embrionario. El defecto que produce es que genera una neurogénesis excesiva inadecuada que se manifestaría después del segundo año de vida momento en el que se disparan las funciones complejas y llegan a un punto máximo entre los 9 y los 18 meses de edad.

Por su parte, en estudios con gemelos se ha encontrado que la concordancia del autismo en los dos miembros del par gemelar se produce en un 36% de gemelos monocigóticos y un 23.5% en gemelos dicigóticos. Además, en los casos de hermanos de personas con autismo la incidencia aumenta entre 50 y 100 veces incrementando también la frecuencia de alteraciones cognitivas y lingüísticas.



En fin, luego de haber incursionado brevemente en la temática del autismo queda claro que:

(...) el conjunto de investigaciones sobre la etiología del autismo dibuja la imagen de un trastorno de orígenes múltiples, pero que en muchos casos puede deberse a una formación inadecuada del sistema nervioso en el período crítico de la neurogénesis. Luego, ese sistema inadecuadamente constituido da lugar a un trastorno en la psicogénesis, a un trastorno del desarrollo de ciertas capacidades que son muy específicas del hombre. Debemos referirnos a la psicogénesis de esas capacidades, y del propio autismo para completar nuestro cuadro de ese enigmático trastorno del desarrollo.

(Rivière, 2001, p. 46)

Respecto a la incidencia del autismo, estudios realizados demuestran que el Síndrome de Autismo es más frecuente en los hombres que en las mujeres, en una proporción de 3 ó 4 hombres por cada mujer, tendiendo a ser las mujeres las más afectadas en su conducta y con mayor grado de severidad. Durante mucho tiempo se consideró que la prevalencia del autismo era de 4 ó 5 por cada 10 000 habitantes. Sin embargo, con la utilización del DSM-III-R como manual diagnóstico, la incidencia es de 10 a 16 por cada 10 000 habitantes. Por ejemplo, en Japón se habla de 20 a 22 casos por cada 10 000 habitantes, lo anterior se atribuye a un excelente y depurado sistema de detección del síndrome que existe en el país (Sauma, 2006).

#### **2.1.4 Características presentes en las personas portadoras del síndrome de autismo**

Luego de haber desarrollado el tema de la causalidad e incidencia del autismo es necesario brindar un acercamiento a aquellas características que están presentes en la mayoría de las personas portadoras del síndrome de autismo. Es importante considerar que éstas son un acercamiento a las más generalizadas conductas; sin embargo, como en todo ser humano no se debe olvidar que la persona con autismo trae influencia hereditaria tanto con características psicológicas como emocionales, que moldean su personalidad en la constante interacción con el ambiente a lo largo de toda su vida.

La mayoría de personas con autismo muestran un retraimiento y aislamiento social, de ahí que por lo general se muestran pasivos o activos, no les interesa explorar el medio en el que viven ni las personas que tienen a su alrededor. Se les dificulta aceptar y recibir caricias, actúan como si la sociedad no existiera y difícilmente llegan a tener la iniciativa para algunas actividades.

La resistencia al cambio es otra de las características que está presente en la persona con autismo por ese motivo siguen rutinas estructuradas en momentos específicos (diario o semanal) cayendo en una monotonía ante los familiares y personas que los rodean, tienen dificultades para comprender que un mismo hecho puede ocurrir de diversas maneras, acción conocida como acción conjunta (Ratey, 2003). Unido a la resistencia al cambio está el deseo de inmutabilidad que siempre los domina y por tanto siempre están organizando su

ambiente de acuerdo con las actividades que les brinden seguridad y estabilidad. Realizan actuaciones ordenadas para iniciar y terminar cualquier actividad y cualquier cambio poco significativo o el acercamiento a un lugar nuevo desconocido les genera angustia, por lo tanto la persona con autismo evade los cambios y la adaptación.

Respecto al agrupamiento y juego con sus iguales es característico en ellos la dificultad para compartir juegos con otros, por lo general no comprenden la finalidad del juego ni el sentido de ganar o perder y son incapaces de identificar un juguete con lo que este representa.

También presentan trastornos sensoriales de la vista y el oído. Por lo general utilizan la mirada periférica para observar solo aquello que les interesa y tienen contacto ocular solo cuando algún objeto les llama la atención y generalmente se fijan solo en el contorno más que en los detalles. Los objetos brillantes o con formas específicas les llama la atención. Por su parte, los ruidos muchas veces son intrusivos y debido a la hipersensibilidad a los sonidos son capaces de percibir y reaccionar a sonidos débiles, lo que les genera angustia que puede desencadenarse en crisis agresivas. Otras personas muestran una sensibilidad y afición a la música teniendo aptitud para llevar ritmos musicales.

Otra característica es que la mayoría de personas con autismo le dan importancia desmedida a ciertos objetos que les generan seguridad y tranquilidad, insisten en mantenerlos cerca constantemente y al parecer son objetos sin mayor significancia para los que los rodean.

Al vestirse, no se guían por ninguna convención de moda o condición climática, por lo general solo escogen aquellas prendas que les gustan, además se preocupan por el orden y estructura de sus prendas de vestir: no pueden estar arrugadas, no les puede faltar un botón o no pueden tener partes rotas o descocidas. Algunos no soportan el contacto con sus ropas y se liberan de ellas en cualquier momento sin tener conciencia de pudor debido a la ausencia de códigos sociales establecidos.

Respecto a los trastornos en el desarrollo del lenguaje, en las personas con autismo prácticamente el lenguaje oral está ausente. Sin embargo, en aquellas que presentan lenguaje oral este por lo general es monótono, tienden a ser muy concretos o literales con lo que se les pide algo, se les dificulta comprender mensajes de doble sentido, presentan inversión pronominal entre el “yo” y el “usted”. Por otro lado, presentan ecolalia, repetición constante e inmediata de todo lo que se les dice o se les pregunta y taquilalia, la cual se refiere a problemas con la velocidad del habla. Debido a que el lenguaje de una persona con autismo tiende a ser limitado o del todo ausente, esto por su mismo deseo de no relacionarse con otras personas, parte del estímulo que debe darse a los estudiantes es el de brindarles oportunidades de expresarse espontáneamente en actividades guiadas y orientadas a la percepción táctil y sensorial de otros dentro de su espacio vital. Se tornan importantes las actividades de exploración libre de objetos, mediante la manipulación del mismo para indagar la reacción ante la percepción y poder entablar conversaciones guiadas, que se limita a frases con verbos poco conjugados, pero que logran

estimular la representación mental de los objetos mediante la búsqueda de información relacionada con lo que su cuerpo siente.

Por lo general es común que no logren comprender las reglas sociales y pueden generar que las familias se vean envueltas en situaciones vergonzosas, desagradables o atemorizantes. Cuando se presentan berrinches estos tienen que ver con alteraciones conductuales motivadas por sensaciones desagradables y molestas como dolor, celos, imperfección en el estado de alguna de sus cosas o por la incomprensión de los otros al no poder comunicarse efectivamente.

Las estereotipias o movimientos estereotipados autoestimulatorios es otra de las características presentes en el autismo la cual se encuentra definida como una de las condiciones diagnósticas básicas. Estos movimientos varían de persona a persona y en frecuencia, intensidad y topografía de la manifestación: movimientos de la cabeza adelante y hacia atrás, aleteo de los brazos, saltar en un mismo sitio, caminar de puntillas, hacer muecas, girar objetos, balanceo del cuerpo en posición sentado, inclinado o recostado. Algunas veces se presentan conductas autoestimulatorias que caen en la autoagresión, por lo tanto es importante validar las condiciones bajo las cuales se presenta dicha conducta y si interfieren en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Debido a esta marcada característica, estudios recientes han revelado que no es apropiado eliminar las conductas autoestimulatorias, principalmente las que son de corte motor ya que, se ha encontrado una relación directa con el control que tiene la persona con autismo sobre su ritmo

cardiaco, de esta forma, cuando su corazón se acelera en pulsaciones, su cuerpo necesita bajar los niveles de impulsos, acción que genera los movimientos corporales.

Las características asociadas con una inteligencia ultra avanzada con capacidades impresionantes en la resolución de problemas matemáticos o su capacidad numérica dentro de aspectos meramente formales como la estadística y la economía, son meramente mitos que se han hecho circular en películas de Hollywood como pan caliente, provocando un desconocimiento y atribuciones erróneas a lo que, en determinados casos, llega a ser una habilidad específica de una persona más no una tendencia generalizada.

Por el contrario, las personas con autismo tienden a tener áreas fuertes y áreas débiles, siendo la inteligencia, numéricamente hablando y totalmente en contra de las teorías piagetianas, un área muy difícil y subjetiva de “medir”. De acuerdo con la Teoría de Mente, capacidad para atribuir representaciones mentales en la mente de otros, existe una deficiencia estructural a nivel orgánico que afecta las emociones, sentimientos, relaciones afectivas y la comunicación; llegando a afectar lo cognitivo a nivel de respuesta adecuada a los estímulos que le rodean. De hecho, el 80% de las personas con autismo tienen Retraso Mental asociado.

Entonces, debido a que una persona con autismo manifiesta diversas características, es importante dentro de las estrategias educativas brindar una oportuna atención, que se tome en cuenta su deseo de inmutabilidad y su incapacidad para plantearse una actividad a futuro, lo cual significa que no

toleran cambios en su estructura temporal y espacial; se les dificulta plantearse metas a futuro, ya sea a corto o mediano plazo. De esta forma, los estudiantes con autismo requieren de una estructuración minuciosa de su tiempo, espacio y uso de objetos mediante la puesta en práctica de métodos que le anticipen los cambios y le proyecten actividades inmediatas y a mediano plazo.

Una vez determinadas las causas y caracterización general del autismo, es necesario hacer un acercamiento al papel del psicopedagogo dentro de la labor educativa para encausar la enseñanza en los aspectos que merecen una atención especializada.

## 2.2 EL PAPEL DEL PSICOPEDAGOGO EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS CON AUTISMO

“El panorama actual sobre los abordajes educativos y terapéuticos en los Trastornos del Espectro Autista (TEA) dista mucho de los primeros enfoques de intervención basados en técnicas rígidas y en entornos poco naturales” (Llorente, 2005, p. 23). Durante los últimos 10 años se ha producido una reestructuración acerca de la comprensión de la naturaleza del autismo lo cual ha derivado en enfoques terapéuticos y educativos que se ajustan cada vez más a las necesidades de la población con autismo.

El autismo es una condición que acompaña a la persona a lo largo de su ciclo vital, no se cura, pero con programas terapéuticos se pueden conseguir cambios muy significativos en la conducta y desarrollo de la persona con autismo. Uno de los enfoques terapéuticos más utilizados en el autismo es la intervención psicoeducativa, una herramienta que se basa en enfoques múltiples que pretenden enseñar a través de estrategias que permitan el desarrollo de habilidades de independencia, autonomía y comunicación efectiva. De esta forma, no solo los programas deben ser efectivos sino el personal encargado de brindar las estrategias adecuadas de intervención para garantizar la eficacia, seriedad y adecuación de las técnicas empleadas.

Como el autismo es un trastorno específico y cualitativamente diferente de otras alteraciones o trastornos requiere un abordaje terapéutico específico y diferente. Aunque existen distintos programas psicoeducativos diseñados



específicamente para trabajar con las personas con autismo, todos comparten una serie de premisas básicas y necesarias para garantizar el éxito de la intervención (Llorente, 2005, p. 24):

- El énfasis se hace en la intervención desde edades tempranas ya que cuanto más temprano se empieza a trabajar con un niño, mejores serán sus posibilidades de evolución y desarrollo.
- Es necesaria la apertura de programas específicos adaptados y ajustados a cada individuo.
- Utilizar el apoyo visual a través del aprendizaje sin errores, la estructuración del entorno, de los materiales y la utilización de sistemas alternativos de comunicación.
- Es necesario llevar a cabo los programas de enseñanza en entornos lo más naturales posibles.
- Es imperativo implicar a las familias como agentes activos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Se debe garantizar la generalización y funcionalidad de los aprendizajes.

Las observaciones anteriores permiten delimitar con bastante claridad cuál es el papel del psicopedagogo en el proceso de valoración, educación y seguimiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la persona con autismo. El psicopedagogo es el mediador esencial entre el niño o adulto con autismo y su familia, por una parte, y el sistema educativo, por otra. Es quién tiene que convertir las impresiones cotidianas o clínicas más o menos

imprecisas en valoraciones funcionales rigurosas, que permitan una inserción adecuada de la persona y una actividad educativa eficiente. Todo ello exige una actitud muy comprometida con el niño o adulto con autismo y la capacidad de definir la “lógica cualitativa” que subyace en sus síntomas y características (Rivière, 2001)

La intervención es y debe ser “multiaxial” ya que incluye aspectos neurobiológicos, psicológicos, educativos, sociales y multidisciplinario. De este modo, el informe psicopedagógico debe convertirse en el punto de partida que permita convertir el conocimiento del estudiante con autismo y de sus contextos, en educación y desarrollo de la propia persona, siendo este el objetivo básico de la actividad psicopedagógica (Rivière, 2001).

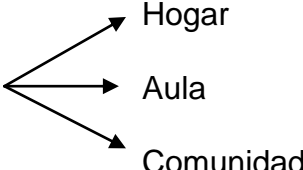
En el cuadro nº 5 “Tareas en la valoración psicopedagógica” se presenta un resumen específico de las principales acciones que tiene que realizar el psicopedagogo en la valoración de personas con autismo. Una parte de esas tareas implica una relación continuada con otros profesionales que valoran y atienden al niño, tales como psicólogos clínicos, neurólogos, psiquiatras o pediatras, logopedas, etc. El diagnóstico del autismo no corresponde al psicopedagogo, más bien él es quien debe relacionar el conjunto de datos obtenidos en la valoración médica con las posibilidades educativas del niño, y estas últimas con ofertas educativas concretas (Rivière, 2001 y Sauma, 2006)

**Cuadro nº 5**  
**Tareas en la valoración psicopedagógica**

1. Recoger información de la familia y de informes anteriores.
2. Establecer con el niño una relación adecuada para la valoración.
3. Valorar de forma estructurada las áreas de cognición, lenguaje, motricidad, capacidad social, etc.
4. Realizar observaciones naturalistas no estructuradas o semiestructuradas en contextos naturales de la relación.
5. Establecer contacto directo con otros profesionales que atienden o han atendido al niño.
6. Definir valores psicométricos y la "lógica cualitativa" del desarrollo del niño.
7. Realizar un análisis funcional de las alteraciones de conducta y conductas positivas.
8. Definir un conjunto de necesidades de aprendizaje.
9. Elaborar un informe preciso, con valoraciones funcionales, análisis de contextos y propuestas educativas.
10. Mantener relaciones con los padres y profesores, en una labor de seguimiento y apoyo.

Tomado de Rivière, 2001, p. 78.

Por su parte, Soto (2002) establece 5 aspectos que se deben tomar en cuenta para un mejor diagnóstico psicopedagógico con su posterior planificación para la persona con autismo (Soto, 2002, p. 51):

1. Observación en 
  - Hogar
  - Aula
  - Comunidad
2. Áreas de comunicación y lenguaje específicamente en lo relacionado a déficit sociales y alteraciones del lenguaje
3. Deficiencias cognoscitivas
4. Conductas repetitivas y estereotipadas
5. Otros: todos aquellos aspectos que se consideren importantes en el proceso de desarrollo del estudiante con autismo.

Soto (2002) también señala que ante todo, un diagnóstico interdisciplinario unido a una intervención coordinada entre los diferentes profesionales que se involucran en el trabajo de la persona con autismo favorece un mejor abordaje educativo.

### **2.2.1 El papel del psicopedagogo en la respuesta educativa eficaz**

Las intervenciones psicopedagógicas van desde la integración sensorial (Ayres, 2007) a través de la técnica “floor time”, la integración auditiva y la terapia ocupacional hasta llegar a la comunicación facilitada (Castañón, 2005). Sin embargo, todas han dejado claro que para la persona con autismo, el aprender numerosas habilidades cuando se les enseña tiene mayor éxito si estas se estructuran bajo los principios del análisis conductual aplicado, tal y como lo demuestran los estudios de Jacoson y Mulick (2000), Rosenwasse y Axelrod (2001) y Schreiman (2000) donde informan mejorías significativas en el lenguaje y la conducta social así como descensos significativos o desaparición completa de la autoestimulación, las autolesiones y las estereotipias bajo estos procedimientos (Castañón, 2005).

Sin embargo, dentro de las propuestas de intervención psicopedagógica se hace inminente ofrecer estrategias que promuevan un aprendizaje significativo. Aún más importante es considerar que las personas con autismo no son niños eternamente y por lo tanto merecen una educación que se oriente a permitirles la mayor independencia posible a través de una vida plena acorde

con sus aspiraciones personales. A continuación, un desglose de los aspectos que deben incluirse en la propuesta psicopedagógica para la persona con autismo.

### **2.2.1.1 Aspectos Curriculares: comunicación, lenguaje y las habilidades sociales.**

Desde los años sesenta (Rivière, 2001), y como consecuencia de la aplicación de procedimientos operantes de modificación de conducta (Castañón, 2005) con los niños con autismo, se han propuesto diversos programas para desarrollar la comunicación, el lenguaje y las competencias sociales en ellos. En términos generales, las estrategias utilizadas en los años sesenta y setenta implicaban el empleo de ensayos discretos, en contextos de aprendizaje completamente individualizados, y en situaciones con un altísimo grado de contingencia y estructura.

Desde los años ochenta, los procedimientos para desarrollar la comunicación y el lenguaje en los niños con autismo han cambiado mucho. Los sistemas actuales tienen esencialmente un estilo pragmático y funcional y se proponen ante todo desarrollar la comunicación. Pueden servirse de códigos alternativos como signos manuales y el lenguaje verbal; incluyen, estrategias de generalización en los contextos naturales de interacción del niño y se enfoca en el reforzamiento positivo de los logros a nivel de comunicación para conseguir cosas, situaciones, relaciones o actividades específicas.

Uno de los sistemas de comunicación que se han diseñado específicamente para proporcionar instrumentos de comunicación a niños con autismo es el método Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmental Handicapped Children (TEACCH) (Rivière, 2001 y Rivière y Martós, 1998) el cual está basado en el método de enseñanza de comunicación espontánea y el programa de comunicación total de Benson Schaeffer et al. (1980) citado por (Rivière, 2001).

El método TEACCH pretende desarrollar las habilidades comunicativas y su uso espontáneo en contextos naturales en niños con autismo empleando el lenguaje verbal y no oral, ofrece una guía de objetivos y actividades, con sugerencias de cómo evaluarlas y programarlas en cinco dimensiones: la función, el contexto, las categorías semánticas, la estructura y la modalidad.

Las habilidades comunicativas se enseñan en sesiones estructuradas individuales, pero también se prevé la enseñanza incidental, se preparan los ambientes naturales para que las susciten, se evocan en actividades de grupo y se hace intervenir activamente a la familia en su enseñanza y estímulo. Durante toda la aplicación del TEACCH se evalúan rigurosamente los logros del estudiante.

Luego está el programa de comunicación total de Schaeffer, Musil y Kolinzas (1980) citado por Rivière (2001) y Rivière y Martos (1998), el cual ha sido de gran utilidad para el desarrollo de las capacidades comunicativas de muchos niños con autismo. Por una parte, ha ayudado a que accedieran al lenguaje oral aquellos que se encontraban con grandes dificultades para

hacerlo. Y por otro lado ha proporcionado al menos un número limitado de signos funcionales a muchos otros, cuyas incapacidades cognitivas y lingüísticas hacen inaccesible por completo el lenguaje oral.

Se trata de un programa en que se emplean, por parte del terapeuta, signos y palabras simultáneamente y se enseña primero al niño a realizar signos manuales para lograr objetos deseados; éste programa hace especial hincapié en el lenguaje expresivo por medio de signos. El programa incluye varias fases, definidas esencialmente por el logro de actividades pragmáticas o funcionales (expresar deseos, realizar actos simples de referencia, desarrollar conceptos personales, habilidades de investigación y abstracción con signos o palabras), y su objetivo final es desarrollar el lenguaje oral, para lo que se favorece que el niño aprenda primero signos, luego complejos signo-palabra y finalmente (al desvanecerse los signos) palabras.

Por otro lado, el Sistema de Comunicación por Intercambio de Figuras (PECS) desarrollado en EUA en 1994 por PhD. Andy Bondy y MSc. Lori Frost es un sistema alternativo y aumentativo de comunicación que pretende favorecer el desarrollo de la comunicación más que del lenguaje en las personas con deficiencias estructurales en la reciprocidad comunicativa. Basado en el análisis conductual aplicado a través de los trabajos de B.F. Skinner, Sulzer-Azaroff y Mayer. Se desarrolla bajo 10 principios (Castillo, 2005):

- La conducta: Relacionada con factores internos del individuo y externos del ambiente.

- El reforzamiento: Inmediato y consistente al inicio, para luego ser diferido o negado.
- Reforzadores poderosos: Utilizados dentro de un contexto “natural” proveen las recompensas iniciales que necesita el estudiante que se inicia en la comunicación.
- Interacción social: Estimulada desde el inicio, haciendo que el estudiante inicie la comunicación.
- Técnica de Enseñanza contextualizada: Los conceptos se asimilan mejor cuando son aplicados en el contexto real.
- Manejo de Conductas Inapropiadas: Modificadas enseñando Conductas Alternativas Funcionalmente Equivalentes.
- Generalización: Promovida desde el inicio y en múltiples direcciones.
- Estrategias de enseñanza: Garantizar el éxito y evitar la frustración del estudiante a través de Instigación anticipada, Métodos de corrección de errores y Reforzamiento diferencial.
- Comprobación Cuantitativa: Uso de registros por sesión.
- Comunicación como Objetivo: La verbalización del lenguaje es un efecto secundario de PECS aunque altamente deseable.

De esta forma, con PECS, se inicia la comunicación y el estudiante se va desplazando mostrando consistencia para comunicarse, aprende a seguir instrucciones, aprende a negociar mediante un sistema visual de reforzamiento para luego discriminar entre pictogramas y llegar a pedir ayuda, solicitar



descanso, aprende a esperar y utilizar la agenda, estructurar oraciones y responder preguntas espontáneas.

Como parte de las mejorías, se registra un descenso en las conductas inadecuadas a partir de la introducción de PECS, mejoramiento de conductas sociales y mejoramiento en el desarrollo del habla a partir de la adquisición de PECS en un 59% de los niños con los cuales se desarrolló el programa.

Por último, el programa de Evaluación de Habilidades de Lenguaje y Aprendizaje Básicas-Revisada (ABLLS<sup>tm</sup>-R): Una evaluación, guía de currículo y un sistema de rastreo de Habilidades para Niños con autismo y Otras Discapacidades de Desarrollo es un programa utilizado para la evaluación y seguimiento de los niños con retrasos en el desarrollo del lenguaje, contiene tareas paso a paso relacionadas con las diversas habilidades necesarias para comunicarse exitosamente y aprender a través de experiencias cotidianas (Partington, 2007).

Este programa se compone de dos instrumentos: primeramente el Protocolo ABLLS<sup>tm</sup>-R ofrece a los padres y profesionales información criterial sobre las actitudes actuales del niño, provee un currículo que puede servir como base para la selección de objetivos educacionales llevando el progreso del estudiante durante la evaluación y los periodos de seguimiento que sirven para identificar los campos de habilidades que todavía necesitan desarrollo; en segundo lugar la Guía de ABLLS<sup>tm</sup>-R provee instrucciones para la puntuación del Protocolo ABLLS<sup>tm</sup>-R y para llenar los cuadros de seguimiento de progreso de habilidades del estudiante, además ofrece estrategias que ayudan a los

padres, maestros y otros profesionales a desarrollar un eficaz Programa de Educación Individualizado (PEI) para el estudiante, basado en la información obtenida a través del protocolo de evaluación (Partington, 2007).

Luego de analizar estas cuatro propuestas es importante tener en cuenta que las personas con autismo requieren una intervención específica e individualizada para adquirir capacidades de comunicación y lenguaje, por lo tanto es necesaria la intervención activa de todos los espacios de interacción del niño: la familia, el centro escolar, los profesores y compañeros para complementar el tratamiento individualizado. En esa labor de coordinación es esencial el papel del psicopedagogo encargado del seguimiento del niño (Rivière, 2001).

Por su parte, para el desarrollo de las habilidades sociales es necesario tener en cuenta que los sistemas de integración son más eficaces que la segregación en escuelas o centros de educación especial a través de grupos heterogéneos mediante procedimientos de instrucciones básicas y modelamiento de conductas esperadas.

#### **2.2.1.2 El papel del psicopedagogo en el trabajo del adulto con autismo:**

Las personas adultas con autismo forman un grupo relativamente extenso que destacan por la gravedad de su patología y se presentan en un cuadro de características y necesidades extremadamente extenso (Rivière y Martos, 1998). Las personas adultas con autismo muestran niveles de

desarrollo bastante bajos en las áreas cognitiva y de autocuidado. Por un lado, están aquellos adultos que apenas aprendieron habilidades psicomotoras y; por el otro, aquellos adultos cuyas manifestaciones conductuales son tan severas que reaparecen con el tiempo generando una pérdida sustancial de las habilidades anteriormente aprendidas, de ahí la importancia de utilizar programas basados en la enseñanza de habilidades básicas para dar una respuesta acertada a las verdaderas necesidades de la persona con autismo (Rivière, 2001).

Los estudiantes con discapacidad y su currículum han sido estudiados desde diversas perspectivas y se han diseñado desde distintas ópticas, que se concretan en planes de trabajo exclusivos y generalizados a cualquier persona con discapacidad; esta redacción curricular se toma desde lo que el docente ha determinado como áreas fuertes y débiles de la persona con discapacidad. Por tanto, el enfoque está más orientado a saldar deficiencias que enseñar habilidades concretas y adaptadas a las verdaderas necesidades de las personas con discapacidad.

Sin embargo, como menciona Grundy (1999), el diseño curricular depende no solo de las prácticas curriculares y técnicas sino de un proceso de construcción y edificación derivada de la convivencia diaria del educando, el docente, el padre de familia y el centro educativo en general. Por este motivo, es importante rescatar el trabajo que se ha realizado en España a partir de una primera experiencia en Estados Unidos, iniciado como un proyecto de la Universidad de Deusto, bajo la coordinación del profesor Delfín Montero en pro

de la redacción de un currículum que emane de las verdaderas necesidades y particularidades de la población con discapacidad.

Dicho trabajo, recopilado por Anderson, Bruininks, Gilma, Montero, Morreau y Unamunzaga, se presentó en un seminario realizado en Costa Rica en el 2005 bajo el patrocinio de la Universidad de Costa Rica y la Universidad Estatal a Distancia con el propósito de orientar el trabajo que realizan los docentes de educación especial del país. Es un Sistema de Valoración-Enseñanza-Evaluación de destrezas adaptativas desde tres instrumentos: ICAP, CALS y ALSC.

Anderson, Bruininks, Gilma, Montero, Morreau y Unamunzaga presentaron un compendio de siete libros en los cuales se describen las cuatro grandes áreas de trabajo y los tres manuales que sirven de guía para la correcta aplicación y construcción del currículum. El programa se denomina *Currículum de Destrezas Adaptativas (ALSC)*.

El Currículum de Destrezas Adaptativas se compone de 814 unidades de enseñanza, que incluyen recomendaciones sobre estrategias, actividades y niveles de rendimiento para enseñar habilidades adaptativas específicas en relación con las siguientes áreas particulares:

- Destrezas de la vida personal. Contiene 242 unidades de enseñanza diseñadas para enseñar destrezas necesarias en la realización de tareas relacionadas con aspectos básicos de la autonomía personal.
- Destrezas de la vida en el hogar. Consta de 244 unidades diseñadas para enseñar destrezas para desenvolverse en el hogar.

- Destrezas de la vida en la comunidad. Compuesta por 263 unidades orientadas a promover la participación en distintos entornos de la comunidad.
- Destrezas laborales. Esta guía tiene 85 unidades de destrezas necesarias para realizar diversas labores.

El propósito de este programa educativo es enseñar y afinar habilidades específicas en los distintos entornos en los cuales se desenvuelve el estudiante: centros educativos, centros de rehabilitación, centros ocupacionales y de preparación laboral y diversos servicios sociales (Bruininks y otros, 2002). Su objetivo primordial es ser aplicado a personas de diversas edades, con y sin discapacidad, desde la infancia hasta el periodo adulto (Montero, 1999).

Aparte de ser una guía metodológica para el docente, el ALSC, está asociado conceptualmente con una herramienta de evaluación criterial de destrezas adaptativas, el *Inventario de Destrezas Adaptativas (CALS)* y con el *Inventario para la Planificación de Servicios y Programación Individual (ICAP)*. En conjunto, estos tres instrumentos, pretenden identificar destrezas concretas que la persona domina y aquellas que deben adquirirse para conseguir una mayor independencia. El orden adecuado para la planificación correcta sería entablar una entrevista con los encargados o padres de familia del estudiante al utilizar el instrumento denominado CALS y obtener información de las conductas y de las actividades de enseñanza sugeridas por el ALSC.

El ALSC corresponde a un currículum comprensivo y diseñado para facilitar la enseñanza de las destrezas específicas necesarias para la vida cotidiana; por ejemplo, las asociadas al cuidado personal, la vida en el hogar, la escuela, el trabajo, el ocio y la participación en la comunidad. Las actividades de enseñanza abarcan una gran variedad de niveles de dificultad para permitir la respuesta diferencial a las necesidades de personas de distintas edades y diversos grados de discapacidad.

Las estrategias utilizadas en las unidades de enseñanza han sido diseñadas con los siguientes propósitos (Montero, 2002):

- Promover la adquisición y dominio de destrezas.
- La iniciación de una tarea por iniciativa propia.
- La aplicación de la tarea o actividad en numerosos entornos naturales, que se refiere a la generalización.

De esta forma, se enfatiza en la funcionalidad de la conducta y no en las destrezas aisladas en los lugares donde es probable que éstas se desarrollen por parte de personas sin discapacidad. Por otro lado, el currículum de destrezas adaptativas menciona posibles dificultades en los contextos naturales de enseñanza por lo que incluye dentro de la especificación de planeamiento simulaciones bajo el criterio de juego de roles como una estrategia de enseñanza complementaria.

El ALSC también puede utilizarse para establecer una conexión directa entre los planes educativos individualizados, puesto que proporciona un medio

sistemático y eficiente para seleccionar destrezas específicas útiles para desenvolverse de forma independiente en escenarios cotidianos. El ALSC, integrado en una dinámica de evaluación continua, puede utilizarse para realizar un seguimiento del progreso de la persona en la adquisición y aplicación de las destrezas. El currículum cuenta con objetivos y niveles de rendimiento específicos que se presentan en forma de conductas esperables de acuerdo con los componentes esenciales para la enseñanza (Montero, 1999).

Definitivamente, este diseño curricular invita a la reflexión y la acción a través de la propia experiencia docente al tomar en cuenta no sólo al estudiante sino su contexto familiar, su comunidad familiar, su comunidad escolar y las demandas de la sociedad. Todo currículum debe ser flexible, abierto, cambiante, maleable y ajustable. Por tal motivo, esta propuesta curricular, específicamente diseñada para la atención de las personas con discapacidad, muestra que el interés del docente debe ser práctico y emancipador para generar resultados acertados con el propio desarrollo evolutivo de la persona con discapacidad, en este caso, la persona con autismo.

### **2.2.2 Aspectos metodológicos y estrategias básicas en la enseñanza de las personas con autismo.**

Desde los años 70 (Rivière, 2001) se han realizado numerosas investigaciones sobre los factores que pueden ayudar al aprendizaje de las personas con autismo y las estrategias de enseñanza adecuadas para ellos.

En general, existe un acuerdo en que los procedimientos de enseñanza utilizados deben cumplir una serie de condiciones generalizadas, y en que además, alguna pequeña desviación en los procedimientos básicos de la aplicación de estrategias con relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje puede tener consecuencias negativas en las personas con autismo o con Trastornos Profundos del Desarrollo. Powers (1992), citado por Rivière (2001) ha señalado algunos de los componentes principales que deben tener los métodos educativos para personas con autismo:

1. Deben ser estructurados y basados en los conocimientos desarrollados por la modificación de conducta.
2. Evolutivos y adaptados a las características personales de los estudiantes
3. Funcionales y con una definición explícita de sistemas para la generalización.
4. Deben implicar a la familia y la comunidad.
5. Deben ser intensivos y precoces.

Es especialmente importante considerar que una atención temprana en edades preescolares, brindar la atención necesaria y adecuada en contextos educativos de tratamiento individualizado de varias horas al día con apoyo permanente, pueden ser de gran eficacia y pueden modificar sustantivamente el pronóstico a largo plazo el cual se reflejará en el desarrollo de destrezas y habilidades de las personas con autismo (Soto, 2002; Rivière, 2001). Por otra



parte, también es cierto que los ambientes menos restrictivos, y que implican oportunidades de relación con iguales, han demostrado igualmente ser eficaces para promover las competencias sociales de la persona con autismo (Koegel y Koegel, 1995, citado por Rivière, 2001) Evidentemente, las consignas de “tratamiento individualizado ocho horas al día” y “ambiente mínimamente restrictivo” son difíciles de compatibilizar.

En las primeras fases de enseñanza, o en los casos de estudiantes diagnosticados con autismo cuyas manifestaciones conductuales son más graves o sus niveles intelectuales son muy bajos, los procesos de aprendizaje sin errores, y no por ensayo y error, son los más eficaces (Rivière, 2001) ya que el aprendizaje por ensayo y error disminuye la motivación y aumenta las alteraciones conductuales. Para estimular un aprendizaje sin errores, Rivière (2001, p. 89) propone seguir ciertas normas:

- Asegurar la motivación del estudiante
- Presentar las tareas de forma clara y solo cuando el niño atiende.
- Presentar tareas cuyos requisitos están previamente adquiridos y que se adaptan bien al nivel evolutivo y las capacidades del niño,
- Emplear procedimientos de ayuda,
- Proporcionar reforzadores contingentes, inmediatos y potentes.

La falta de motivación puede ser, en muchos casos de autismo, una de las mayores dificultades con la que se enfrenta el profesor y está relacionado con una de las dimensiones que se mencionaron al definir el espectro autista, a

saber, la dificultad para “dar sentido” a la propia actividad. El empleo de modelos concretos de cómo debe ser el resultado final de la actividad de aprendizaje puede ser útil para ayudarles a comprender el sentido de lo que se les pide, por su parte el empleo de otros métodos para aumentar la motivación, como el entrenamiento a través de aproximaciones sucesivas al objetivo educativo deseado, la selección por parte del estudiante con autismo de los materiales educativos, el uso de tareas y materiales variados, el empleo de refuerzos naturales relacionados con la actividad que se pide y la mezcla de actividades ya dominadas con otras en proceso de adquisición (Rivière, 2001) son básicas para lograr el desenvolvimiento deseado en la persona con autismo.

Otra dificultad importante para el aprendizaje de los niños con autismo es el fenómeno de “hiperselectividad”, es decir, su tendencia a basarse en aspectos limitados y frecuentemente no relevantes de los estímulos y a hacer depender su conducta de esos aspectos (Rivière, 2001). Para trabajar esta manifestación, se han propuesto dos tipos de estrategias: exagerar los aspectos relevantes del estímulo presentando un objeto muy grande y otro muy pequeño del mismo estilo, para enseñar la distinción entre grande y pequeño, o enseñarle directamente a responder ante claves múltiples (Koegel y Koegel, 1995 citado por Rivière, 2001).

En los últimos años, y en especial para las personas con autismo con capacidades simbólicas y de lenguaje, se han demostrado eficaces procedimientos que implican auto-regulación por parte del propio alumno de sus

iniciativas positivas y auto-control de las conductas menos adaptativas. Estos procedimientos pueden permitir disminuir la gran dependencia que tienen la mayoría de ellos de los adultos que están a su cuidado, y consiguientemente también el estrés y las dificultades psicológicas que se plantean a esos adultos cuando tienen que estar pendientes permanentemente de los estudiantes o sus propios hijos con autismo, o tener sentimientos de culpa si no lo están (Rivière, 2001).

La necesidad de proporcionar a las personas con autismo ambientes estructurados, predictibles y contextos directivos de aprendizaje está ampliamente justificada en la investigación sobre la enseñanza hacia ellos (Marín, 2006 y Rivière, 2001). Sin embargo, es necesario considerar que ese alto nivel de estructura puede aumentar las dificultades de generalización de conductas adaptativas a otros niveles.

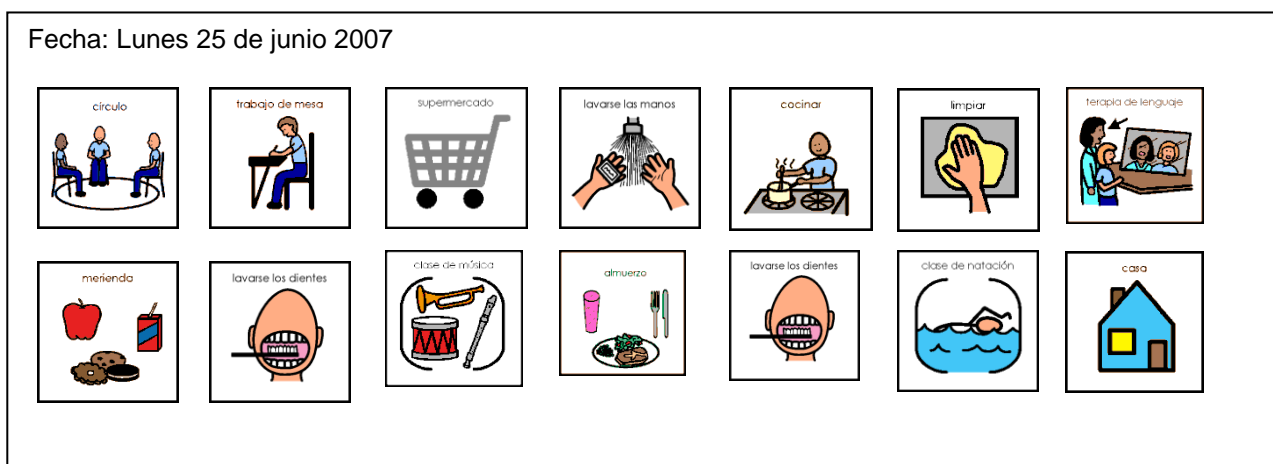
En los casos de personas con autismo y con Trastornos Profundos del Desarrollo no solo deben programarse la adquisición de capacidades y habilidades nuevas sino también su generalización funcional a los contextos adecuados llámense escuela, comunidad, hogar, entornos inmediatos, entre otros. Para esto se han empleado procedimientos de enseñanza de habilidades en los nuevos contextos, sistemas que facilitan reconocer las recompensas de ejercer las habilidades adquiridas en situaciones distintas a las de adquisición junto a procedimientos de autorregulación como por ejemplo el Currículum de Destrezas Adaptivas (explicado previamente) el cual permite plantear objetivos básicos de enseñanza mientras se registran los avances respecto a los niveles

de rendimiento permitiendo en un tiempo específico, de acuerdo con las habilidades del propio estudiante, llevar a cabo una generalización de las habilidades adquiridas (Montero, 1999). Para un ejemplo de la planificación para los estudiantes con autismo, la cual permite llevar un registro de los niveles de rendimiento de cada logro que obtenga el estudiante, se muestra el cuadro nº6 “Ejemplo de Planificación-Evaluación de acuerdo con el CALS”:



Otra de las estrategias que ha sido desarrollada en los últimos años es el del uso de “agendas personales” en los contextos de aprendizaje de los estudiantes con autismo. Se trata de procedimientos que implican el registro (gráfico o escrito) de secuencias diarias de actividades, y frecuentemente el resumen simple de sucesos relevantes en el día (Rivière, 2001). Facilitan la anticipación y comprensión de las situaciones con los que deben usarse ayudas visuales como claves de organización del tiempo. El uso generalizado de las agendas tiene efectos positivos en la tranquilidad y bienestar de las personas con autismo independientemente de su edad o caracterización individual del síndrome, favorecen su motivación para el aprendizaje y contribuyen a dar orden a su mundo (Rivière, 2001; Rivière y Martos, 1998). A continuación la figura nº 4 muestra ejemplo de una agenda utilizada con las personas con autismo:

**Figura n 4**  
**Ejemplo de agenda utilizada con las personas con autismo**



Tomado de Ovares y Jarquín (2007) Documentos de programación educativa  
 Pictogramas tomados del Board Maker®

Llegando a este punto y considerando algunas de las opciones existentes para el abordaje educativo de la persona con autismo, es importante que se analice que el mundo del adulto con autismo pone ante nosotros una enorme tarea que cumplir haciendo de ese mundo un lugar lo menos restrictivo posible para ellos. Se debe procurar a gran escala integrar a las personas con autismo a todas las facetas que pueden cumplir de acuerdo con su rol específico: estudiante, hijo, hermano o compañero. Las ventajas de esa integración saltan a la vista cuando se ven a personas con autismo establecer relaciones sociales recíprocas que les brindan oportunidades de adquirir habilidades sociales y comunicativas ya que están constantemente expuestos a modelos de iguales que les proporcionan vías para aprender, generalizar con más facilidad sus adquisiciones educativas y aumentar sus probabilidades de un ajuste social mejor a largo plazo (Rivière, 2001).

A partir de aquí, es imperativo destacar algunas sugerencias que Sauma (2006) anota para la atención educativa de la persona con Síndrome de Autismo:

1. La proyección educativa no se realiza solo en el ambiente escolar, sino que se debe tratar de llevar a cabo en todos los ambientes que frecuenta la persona con autismo.
2. Cualquier estrategia educativa utilizada, se debe llevar a cabo en forma paulatina anticipando cualquier cambio que ocurrirá en su medio.
3. Cuando se va a trabajar sobre algo, debe haber un previo planeamiento que oriente el objetivo a seguir y la meta a alcanzar.

4. Recordar que se está trabajando con personas y que lo más importante es lo que aquella persona desea, siente y necesita.
5. Usar agendas personales en todas las actividades que se vayan a realizar dentro y fuera del aula y el hogar.

Ahora bien, cuando se trabaja con personas con autismo, es necesario considerar todos aquellos recursos humanos y materiales que pueden ser utilizados para brindar una atención de calidad. Aparte del recurso humano que debe brindar atención a la persona con autismo también es imprescindible contar con equipos interdisciplinarios y multidisciplinarios que brinden apoyo, estructuración, coordinación de los sistemas de ayuda y educación que esté compuesto por psicopedagogos, educadores especiales, psicólogos, trabajadores sociales, terapeutas del lenguaje, terapeutas ocupacionales, terapeutas físicos, entre otros.

Las labores del equipo inter y multidisciplinario están orientadas no solo a brindar apoyos específicos en las áreas que más requieran los estudiantes con autismo, también son necesarias las actividades de sensibilización del grupo de profesores que trabaja con ellos, formación y sensibilización de los propios compañeros de las personas con autismo, exigen un seguimiento dedicado y prolongado por parte de la persona encargada de la orientación psicopedagógica de la persona con autismo (Rivière, 2001) y una relación estrecha con los miembros de las familias a quienes se debe orientar en todo momento a asumir la responsabilidad ante sus hijos y brindarle la oportuna



capacitación en temas específicos junto a las debidas adaptaciones para lograr el éxito (Soto, 2002).

La educación de las personas con autismo y otros trastornos profundos del desarrollo requiere probablemente más recursos de los que son necesarios en cualquier otra alteración o retraso evolutivo. En ocasiones, aunque se produzcan adquisiciones funcionales y una mitigación de los rasgos autistas, los progresos son muy lentos. Pueden resultar aparentemente nimios cuando se comparan con la plantilla del desarrollo normal.

Desde una perspectiva meramente economicista de la educación, cabría preguntarse hasta qué punto merece la pena la enorme inversión de recursos que se hace para obtener, unos resultados tan modestos. Sin embargo Rivière (2001), muestra dos consideraciones importantes que hacer, con el fin de disipar esa duda:

1. Valorar que los resultados se consideran modestos al establecer comparaciones con los niveles de funcionamiento de personas sin autismo, llegando a ser un punto de vista sumamente subjetivo haciendo pensar que la persona con autismo tiene logros aparentemente mínimos; y, de acuerdo con lo expuesto en páginas anteriores, es evidente que para algunas personas con autismo, un solo y único signo puede suponer una modificación radical de las posibilidades de relación con el mundo.
2. El síndrome de autismo constituye probablemente la desviación cualitativa más radical de la pauta de desarrollo normal. “La persona con

autismo es la que “está más lejos” de “nuestro mundo de normales” (Rivière, 2001, p.93). De todas formas el intento de atraer a ese mundo a quienes más ajenos son a él, o estimular el desarrollo de ellos como personas hasta el logro de sus máximas posibilidades, demuestra un índice importante de la existencia de valores sociales y éticos que implican un respeto de lo humano.

Respeto, sí un respeto por la diversidad humana, incluso en sus variantes más extremas. El problema con la educación de cualquier persona con autismo no puede comprenderse sólo en términos económicos. Se trata, en realidad, de una situación social, cultural, social, familiar, educativa. La enajenación del ser humano ante la persona con autismo es un desafío serio; por lo tanto, como psicopedagogos se debe enfrentar cada desafío con valor, entereza, apertura de mente y proyección futura; mostrando la capacidad que tienen ellos, quienes pese a que son seres humanos con una forma de ser diferente, muchas veces son y están ajenos a lo que les rodea.

## 2.3 OPCIONES LABORALES PARA LA PERSONA CON AUTISMO

Antes de profundizar en este tema que tantas opiniones desencadena en la mente de las personas que rodean al adulto con autismo es necesario esclarecer que vivimos en una sociedad que se ha plagado de concepciones diferentes acerca de las características, convivencia y apoyos específicos hacia las personas con alguna discapacidad o deficiencia generando actitudes que se encasillan en un estilo de pensamiento influidas por creencias personales y por la ideología sociocultural en la cual están inmersas (Montero, 2005).

Independientemente de las creencias de los seres humanos, lo que sí es una realidad es que “la población de autistas adolescentes y adultos con una deficiencia mental de moderada a profunda (...) es la población con más dificultades para ser evaluada y, por consiguiente, la que menos oportunidades tiene de emplear su tiempo de forma productiva e integradora” (Fortea y Martós, 1988, p. 3). Por otro lado, no está de más el comentario de Pérez-Polo (2006) cuando menciona una realidad que es innegable para la mayoría de las personas adultas con autismo en cualquier parte del mundo y, es que se hace imperativo considerar los “aspectos relacionados con las necesidades y servicios específicos de atención e intervención terapéutica que demanda este sector de la población con trastornos del espectro autista (...) porque los niños y niñas con autismo se han ido haciendo mayores y al día de hoy existe una importante carencia de los servicios especializados que precisan” (Pérez-Polo, 2006, p. 47).

Primeramente, antes de exponer las diferentes opciones laborales que se pueden adecuar para las personas con autismo es imperativo detallar ciertos conceptos que tienen que ver con esta gran temática y que se utilizan a lo largo de todo el desarrollo del tema.

### **2.3.1 Conceptualización básica relacionada con las opciones laborales**

#### **2.3.1.1 Trabajo**

El trabajo como actividad productiva se considera el eje central de cualquier acción que se desee concretar para facilitar el desarrollo de la autonomía e independencia personal. De acuerdo con Montero (2005) el trabajo es definido como “la energía humana que recrea y trasforma el mundo, el medio de supervivencia, la expresión de solidaridad ante las necesidades de otros, el propulsor de cambio hacia el descubrimiento de la creación a través de la ciencia y la tecnología, y el espacio de encuentro entre el hombre y la mujer con su vocación creadora, como seres inteligentes y libres que son” (Montero, 2005, p. 8) sin considerar si es remunerado o no (Barquero, 2003).

Se sabe a ciencia cierta que el trabajo lo realizan las personas a través de medios de procesamiento de las materias primas llámense alimentos, maderas, textiles, telas, material orgánico, entre otras y la transforma en los productos que desee o le han solicitado. Puede emplear maquinaria industrial o

doméstica para que el producto sea de la mejor calidad, para agilizar los procesos de producción o para realizar productos en serie o en cadena.

Ahora bien, para desempeñar un trabajo, se requieren dos condiciones mínimas: primeramente una formación profesional, capacitación laboral o un entrenamiento acorde con las habilidades, necesidades, aptitudes e intereses de la persona en función de las expectativas y requerimientos laborales; en segundo lugar se requiere la existencia de oportunidades de trabajo junto con un espacio físico acordes con la capacitación recibida (Montero, 2005).

### **2.3.1.2 Evaluación Vocacional**

Para poder llegar a la primera fase de formación profesional o capacitación es necesario hacer una valoración de destrezas laborales vocacionales de la persona con autismo las cuales se refieren a aquellas destrezas, aptitudes y demandas físicas que son requeridas para desempeñar las tareas de un trabajo específico (Barquero, 2003). La evaluación vocacional es un proceso que sirve para identificar las destrezas que le permitirán a una persona aprender un empleo o una ocupación. Con la evaluación se observan y se documentan los intereses, disposiciones y comportamiento relacionado con el trabajo de acuerdo con el estilo de aprendizaje, las aptitudes y las habilidades de los estudiantes.

### 2.3.1.3 Evaluación Ocupacional

Antes de dar la definición, es necesario mostrar el concepto de **ocupación**: esta se basa en la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones CIUO (1988) con el fin de unificar el lenguaje y poder utilizar un mismo análisis en varias regiones y está definida como “el conjunto de funciones, obligaciones y tareas que desempeña un individuo en su trabajo” (OIT, 1986).

Por tanto, la evaluación ocupacional, de acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo (OIT) se define como “la estimación y medición de potencialidades totales de la persona para desempeñar una actividad productiva de acuerdo con los estándares establecidos para ello, la cual exige (...) formación profesional, aptitudes básicas para emplearse y la consideración de aquellos factores médicos, sociales, psicológicos y escolares que influyen en su capacidad y en sus posibilidades de trabajo (OIT, 1974, p. 4).

La evaluación ocupacional sirve para el establecimiento de un diagnóstico y pronóstico basado en los logros que alcanza la persona, en función de sus potencialidades y capacidades residuales y de acuerdo con las diferentes alternativas ocupacionales existentes en el contexto socioeconómico en el cual se desenvuelve.

Con la evaluación ocupacional se espera determinar los diferentes tipos de ocupaciones que puede desempeñar la persona así como su potencial con relación a las ocupaciones de su interés; los requisitos mínimos de ingreso

exigidos por la institución de formación profesional, las necesidades de adaptaciones externas o apoyos complementarios y los apoyos de acceso o curriculares que se requieran en educación para poder ser integrados en acciones formativas (Barquero, 2003).

Para llevar a cabo la valoración ocupacional, es necesario contar con la ayuda de un Terapeuta Ocupacional quien, explora el ambiente donde se desenvuelve el estudiante, evalúa y trabaja tanto en el hogar como en la institución con la familia directamente y, determina, de acuerdo sus conocimientos en el área de la Rehabilitación Profesional, los mecanismos para lograr una óptima recopilación de datos durante la valoración y su posterior propuesta vocacional. A continuación se presentarán una serie de escalas que existen para la evaluación de personas en etapas vocacionales y ocupacionales, para, posteriormente enmarcar la pertinencia del Modelo de Ocupación Humana (MOH) en el cual se basan los instrumentos de la presente investigación.

#### *2.3.1.3.1 Modelo del Centro de Desarrollo Vocacional.*

Se inició en 1968 en la Universidad de Wisconsin Stout, para entrenamiento de estudiantes de la Maestría en Evaluación Ocupacional. La evaluación dura una semana y se utilizan ampliamente tests psicológicos y pruebas de trabajo.

#### *2.3.1.3.2 Modelo de Mamkato Rehabilitation Center, INC. Proyecto Hamlet.*

El centro tiene dos unidades de evaluación ocupacional: Una para personas sin experiencia laboral, problemas de comportamiento, limitación intelectual. Esta evaluación dura de dos a cuatro semanas. La otra unidad, para personas lesionadas en la industria, dura de 3 a 5 días el perfil obtenido se compara con 12.099 ocupaciones reconocidas, utilizando la Enciclopedia del Trabajo (OIT, 2008).

#### *2.3.1.3.3 Modelo de Evaluación Ocupacional propuesto para la industria.*

Este modelo hace parte de un estudio del rol del terapeuta ocupacional en la industria. Resalta la importancia que tiene la concordancia de las condiciones de trabajo con las habilidades y expectativas del trabajador.

#### *2.3.1.3.4 Modelo del Sister Kenny Institute.*

En 1977 empezó a ofrecer un modelo de evaluación ocupacional a corto plazo. Ofrece una evaluación médica/vocacional completa para personas con limitaciones físicas y mentales. Hace énfasis en la identificación de habilidades ocupacionales transferibles, habilidades actuales, tolerancia física, edad y nivel educativo. Dura entre 3 y 5 días de media jornada.



### 2.3.1.3.5 *Valpar International Corporation.*

Es uno de los test más conocidos y completos. Se inició en 1966 para atender trabajadores lesionados en la industria. El test incluye pruebas de trabajo con las siguientes características:

- 👉 Cada prueba de evaluación debe ser válida y confiable.
- 👉 Debe ser completamente reciclable.
- 👉 Material durable.
- 👉 Cada prueba debe ser agradable, estimulando el espíritu de competencia del evaluado con él mismo.
- 👉 Las variaciones en la aplicación no deben afectar significativamente los resultados.
- 👉 El Valpar analiza cada producto de la evaluación, de la misma manera que se analizan las ocupaciones en el Dictionary of Occupational Titles.

Hasta 1987 el VALPAR completo constaba de 21 pruebas de trabajo, que cubren todas las áreas y miden las 23 habilidades del Perfil de Capacidad Laboral. Trae instrucciones en video para aquellas personas con limitación auditiva y puede ajustarse para personas con deficiencias visuales. Las pruebas tienen que ver con el manejo de herramientas pequeñas, percepción verbal, espacial, de formas, tamaño, color, categorización y ordenamiento numérico, rangos de movimiento, comprensión, capacidad para resolver problemas,

manejo de clasificaciones múltiples, destreza manual y digital, coordinación ojo-mano-pie y capacidad física dinámica.

#### *2.3.1.3.6 Modelo Integral de Evaluación Ocupacional (MIEO)*

El Modelo Integral de Evaluación Ocupacional (MIEO), como alternativa metodológica para aplicación de la evaluación ocupacional, fue diseñada por el Grupo Latinoamericano de Rehabilitación Profesional - GLARP - (1986) y adaptado a las condiciones de América Latina con la cual se pretendía que fuera diseñada específicamente para personas con discapacidad y adecuada a los perfiles laborales de los países Latinoamericanos. El trabajo duró 8 años y la batería fue probada en Colombia, Ecuador, Perú, Costa Rica y Chile con muy buenos resultados.

El MIEO es una batería de evaluación ocupacional, basada en la discapacidad, lo que quiere decir que pretende identificar aquellas discapacidades que interfieran en la ejecución de determinados trabajos y las que no afecten el rendimiento, obteniendo como resultado el perfil de habilidades personales, que se traduce en el potencial laboral del candidato. Por lo tanto es aplicable solo a personas con discapacidad en edad productiva.

El valor del MIEO radica en identificar claramente los aspectos de la discapacidad que alteran la capacidad laboral y para qué tipos de trabajos. Los aspectos que se encuentren en el nivel de la normalidad, pueden ser analizados

con otras pruebas de mayor exigencia para determinar habilidad y destreza y no solo potencial. El MIEO está conformado por:

- ☞ Evaluación del trabajo, con ocho categorías de información para el análisis ocupacional.
- ☞ Evaluación de la persona, con seis aspectos a valorar en el candidato.

A pesar de la proliferación de test comerciales para la evaluación vocacional y de pruebas de trabajo comerciales, son varios los aspectos que se han criticado de su aplicación indiscriminada en población con discapacidad, algunas de esas críticas se desglosan a continuación (Barquero, 2003):

- ☞ Se cree que las pruebas de trabajo comerciales no permiten suficiente exactitud en la evaluación de personas con discapacidad severa. Simplemente confirman déficits en el funcionamiento que ya habían sido observados.
- ☞ Estas pruebas no definen o sugieren formas de superar las áreas en las que se presentan dificultades.
- ☞ Los resultados son un grupo de expectativas negativas para las personas con discapacidad y quienes trabajan con ellas.
- ☞ La mayoría de estas pruebas han sido diseñadas sin tener en cuenta las personas con limitaciones lo que dificulta el uso de métodos adaptados que se requieren con frecuencia.

En vista de ello, los anteriores modelos solo reflejan aspectos técnicos bajo los cuales se evalúa a la persona siguiendo parámetros inespecíficos con relación a la verdadera capacidad humana. De ahí la pertinencia del siguiente modelo.

#### *2.3.1.3.7 Modelo de Ocupación Humana (MOH)*

El **Modelo de Ocupación Humana (MOH)** considera a los seres humanos como sistemas abiertos y dinámicos, que se organizan a sí mismos, que siempre están en desarrollo y que cambian con el tiempo, resaltando el “Comportamiento Ocupacional” como un proceso organizador” (Allan y otros, 2005). De ésta forma, la Teoría General de los Sistemas plantea que, la actividad espontánea es la característica fundamental de los seres vivos, y que el requerimiento básico para la acción se va volviendo más elaborado a medida que el ser humano asciende por la escala filogenética, llegando a conformar la Ocupación.

La acción de estos sistemas humanos es necesaria para crear y sustentar su organización, posteriormente, el Comportamiento Ocupacional es la expresión humana de la acción organizadora. De ahí que Allán y otros (2005) proponen tres etapas de integración del comportamiento ocupacional en el ser humano:

1. La motivación genera elecciones que se manifiestan con el Comportamiento Ocupacional

2. El Comportamiento Ocupacional tiene un patrón organizado regularmente.
3. La Ocupación expresa la capacidad subyacente del ser humano, ya que para su desempeño se pone en juego una amplia gama de habilidades mentales y físicas.

Para explicar de qué manera se elige, organiza y ejecuta el comportamiento ocupacional, el Modelo de Ocupación Humana conceptualiza al hombre como un sistema compuesto por tres componentes: volición, habituación y desempeño o ejecución (De la Heras y García, sf y Allan y otros, 2005). Cada componente es un conjunto organizado e interrelacionado de patrones y procesos que tienen un propósito coherente.

Todos estos componentes poseen su propia organización interna pero se mantienen unidos e interrelacionados dentro de la totalidad mayor del sistema humano en una relación de heterojerarquía (Allan y otros, 2005).

Según este modelo, el comportamiento ocupacional aparece a partir de la interrelación de estos tres sistemas con las circunstancias en el medio ambiente donde se desenvuelva el individuo. De esta forma, el Comportamiento Ocupacional es visto como simultáneamente influenciado por la Volición, la Habituación y el Desempeño, lo que proporciona una explicación sistémica y dinámica del comportamiento Ocupacional.

La **volición** es un concepto central en el MOH. De acuerdo con Vox (2007) la volición se refiere a cualquier acto de la voluntad que mueve a actuar, indica una necesidad innata de las personas para participar en el mundo, tiene

que ver con la motivación para participar en ocupaciones específicas. Para comprender este componente es preciso entender cómo se constituye en cada persona, como se ve influenciado y como se manifiesta. Partiendo de la base de que los seres humanos tenemos la necesidad innata o intrínseca de actuar, esa necesidad o motivación para participar en ocupaciones es lo que nos guía a la hora de hacer elecciones, lo cual se refiere a la volición.

Entonces, se puede decir que volición implica la elección consciente, dependiente de procesos cognitivos en un proceso continuo determinado por las cosas aprendidas en el pasado durante el cual la persona experimenta ocupaciones, interpreta esa experiencia y finalmente realiza una elección en función de la anticipación y así llegar a lo que se denomina ciclo volicional: anticipar-elegir-experimentar-interpretar (De la Heras y García, sf). Aquí es importante considerar que la persona con alguna deficiencia o discapacidad expresa de manera distinta su sentido volitivo a través de diversos comportamientos ocupacionales modelados igualmente por influencias como el estado físico, pensamientos, sentimientos y factores ambientales.

El sistema de **habituación** hace referencia a los patrones de comportamiento ocupacional reiterados y que forman parte de la vida cotidiana de la persona. Está regulado por los hábitos y los roles que desempeña cada uno en su día a día: padres, madres, hijos, hermanos, vecinos, compañeros, estudiantes, entre otros. Los hábitos favorecen el desempeño independiente y los roles reflejan las funciones sociales que el ser humano ha interiorizado y que son percibidos por el entorno. Juntos, hábitos y roles permiten una mayor

adaptación, pues facilitan que las personas identifiquen una situación y se comporten “automática u espontáneamente” según las expectativas (De la Heras y García, sf).

Por último, el sistema denominado **ejecución o de desempeño** lo constituyen las habilidades de procesamiento, perceptivo-motoras y de interacción social formados por el sistema músculo-esquelético, sistema neurológico, sistema cardiopulmonar e imágenes simbólicas, que permiten llevar a cabo las ocupaciones cotidianas de la persona (De la Heras y García, sf).

De esta forma el propósito del componente volición es seleccionar el comportamiento ocupacional, mientras que el del componente habituación es determinar la organización del Comportamiento Ocupacional y el del componente de Desempeño es hacer posible la hábil realización de las Ocupaciones. (De la Heras y García, sf).

#### **2.3.1.4 Rehabilitación Profesional:**

Este concepto fue propuesto por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y redefinido por el Grupo Latinoamericano de Rehabilitación Profesional (GLARP) “como un proceso por medio del cual se logra compensar, en el mayor grado posible, las desventajas originadas de una deficiencia o una discapacidad, que afectan su desempeño, dificultándole o impidiéndole la

integración sociolaboral mediante la consecución, mantenimiento y promoción en una actividad productiva” (Montero, 2005, p.11).

Básicamente el objetivo de la Rehabilitación Profesional debería ser ayudar a obtener, mantener y progresar profesionalmente en el empleo, facilitando la inserción o reinserción a la sociedad. Comprende la evaluación, capacitación y colocación de la persona (Barquero, 2003) para la posterior consecución de programas de formación y rehabilitación profesional que deben ser accesibles a todas las categorías de personas con discapacidad abarcando todo tipo de actividades que puedan adaptarse en la medida de lo posible a la demanda del mercado laboral en función de las habilidades reales de la persona con discapacidad o deficiencia (González, 1997).

### **2.3.1.5 Formación Profesional:**

Por formación profesional se entiende todos aquellos estudios y aprendizajes encaminados a la inserción, reinserción y actualización laboral, cuyo objetivo principal es aumentar y adecuar el conocimiento y habilidades de los actuales y futuros trabajadores a lo largo de toda la vida. Implica todo un proceso personal de preparación para el desempeño de una actividad productiva en el que la participación y el compromiso de la persona son fundamentales así como los apoyos y servicios facilitados por la familia, instituciones, empresas, entre otros (Montero, 2005).



A través de estos apoyos la persona logra intensificar y desarrollar sus potencialidades, intereses y expectativas de acuerdo con sus características y necesidades en las fases de formación, capacitación, entrenamiento, seguimiento y adaptación al trabajo (Montero, 2005)

Dependiendo de la especificidad de cada país, suelen encontrarse tres subsistemas de formación profesional:

- Formación Profesional Específica (FPE) o Inicial: destinada, en principio, a los estudiantes del sistema escolar que deciden iniciar una vida laboral, el objetivo es la inserción laboral.
- Formación Profesional Ocupacional (FPO): se dirige al grupo de personas que se encuentra desempleado, por lo tanto su objetivo es la reinserción laboral de la persona.
- Formación Profesional Continua (FPE): destinada al cuerpo de trabajadores activos, cuyo objetivo es la adquisición de mayores competencias que le permitan una actualización permanente del trabajador al puesto de trabajo que desempeña u optar a otro, como un aumento de su empleabilidad.

### **2.3.1.6 Desventaja Laboral:**

Por su parte, el concepto de desventaja laboral se refiere a la situación donde la persona se enfrenta a condiciones por debajo de la norma, debido no solo a sus características personales sino al escaso o nulo acceso que haya tenido en relación con las oportunidades de educación, formación profesional, movilidad o cualquier otro elemento que limite sustancialmente sus posibilidades de desempeñar una actividad productiva llegando a convertirse en una especie de invisibilización desde la perspectiva de las personas con discapacidad (Montero, 2005).

De acuerdo con Montero (2005) esta desventaja laboral trae como consecuencia la discriminación y segregación en dos vías:

- La discriminación horizontal basada en la construcción de roles y estereotipos identificando a la persona con discapacidad en labores tradicionales como vendedor de lotería, ascensorista, vendedores de rifas, trabajo en talleres protegidos, entre otros.
- La discriminación vertical que coloca a las personas con discapacidad en posiciones de subordinación y sumisión.

Siguiendo con el pensamiento de la autora antes citada estas situaciones de desventaja laboral debido a la discriminación, a la relaciones de poder, a las carencias de oportunidades o a la poca accesibilidad del medio provoca que las personas con discapacidad requieran apoyos externos relacionados con la

formación e inserción laboral para mejorar su calidad de vida (Montero, 2005:10).

### **2.3.2 El Empleo y los Adultos con Autismo**

“Ser adulto implica entre otros aspectos, abordar nuevas necesidades referidas a la autonomía personal, la autoestima, la autodeterminación, la vivienda, el trabajo, relaciones socioafectivas, sexualidad...” (Asociación ASPANAES y otras, sf, p. 5). Sin embargo, desde una perspectiva social, ser una persona adulta, indica pertenecer a un grupo social concreto, en el que existen unas pautas de comportamiento diferentes de las de la etapa infantil o juvenil.

El ser adulto implica también que los demás los vean y los traten como tales, supone un nuevo marco de derechos y obligaciones; entre ellos está el derecho al trabajo y entre las obligaciones, la de contribuir al desarrollo de la sociedad.

Las personas somos seres únicos e irrepetibles y cada uno de nosotros posee una personalidad propia. En función de esta singularidad, se entiende el mundo de una u otra manera y en consecuencia, las interacciones también se dan de diversas formas. Es esta diversidad, la que da vida y enriquece a nuestra sociedad, razón por la cual se debe proporcionar un trato no discriminatorio, al mismo tiempo que respetuoso con las personas que presentan diferencias, sean éstas cuales sean.

En este apartado se definen algunos aspectos básicos sobre la inserción laboral de las personas adultas con discapacidad y posteriormente se desglosan las diversas opciones respecto a los empleos disponibles y las adaptaciones a cada uno según las habilidades de los estudiantes.

### **2.3.2.1. Elementos clave que configuran un proceso de inserción laboral y de transición a la vida adulta**

Para esclarecer los elementos clave que configuran un proceso de inserción laboral y de transición a la vida adulta y de trabajo de jóvenes con necesidades especiales es fundamental tratar de identificar los componentes de este proceso de transición.

De acuerdo con Mendia (2002) al presentar su ponencia sobre “Tránsito a la Vida Adulta”, esta transición incluye cuatro ámbitos básicos a subprocesos de inserción social y profesional que conducen al joven al estatus de un adulto: el currículo formativo ( de la escuela a la escuela), el tránsito de la escuela a la vida activa (de la escuela al trabajo), la ubicación y definición en el campo del trabajo (del trabajo al trabajo) y la adquisición de independencia económico familiar ( de la familia a la familia).

Primeramente, el ámbito de transición de la Escuela a la Escuela, se sustenta en el desarrollo de un proceso formativo que transita a lo largo de las distintas etapas del mismo. Así, dentro de la Educación General Básica y Educación Diversificada, se debería recorrer las distintas vías de salida:

Iniciación Profesional, Bachilleratos, Ciclos de Formación Técnica y en la siguiente fase transcurriría entre los Ciclos Formativos de Grado Superior Universitario.

Debido a marcadas dificultades del estudiante con discapacidad para transitar exitosamente por estas modalidades, es imperativo que se implementen medidas de acompañamiento, de ayuda personal - técnica que permitan en la medida de lo posible que un mayor número de estudiantes con discapacidad accedan a titulaciones estandarizadas.

Siguiendo con el pensamiento del autor, la transición profesional se puede considerar como un proceso relativamente autónomo y específico centrado en la adquisición de un trabajo diferente de la fase de formación y de la fase del empleo. Este proceso es complejo ya que intervienen aspectos ligados a la preparación para la entrada en la vida activa (adquisición de capacidades etc.) y otros aspectos relacionados con la actividad concreta (movilidad, selección, adaptación). Esta complejidad proviene también de que la transición tiene componentes a la vez profesionales y sociales acompañados de variedad de estilos (Mendia, 2002).

Siendo así, y haciendo eco de las palabras del autor, “utilizando un símil, la transición es el puente entre dos orillas. La transición es un camino, un itinerario pero para que sea ésta posible es preciso que dicho puente o camino, disponga de buenos cimientos en ambas partes. O si se quiere, para las personas con especiales dificultades, el símil se complicaría al definirlo como un

punto de varios ojos, cada uno de los cuales precisa su cimentación, su apoyatura, sus etapas y recorridos” (Mendia, 2002, p.2).

Esta transición acaba, cuando la persona obtiene un puesto de trabajo remunerado, pilar básico, junto a la autodeterminación y calidad de vida como variables claves para su inclusión social en igualdad de condiciones; sin embargo, ello exige un largo proceso de formación general y profesional, que facilite el acceso a empleos cualificados y con retribuciones suficientes junto a un cambio en las actitudes de la sociedad en general y de los empleadores, en particular, para creer en las posibilidades productivas y humanas de las personas con discapacidad, que dependen, no tanto de sus propias limitaciones individuales, sino de las condiciones del contexto en el que se desenvuelven (Muntaner, 2003).

Ahora bien, dada la relevancia del proceso de transición a la vida adulta en las personas con deficiencias o con discapacidad es necesario mostrar las distintas acciones o propuestas ocupacionales para la persona con autismo específicamente en Costa Rica.

### **2.3.3 Lineamientos de la atención educativa de la población con discapacidad en Costa Rica:**

Actualmente en Costa Rica, no hay ningún decreto o ley que determine la disponibilidad de programas o servicios ocupacionales para los adultos con discapacidad fuera del ámbito institucional. Las instituciones educativas que atienden población con discapacidad, llámense Aulas Integradas, los Servicios

de III y IV Ciclos de Educación Especial en Colegios Técnicos y Académicos, los Servicios de III y IV Ciclo en Centros de Educación Especial y los Centros de Atención Integral para Adultos con Discapacidad (CAIPAD), son las que orientan sus esfuerzos hacia el desarrollo de habilidades prevocacionales y vocacionales de cada uno de sus estudiantes.

Los objetivos bajo los cuales se deben atender a los estudiantes en estos servicios varían de uno a otro, sin embargo, el eje central que todos persiguen es estimular las destrezas de cada uno permitiéndoles mayor participación en la vida escolar, comunitaria con el apoyo indispensable de la familia (MEP, 2005) bajo los principios de igualdad de oportunidades, vida independiente y autonomía personal. A continuación se detallan las generalidades de cada plan de estudios y su consecuente aplicación para con las personas matriculadas en dicho servicio.

### **2.3.3.1 Plan de Estudios de los Servicios Educativos para estudiantes de III y IV ciclo de la Educación Especial en Colegios Técnicos y Académicos**

Este plan se desarrolla en todas las instituciones de enseñanza regular del país que cuentan con los servicios de III y IV ciclos de educación especial y se aplica en dos etapas o fases:

- 1.1. III Ciclo Educación Especial (Etapa Prevocacional)
- 1.2. Ciclo Diversificado Vocacional (Etapa Profesional).

Las dimensiones y áreas especificadas en el Plan de Estudios de Educación Especial para Colegios Técnicos y Académicos se delimitan en el cuadro nº 7.

**Cuadro nº 7**  
**Plan de Estudios de Educación Especial para Colegios Técnicos y Académicos**

<b>Dimensiones</b>	<b>Áreas</b>
Psicomotora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación</li> <li>• Proyectos de manipulación básica.</li> <li>• Proyectos de aplicación.</li> <li>• Proyectos Integrados</li> <li>• Desarrollo humano: Educación Física, Música, Recreación.</li> <li>• Pre-practica, Práctica, Colocación.</li> </ul>
Cognoscitiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación</li> <li>• Orientación para el empleo</li> <li>• Aplicación de lectoescritura</li> <li>• Aplicación de conceptos matemáticos</li> <li>• Contenidos teóricos generales</li> <li>• Aplicación de conceptos académicos</li> </ul>
Socioafectiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación</li> <li>• Valoración personal</li> <li>• Proceso de integración al trabajo</li> <li>• Proceso de integración de la comunidad</li> <li>• Formación moral: orientación, religión.</li> </ul>

**Tomado de MEP (2005)**  
**Aprobado CSE. Sesión 37-93. 13 de mayo de 1993.**

Dicho plan responde al interés de abrir espacios educativos para el estudiantado con necesidades educativas especiales generadas por condiciones de discapacidad intelectual o cognitiva que, además, por distintas razones, sociales, económicas y organizacionales han quedado separados de la educación regular, del derecho al trabajo y de otras posibilidades formativas que el sistema ofrece creando alternativas de formación integral y orienta al



estudiante a tomar decisiones respecto a su futuro vocacional y ocupacional (MEP, 2005).

La dimensión socio-afectiva dentro de plan de estudios se considera esencial en el proceso educativo y debe ser desarrollada por todos los profesores de la institución, es la dimensión de mayor importancia junto al desarrollo de conductas, habilidades y destrezas prelaborales. Implica el desarrollo de la autonomía personal hacia el trabajo, las relaciones sociales y la autodeterminación. Dentro de esta área se pueden trabajar las habilidades adaptativas de comunicación, autorregulación, habilidades sociales, utilización de la comunidad y vida en el hogar.

En la dimensión cognoscitiva se trabaja con el estudiante en el aprendizaje y adquisición de conceptos específicos bajo la temática de orientación para el empleo, aplicación de lectoescritura y conceptos matemáticos y algunas temáticas relacionadas con las ciencias y los estudios sociales desde la perspectiva funcional como el manejo funcional del dinero, las normas de tránsito, el uso de los servicios públicos, entre otros que permitan vivenciar los conocimientos de forma práctica.

La dimensión psicomotriz incluye todas aquellas disciplinas en que el estudiante ejecute tareas y acciones que se relacionen con actividades musculares gruesas y finas, ya sea a través de ejercicios físicos en prácticas específicas o proyectos a través los trabajos extra clase u otras actividades relacionadas.

### 2.3.3.2 Plan de Estudios de los Servicios de III y IV Ciclo en Centros de Educación Especial

Los planes de estudio para los centros de educación especial varían un poco en las áreas en las que se debe enseñar a las personas con discapacidad, principalmente en el desarrollo de temáticas desde el punto de vista funcional. A continuación los cuadros 8 y 9 muestran las áreas de trabajo:

**Cuadro nº 8**  
**Plan de estudios para III ciclo de Educación Especial**

	EDAD	14 – 17
	Nº ESTUDIANTES	12
AREAS CURRICULARES / TIEMPO SEMANAL		III CICLO
Autonomía, Independencia y Comunicación		10
Actividad deportiva y recreativa		5
Académica, Funcional y Ocupacional		5
Familia y comunidad		12
Lecciones Coordinación y Orientación Familiar		5
Educación Musical y Artística		3
Total de lecciones que recibe el estudiante		37
Lecciones que el docente permanece con el estudiante		37
Total de lecciones		40

Tomado de CENAREC (2005)

**Cuadro nº 9**  
**Plan de estudios para IV ciclo de Educación Especial**

	EDAD	17-18
	Nº ESTUDIANTES	12
AREAS CURRICULARES / TIEMPO SEMANAL		IV CICLO
Autonomía, Independencia y Comunicación		6
Actividad deportiva y recreativa		6
Artístico Cultural		6
Académica, Funcional y Ocupacional		8
Familia y comunidad		9
Mediación Comunal		2
Lecciones Coordinación y Orientación Familiar		3
Total de lecciones que recibe el estudiante		37
Lecciones que el docente permanece con el estudiante		37
Total de lecciones		40 horas reloj

Tomado de CENAREC (2005)

Por las características de los estudiantes con Problemas Emocionales y de Conducta, cada grupo de III y IV Ciclo, está conformado de 8 a 12 estudiantes, atendidos en 3 subgrupos cada uno con 3 profesores en forma rotativa. Dichos profesores deben ser dos de Educación Especial y uno de Artes Plásticas. Los dos docentes de Educación Especial desarrollan las siguientes áreas:

- Autonomía, independencia y comunicación.
- Académica funcional y ocupacional.

El Docente de Artes plásticas desarrolla el área Artístico Cultural. El área de Familia y Comunidad la desarrolla los tres docentes en forma conjunta. A continuación se hace una descripción de los tópicos que deben desarrollarse en cada una de las áreas, esta información es tomada del documento “Planes de Estudio de Educación Especial” editada por el Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa (2005).

#### *2.3.3.2.1 Autonomía, Independencia y Comunicación.*

Esta área incluye todas las actividades que realizan en la vida diaria el promedio de las personas y está relacionada con su cuidado personal, recursos de alimentación e higiene, transporte público, interacción social y movilidad independiente. Utiliza como recurso didáctico las áreas disponibles dentro de la institución educativa, el hogar y la comunidad, tales como: cocina, lavandería, uso de electrodomésticos, teléfonos, fax, computadora, espacios regulares de trabajo, etc.

Tiene como objetivo favorecer en todo momento el desarrollo de la autonomía personal facilitándose al estudiante los apoyos necesarios según las características individuales y la dificultad de cada tarea específica. Estas acciones deben responder a planes individualizados con apoyo del hogar y la familia para la ejecución de acciones en forma conjunta cuando sea necesario.

Es necesario promover el desarrollo de todos aquellos conceptos, habilidades y destrezas que permitan al estudiante interactuar eficientemente con las personas que lo rodean utilizando las formas de comunicación verbales y no verbales que su potencial le permita, de manera que aplique dichas habilidades y destrezas tanto a nivel expresivo como receptivo, tomando en cuenta aspectos como vocabulario, articulación del lenguaje, entrenamiento auditivo, gestos, lenguaje de señas, tablas de comunicación y otros aditamentos de la comunicación ampliada. Además, se desarrollan habilidades para la lectura y escritura de acuerdo con las posibilidades individuales y funcionales para cada uno de los educandos.

#### *2.3.3.2.2 Deportiva y Recreativa*

Esta área se refiere al desarrollo de estrategias con el objetivo de fortalecer habilidades y destrezas de carácter psicomotor, así como disfrutar del juego y la actividad terapéutica, desarrollar consistencia y fuerza de su masa muscular, trabajar para mejorar el tono muscular y el fortalecimiento de aquellas áreas débiles en el funcionamiento general de estudiante tomando en cuenta cualquier contraindicación de tipo médico que pueda presentarse. El área

incluye deportes colectivos e individuales, caminatas, juegos de salón, actividades de terapia correctiva, juego libre y dirigido entre otros.

#### *2.3.3.2.3 Artístico Cultural*

Se integran a esta área todas aquellas actividades relacionadas con el disfrute y apreciación del arte en todas sus manifestaciones y formas de crearlo. Los estudiantes pueden hacer visitas culturales a centros especializados, teatros, cines, parques. Desarrollan actividades culturales y manifestaciones de propia creación artística y cultural muy variada según sus propias posibilidades y con apoyo de docentes, padres de familia y personal voluntario. Mantienen contacto con personas que se dedican al arte y la cultura y participan de eventos relacionados, en un proceso de integración en ambientes menos restrictivos. Realizan y participan en exposiciones de productos y trabajos elaborados por los estudiantes y se integran a actividades afines dentro y fuera de la institución.

#### *2.3.3.2.4 Académica Funcional y Ocupacional.*

Esta área responde a la filosofía de Currículo Funcional, elementos prácticos y útiles para el desarrollo de habilidades y destrezas del dominio académico cognitivo, para que el estudiante sea capaz de ser una persona autónoma e independiente, hasta donde sus condiciones le permitan extenderse y proyectarse. Desde este módulo se prepara a los estudiantes para la utilización instrumental de los elementos que el medio les ofrece (servicios,

objetos, bienes de consumo, avances científicos y tecnológicos) así como aquellos de acceso al conocimiento y percepción del entorno, con el propósito de mejorar su propia salud y bienestar, para contribuir a su máxima inserción posible en diferentes ámbitos y por ende mejorar su calidad de vida.

La inserción en diferentes ámbitos remite, al desempeño de distintos roles, que comprenden formas y funciones que tienen que ver con la contribución a la autosuficiencia personal, el cuidado del hogar y el beneficio de la sociedad. En definitiva, son funciones que pueden ser consideradas como trabajo aunque algunas reciben remuneración económica y otras no.

Las posibilidades de contribución al desarrollo de trabajo u ocupación útil, serán diferentes, dependiendo de las condiciones personales de los alumnos (as), las oportunidades, apoyo de personas y materiales de que dispongan. En este sentido, esta área se encamina a propiciar estrategias para tener más control sobre las circunstancias que afectan las propias rutinas diarias, la satisfacción personal por el trabajo realizado, sea éste individual o en colaboración, el descubrimiento de intereses, la posibilidad de elección aumentando así, la calidad de vida de los jóvenes.

#### *2.3.3.2.5 Familia y Comunidad*

Esta área debe visualizarse como preparatoria a la vida adulta, por lo tanto debe dirigirse a preparar al estudiante, su familia y comunidad para que éste pueda vivir su vida adulta en forma plena, acorde a su edad, características y necesidades. Para su desarrollo el equipo docente asume un

rol facilitador para el intercambio de experiencias, ejecución de acciones compartidas y la maximización de recursos entre otras, para el logro de un crecimiento tanto grupal como individual de los educandos en esta etapa.

Se busca propiciar a su vez la creación y fortalecimiento de redes sociales que permitan además de la participación de la familia, la de otras instancias comunales, instituciones gubernamentales así como organizaciones no gubernamentales que presten servicios directos a personas con discapacidad. Se define como estrategia de trabajo para esta área la elaboración y ejecución de proyectos tendientes al logro de una mayor independencia de los educandos.

#### *2.3.3.2.6 Mediación Comunal*

Las lecciones destinadas a esta área, son para coordinar con grupos de padres de familia, Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial, ONG, fundaciones, asociaciones, grupos comunitarios, pequeños empresarios entre otros que prestan servicios directos para formalizar acciones que apoyen el desarrollo de estrategias dirigidas a la atención de la población con trastornos emocionales de conducta y favorezcan la implementación del Plan de Estudios.

#### *2.3.3.2.7 Lecciones de Coordinación y Orientación Familiar*

Son las lecciones que los docentes a cargo del grupo utilizan para coordinar entre ellos y con otros profesionales, las acciones relativas a la atención de los estudiantes. Además brindar orientación a la familia a través de

proyectos específicos. Lo correspondiente a estas lecciones depende de lo definido en el Proyecto Curricular de Centro.

### **2.3.3.3 Centros de Atención Integral para Adultos con Discapacidad**

La apertura de Centros de Adultos con Discapacidad (CAIPAD), creados mediante el acuerdo N° 37-2003 con fecha 20 de agosto del 2003, funcionan como un Programa para Atención a Personas Adultas con Discapacidad que requieren de apoyos prolongados o permanentes para el desempeño ocupacional o laboral. Los centros existen bajo dos financiamientos: los CAIPAD's, entendidos como servicios públicos educativos financiados exclusivamente con recursos públicos o con la ayuda de fondos o aportaciones privadas que se canalizarían a través de las ONG's y, por el otro, los llamados impropriamente CAIPAD's "privados" que operan únicamente con recursos propios o que, además, requieren de subsidios estatales que, a falta de norma expresa, deben sustentarse en la suscripción de un convenio de cooperación condicionado al refrendo contralor (MEP, 2005). Este programa surge debido a la necesidad de brindar atención educativa a aquellos estudiantes que, al cumplir 18 años egresan del sistema educativo respectivo, y debido a la falta de ofertas ocupacionales o laborales, permanecían en sus hogares desaprovechando los aprendizajes y las destrezas desarrollados durante todo su proceso escolar, entrando en una especie de sedentarismo donde las oportunidades para su desarrollo personal son bastante escasa y limitándose



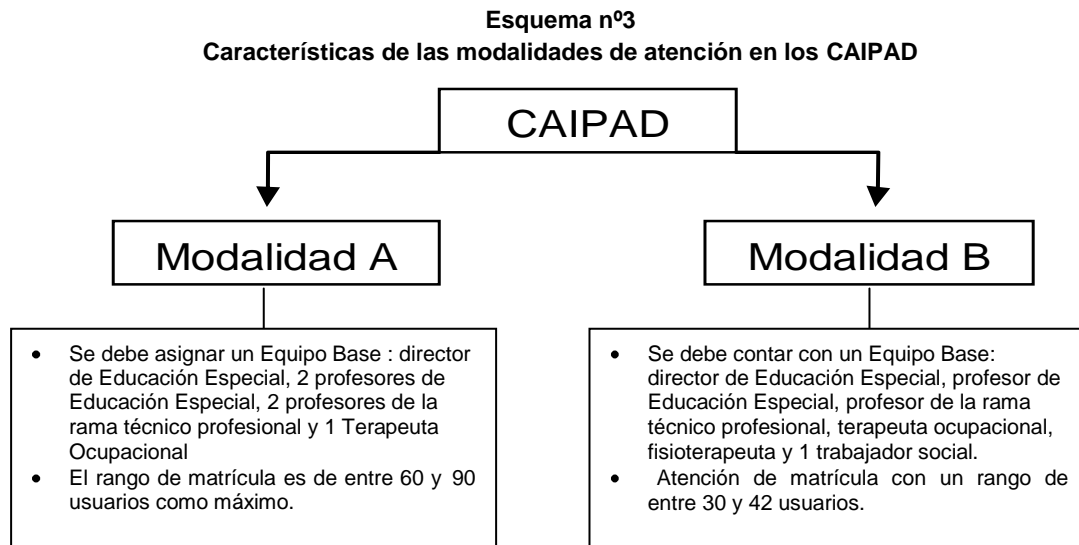
las actividades recreativas, la integración a la vida en sociedad y los aportes en el campo económico (MEP, 2006).

Es por esa razón, que se propuso la creación de un programa de atención que lograra “mantener a la persona con discapacidad en una situación productiva acorde con su condición particular, ya que podría marcar la diferencia entre una persona en franco deterioro físico, mental y espiritual, y un ser que goce de una vida con calidad para beneficio propio y de las personas que lo acompañan” (MEP, 2006, p. 54). El programa se dirige a personas con características muy diversas que requieren de apoyos prolongados y permanentes en algunas áreas de la vida cotidiana y en la realización de actividades ocupacionales, lo que lo obliga a ser amplio, flexible, modificable y profundamente autocrítico dispuesto a mantener una oferta que incluya los principios de igualdad de oportunidad, libre elección, de acceso y de participación de la persona en su propio proceso formativo, y se puede ejecutar con base en dos modalidades (MEP, 2006):

1. Modalidad A: Personas con discapacidad mayores de 18 años que tienen posibilidades de involucrarse, al menos parcialmente, en un proceso productivo bajo supervisión y con el refuerzo de apoyos prolongados o permanentes en algunas áreas de la vida cotidiana.
2. Modalidad B: Personas con discapacidad mayores de 18 años que no han gozado anteriormente de otros servicios educativos y personas egresadas de los centros de educación especial como los III y IV Ciclos

que requieren de apoyos prolongados o permanentes para el desempeño de la mayoría de actividades ocupacionales y de la vida cotidiana.

Las características básicas y los lineamientos básicos administrativos de los modelos se explican en el esquema nº3.



Adaptado de Ministerio de Educación Pública (2006) Estructura y organización técnico-administrativo de la Educación Especial en Costa Rica - 1a. ed. – San José, C.R.: Imprenta Nacional: p. 55.

En los CAIPAD, los usuarios son atendidos en pequeños grupos y en forma rotativa por cada uno de los miembros del Equipo Base, según haya sido determinado en el análisis de cada situación particular. La propuesta pedagógica de las personas adultas consiste en establecer un programa de atención integral que les posibilite desarrollar habilidades ocupacionales, recreativas y sociales, así como destrezas útiles para el desempeño cotidiano tomando en cuenta las siguientes áreas: vida diaria, personal social, ocupacional básica, académica funcional y formación laboral. Además de formarse en los distintos aspectos de la vida para la consecución de la

autonomía personal buscando desarrollar la máxima capacidad productiva de las personas e involucrarlas en actividades laborales cuando éstas tengan la oportunidad de lograrlo en forma total o parcial.

Ahora bien, cabe meditar en lo que sucede con aquellos estudiantes que no pueden trasladarse a los CAIPAD debido a las largas distancias con la institución o con aquellos estudiantes que, al cumplir con el requisito de edad, egresan de los servicios de IV Ciclo de los Centros de Educación Especial y debido a sus características particulares no se ha logrado concretar una opción ocupacional. Son estos estudiantes los que requieren de una opción a futuro que responda a sus necesidades básicas de autonomía e independencia considerando las repercusiones que puede tener sobre su propia vida. Seguidamente se desglosan entonces diversas opciones laborales para la persona con autismo.

#### **2.3.4 Opciones laborales y ocupacionales para la persona con autismo:**

Los padres de personas con autismo y todos los profesionales involucrados en la educación de esta población requieren información sobre oportunidades de empleo que se ajuste a sus características particulares. De acuerdo con la Asociación Americana de Autismo, Asociación de Autismo de Castilla y León, y Montero (2005), se presentan las principales opciones disponibles para las personas con discapacidad.

#### 2.3.4.1 Microempresa:

La pequeña empresa o microempresa constituye una “unidad productiva que implica la toma de decisiones sobre qué producir y para quien producir. Está inmersa en un mercado de bienes y servicios y pretende satisfacer una o varias necesidades de los consumidores a cambio de una retribución económica” (Montero, 2005, p.118). Esta empresa responde a un contexto específico, por lo tanto su éxito dependerá de la oferta y la demanda, el producto, el proceso productivo y otros elementos que pueden ser más o menos complejos y las exigencias productivas pueden variar, aspecto que podría beneficiar o perjudicar a la persona con discapacidad.

Algunos ejemplos de microempresa son los talleres de reparación de radio y televisión, servicios de fotocopiado, taller de artesanía, taller de corte y confección, reparación de electrodomésticos, salón de belleza, reparación y venta de repuestos de bicicletas, entre otros.

Montero (2005) menciona algunas de sus características principales:

- Representa una forma de trabajo independiente que no depende de un patrón.
- Facilita la integración sociolaboral de personas con discapacidad.
- Facilita la interacción con la comunidad ya que se ofrece un servicio o producto a una comunidad específica.
- Es autogestionario porque es el trabajador quien toma las decisiones fundamentales, realiza las funciones administrativas de dirección, coordinación, organización y supervisión.

- Promueve la autonomía.
- El trabajador define su horario de trabajo de forma flexible, esta flexibilidad es una ventaja para la persona con discapacidad ya que le permite tener periodos de descanso intermitente.
- La productividad depende de la demanda del producto, lo que genera inestabilidad laboral.
- Se puede desarrollar en asociación con otras personas.

#### 2.3.4.2 Empresa Familiar:

Funciona bajo el mismo concepto de la microempresa, siempre y cuando sea administrada o dirigida por un grupo familiar y los trabajadores sean miembros de la misma familia. Algunos ejemplos son: una pulpería, un taller mecánico, una panadería, una ferretería, un servicio de catering, una venta de comidas rápidas o una soda, entre otras. La misma autora identifica varias ventajas y características:

- Aunque no dependen de un patrón podría existir un líder como el padre, la madre o los hermanos quien se encarga de coordinar las actividades productivas.
- Permite la participación de miembros con cualquier discapacidad. Las tareas que se le asignen dependerán de sus habilidades, conocimientos e intereses.

- Responsabiliza a la persona con discapacidad y a su familia en los aspectos relacionados con la inserción laboral del miembro con discapacidad.
- Mejora el nivel de vida de la familia al presentar una fuente de ingresos para el grupo.
- Dependiendo de las tareas que realice la persona con discapacidad puede favorecer su interacción con la comunidad.
- Es autogestionado, igual que la microempresa.
- Tiene la opción de mantener horarios flexibles y rotativos que pueden variar de acuerdo con las necesidades de los miembros de la familia.
- La productividad depende de la demanda del producto, lo que genera inestabilidad laboral.
- Carece de garantías sociales: vacaciones pagadas, seguro social o prestaciones; pero se pueden establecer mecanismos necesarios para garantizarlos.
- Permite el ajuste o adaptación del puesto de trabajo de acuerdo con las características del miembro con discapacidad.

#### *2.3.4.3 Trabajo dependiente en el sector informal:*

El trabajo dependiente se refiere a las unidades productivas formales o estructuradas del sector público o privado que dependen de un patrono. Algunos ejemplos son: ayudante de un tramo de mercado, carga y descarga manual, trabajador de algunos talleres artesanales.

Algunas de sus características son:

- Facilita la inserción laboral de personas con discapacidad o con bajo nivel educativo.
- Ofrece pocas posibilidades de promoción laboral al carecer de una estructura técnica y administrativa y actividades productivas restringidas.
- La remuneración obtenida por lo general es baja
- En muchos casos no hay garantías sociales ni prestaciones.
- Hay poca estabilidad laboral ya que puede convertirse en un trabajo ocasional.

#### *2.3.4.4 Trabajo dependiente en el sector formal:*

En esta opción, el trabajador depende de un patrón, de una empresa, ya sea en el sector público o en el privado y su contratación responde a una definición técnica de puestos de trabajo. Permite la ubicación laboral de personas con cualquier tipo de discapacidad y facilita su interacción con la sociedad generando cambios positivos en la imagen que tiene la sociedad acerca de las personas con discapacidad. En este empleo se ofrecen garantías y prestaciones laborales reconocidas en el código de trabajo: salario mínimo, vacaciones, pago de incapacidades, seguro social, entre otras.

#### *2.3.4.5 Trabajo independiente:*

Esta opción la realiza la persona que desempeña una actividad productiva sin depender de un patrono, implica la producción de un bien o un

servicio en el sector formal o informal. Entre los requerimientos básicos que se necesitan en este empleo son la formación técnica, los conocimientos del mercado laboral y de mercadeo, asesoría legal, financiera y administrativa; y servicios de contabilidad.

#### *2.3.4.6 Taller protegido o taller laboral para el empleo*

Este empleo entra dentro de la caracterización del empleo protegido. Los talleres protegidos son ambientes que constan solamente de trabajadores con discapacidad. Dicho ambiente es supervisado por la persona que recibió el contrato de trabajo o la que maneja dicho ambiente. Estos talleres ofrecen oportunidades de empleo con entrenamiento en capacidades específicas para el trabajo dentro de un ambiente estructurado.

En Costa Rica, debido a las escasas oportunidades que se ofrecían en los sectores de educación y trabajo principalmente para facilitar la formación, capacitación e inserción laboral de personas con discapacidad; se desarrollaron experiencias a partir de 1970 sobre todo para aquellas personas que se encontraban desempleadas, deambulando por las calles y en especial a quienes egresaban del Hospital Psiquiátrico para ofrecerles un lugar donde pudieran capacitarse y luego reintegrarse en el mercado laboral (Técnia , 2005).

Dichos talleres no constituyen una modalidad de trabajo aunque sí un modelo de atención para personas con mayor desventaja laboral. Ofrece a los usuarios posibilidades de realizar actividades ocupacionales y de prepararse para un posible empleo en un medio ordinario de trabajo (Montero, 2005). Estos



trabajos generalmente son creados por los negocios durante un tiempo determinado para cumplir un trabajo específico. Estos centros no cuentan con una figura jurídica reconocida en el país, la mayoría fueron constituidos por asociaciones de padres de familia con hijos o hijas con discapacidad. Quienes se benefician son personas adultas con edades entre 18 y 65 años de ambos sexos que en su mayoría no han tenido acceso a ningún programa educativo y requieren fortalecer su autonomía personal y desarrollar un perfil socioproductivo.

Algunos ejemplos del empleo protegido son los centros de actividad pre-vocacional y las estaciones de trabajo. Los centros de actividad pre-vocacional enseñan destrezas vocacionales a las personas que todavía no están listas para integrarse a la mano de obra y que son necesarias para cumplir las tareas dentro del ambiente del taller protegido. El objetivo de la estación de trabajo es eliminar al intermediario y emplear a los clientes directamente para que trabajen independientemente dentro del negocio. Algunas de sus características son:

- Algunas de las tareas que se desarrollan en los talleres protegidos podrían incluir la clasificación y el ensamble básico de productos.
- Las estaciones de trabajo son oportunidades de trabajo supervisadas para las personas con discapacidades dentro de un negocio en la comunidad.
- La producción está basada en subcontratos o en la generación y comercialización de productos.

- La relación laboral desarrollada no es retributiva, ya que lo que estos reciben es un incentivo por producción y alguna subvención económica, razón por la cual estos talleres se consideran explotadores.
- Los talleres para las personas con discapacidad tienden a ser el ambiente permanente para la mayoría de los individuos en vez de constituir la transición hacia los escenarios menos restrictivos.
- Muchos participantes se benefician de la oportunidad de socializarse con otros empleados en el ambiente vigilado. Asimismo, dicho ambiente altamente estructurado puede ser especialmente útil para algunos individuos con autismo.

En cuanto a la incorporación al mercado laboral estos centros han tenido una muy pobre experiencia, por lo que se considera que los talleres protegidos funcionan más con espacios para que las personas se mantengan ocupadas y se sientan útiles (Técnia, 2005)

#### *2.3.4.7 Trabajo a Distancia o Teletrabajo:*

Este tipo de empleo se ha utilizado para facilitar el desempeño de una actividad productiva, se ha constituido en una alternativa de ubicación para personas con limitaciones severas o movilidad reducida; sin embargo, varias personas se han beneficiado de esta modalidad en actividades productivas como de ensamblaje o por subcontratos.

A través del empleo a distancia la demanda es ocasional, poco o altamente significativa desde el punto de vista cuantitativo, puede generar baja productividad, inestabilidad económica o dificultad para adaptarse a los cambios tecnológicos.

El trabajo a distancia tiende a ser muy versátil ya que se puede realizar fuera del centro laboral sin dejar de ser un trabajador dependiente o de desempeñarse bajo la modalidad de trabajo independiente o microempresa. La mayor ventaja es que se puede realizar desde el propio domicilio del empleado sin tener que permanecer en el centro de trabajo.

#### *2.3.4.8 Cooperativa:*

Es una forma de trabajo asociativo basada en la asociación voluntaria de productores o consumidores que comparten intereses y necesidades. Existen de varios tipos de acuerdo con sus propósitos y necesidades. Cualquier cooperativa está constituida por una asamblea con veinte personas como mínimo, un consejo de administración, la gerencia, un comité de vigilancia y uno de educación según lo determinen los estatutos respectivos.

#### *2.3.4.9 Empleo con Apoyo:*

Es el empleo integrado en la comunidad dentro de empresas normalizadas, para personas con discapacidad que tradicionalmente no han tenido posibilidad de acceso al mercado laboral, mediante la provisión de los apoyos necesarios dentro y fuera del lugar de trabajo, a lo largo de su vida

laboral, y en condiciones de empleo lo más similares posible en trabajo y sueldo a las de otro trabajador sin discapacidad en un puesto equiparable dentro de la misma empresa (Verdugo, Jordan y Bellver, 1998).

Cuando una persona con discapacidad necesita entrenamiento, ayuda o apoyo para conseguir empleo, un "entrenador de trabajo" otorga una de las formas más comunes de apoyo, cumplir con las tareas asignadas en el sitio del empleo del cliente. El entrenador de trabajo puede disminuir su apoyo en cuanto mejore la capacidad del empleado en su trabajo y su conocimiento del ambiente laboral.

El empleo con apoyo permite el trabajo competitivo en condiciones laborales normalizadas mediante la formación y aprendizaje de tareas específicas adaptando los puestos de trabajo. Lo anterior genera calidad de vida, oportunidades de promoción personal, autodeterminación y la integración social.

De acuerdo con la Confederación Autismo-España (sf) el empleo con apoyo dispone de una serie de características que la diferencian claramente de otras modalidades tradicionales de inserción laboral para personas con discapacidad en su filosofía y objetivos porque permite:

- Trabajo competitivo
- Trabajo en condiciones laborales normalizadas.
- Formación y aprendizaje de tareas en el momento.
- No existe rechazo ya que personas con diferentes grados de discapacidad, tienen la oportunidad de trabajar.

- Apoyos naturales incorporados progresivamente en el contexto.
- Adaptación de los puestos de trabajo.
- Vinculación de la empresa con las entidades promotoras.

Estas benefician a la persona con autismo porque promueve:

- Calidad de vida
- Oportunidad de Promoción personal
- Autodeterminación
- Integración social

Por consiguiente, la Confederación Autismo- España (sf) especifica aún más los beneficios del Empleo con Apoyo. Este no se refiere a los trabajos realizados en entornos protegidos o en entornos no competitivos, tales como los realizados en talleres ocupacionales o centros especiales de empleo ni supone la colocación de las personas con discapacidad en un puesto de trabajo acompañado siempre del preparador laboral, sino que favorece su paulatina sustitución por los apoyos naturales y no se limita solo a colocar a aquellas personas más capaces.

Lejos de abandonar las responsabilidades de las instituciones a las que pertenecen las personas con discapacidad, desde estos centros se acompañan y asesoran a las empresas y a los destinatarios del programa durante todo el proceso de inserción o en el desempeño de nuevas tareas que puedan surgir en la empresa. Por tanto, no se refiere a la formación pre-profesional y a la

preparación previa a la ocupación de un puesto de trabajo ni es una modalidad de cursos de formación o de prácticas laborales no remuneradas en empresas.

En el caso de las personas con autismo, el proceso de inserción requiere una planificación y orientación individualizada previa que contemple todos los elementos necesarios para asegurar al máximo el éxito. En algunos casos, incluso puede ser necesario contemplar programas, previos a la contratación, que faciliten la formación o la realización de prácticas en la empresa que realizará los contratos, con el objetivo de garantizar previamente las condiciones necesarias para desempeñar el puesto de trabajo (adaptación, ergonomía, tolerancia a factores medioambientales, adquisición de habilidades específicas entre otras).

Por otra parte, siguiendo con la línea de pensamiento de la Confederación Autismo-España (sf) para implantar el empleo con apoyo es “imprescindible un compromiso social que apueste por la integración laboral de las personas con autismo por parte de: empresas, agentes sociales, administraciones, entidades promotoras implicadas en el mundo de la discapacidad y la propia persona y su entorno familiar” (p.17). De ahí que el Empleo con Apoyo se fundamenta en los siguientes principios:

***Principio de Autonomía:*** que considera a la persona con discapacidad como una persona dotada de razón para entender y con voluntad para decidir, siendo importante el respeto a su autodeterminación.

**Principio de Beneficencia** "no-maleficencia", entendido como un compromiso social de ayudar a la persona con discapacidad de manera activa en su desarrollo global como persona.

**Principio de Justicia:** entendido como la responsabilidad y el compromiso de la sociedad de procurar los recursos y apoyos que precise la persona con discapacidad.

En consecuencia, cada una de las responsabilidades que deben asumir los participantes del proceso debe estar bien definida, estas se especifican en el cuadro nº 10 "Responsabilidades de los participantes del empleo con apoyo para la persona con autismo"

**Cuadro nº 10**  
**"Responsabilidades de los participantes del empleo con apoyo para la persona con autismo"**

Empresa	Responsabilidad social y flexibilidad
Administración	Desarrollo de normativas específicas y financiación que amparen el desarrollo de estos programas
Agentes sociales	Sensibilidad y compromiso con la inclusión de las personas con autismo
Entidades promotoras	Compromiso y desarrollo de programas específicos de empleo con apoyo
Familia	Velar por una inclusión laboral de calidad

**Adaptado de Confederación Autismo-España por Yanúa Ovaes (2008)**

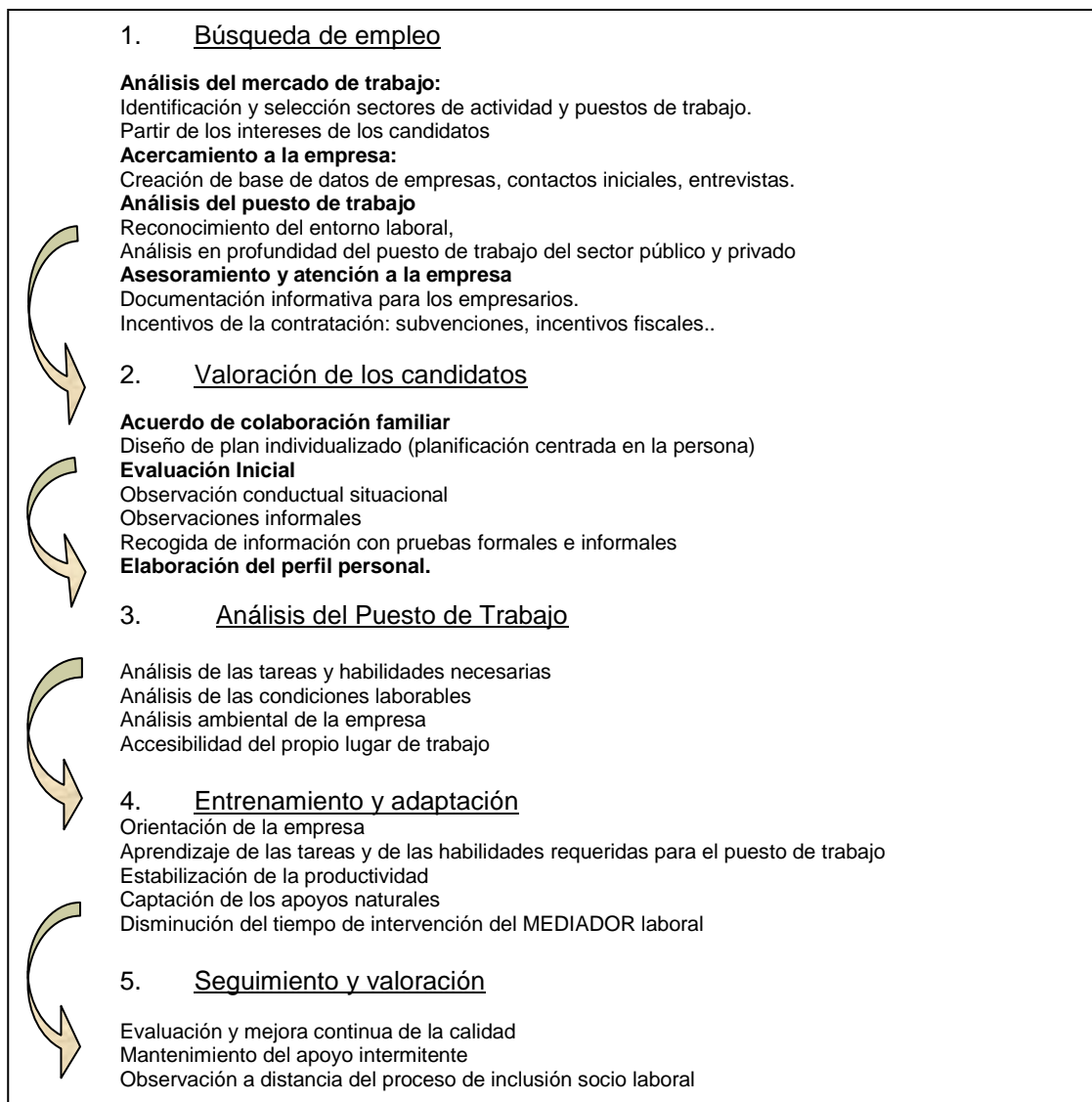
Por lo tanto, el empleo con apoyo parte de un proceso previo de orientación vocacional consistente con el conocimiento de los intereses y capacidades del candidato. Adecuar este modelo a las características de las

personas con autismo, facilita técnicas que sin renunciar a sus objetivos finales, permiten la inclusión de personas con autismo en el ámbito laboral. En las personas con autismo los factores que condicionan la configuración de los programas de integración y el grado de apoyo necesario son: las habilidades sociales y comunicativas, el nivel de autonomía personal y la capacidad de autorregulación (Confederación Autismo-España, sf).

Las estrategias del empleo con apoyo deben contemplar los requerimientos necesarios en cuanto a condiciones personales, adaptación de espacios, de tiempos de trabajo y de las actividades, adaptación de programas de formación, tipos de relación laboral y diseños de puestos de trabajo; que permitan hacer realidad al máximo, el derecho al trabajo y a una participación activa en la sociedad en la que viven las personas con autismo.

Estos apoyos son proporcionados en gran parte por las personas que impulsan el empleo competitivo y que se encuentran implicadas en el mundo de la discapacidad, pero requiere también de la comprensión y apoyo de los demás sectores implicados. El empleo con apoyo contempla 5 fases:





Tomado de El empleo con Apoyo de la Confederación Autismo-España p.20

Las personas con autismo a menudo no ofrecen toda la información necesaria sobre sí mismos y sus capacidades, sobre todo en el marco laboral dada su limitada experiencia de trabajo previa, así como el desconocimiento de las necesidades funcionales que requiere el entorno laboral, por ello, para hacer una buena y completa valoración es necesario contar con la información de las personas que le rodean.

Para la orientación y valoración desde el empleo con apoyo es importante la utilización de un sistema tipo ficha de perfil laboral, que permita obtener una descripción funcional referida de las distintas áreas de desarrollo y ámbitos de la vida de la persona con autismo, incidiendo especialmente en los conocimientos, destrezas y actitudes que permiten el desempeño de un puesto de trabajo y faciliten poder realizar una orientación adecuada.

En algunos casos, se puede eliminar por completo al entrenador de trabajo del ambiente laboral y ofrecer ayuda solo cuando surja un nuevo desafío. Algunos entrenadores de trabajo otorgan ayuda de diversas maneras tales como entrenamiento para los colegas de trabajo, asistencia con el transporte o ser el enlace entre el empleador y los miembros de la familia u otras empresas involucradas en ayudar al individuo con autismo. El entrenador de trabajo puede ser el empleado de una agencia pública o particular, del individuo con discapacidad o por la familia.

Se puede afirmar con toda seguridad que el Empleo con Apoyo es la modalidad más idónea para la inserción de las personas con Trastorno del Espectro Autista en el mercado laboral. El apoyo se realiza por un preparador laboral externo a la empresa ordinaria, habitualmente empleado de una entidad promotora de empleo con apoyo. La puesta en marcha del proceso de empleo con apoyo consta de diversas fases -búsqueda de empleo, valoración de los candidatos, análisis y valoración del puesto de trabajo, entrenamiento y adaptación, seguimiento y valoración. (García-Villamisar, 2000).

En función del grado de intensidad que se requiera, el preparador laboral puede prestar diferentes apoyos dentro de la empresa, tal como se muestra en el cuadro nº 11, realizando las adaptaciones necesarias para que esta persona pueda desempeñar la actividad de la mejor manera posible:

**Cuadro nº 11**  
**Tipos de Apoyo y actividades del preparador laboral en la empresa**

<b>Apoyo Directo:</b>	<b>Apoyo Indirecto:</b>	<b>Apoyo Natural:</b>	<b>Apoyos y ayudas técnicas:</b>
<p>Presencia intensiva.</p> <p>Instrucciones técnicas.</p> <p>La presencia y acompañamiento es, desde el principio, una condición indispensable.</p> <p>El trabajador tiene derecho a recibir un apoyo individual para aprender y desarrollar sus tareas adecuadas.</p>	<p>Facilitar estrategias de resolución de situaciones o problemas.</p> <p>La presencia del preparador laboral dentro del entorno laboral disminuye progresivamente.</p>	<p>El preparador laboral empieza a distanciarse del empleado posibilitando que el trabajador esté dentro de su entorno laboral normalizado, el cual puede empezar a interactuar y establecer contactos con el personal de su lugar de trabajo.</p> <p>El preparador laboral aparece con bastante menos frecuencia dentro de la empresa ya que el trabajador con discapacidad está plenamente integrado en el sistema de producción del equipo, aportando y recibiendo apoyo natural de acuerdo con las necesidades particulares.</p> <p>La situación ideal se da cuando la persona con autismo es capaz de resolver problemas por sí misma y actuar independientemente sin recurrir al preparador laboral.</p>	<p>Avisadores acústicos y visuales, cuadros informativos de las tareas a realizar, paneles con la secuencia fotografiada de los pasos de cada proceso de trabajo, ayudas técnicas para el manejo de máquinas, etc.</p>

Tomado de Confederación Autismo España, Guía para el empleo con Apoyo sf, p. 28

De acuerdo con Confederación Autismo-España (sf), algunas de las labores del entrenador laboral son:

- Análisis de tareas a realizar.
- Análisis del entorno laboral.
- Comprobar las necesidades de apoyo que necesitará el trabajador con discapacidad dentro del entorno laboral.
- Estudio de las normas, particularidades y cultura de la empresa.
- Búsqueda e identificación de la posible existencia de apoyo natural.
- Tener la confianza (colaboración) de todos los compañeros y supervisores.
- Programar y desarrollar un plan de instrucción sistemática para que el trabajador pueda aprender a realizar las tareas requeridas por el propio empresario correctamente.
- Ganarse su rol, de ser un miembro más del personal.
- Llevar a cabo un método de trabajo según los estándares de producción.
- Tener en todo momento presente y respetar los propios deseos y elecciones del trabajador con discapacidad.
- Determinar los recursos naturales existentes dentro de la propia empresa y evaluar el grado de eficacia.
- Establecer estrategias para desarrollar el potencias de apoyo natural de la propia empresa.

- Mantener a todos los miembros del equipo informados con relación a todos los ámbitos de actuación.
- Actuar como asesor / orientador para la resolución de problemas u otras contingencias.
- Contribuir hacia el desarrollo de relaciones sociales entre empleado.
- El preparador laboral limita sus contactos de forma ocasional y mayoritariamente fuera del entorno laboral con el trabajador u otros compañeros.
- El preparador laboral busca estrategias adecuadas para facilitar y ampliar apoyos.

En resumen, algunas de las sugerencias que brinda la Asociación de Autismo de Castilla y León acerca del empleo con apoyo son las siguientes:

- No limitar la duración del apoyo a un tiempo predefinido (6 meses, 1 año) más bien ampliar el tiempo adecuándolo a las necesidades de cada persona. En algunos casos el apoyo debe ser permanente, por lo que el apoyo natural se contempla como un complemento. Financiar la figura del preparador laboral durante todo el proceso, en los casos en que éste sea necesario.
- Incluir posibilidad de financiar apoyos para la realización de procesos previos a la contratación: prácticas reguladas por convenios, búsqueda de empleos, entre otros.

- Promover incentivos económicos o sociales a los trabajadores que presten apoyo natural en el lugar de trabajo.
- Hacer compatible el trabajo con la financiación y la asistencia a otros servicios y programas específicos a los que acuda la persona con autismo.

#### *2.3.4.10 Centros de Día para adultos o Centros Ocupacionales*

Para el caso de Costa Rica, son los que se conocen como Centros de Atención Integral para Adultos con Discapacidad (CAIPAD), explicados anteriormente, tienen como finalidad asegurar los servicios de terapia ocupacional y de ajuste personal y social a las personas con discapacidad, cuando por el grado de afectación no pueden integrarse en una empresa o en un Centro Especial de Empleo, estos pueden ser públicos o privados y se financian mediante ayudas públicas y eventualmente privadas. El objetivo básico de los centros ocupacionales es el desarrollo personal de las personas con discapacidad en orden a lograr, dentro de las posibilidades de cada uno, la superación de los obstáculos que la discapacidad les supone para la integración social.

En lo que concierne a las personas que pueden desarrollar alguna actividad en los Centros Ocupacionales, se trata de aquellas cuyo rendimiento productivo no alcanza los niveles necesarios para considerar su actividad como laboral, deben tener edad laboral y presentar un nivel de discapacidad que impida una actividad especial u ordinaria. Se trata, de un recurso de última

opción, cuando no sea posible que una persona acceda a otro más normalizado. Estos centros deben desarrollar servicios de ajuste personal y social orientados a que los usuarios adquieran una mayor habilitación personal y adaptación social.

#### *2.3.4.11 Empleo Competitivo:*

Si una persona está empleada pero no necesita apoyo tal como se apuntó en líneas anteriores, la situación podría ser descrita como "el empleo competitivo." Este se refiere a una situación en la que el trabajador gana un sueldo comparable al de sus colegas de trabajo sin discapacidades. Para algunos individuos con autismo el empleo competitivo puede ser una opción.

#### *2.3.4.12 Programas Experimentales convocados por el Servicio Público de Empleo*

Los Programas Experimentales podrían constituir una buena fórmula para fomentar el acceso al mercado laboral de las personas con autismo, pero en Costa Rica no es una opción viable. En países como España sería conveniente superar las trabas que impiden acceder a estos programas especiales para personas con dificultades de inserción, como son: requisitos de un mínimo de 100 usuarios atendidos, que el 60% sean perceptores de prestación por desempleo con una duración mínima de los contratos de 6 meses y un 35% de usuarios insertados al campo laboral exitosamente.

#### *2.3.4.13 Centros Especiales Empleo*

Son aquellos recursos que tienen como objetivo principal realizar un trabajo productivo, participando regularmente en las operaciones del mercado, y teniendo como finalidad el asegurar un empleo remunerado y la prestación de servicios de ajuste personal y social que requieren sus trabajadores con discapacidad. Pretenden ser, a la vez un medio de integración del mayor número de personas con discapacidad en el régimen de trabajo ordinario.

El trabajo que realizan las personas con discapacidad en los Centros Especiales de Empleo debe ser productivo y remunerado, adecuado a las características del trabajador, en orden a favorecer su adaptación personal y social, facilitando su posterior integración laboral en el mercado ordinario de trabajo. Estos centros cobran relevancia debido a que destacan como plataformas desde las que se produce la transición desde el empleo protegido al empleo ordinario, a través de los enclaves laborales.

#### *2.3.4.14 Enclaves laborales:*

Los enclaves laborales se configuran como una subcontratación de obras o servicios entre un Centro Especial de Empleo y una empresa ordinaria, en virtud de la cual, trabajadores del Centro Especial de Empleo pasarían a trabajar en la empresa ordinaria. De modo que, por una parte, el enclave le permite al trabajador con discapacidad, mejorar su experiencia profesional con tareas y en un entorno propio del mercado ordinario de trabajo. Por otra parte, el enclave permitirá a la empresa colaboradora conocer mejor las capacidades



de los trabajadores, lo que puede llevarle a decidir incorporarlos a su planilla. En ese caso, la empresa se beneficiaría de una serie de ayudas, mediante el recuso humano

Los enclaves laborales pueden posibilitar el crecimiento de la actividad desarrollada por los Centros Especiales de Empleo y pueden contribuir a facilitar la incorporación de personas con discapacidad a la planilla de la empresa ordinaria y a configurarse como una nueva alternativa de empleo.

#### *2.3.4.15 Autoempleo:*

Se entiende como toda actividad encaminada a crear su propio puesto de trabajo, asumiendo un cierto riesgo y que requiere tener una idea clara sobre el servicio que prestará o la naturaleza de la actividad o producto a desarrollar.

Una vez definida la actividad el proyecto empresarial debe contemplar un estudio de mercado (situación de mercado, clientes, competencia y otros) un estudio del producto o servicio que se prestará (utilidad, presentación, características, proceso de producción o elaboración, proceso de difusión, proceso de distribución, desarrollo de nuevos productos, garantías o servicios) y un estudio económico que permitirá ver la viabilidad de la iniciativa (Técnia, 2005).

#### *2.3.4.16 Servicios de Apoyo educativo y socioproductivo para personas adultas con discapacidad en el MEP:*

Estos nacieron a partir del año 2000 cuando el Consejo Superior de Educación aprobó una propuesta para la atención a personas adultas con discapacidad que requerían de apoyos prolongados y permanentes para el posterior desempeño ocupacional y laboral, que les permitiera potenciar su desarrollo integral, su autonomía personal reforzando habilidades de vida diaria, autonomía ocupación básica, académica funcional y formación laboral.

Esta iniciativa es una respuesta a la necesidad manifiesta de diferentes instituciones estatales, ONGs y familiares de personas con discapacidad preocupadas por las escasas posibilidades de la población adulta con discapacidad que particularmente egresaba de Centros de Educación Especial o que no han tenido acceso oportuno a procesos educativos o formativos.

A continuación el esquema nº 4 resume las modalidades de empleo más comunes en Costa Rica:



### **2.3.5 Adaptaciones generales para tomar en cuenta en las propuestas de empleo para las personas con autismo de acuerdo con la Federación de Autismo Castilla y León (FACL).**

Teniendo en cuenta las características de las personas con Trastornos Generalizados del Desarrollo, y luego de establecer un análisis del puesto de trabajo, es posible establecer una serie de recomendaciones sobre adaptaciones de carácter laboral para que el desarrollo de la actividad profesional en la persona con Síndrome de Autismo sea posible tomando en cuenta sus características y capacidades individuales.

Para facilitar que la persona con autismo comprenda la finalidad de la tarea que a realizar, es importante informarle sobre la secuencia de actividades, para que conozca en todo momento lo que debe hacer y qué actividad será la inmediatamente posterior a la que está realizando. También es importante que se le enseñe la secuencia completa de la actividad, para que conozcan, en qué momento está y en qué momento finaliza completamente la actividad.

Es recomendable igualmente estructurar los tiempos y los espacios de trabajo con apoyos visuales (agendas pictóricas o escritas), que les facilite la comprensión y les ayude a ubicarse evitando los cambios en la rutina laboral diaria estableciendo estrategias de anticipación de cambios y de comprensión de los mismos. Las instrucciones que se les den deben ser claras, concretas y concisas.

Es muy importante la vía sensorial por la que se presenta la información a las personas con autismo, ya que procesan mejor por vía visual (material escrito), que por vía auditiva (comunicación oral).

Todas estas recomendaciones son básicas, ya que por difícil que resulte de comprender, cualquier sutil cambio en la rutina diaria, puede ser un factor de alteración y frustración para la persona con autismo, dificultándole la continuidad de su actividad. Evidentemente, dicho desempeño profesional, no podría darse sin la figura del personal de apoyo (preparador laboral o acompañante laboral). Se trata del complemento necesario que requiere la persona con síndrome de autismo para el desarrollo de su actividad. El citado apoyo varía en intensidad y frecuencia, en función de las capacidades de cada persona, y es un aspecto importante a tener en cuenta a la hora de realizar la valoración funcional tanto del futuro trabajador como del puesto de trabajo, ya que este apoyo influirá positiva o negativamente en la ubicación definitiva de una persona con autismo en una actividad ocupacional concreta.

A continuación, se enumeran las principales claves en las que se basan las Asociaciones de Autismo en España que han permitido los procesos de integración laboral de sus estudiantes-usuarios:

- Adecuación de las condiciones personales del empleo.
- Estabilidad de las unidades de apoyo a la integración laboral y la necesidad de que estas estén coordinadas con el resto de programas en los que participe la persona con autismo.

- Evitar la sobre estimulación en los espacios de trabajo y los puestos que requieran altas exigencias socio-comunicativas.
- Adaptación de espacios de trabajo, de las tareas, actividades y los programas de formación.
- Potenciar diferentes tipos de relación laboral con las empresas y contemplar la posibilidad tanto de realizar contratos a tiempo parcial como de adecuar el salario al rendimiento.
- Posibilidad de programas de prácticas o formación previa en las empresas.
- Diseño de puestos de trabajo configurados con las tareas que mejor se adecuen a las capacidades de la persona.
- Concebir la posibilidad del apoyo natural como un complemento.
- Oportunidades de ocio y participación en eventos sociales promovidos por la empresa.
- Sistemas de incentivos y refuerzos al trabajo.

Por otro lado, la Federación de Autismo Castilla y León brinda las siguientes recomendaciones a seguir para la promoción del empleo en las personas con discapacidad:

#### Recomendaciones de carácter general

- Flexibilizar las opciones de integración laboral existentes con el objetivo de adaptarlas al tipo y grado de discapacidad.

- Entender la integración laboral en sentido amplio, como un proceso que abarca desde las actividades y tareas ocupacionales hasta las fórmulas de integración en entornos ordinarios reguladas por contrato laboral.
- Impulsar experiencias innovadoras y experimentales a través de una línea de financiación de proyectos promovidos por las organizaciones. Estos permitirán explorar nuevas vías de inserción laboral de personas con autismo con la posibilidad de consolidar una financiación estable para aquellas que sean realmente efectivas.
- Promover la creación y financiación de estructuras estables para el estudio de nuevas iniciativas laborales, la sensibilización, la búsqueda de puestos de trabajo y la intermediación.
- Promover un modelo de contratación por parte de las Administraciones que sirva de ejemplo para el resto de agentes sociales y económicos, propiciando con ello la implicación continua de todos aquellos con competencia en materia del empleo.
- Introducir ciertas medidas que establezcan subgrupos específicos dentro de las personas con discapacidad para acceder, fundamentalmente, al empleo público en función del tipo de trabajo a realizar. Esto es conveniente porque en numerosas ocasiones las personas con retraso mental suelen estar en desventaja respecto al empleo frente a personas con otro tipo de discapacidades físicas o sensoriales, igualmente las personas con autismo generalmente están en desventaja frente a las

personas con discapacidad intelectual que no presentan la sintomatología autista.

#### En el ámbito de la formación de adultos

- Promover programas de formación previa y ocupacional en la etapa adulta, que engloben también al grupo de personas con autismo con características más severas, encaminados a favorecer su capacitación profesional, adecuándose los perfiles necesarios del personal formador.
- Potenciar diferentes tipos de relación contractual con las empresas a través de convenios de formación o prácticas remuneradas, que complementen los procesos de formación en las asociaciones, y que supongan una fase previa a la contratación.

#### En el ámbito de las empresas

- Financiar proyectos dirigidos a la sensibilización empresarial.
- Incentivar a las empresas que formalicen convenios o contratos con personas o asociaciones de autismo.

Las características particulares de las personas (capacidades cognitivas, comunicativas, sociales, emocionales y físicas) le ayudan no solo a afrontar el entorno, sino a transformarlo, creando múltiples interacciones que en ocasiones no son las más adecuadas ya que no responden ni a las necesidades del medio, ni a las propias necesidades de quien interactúa.



La premisa anterior otorga al enfoque ecológico una amplitud y alcance que le permite integrar gran parte de la información derivada de otras teorías del conocimiento y del desarrollo humano, a fin de comprender mejor esta relación dinámica entre el individuo y el contexto en que se desenvuelve.

Desde la educación especial y principalmente desde la psicopedagogía se deben promover oportunidades para que las personas con autismo que requieren de mayores apoyos por razones de su discapacidad, puedan interactuar y transformar su realidad. Esto se logra si los procesos de enseñanza aprendizaje se centran no solo en el desarrollo de un conocimiento racional, sino principalmente, en el desarrollo de un conocimiento intuitivo que favorezca la adquisición de destrezas funcionales que le permitan al estudiante interactuar con su medio (Villegas, 2003).

Para esto, es importante que las limitaciones y potencialidades de cada estudiante, así como el contexto social donde se desenvuelve jueguen un papel predominante en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tal y como lo señala Mohesi (1988) “la calidad de la educación, desde este enfoque pone el acento en la socialización de las personas y en su compromiso con la comunidad” (p. 32). La educación especial no puede reducirse al logro de determinados niveles de rendimiento académicos de los alumnos y alumnas, “debe incluir, también, el conjunto de aprendizajes relacionados con el desarrollo personal, afectivo, social, estético y moral de los alumnos” (p. 32).

Desde esta concepción, la psicopedagogía debe contribuir al desarrollo integral de los niños, las niñas, los jóvenes y los adultos, centrándose en el

fomento de todas sus potencialidades humanas. Esto implica, la búsqueda de una vida plena y gratificante que brinde las oportunidades de ser una persona útil y comprometida con su comunidad.

## CAPÍTULO III

### PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

En este apartado se especifica todo lo relacionado con el proceso de investigación, principalmente lo concerniente al abordaje del estudio realizado, los participantes y la metodología a seguida en cada paso. Primeramente se desglosa el paradigma epistemológico, posteriormente se detalla el enfoque y tipo de la investigación, luego se detallan las características de la población y la muestra y por último se describen los instrumentos a utilizados.

#### **3.1 Paradigma epistemológico:**

El paradigma determina los criterios desde los cuales se seleccionan y definen los problemas de una determinada investigación (Colás y Buendía, 1998), el presente estudio se realiza desde el paradigma naturalista desde el cual se entiende al ser humano como un individuo que reacciona a partir de su interacción con el ambiente así que, las personas que participan de la investigación se convierten en agentes activos en la construcción de la realidad.

Este estudio toma como base el enfoque ecológico de la educación especial (Shea y Bauer 1999) como medio para llegar a la determinación de los objetivos específicos. Esto debido a que dentro del marco histórico de la Enseñanza Especial, se han propuesto cambios de paradigmas que han transformado los conceptos que sobre las personas con discapacidad tenía la

sociedad y todos sus participantes y se persigue un abordaje ocupacional a partir de las características específicas de los estudiantes con autismo.

Según Shea y Bauer (1999), desde el enfoque ecológico se analiza o estudia a la persona como un ser integrado e interrelacionado con la sociedad. No se habla de un estudiante y su ambiente escolar o su ambiente familiar, sino, más bien, se enfoca a la persona en conjunto como un todo inseparable. Desde el desarrollo psicopedagógico del ser humano, el estudiante con autismo se muestra como un ser en constante interacción con los distintos escenarios que le rodean, desde esta perspectiva se responde a este paradigma educativo, ya que no solo se observa al estudiante con o sin discapacidad, sino que se toman en cuenta sus habilidades, sus fortalezas y se le buscan los mejores apoyos, haciéndolo no solo objeto, sino sujeto de la realidad que le rodea dentro de cada uno de los escenarios en los que participa.

### **3.2 Enfoque de la investigación:**

El presente estudio se fundamenta en una propuesta de trabajo para dos estudiantes del Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil con el propósito de incentivar la participación activa del muchacho con autismo, sus familias y sus comunidades, que implica el aprovechamiento del tiempo en el hogar desde la perspectiva ocupacional. Por tanto, la participación-acción será un componente principal en esta investigación.

Este estudio se enmarca dentro de lo que Sandí (2003) clasifica como metodología sociocrítica, la investigación cualitativa. Ya que en este proceso se ve implicada una preocupación directa del investigador por la experiencia tal y como es vívida, sentida o experimentada, por lo tanto, esta se amplía hacia las dimensiones relacionadas con el lenguaje, la representación y la organización social. A este respecto, Sandí (2003) aporta las siguientes características de la investigación cualitativa:

- *Atención al contexto*: debido a que perfila la experiencia humana en un contexto en particular, por lo que los fenómenos que suceden no pueden ser comprendidos adecuadamente si se separan uno del otro.
- *Contextos naturales no contruidos ni modificados*: el investigador focaliza su atención a los ambientes naturales, buscando respuestas a las situaciones en el mundo real.
- *El abordaje es global y holístico*: ya que no se puede entender a la persona como un conjunto separado de variables. Desde esta perspectiva, el investigador desarrolla una sensibilidad hacia situaciones o experiencias consideradas en su totalidad.
- *Se basa en el concepto “yo como instrumento”*: el propio investigador adquiere un papel relevante y es un sujeto importante en toda la investigación, por tanto, constituye el instrumento principal que a través de la interacción con la realidad, recoge datos, los analiza, los estructura y los clasifica.

- *Su carácter interpretativo:* en este sentido, la interpretación cumple dos funciones: una es justificar, elaborar o integrar en un marco teórico, los hallazgos; por otro lado, el investigador pretende que los sujetos de investigación hablen de su experiencia en particular.
- *La reflexividad:* significa que debe prestarse especial atención a la forma en que diferentes elementos lingüísticos, sociales, culturales, políticos y teóricos influyen de forma conjunta en el proceso de desarrollo del conocimiento, en el lenguaje y la narrativa e impregnan la producción de textos. Además, la reflexibilidad supone volver la mirada hacia el investigador, los participantes y la comunidad.

Por otro lado, la investigación cualitativa abarca estudios que desarrollan los objetivos de comprensión de los fenómenos socioeducativos y transformación de la realidad. Entonces, la metodología en la investigación cualitativa se orienta hacia la transformación, optimización y toma de decisiones.

En consecuencia, desde la perspectiva cualitativa este trabajo pretende mostrar las experiencias de una práctica pedagógica así como valorar y analizar los papeles que asumen las personas con autismo y sus familias mientras se aplica una estrategia en común.

### 3.3 Tipo de Investigación:

El presente estudio se clasifica dentro del diseño de la investigación-acción. De acuerdo con Hernández y otros (2006) “dentro de la investigación-acción se pretenden resolver problemas cotidianos y prácticas concretas” (p.706). Su propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales desde la transformación como un hecho de cambio social con miras a mejorar la calidad de las acciones dentro de determinado contexto; de esta forma investiga al mismo tiempo que se interviene.

En este sentido, McKernan, citado por Hernández y otros (2006) fundamenta los diseños de investigación – acción en tres constructos fundamentales:

- Los participantes que están viviendo un problema son los que están mejor capacitados para abordarlo en un entorno naturalista.
- La conducta de estas personas está influida de manera importante por el entorno naturalista en que se encuentran.
- La metodología cualitativa es la mejor para el estudio de los entornos naturalistas, puesto que es uno de los pilares epistemológicos.

Por tanto, de acuerdo con Sandín (2003) citado por Hernández y otros (2006) desde la investigación-acción se construye el conocimiento a través de la práctica, envuelve la transformación y mejora la realidad social y educativa;

parte de los problemas prácticos vinculados con un ambiente o entorno e implica la colaboración total de los participantes en la detección de necesidades que deriven modificaciones estructurales y el conocimiento de los procesos y prácticas que deben ser mejorados.

En los diseños de investigación-acción, el investigador y los participantes necesitan interactuar de manera constante con los datos. El proceso investigativo es flexible, como en todo estudio cualitativo, y se presenta en pasos o ciclos que abarcan cada etapa del proceso (Hernández y otros, 2006):

- Detectar el problema de investigación, clarificarlo y diagnosticarlo.
- Formular un plan o programa para resolver el problema o introducir el cambio.
- Implementar el plan o programa y evaluar resultados
- Retroalimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y una nueva espiral de reflexión.

Debido a la propuesta investigativa, llegan a ser importantes técnicas las entrevistas informales, la observación y la revisión de documentos para localizar información valiosa, acotar datos y elaborar un reporte diagnóstico del problema a investigar, se presenta el plan de trabajo en el cual se deben incorporar soluciones prácticas para resolver el problema o generar el cambio.

A lo largo de la implementación del plan, el investigador asume una posición totalmente proactiva, por lo que debe informar a los participantes sobre las actividades que se realizan, debe ser un ente motivador para las



personas que participan en el proceso para que el plan sea ejecutado según el cronograma establecido y para que cada persona realice su mejor esfuerzo. Durante este proceso, el investigador recolecta constantemente datos para evaluar cada tarea realizada y el desarrollo de la implementación en general. Por tanto, utiliza todas las herramientas de recolección de información posibles y que estén disponibles, las cuales sirven para evaluar los avances y recoger las opiniones, experiencias y sentimientos de los participantes en esta etapa.

### **3.4 Población**

La población que ocupa el objeto de estudio son dos estudiantes con autismo del último año del nivel de IV ciclo del Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil (CEENI). Así mismo forman parte del proceso investigativo, los padres, madres de familia o encargados y los miembros de la comunidad que serán posibles empleadores de estos muchachos. Primeramente se procede a contextualizar la institución como tal, posteriormente se describen los dos estudios de caso de forma individual en el apartado correspondiente a la muestra.

### **3.4.1 Contextualización e historia del Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil (CEENI)**

El Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil (CEENI) extiende sus orígenes a la década de los años cincuenta, cuando el Dr. Quirós Madrigal director del Hospital Nacional Psiquiátrico, solicita en 1954 a la profesora Olga Víquez, formar parte del “Programa de Escuelas Hospitalarias” del Departamento de Salud Mental del Ministerio de Salud Pública, con el objetivo de atender en el área educativa a los niños que se encontraban con internamientos prolongados en dicha institución. De esta manera, la profesora Víquez se convierte en una de las primeras personas que brindan servicios a la población que hoy día se ubican dentro de la rama de los trastornos emocionales y de conducta.

Para el año 1955, el Ministro de Educación Uladislado Gámez Solano, concedió el nombramiento de una docente por parte del ministerio a su cargo, para la atención de los niños del Hospital Nacional Psiquiátrico, lo cual permitió iniciar la conformación de lo que hoy se conoce como Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica, aunque aún formaba parte del Ministerio de Salud (Villegas, 1999).

A partir de 1968, el CEENI pasa a formar parte del Ministerio de Educación Pública y la profesora Víquez se ubica como la primera directora de la institución. La atención educativa se brindaba en las instalaciones del Hospital Nacional Psiquiátrico, pero con la construcción de sus nuevas

instalaciones en Pavas, fue necesario que la escuela se ubicara en dos aulas de la Escuela José Fidel Tristán en Barrio Pitahaya, donde funcionó durante varios años hasta que se trasladó a una antigua casa en ese mismo barrio (Villegas, 1999).

De 1968 hasta 1987 el CEENI estuvo bajo la dirección de la profesora Olga Víquez año en que se realizó una reestructuración técnica por parte del Ministerio de Educación Pública donde se delimitaron las características de la población que requería atención educativa. Esta reestructuración incrementó la necesidad de contar con personal docente calificado, así como de las bases técnicas y administrativas de la institución.

En 1991, las instalaciones ocupadas por la CEENI en Barrio Pitahaya fueron declaradas inhabitables, por lo cual el Ministerio de Educación Pública autorizó el traslado a las antiguas instalaciones del Kinder Flora Chacón ubicado en Barrio Pilar Jiménez, Guadalupe. Estas instalaciones debieron remodelarse y adaptarse para ser utilizadas por una población de 80 personas entre estudiantes y personal. Sin embargo, esta nueva sede, no cumplía con una infraestructura que favoreciera los aprendizajes desde la óptica de la salud, el respeto a las diferencias y el principio de atención a la diversidad.

Desde entonces, todos lo que han sido directores de la institución se preocuparon por llevar la necesidad de contar con un centro educativo digno ante las instancias del Ministerio de Educación Pública y otros entes gubernamentales.

Se logró así para el año 2000 el traspaso definitivo del terreno donado por el Instituto de Desarrollo Agrario ubicado en Llorente de Tibás y con una extensión de 7.005 m<sup>2</sup> donde se construyó la nueva sede de la institución con la colaboración de la Junta de Protección Social, Ministerio de Educación Pública y diferentes organizaciones no gubernamentales que patrocinaron la construcción de la nueva infraestructura.

Durante los años 2001 al 2004 la Junta Administrativa del Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil dedicó la mayor parte de su tiempo y esfuerzos a la contratación de un equipo de profesionales que elaboraran el proyecto de construcción de la nueva sede. Además, se contó con el apoyo de instituciones como la Corporación de Supermercados Unidos (CSU), quienes desarrollaron la campaña publicitaria “Una Dulce Ayuda”, para la recolección de 150 millones de colones los cuales permitieron dar inicio a los proceso de licitación y contratación de empresas constructoras; la Fundación Mundo de Oportunidades quienes administraron los dineros procedentes de la empresa privada; los fondos procedentes de sector público (Ministerio de Educación Pública, la Junta de Protección Social y el ahorro obtenido por la Junta Administrativa del CEENI); la Phillip Morris International y el Instituto de Cooperación Española, quienes colaboraron con la construcción de módulos de aulas para completar la infraestructura actual.

En el año 2006, se inauguran las nuevas instalaciones ubicadas en el cantón de Tibás de la provincia de San José, distrito Anselmo Llorente.

### **3.4.2 Fundamentación filosófica del Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil (CEENI)**

Como premisa epistemológica, del Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil (CEENI) muestra una propuesta educativa que se sustenta en el enfoque ecológico por considerar que el desarrollo de cada ser humano se produce en relación dinámica y como parte inseparable del ambiente o contexto en el que se desenvuelve. Desde la perspectiva del enfoque ecológico, la educación no persigue adaptar al individuo a la sociedad, sino que, por la relación dinámica entre ambos, se produce una adaptación mutua, es decir donde también el contexto se adapta en respuesta a las necesidades de diferentes individuos. Esto implica transformar el medio y ofrecerle a las personas oportunidades para que interactúen eficazmente en su contexto (Bauer y Shea, 1999).

Lo anterior significa que los esfuerzos se desarrollan buscando la congruencia entre las exigencias sociales y las capacidades de las personas para responder a dichas exigencias, promoviendo la mutua adaptación. Es decir, que se concibe a las personas como seres dinámicos y en crecimiento, que se mueven en forma progresiva en los distintos contextos (personal, familiar, social y otros) y que son capaces de transformarlos.

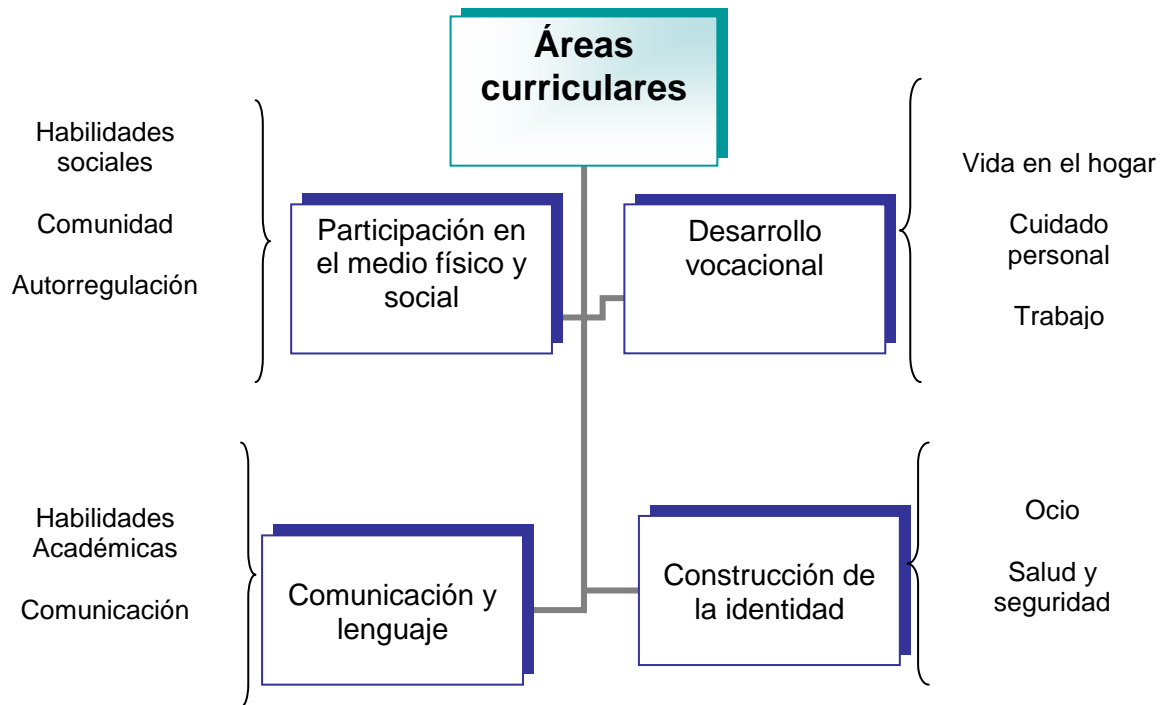
Consecuente con estos aspectos, el CEENI retoma la necesidad de elaborar el proyecto curricular de centro propuesto desde el Departamento de Educación Especial del Ministerio de Educación Pública, para plasmar todas las

posibles soluciones de atención educativa a la población de una forma congruente con el enfoque ecológico, desde una propuesta curricular a partir de la cual se trabajan las áreas del Plan de Estudios (aprobado en el año 2000) en relación con las Habilidades Adaptativas descritas por la Asociación Americana de Retraso Mental.

En dicha propuesta se especifica que en el ámbito educativo, el trabajo cotidiano necesita ser dirigido a promover el progreso de tres dimensiones del ser humano: “Cognoscitiva-lingüística”, “Socio afectiva” y “Psicomotriz”, donde las áreas del desarrollo no son vistas en forma aislada, sino por el contrario, interactuando constantemente y en los distintos contextos en que se desenvuelven los estudiantes, cuyo desarrollo se produce dinámica y cotidianamente, aunque no necesariamente a un mismo ritmo y en forma homogénea.

Estas dimensiones se trabajan desde cuatro áreas curriculares descritas en el Plan de Estudios propuesto por el Departamento de Educación Especial en el documento denominado Proyecto Curricular de Centro (Arias y Conejo, 1999) y aprobado por el Consejo Superior de Educación a partir del año 2000, las cuales a su vez se detallan en las 10 habilidades adaptativas. La relación entre las áreas curriculares y las 10 habilidades adaptativas se ha planteado de la siguiente forma:

**Esquema° 5:**  
**Áreas Curriculares que se trabajan en el Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil**



Adaptado de Villegas (1999)

Por lo tanto, llega a plantearse la misión y visión de la institución de la siguiente forma:

**Visión**

*Ser un Centro de Educación Especial que ofrece opciones educativas a personas con problemas emocionales y de conducta que requieren apoyos prolongados y permanentes, propiciando una atención integral y de calidad, que promueva el desarrollo de habilidades de autonomía e independencia, en una relación dinámica con el entorno en que se desenvuelven, a través de un equipo interdisciplinario. Además buscamos ser un centro de consulta, capacitación y apoyo para profesionales externos a la institución.*

## **Misión**

*Somos una institución Pública de Educación Especial dedicada a la valoración, atención y seguimiento educativo de estudiantes con problemas emocionales y de conducta que requieren apoyos prolongados y permanentes, los cuales son brindados por un equipo interdisciplinario que promueve oportunidades para el logro del máximo desarrollo de sus potencialidades, favoreciendo una vida plena y gratificante y en relación dinámica con su entorno.*

### **3.4.3 Organización pedagógica del Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil (CEENI)**

#### **3.4.3.1 Población matriculada en el CEENI**

La mayoría de los estudiantes que ingresan a la institución presentan alguna alteración orgánica o psiquiátrica que es consecuente con las características de distintos síndromes y trastornos como síndrome de Autismo, de Asperger, Encefalopatía Crónica no progresiva, Déficit semántico pragmático de la comunicación, Retraso Generalizado del Desarrollo, Esquizofrenia o Psicosis infantil las cuales se asocian con dificultades conductuales severas. Actualmente la institución brinda atención educativa a más de 250 estudiantes que han sido referidos por un especialista del área de Neurología, oscilan en edades que van desde los 3 hasta los 21 años y que son ubicados, de acuerdo con su edad cronológica en los distintos ciclos de atención y tomando en cuenta sus características particulares y requerimientos en apoyos específicos.



### **3.4.3.2 Tipo de atención que se brinda en el CEENI**

Al ser el Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil la única institución a nivel Centroamericano completamente dedicada a la atención de niños, niñas y adolescentes con problemas emocionales y de conducta, se ha logrado especializar la atención hacia la población con mayores necesidades de apoyos educativos. Por tanto, la población procede de diversas zonas del país como Moravia, Aserri, Goicoechea, Tres Ríos, Tibás, Desamparados, San Francisco, Pavas, Alajuelita, Paso Ancho, Escazú, Curridabat, Alajuela, Cartago centro, Orosi, Heredia, Limón, Jacó, Guanacaste, entre otros.

La atención brindada en el CEENI se concentra en el incremento de las conductas que permitan a los niños, niñas y jóvenes acceder a escenarios o ambientes menos restringidos, trabajando como segunda prioridad el aspecto cognoscitivo. Los servicios brindados en el CEENI han sido estructurados según el nivel en que se encuentran los estudiantes, la necesidad de atención y el tipo de apoyo requerido, para lo cual se han establecido criterios de ubicación, los cuales se describen a continuación.

### **3.4.3.3 Niveles de atención en el CEENI:**

Los diferentes niveles corresponden a la edad cronológica en la que se encuentra cada niño ubicándolos de la siguiente forma:

CICLO	RANGO DE EDAD
Maternal	3 – 4 años
Kinder	5 – 6 años
I Ciclo	7 – 9 años
II Ciclo	10 – 13 años
III Ciclo	14 – 16 años
IV Ciclo	17 – 21 años

#### **3.4.3.4 Criterios para las distintas modalidades de atención en el CEENI:**

La ubicación de los estudiantes del Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil se hace en función de sus habilidades, de acuerdo con el documento Normas y Procedimientos para el manejo Técnico-Administrativo de los Servicios Educativos para estudiantes con Trastornos Emocionales y de Conducta (CENAREC, 2005), en el cual se especifican las características de los estudiantes y los apoyos que requiere a nivel conductual para decidir si se ubican en cualquiera de las modalidades de atención: grupos A, grupos B, grupos C y atención individual<sup>3</sup>. A continuación el desglose de cada una de las modalidades y sus principales características.

- Atención en grupos A

La atención en grupos A está dirigida a los grupos con seis o siete estudiantes cuyas características conductuales les permiten la posibilidad de ser trasladados a otros servicios educativos menos restringidos a corto plazo.

<sup>3</sup> Para una mayor descripción de las habilidades que presentan los estudiantes atendidos en los grupos A, B, C así como los de atención individual y los respectivos apoyos que requieren por parte del docente, se puede referir al anexo 1.

- Atención en grupos B

Los grupos B son formados por cinco o seis estudiantes los cuales han adquirido las destrezas necesarias para trabajar en grupo, pero requieren atención específica especialmente para el control de su comportamiento.

- Atención en grupo C

En los grupos C se atienden dos o tres estudiantes cuyas características conductuales les permite ser atendidos en forma simultánea. Generalmente se requiere de una asistente para los grupos de tres estudiantes, ya que la instigación física y verbal se necesita con frecuencia.

- Atención Individual

La atención esta dirigida a estudiantes que se les dificulta la adquisición de las destrezas básicas para trabajar en un grupo como son permanecer sentado por periodos determinados de tiempo, seguimiento de instrucciones simples, contacto visual, comunicación verbal o gestual y control de agresión. Por lo general requieren instigación física y verbal para trabajar en clase.

### **3.5 Muestra**

De acuerdo con Hernández y otros (2006), la muestra, en los estudios cualitativos es elegida desde que se plantea el problema de investigación, se selecciona un contexto desde donde se piensa abordar determinado tema. En

la investigación cualitativa lo que se busca es indagación, por tanto se centra en la profundidad del estudio, en la calidad del estudio más que en la cantidad de sujetos de estudio. Por tanto, los participantes pueden ser personas, organizaciones, animales, instituciones, eventos, entre otros que ayuden a comprender el fenómeno de estudio y a responder a las preguntas de investigación sin que estos sean necesariamente representativos de la población total.

Hernández y otros (2006) exponen tres factores que sugieren la escogencia del número de casos:

1. Capacidad operativa de recolección y análisis de datos siendo totalmente realistas en lo que a disposición temporal y recursos económicos se refiere.
2. El entendimiento del fenómeno en estudio, de esta forma se elegirán los casos que permitan responder a las preguntas de investigación.
3. La naturaleza del fenómeno bajo análisis, esto se refiere a la accesibilidad y frecuencia de los sujetos de investigación en su contexto natural en función del tiempo que implique la recolección de la información.

Otro aspecto a considerar y tomar en cuenta es lo que comenta Mertens (2005) citado por Hernández y otros (2006)

(...) en la indagación cualitativa *el tamaño de la muestra no se fija a priori* (previamente a la recolección de los datos) sino que se establece un tipo de caso o unidad de análisis y a veces se perfila un número relativamente aproximado de casos, (...). Y el principal factor es que los casos nos proporcionen un sentido de comprensión profunda del ambiente y el problema de investigación. Las muestras cualitativas no deben ser utilizadas para representar a una población (p. 563).

Por otra parte, la investigación cualitativa, por sus características, requiere muestras más flexibles. De ahí que para el presente trabajo de investigación se toma el Estudio de Caso como unidad de análisis. En este sentido, Hernández y otros (2006) definen el Estudio de Caso como

(...) una investigación que mediante los procesos cuantitativo, cualitativo o mixto; se analiza profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar teoría”. Mertens (2005) define al estudio de caso como una investigación sobre un individuo, grupo, organización, comunidad o sociedad; que es visto y analizado como una entidad. (p. 2, material complementario Capítulo 4 CD)

La investigación con Estudio de Casos no es una investigación de muestras. El objetivo principal de este no es la comprensión de otros casos o de un grupo representativo en general. Lo primordial en esta muestra es comprender este caso en particular en función de los objetivos de la investigación. Así, varios autores como Stake (2003), Mertens (2005), Williams, Grinnell y Unrau (2005) opinan que “más que un método es un diseño y una muestra, argumentan que los estudios de caso utilizan o pueden utilizar diversos métodos” (Hernández y otros, 2006, p. 2 material complementario Capítulo 4 CD). Además, el estudio de caso no parte de hipótesis ni de concepciones preestablecidas, sino que se generan conforme se recolectan y analizan los datos.

Stake (1998) menciona que algunos aspectos a considerar al elegir los casos de estudio son la rentabilidad para el investigador, el tiempo del cual se dispone para el trabajo de campo y la posibilidad de acceso al mismo, de abordaje sencillo, el apoyo que se recibiría del sujeto investigado y su familia, la confiabilidad de la información brindada por los informantes externos y por último la unicidad y los contextos que pueden ayudar o limitar lo investigado.

Hernández y otros (2006) plantean las tipologías en relación con el estudio de caso en cuatro categorías: por su finalidad, por el número de casos y la unidad de análisis, por el tipo de datos recolectados y por su temporalidad.

Por su finalidad:

Stake (2000), citado por Hernández y otros (2006) identifica tres diferentes tipos de estudios de caso: *intrínsecos*, *instrumentales* y *colectivos*. El propósito de los *primeros* es que el caso mismo resulte de interés. En los *instrumentales* se examinan los casos para proveer insumos de conocimiento a algún problema de investigación, refinar una teoría o aprender a trabajar con otros casos similares. Por su parte, los *colectivos* sirven para construir un cuerpo teórico, acumular información o sumar hallazgos.

Por el número de casos y la unidad de análisis:

Por su parte, Yin (2003) citado por Hernández y otros (2006) establece una clasificación de los estudios de caso tomando en cuenta dos factores: el número de casos y la unidad de análisis. En cuanto al número de casos la tipología considera: *un caso* o *varios casos* por lo general de 2 a 10. Con respecto a la unidad de análisis, Yin (2003) los subdivide en: casos con unidad *holística* y casos con unidades *incrustadas*.

En los estudios de caso *holísticos*, el caso es una sola unidad de análisis, el caso es crítico y revelador; generado para confirmar, retar o extender una teoría o hipótesis; pueden documentar una situación o evento único. En esta categoría, cada caso se evalúa profunda y exhaustivamente en función del planteamiento del problema.

Mientras que, en los estudios de caso con unidades *incrustadas*, la “gran unidad” es segmentada en varias subunidades o categorías de análisis, de las cuales se seleccionan algunas para ser analizadas con amplitud y profundidad.

#### *Por el tipo de datos recolectados*

Los estudios de caso pueden subdividirse en *cuantitativos*, *cualitativos* y *mixtos*. Donde en los primeros, se aplica el proceso cuantitativo al estudio de una unidad; en los segundos, el proceso cualitativo; y en los terceros cualquier modalidad mixta.

#### *Por su temporalidad*

En esta clasificación pueden considerarse los estudios temporales de duración prolongada, y longitudinales o evolutivos que pueden extenderse a más de una año o en varias etapas.

Para el presente estudio se toma el Estudio de Caso de tipo instrumental y holístico eligiendo a dos estudiantes del Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil. Esto debido a que la información recolectada y el análisis final luego de trabajar con los dos estudiantes con autismo, pueden servir como ejemplos para implementar estrategias o prácticas similares en el mismo contexto educativo o en otras instituciones públicas y privadas.

Para Yin (2003), citado por Hernández y otros (2006) el estudio de caso está integrado por los siguientes componentes:

- Planteamiento del problema.



- Propositiones o hipótesis.
- Unidad o unidades de análisis (caso).
- Fuentes de datos e instrumentos de recolección.
- Lógica que vincula los datos con preguntas y proposiciones.
- Criterios para interpretar los datos.
- Reporte del caso (resultados).

Yin (2003) citado por Hernández y otros (2006) establecen diferentes formatos para presentar un reporte por estudio de caso: analítico lineal, de estructuras comparativas, cronológico, de construcción de una teoría y sin formato. Para el presente estudio de casos, se toma como referencia el reporte de estudio de casos analítico lineal, el cual sigue la línea de análisis presentada desde el inicio con una introducción y planteamiento del problema de investigación y de los casos a investigar, el capítulo de referentes teóricos, los instrumentos para recolectar la información y por último los resultados y las conclusiones (Hernández y otros, 2006, material complementario Capítulo 4 CD).

Por las características del presente estudio se aplica el estudio de caso desde el proceso cualitativo, su objetivo consiste en documentar una experiencia o evento a profundidad o entender un fenómeno desde la perspectiva de quienes lo vivieron sin llegar a la generalización. El proceso investigativo es como en otras investigaciones cualitativas donde primeramente se da una inmersión inicial para que el investigador evalúe si el caso a

considerar reúne las condiciones que se requieren, luego una inmersión durante el proceso de recolección de datos y una última etapa de análisis de los datos recolectados (Hernández y otros (2006).

### **3.5.1 Caracterización individual de los casos sujetos de estudio:**

En este apartado se caracteriza individualmente a cada estudiante que forma parte del proceso investigativo así como a los miembros de su familia y la comunidad en la cual se desenvuelven. Se aportan únicamente datos que sean relevantes para enriquecer la metodología llevada a cabo, posteriormente, en el capítulo correspondiente al análisis de datos.<sup>4</sup>

#### **3.5.1.1 Moisés:**

Moisés es un muchacho de 20 años, nació el 11 de febrero de 1988. Es el segundo hijo de una familia de 5 miembros, convive con su padre, madre y sus hermanos de 15 y 22 años en la comunidad de San Jerónimo de Desamparados.

Moisés fue diagnosticado con Síndrome de Autismo a la edad de 4 años, ingresó al Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil a los 6 años. Durante el tiempo que fue estudiante de la escuela, se le reforzaron las siguientes áreas: académica, relaciones interpersonales y habilidades de

---

<sup>4</sup> Dada la naturaleza del estudio y por respeto a los participantes y a sus familias, se utilizan seudónimos para referirse a los estudiantes que forman parte del estudio de caso.

independencia. En el año 1996 fue integrado al sistema regular de enseñanza en la Escuela de Gravilias, lugar donde aprobó 6º grado e ingresó a la secundaria en el Colegio de San Sebastián. Al estar integrado recibía apoyo de una docente del CEENI la cual se trasladaba una o dos veces por semana al centro educativo, brindaba recomendaciones a los docentes y apoyo académico al estudiante.

En el año 2004, el estudiante presentó crisis conductuales que significaron un cambio en el medicamento que tomaba. Lo anterior generó que su cuerpo no pudiera responder de forma adecuada a las exigencias del sistema educativo regular de acuerdo con el currículo de 9º año limitándose y deteriorándose significativamente en sus habilidades de interacción social y comunicación; por lo tanto, egresó del colegio y regresó al CEENI al nivel de III Ciclo siendo ubicado en un Grupo A. Desde ese momento, el estudiante ha permanecido al lado de sus compañeros, se han incrementado aquellas conductas de interacción social que había perdido por las crisis conductuales.

### **3.5.1.2 Jonathan**

Jonathan es un joven de 19 años, nació el 31 de octubre de 1988, es el quinto hijo de una familia de 7 miembros. Convive con su madre, padre, sus hermanos de 22 años y 27 años. Su hermana de 30 años vive en el terreno contiguo al de su casa de habitación en Quebradas, Río Azul de la Provincia de Cartago.

Jonathan es diagnosticado con Síndrome de Autismo a la edad de 4 años, ingresa a la CEENI, sin embargo, por diversas razones familiares deja de asistir y reingresa a la edad de 10 años. Actualmente es atendido de forma grupal con varios compañeros con características similares, mientras se refuerzan habilidades específicas en las áreas de comunicación, independencia y socialización. El estudiante ha permanecido en la institución hasta la actualidad.

### **3.6 Instrumentos empleados en la recolección de información**

En los estudios de caso cualitativos el ambiente o contexto está constituido por el mismo caso y su entorno. Asimismo, *no* se utilizan herramientas estandarizadas ni se establecen *a priori* categorías. El proceso se da como en otras investigaciones cualitativas cuando el investigador tiene un acercamiento inicial para evaluar las condiciones en las que se llevará a cabo la investigación.

Los estudios de caso tienen como objetivo documentar una experiencia o evento en profundidad o entender un fenómeno desde la perspectiva de quienes lo vivieron Hernández y otros (2006). El estudio de caso cualitativo no persigue ninguna clase de generalización, por tanto los instrumentos están enfocados hacia la recolección de información específica de cada estudiante y de su entorno familiar y comunitario.

La prioridad dentro de esta investigación la constituye el estudiante sujeto del estudio y participe activo dentro de todo el proceso investigativo, así como sus familiares y los miembros de sus comunidades que deseen fungir como futuros empleadores de los muchachos con autismo. Por lo tanto, son de importancia los siguientes instrumentos:

### **3.6.1 Guía de valoración de las habilidades del estudiante**

Esta guía de valoración de habilidades se desarrolló tomando como base la Escala del Modelo de Ocupación de Humana (GLARP, 1989), las Guías del Empleo con apoyo para las personas con autismo (Confederación AUTISMO-ESPAÑA, sf) y el Test Pedagógico (Mora, 2007), el cual pretende determinar los niveles de conocimientos académicos principalmente en el área de español y matemática.

Luego de hacer un análisis exhaustivo de los instrumentos antes citados, se procede a redactar la guía con la cual se pretende recopilar la información que indique los niveles volitivos, habituales, de ejecución y de lenguaje que posea el estudiante así como sus conocimientos en el área de la lecto-escritura y conceptos matemáticos. Contiene una primera parte que recopila los datos básicos de estudiante y posteriormente se desglosan cada una de las áreas anteriormente expuestas para finalizar con una evaluación de la comunidad donde se desenvuelve el estudiante (Ver anexo 2).

Debido a que el Test de Valoración Pedagógica (Mora, 2007) es una prueba con algunos resultados estandarizados se hace una explicación breve de sus contenidos generales para comprender las adaptaciones hechas a la guía de valoración que se utiliza como instrumento de recopilación de la información.

El Test de Valoración Pedagógica constituye una prueba informal de valoración para determinar las destrezas en áreas perceptuales y de aprendizaje en matemática, lectura y escritura de acuerdo con los distintos grados del I y II ciclo dependiendo de la edad y nivel que cursa el estudiante, y definir los apoyos que podría requerir para desempeñarse en alguna labor específica. El Test consiste en una batería de pruebas recopiladas y adaptadas por la profesora Lorena Mora Hernández de acuerdo con la información que ella logró obtener de la Asesoría de Problemas de Aprendizaje y de la experiencia de profesionales en el campo de la Educación Especial.

Por esta razón, la prueba consta de un instructivo y un folleto de cotejo de resultados donde se describe el desempeño del estudiante en función de las áreas que se intenta explorar. Corresponde al evaluador detallar las observaciones que, durante este período de aplicación le permitan presumir sobre las necesidades y habilidades detectadas. Se recomienda el estudio anticipado del test para aclarar las dudas que puedan surgir en el momento de su aplicación. A pesar de que el folleto de cotejo de resultados constituye un aporte valioso para la interpretación de la prueba, el investigador se asegura de

recopilar aquellos datos que logren describir apropiada y realmente al estudiante.

Ahora bien, la sección de evaluación de la comunidad elaborada con el propósito de valorar los servicios que ofrece la comunidad del estudiante en función de sus habilidades y evaluar las posibilidades de acceso a los futuros centros de trabajo, además analiza la infraestructura comunitaria y los riesgos de movilizarse dentro del perímetro con la mínima supervisión de un adulto.

Esta sección se aplica al visitar la comunidad inmediata del estudiante y recopilar la información del barrio donde se desenvuelve. Para esto se utiliza cámara de video y fotografía con el fin de constatar las diversas características de la comunidad de acuerdo con las especificaciones de la guía. Debido a que la valoración funcional del estudiante pretende llegar a un acercamiento general de sus roles y patrones como persona dentro de su dinámica familiar y comunal, la sección correspondiente a la valoración comunitaria se muestra dentro del mismo instrumento como un complemento que enriquece la información recopilada.

### **3.7 Triangulación de los datos**

La triangulación de investigador significa que se emplean múltiples observadores, opuesto a uno singular. Más investigadores, en efecto, emplean múltiples observadores, aunque todos ellos no ocupen roles igualmente prominentes en el proceso observacional actual.

La mayor meta de la triangulación es controlar el sesgo personal de los investigadores y cubrir las deficiencias intrínsecas de un investigador singular o una teoría única, o un mismo método de estudio y así incrementar la validez de los resultados. Esta puede ser Teórica o Metodológica; para el presente estudio se utilizó la Triangulación Metodológica.

De acuerdo con Arias (2000) existen de dos tipos de Triangulación Metodológica: La triangulación dentro de métodos (within-method) y la triangulación entre métodos (betwen-method o across-method). Se trata del uso de dos o más métodos de investigación y puede ocurrir en el nivel del diseño o en la recolección de datos.

La triangulación dentro de métodos es la combinación de dos o más recolecciones de datos, con similares aproximaciones en el mismo estudio para medir una misma variable: la observación y la entrevista abierta para evaluar el mismo fenómeno. Esta forma es empleada con más frecuencia cuando las unidades observacionales se ven como multidimensionales.

Por su parte, la triangulación entre métodos es una forma más sofisticada de combinar triangulación de métodos disímiles para iluminar la misma clase de fenómenos: se llama entre métodos o triangulación a través de métodos. Lo racional en esta estrategia es que las deficiencias de un método constituyen las fortalezas de otro; y mediante la combinación de métodos, los observadores alcanzan lo mejor de cada cual, superan su debilidad. Puede tomar varias formas pero su característica básica llega a ser la combinación de dos o más



estrategias de investigación diferentes en el estudio de una misma unidad empírica o varias.

En la triangulación de datos se considera el uso de múltiples fuentes de para obtener diversas visiones acerca del tema de estudio y para el propósito de validación.

A continuación el cuadro nº12 resume las categorías de análisis:





## **CAPÍTULO IV**

### **ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

Para el presente capítulo se establecen las categorías de análisis bajo las cuales se plantearon los instrumentos específicos para la recopilación de la información. Este se hace siguiendo una secuencia de acuerdo con los objetivos específicos planteados y las respectivas categorías de análisis.

#### **4.1 Primera Categoría: opciones laborales planteadas en los planes de estudio del Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil (CEENI)**

El primer objetivo no es desarrollado teóricamente en esta etapa ya que su información se anotó en el Capítulo II de los Referentes Teóricos en la sección 2.3.3.2 titulada Plan de Estudios de los Servicios de III y IV Ciclo en Centros de Educación Especial, en ese apartado se fundamenta la propuesta educativa orientada a la descripción de las propuestas ocupacionales que emanan desde el Ministerio de Educación Pública para los servicios educativos respectivos y se desglosan cada uno de los contenidos que deben desarrollarse en Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil. En esta sección se analiza la información pertinente respecto a la categoría: opciones ocupacionales.

Luego de revisar con apoyo bibliográfico el planteamiento de los planes de estudio para los III y IV Ciclo de los Centros de Educación Especial específicamente para el Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil, queda demostrado que existe un planteamiento pedagógico que intenta responder a las verdaderas necesidades de los estudiantes con Trastornos Emocionales y de Conducta ya que, pese a que sí constata un planteamiento de las áreas esenciales de trabajo: Autonomía, Independencia y Comunicación, Actividad deportiva y recreativa, el área Artístico Cultural y por último la Académica, Funcional y Ocupacional, donde se contempla además el trabajo con la Familia y comunidad; hacen falta establecer los mecanismos que indiquen como se ejecutarán los planteamientos ahí descritos.

Tal y como lo establece el CENAREC (2005), el área de mediación comunal pretende que

(...) el equipo docente coordine con grupos de padres de familia, Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial, ONG, fundaciones, asociaciones, grupos comunitarios, pequeños empresarios entre otros que prestan servicios directos para formalizar acciones que apoyen el desarrollo de estrategias dirigidas a la atención de la población con trastornos emocionales de conducta y favorezcan la implementación del Plan de Estudios (CENAREC, 2005, p. 47)

Considerando por tanto la población matriculada en el IV Ciclo de Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil, el equipo docente debería

establecer coordinación específica con los miembros de la comunidad donde reside el estudiante y su familia para establecer los mecanismos que garanticen la puesta en práctica de la propuesta del plan de estudios.

Ahora bien, la población estudiantil del IV Ciclo del Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil<sup>5</sup> proviene de distintas zonas geográficas del gran área metropolitana y fuera de esta; por lo cual, es obligación de los docentes iniciar cualquier gestión o coordinación con entidades de las propias comunidades donde se desenvuelve el estudiante, ya que no tiene ningún sentido iniciar la gestión desde la comunidad donde se ubica geográficamente la institución, en este caso sería Llorente de Tibás. Además es importante considerar que se cuenta solo con 2 lecciones de 60 minutos cada una para llevar a cabo esta coordinación.

Haciendo una programación específica los docentes pueden gestionar cualquier contacto desde la institución hacia las distintas comunidades, sin embargo, será necesario en determinado momento trasladarse hasta la comunidad del estudiante para coordinar acciones más concreta y en ese momento habría que considerar varios factores en función del tiempo:

- El tiempo que se requiere para trasladarse desde la comunidad estudiantil hasta la comunidad del estudiante, la cual puede ser tan cercana como Tibás o Guadalupe o tan lejana como Orosi o Alajuela.
- El tiempo que se ha predeterminado para establecer esta coordinación el cual es de dos horas reloj, sin embargo, muchas de

---

<sup>5</sup> Ver Capítulo III del Procedimiento Metodológico, apartado 3.4.3.2.

las gestiones considerando el traslado geográfico pueden invertir más tiempo del previsto.

- El medio para transportarse hasta la comunidad del estudiante, donde el medio más común es el autobús, llega a ser un recurso que invierte más tiempo para el traslado del que se tiene previsto para establecer estas coordinaciones. No está de más mencionar que, dentro de las políticas del MEP, el tiempo de traslado no está contemplado para realizar cualquier acción educativa; sin embargo, si un docente cuenta con solo dos horas para coordinar, pero su tiempo de traslado es de más de una hora o casi dos horas, el docente debería invertir de su propio tiempo para culminar con las gestiones; tiempo que ya está calendarizado con actividades propias.
- No está de más mencionar que, dentro de la institución, cada docente cuenta con un seguro de riesgos del trabajo a través del Instituto Nacional de Seguros (INS), seguro que le cubre ante cualquier accidente que ocurra mientras se encuentre laborando; sin embargo, al salir de la institución, pese a que continúa trabajando, no se garantiza la cobertura del servicio por algún accidente laboral.

Por su parte, también es evidente que las docentes del nivel, durante los años 2006 y 2007 han establecido diversas coordinaciones a una pequeña escala de acuerdo con lo revisado en los documentos de trabajo. Primeramente se logró probar una experiencia con el Instituto Nacional de Aprendizaje en la

cual cuatro estudiantes se matricularon para sacar un curso básico de ebanistería. Esta experiencia tuvo que posponerse debido a que tres de cuatro estudiantes requerían mayores apoyos y no podrían continuar con el currículo ordinario del programa de ebanistería. Por este motivo, terminaron un único proyecto y se enviaron a análisis ante las oficinas del Servicio de Coordinación en Discapacidad, las respectivas situaciones de los tres estudiantes.

Por otro lado, al mismo tiempo que se establecía la coordinación con el INA, y, debido a la propuesta del Plan de Estudios, donde se especifica que los estudiantes permanecen dos años y luego egresan por edad, la posibilidad que existe es que sean integrados en algunos de los Talleres Protegidos y Centros de Atención Integral para Adultos con Discapacidad (CAIPAD) que están en las zonas geográficas más cercanas a las comunidades del estudiante. Tal y como se plantea en las Hojas de Visita (documentos debidamente identificados en los portafolios de trabajo docente), las docentes proceden a hacer visitas a los distintos centros para investigar su propósito, revisar los requisitos de ingreso y estudiar las posibilidades de ingreso para los estudiantes del IV Ciclo del Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil con algún Trastorno Emocional o de Conducta Severo.

Algunas instituciones visitadas fueron:

- 👉 Asociación Nacional Pro Rehabilitación del Enfermo Mental y la Familia (AMPRENF).
- 👉 Asociación ATJALA.
- 👉 Asociación de Desarrollo Educativo Paraíso (ASODEPA).



- 👉 Asociación Abriendo el Camino.
- 👉 Asociación Costarricense de Padres de Personas Excepcionales (ACOPANE).
- 👉 Asociación para la Formación Integral del Adulto con Capacidades Especiales.
- 👉 Asociación Industrias de Buena Voluntad de Costa Rica.
- 👉 Asociación Costarricense de Padres de Adultos con Autismo (ASCOPA).

Aunado a lo anterior, durante el 2007, el Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil, inicia una propuesta curricular basado en el programa de enseñanza de habilidades del Currículum de Destrezas Adaptativas (ALSC) propuesto por Delfín Montero en el año 2005 (Montero, 2002). Dentro de esta propuesta, se plantea un trabajo en habilidades de independencia y autonomía y destrezas comunicativas y sociales. De esta forma se operacionalizó el plan de estudios para las áreas de Autonomía, Independencia y Comunicación, y Académico Funcional y Ocupacional.

De acuerdo con este programa de entrenamiento, luego de una entrevista minuciosa con el padre o madre de familia acerca de las habilidades del estudiante y luego de una observación y trabajo directo con los estudiantes, el padre de familia y el docente elaboran el plan de trabajo que se llevará a cabo en el hogar y simultáneamente en la escuela, ambos llevan los registros de progreso, así como los registros de los niveles de rendimiento que permitirán

visualizar el progreso de los muchachos así como determinar los apoyos cada uno de los estudiantes requiere.

Ante estas acciones no queda más que pensar en el trabajo que se realiza desde la institución es para lograr un desarrollo óptimo de las capacidades de los estudiantes matriculados. Sin embargo, las acciones deben concretarse de forma más específica ya que básicamente se han establecido a nivel global y es imperativo, desde la perspectiva de la psicopedagogía, que se determinen los apoyos tomando en cuenta las necesidades individuales y características particulares de la población con autismo.

#### **4.2 Segunda y tercera categoría: perfil ocupacional y vocacional de los estudiantes del Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil (CEENI).**

Para el presente análisis, se decidió unir las categorías de análisis del segundo y tercer objetivo debido a que se utilizó el mismo instrumento para recopilar la información en ambos. Dada la naturaleza de la investigación, la cual se fundamenta en el estudio de caso, el análisis de ambas categorías se hará individualmente para cada caso, primeramente a Josué y luego a Vinicio, participantes del proceso investigativo.

Primeramente es necesario recordar las definiciones expuestas en el capítulo II de los Referentes Teóricos donde se especificó que la **valoración vocacional** se refiere a identificar las destrezas, aptitudes y demandas físicas

que son requeridas para desempeñar las tareas de un trabajo específico y que le permitirán a una persona aprender un empleo o una ocupación. Por otro lado, **la evaluación ocupacional**, se refiere a estimar y medir las potencialidades totales de la persona para desempeñar una actividad productiva considerando aquellos factores médicos, sociales, psicológicos y escolares que influyen en su capacidad y en sus posibilidades de trabajo.

Para describir el perfil se sigue el planteamiento del instrumento de recopilación de la información: sistema de ejecución, en el cual se analizan las habilidades motoras básicas, gruesas y finas, habilidades sensoriales, de procesamiento y de interacción; el sistema de habituación, el sistema volitivo, desarrollo del lenguaje y habilidades académicas en español y matemática divididas en dos áreas: lecto-escritura y conceptos matemáticos.

#### **4.2.1 Subcategoría: perfil ocupacional y vocacional de Moisés**

##### **4.2.1.1 Subsistema de ejecución:**

En primer lugar se valoraron las habilidades motoras básicas, Moisés tiene un tono muscular normal tanto de sus miembros superiores derecho e izquierdo como de sus miembros inferiores, camina con una postura semi encorvada pero con un paso suave y monótono, al caminar su vista está al frente y la mayor parte del tiempo cierra los ojos.

Su fuerza muscular, en apariencia es hipotónica en ambos miembros superiores, sin embargo, al someterlo a llevar cargas o trasladar objetos

pesados puede llevarlas si mayor dificultad, su dominancia es derecha. Cumple con la amplitud articular voluntaria en todos los arcos de movimiento.

En cuanto a las habilidades motoras gruesas, Moisés es capaz de desplazarse de forma independiente, puede transportar pesos, alcanzar, halar, empujar, levantar, también puede cambiar de posición sin dificultad a sentado, de rodillas, de lado, de cuclillas cuadrúpedo y bípedo, además puede desplazarse gateando y saltando. Respecto a la coordinación visomotora gruesa logra mantener un equilibrio estático y en movimiento. Logra saltar alternando los pies de apoyo, caminar en línea recta para atrás con los ojos cerrados, apañar una bola pequeña (de tenis) rodar, arrastrarse y hacer caballito.

Respecto a sus habilidades motoras finas, existe un agarre funcional, con movimiento de pinzas, el agarre dígito-palmar (con los dedos y palma de las manos) y dígito-digital (con los dedos específicamente) es funcional y con poca adecuada presión al agarre, por otro lado existe exactitud, agilidad y armonía en sus movimientos con un patrón integral adecuado para su edad.

Los movimientos finos relacionados con los patrones funcionales de mano-cabeza, mano-boca, mano-espalda, mano-glúteo, mano-pie y mano-hombro contralateral los efectúa sin dificultades, independientemente de la lateralidad que se le asigne.

Respecto a la coordinación visomotriz fina, Moisés logra ensartar cuentas en un hilo y granos en una botella; logra seguir puntillado en líneas rectas y curvas, puede recortar líneas curvas, serpenteadas y rectas. Su

preferencia manual es derecha.

En cuanto a las habilidades sensoriales: Moisés posee adecuada discriminación visual, logra percibir y discriminar los colores primarios, secundarios, terciarios y neutros, las formas: cuadrado, rectángulo, círculo y triángulo, los tamaños: grande, mediano y pequeño y la orientación espacial: arriba, abajo, sobre, detrás, adelante, en medio de, derecha e izquierda. Logra clasificar objetos por su tamaño, forma, color y grosor. Logra seguir la secuencia de figuras de acuerdo con las características de forma, tamaño, color o posición en un espacio determinado.

Dentro de su sistema visual logra fijación con objetos estáticos y en movimiento, no presenta disociación visual, contrario a la teoría expuesta relacionada con la persona con autismo, Moisés parece estar consciente del espacio exterior. Es fotosensible ante luz natural y artificial, no presenta ninguna dificultad a nivel visual. Su lateralización visual es predominantemente derecha.

Para complementar la ejecución en esta habilidad se utilizó como apoyo informal, los modelos que se encuentran en el Test de Integración Visomotora Beery, el cual fue explicado con amplitud en el Capítulo III de Procedimiento Metodológico. Se dieron las instrucciones al estudiante, se le entregó lápiz y no se le permitió utilizar borrador. Al ejecutarla, se le entregó el folleto de recogida de información y se supervisó su ejecución.

El estudiante se tomó aproximadamente 10 minutos para culminarla completamente, no utilizó borrador aunque sí verbalizaba “hay se equivocó” cuando cometía errores en la ejecución.

Luego de examinar las respuestas del estudiante, es evidente que Moisés presenta algunas dificultades específicas en el área viso espacial las cuales se reflejan principalmente al reproducir figuras que requieren mayor destreza debido a la complejidad del modelo presentado.

En la figura nº 5 se muestra un ejemplo de las ejecuciones del estudiante a partir del modelo presentado. En este se demuestran trazos precisos, entendibles y claros en lo que a figura se refiere, comete error en el modelo 3 específicamente ya que aunque el trazo es regular, en uno de los cierres la figura queda como un círculo con una esquina.

**Figura nº 5**  
**Ejecución de Moisés en los modelos 1 - 6**

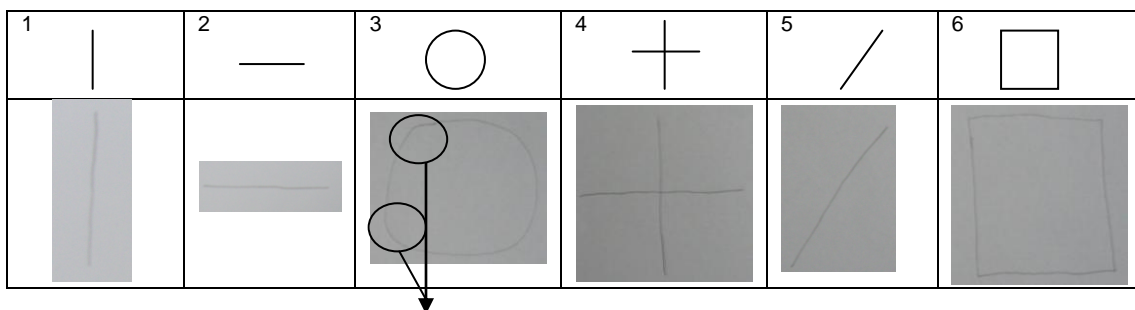


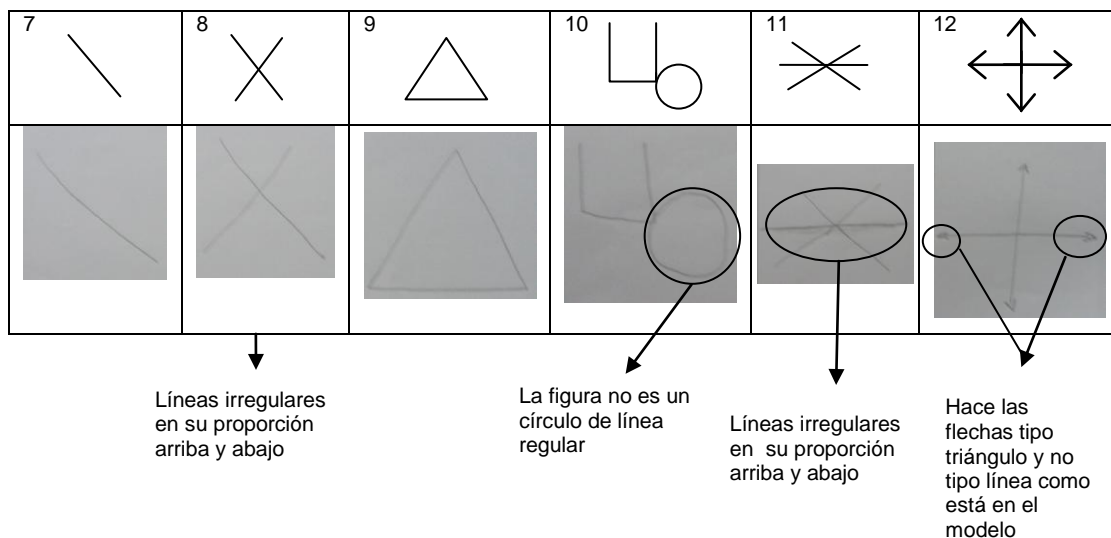
Figura con un cierre esquinero, el aspecto de la circunferencia es de un cuadrado con esquinas redondeadas

Siguiendo con la ejecución de los modelos para valorar su coordinación visomotriz, los siguientes 6 modelos fueron reproducidos con errores parecidos a los primeros principalmente en las figuras que combinan variedad de trazos. La figura nº6 muestra las ejecuciones de Moisés correspondientes a los

modelos 7 a 12. Se detallan errores en los casos 8, 10, 11 y 12 prácticamente en lo relacionado con la exactitud de los trazos circulares y rectos.

Los casos 7 y 9 demuestran mayor fidelidad con el modelo dado, en la primera de ellas se observa una leve curvatura hacia abajo. Al realizar la copia del modelo 12, siguió un patrón de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha en las líneas, posteriormente hizo las cabezas de las flechas siguiendo patrones de líneas continuas, es decir, empezó y terminó el trazo sin levantar el lápiz. En las zonas marcadas en la misma figura se observa que dos de las cabezas de las flechas las hizo con forma triangular y no lineal según el modelo.

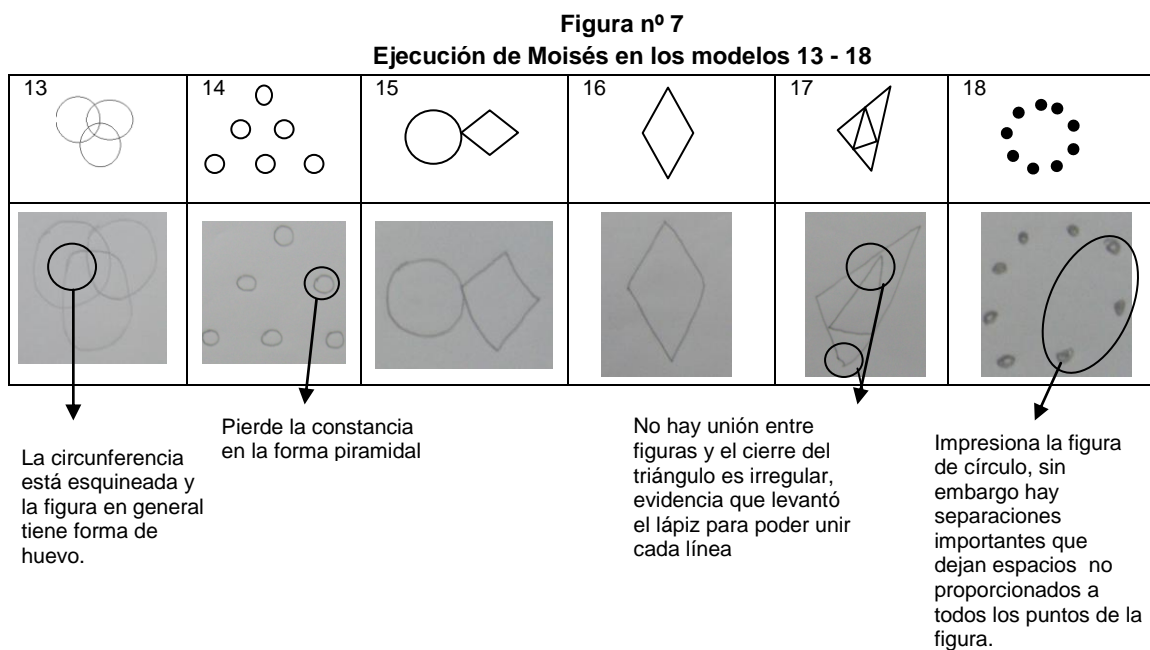
**Figura nº 6**  
**Ejecución de Moisés en los modelos 7 - 12**



Al incrementarse los niveles de dificultad en los modelos 13 a 24, el estudiante busca mayor precisión y exactitud en los trazos y la ubicación espacial respecto a la figura, lo cual tiene un efecto positivo en que la copia sea lo más exacta posible. En la ejecución de Moisés, los casos 13 a 18, se refleja

el esfuerzo por parte del estudiante para ejecutarlas. En este tercer bloque de figuras, Moisés comete errores en la precisión del trazo.

En el modelo 13 hace el traslape del circunferencias pero una de ellas la reproduce en forma de huevo. En el modelo 14 forma la pirámide sugerida aunque pierde un poco la perspectiva posicional en uno de los círculos. Los modelos 15 y 16 está bien reproducidos, el rombo mantiene su forma y el círculo. Para los modelos 17 y 18 comete errores de integración y proporción específicamente, tal y como se aprecia en la figura nº7 .



En los modelos 19 a 24, el estudiante se encontraba cansado, pese a que logró completarlos en 10 minutos, se tuvo que detener la ejecución de esta etapa luego de la figura 21 para no generar mayores dificultades ni presión en el estudiante. En las tres reproducciones que se muestran en la figura nº 8 se



evidencian errores de integración, forma y constancia en la figura específicamente. Por ejemplo, en el modelo 19 no hay traslape en el punto superior de ambas figuras, se notan líneas partidas y con cruces en la unión de esquinas; por su parte el modelo 20 se asemeja poco a un rombo ya que no existe proporción entre las cuatro partes de la figura. Por último, la reproducción del modelo 21, solo se asemeja a la forma de la figura en general, sin embargo, existe desproporción entre los anillos externos e internos, las circunferencias no son circulares ni se respeta al traslape de la figura en los puntos expuestos en el modelo.

**Figura nº 8**  
**Ejecución de Moisés en los modelos 19 - 24**

19	20	21	22	23	24

No hay traslape de figuras. La unión de líneas no es exacta.

La figura se asemeja a un rombo pero con irregularidad y desproporción en la figura.

No hay traslape de anillos, no se respetan las líneas sobre o debajo de los aros. Las circunferencias no cumplen con la redondez adecuada y los círculos internos no son proporcionales a los círculos externos.

Por otro lado, respecto a su sistema auditivo, Moisés responde a su nombre, busca la fuente del sonido, discrimina sonidos onomatopéyicos y de

sonidos de palabras o sílabas que son parecidos o diferentes, igualmente posee una discriminación auditiva que le permite captar y entender los mensajes orales, principalmente los relacionados con instrucciones simples y complejas. Su lateralización auditiva es derecha.

Al valorar la discriminación de palabras con apoyo del Test Wepman, Moisés logró comprender la instrucción de mencionar si la pareja de palabras eran iguales o diferentes, sin embargo, cometió 4 errores de un total de 40 pares de palabras, lo cual brinda un criterio de mínima desatención auditiva en detalles que no se lograron agrupar por fonemas específicos. Se le brindó apoyo especialmente al principio de la prueba para que lograra establecer el criterio de diferencia solicitado. No existen dificultades relacionadas con su estereognosia (capacidad para reconocer la configuración espacial de los objetos por medio de la exploración táctil de los mismos), barognosia (sensibilidad de apreciación de pesos), percepción kinestésica ni vestibular.

Pasando al sistema olfativo, Moisés logra discriminar olores y en el sistema gustativo logra discriminar el dulce, salado, ácido y amargo, para cada uno de ellos repetía si le eran agradables o no y si le recordaban alguna situación específica o alimento preferido.

Su sistema táctil no muestra alteraciones, logra discriminar con el tacto figuras, texturas, tamaños y grosores. Reacciona ante el dolor y la temperatura con poca sensibilidad a los casi imperceptibles. Tolera se le instigue físicamente no reacciona con sobresalto o con enojo.

Con relación a su sistema propioceptivo y vestibular, Moisés tolera

cambios de posición, de velocidad, de dirección de estímulos, no presenta inseguridad gravitacional y tiene las reacciones de protección y equilibrio en todo momento tanto al caminar como al correr o jugar. Tiene la habilidad de andar en bicicleta sin apoyo de otro adulto y lo logra ejecutar cerrando los ojos al manejar o mirando de lado, se autoestimula haciendo movimientos de estiramiento en su brazos mientras emite un ruido grave con su voz y se balancea de izquierda a derecha.

A nivel de interacción, Moisés saluda espontáneamente a las personas a su alrededor dándoles la mano, una beso o con un saludo verbal diciéndoles el nombre y alguna frase de afecto o cario. Tiene sonrisa social espontánea, le gusta compartir juegos o actividades y buscar compañeros para jugar principalmente en la comunidad donde se desenvuelve. Al llegar a un lugar nuevo para él explora el lugar sin dificultad, toca todos los objetos y los deja nuevamente en su lugar.

En cuanto a las habilidades de procesamiento Moisés puede permanecer en actividades de su agrado por más de dos horas, sus períodos de atención concentración varían de una actividad a otra, principalmente si esta le agrada; cuando no le agrada o se empieza a sentir cansado comienza a bostezar y moverse en su lugar pero sin dejar de hacer lo asignado, solo que disminuye la rapidez con la que había iniciado.

Reconoce todas las partes del cuerpo expuestas en su propio esquema corporal excepto la cintura, los hombros y la frente. Respecto a las funciones de las partes del cuerpo se anotan textualmente sus respuestas:

Ojo: *“para ver”*<sup>6</sup>

Dientes: *“para morder, para comer”*

Nariz: *“para estornudar”*

Oídos: *“para oír”*

Manos: *“para tocar las cosas”*

Boca: *“para hablar”*

Pies: *“para caminar y correr”*

Sus respuestas muestran que conoce la función de todas las partes evaluadas, excepto la de la nariz, a la cual asocia a una acción propia del reflejo corporal ante agentes extraños.

Al mostrar una lámina con diversidad de características logra recordar 8 elementos referentes a objetos (papalote, libro, carreta, la fruta sandía), personas (unos niños, el señor) y de actividades (niño leyendo, el perro juega). Cuando se le solicita relatar una actividad pasada, cuenta acerca de su paseo a la zona sur; sin embargo, su relato se centra solo en decir frases sueltas de los lugares visitados: Turrialba, Parrita, Limón. Posteriormente relata acciones específicas referentes a sí mismo utilizando su propio nombre, por ejemplo dice *“Moisés se tira a la piscina”*, *“Moisés se baña en el río limpio”*. No logra formar oraciones con sujeto, predicado y complemento directo solamente escribe frases con sentido semántico que dejan comprender la acción principal aunque no esté escrito correctamente.

---

<sup>6</sup> Las respuestas del estudiante se anotan en itálica y entrecorillado.

Estas intervenciones solo confirman que a la persona con autismo se le dificulta referirse a sí mismo utilizando el “yo” en lugar del nombre, esto se debe a la dificultad de atribuir estados mentales a las personas o cosas, generando confusión cuando debe hacer mezcla en la conversación del “yo” y el “usted”; además, de su constante literalidad en los relatos, demuestran la incapacidad de pragmatismo en el lenguaje. Para un ejemplo de esta producción se puede ver la figura nº 9, en esta imagen fue necesario tachar el nombre real del estudiante para poder guardar la integridad de él como persona.

**Figura nº 9**  
Relato de una historia de Moisés

Parrita Zona Sur Turriaba limon pocora  
paquera campamento puriscal [ ] se tira  
la piscina [ ] se baña en el rio limpio andar  
en bicicleta el joven corre 5 [ ] corre 10

Posteriormente se le brindan 5 palabras conocidas para él, en estas se tuvo que cambiar las palabras camión y pan por camisa y compañeros ya que el estudiante lo solicitó y se le permitió un poco de libertad. Al

**Figura nº10**  
Redacción de oraciones por Moisés

Palabras dadas:

camisa bola futbol  
carretera compañeros

Redacción:

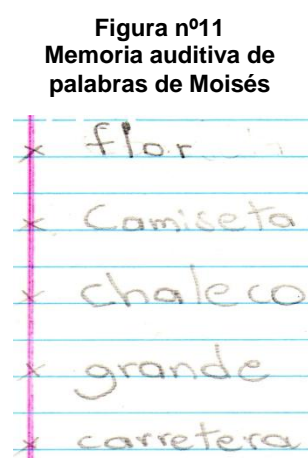
la camisa es negra futbol  
la bola es roja  
futbol es la seleccion  
la carretera para la tierra  
los compañeros se llama Alejandro Manuel Marcos  
jose Luis Juan Domingo Anillo Jorge Josue Jerson  
David

revisar sus producciones se evidencia que no utiliza mayúscula al principio de las oraciones ni en algunos nombres propios, no tilda las palabras ni termina con punto. Las primeras dos oraciones tienen sentido pragmático, las otras solo se anotan como frases y aunque sí se comprende lo que el estudiante quiso anotar son evidentes los errores de incongruencia entre el sustantivo y el número (plural y singular) al anotar “los compañeros se llama” cuando lo correcto sería “los compañeros se llaman”. Estas características pueden verse en la figura nº 10.

Al evaluar la memoria visual con conjunto de palabras, Moisés logra reproducir sin dificultades y en el mismo orden las palabras presentadas, durante la ejecución, el estudiante repetía constantemente las palabras mientras las escribía. Su respuesta se muestra en la figura nº 11.

Al reproducir las series numéricas mediante memoria auditiva, se inicia con los grupos de dos dígitos, lo hace correctamente en dos grupos de pares, el primero y el tercero; en el segundo bloque numérico sustituye el 3 con un 6.

Con los grupos de tres dígitos, reproduce correctamente el primer bloque, falla dos dígitos en el segundo bloque y todos los dígitos del tercer bloque. Se continúa con los grupos numéricos de cuatro dígitos, sin embargo, únicamente reproduce los primeros dos números del primer bloque, los demás no los logra recordar. Con los grupos de cinco dígitos los falla todos. La figura



nº 12 muestra las reproducciones numéricas por memoria auditiva del estudiante Moisés.

Figura nº 12  
Reproducción numérica de Moisés por memoria auditiva

Grupos numéricos dados	Reproducción del estudiante
4 - 7 6 - 3 5 - 8	<u>47</u> <u>53</u> <u>58</u>
6 - 4 - 1 3 - 5 - 2 8 - 3 - 7	<u>641</u> <u>658</u>   <u>762</u>
4 - 7 - 2 - 9 3 - 8 - 5 - 2 7 - 2 - 6 - 1	<u>4752</u> <u>4361</u> <u>6129</u>
3 - 1 - 8 - 5 - 9 4 - 8 - 3 - 7 - 2 2 - 5 - 1 - 8 - 3	<u>15834</u> <u>25859</u>

Logra repetir los 5 nombres de objetos tangibles representados por tarjetas y leer los conjuntos de palabras dados sin cometer errores de dicción ni fonéticos.

Completa correctamente las palabras dadas y fusiona las sílabas en palabras con significado. Las oraciones las completa con sentido semántico, existiendo coherencia entre la oración desde la primera hasta la última oración. A continuación el ejemplo de sus reproducciones.

“El sol sale por la mañana”

“Las flores nacen en el bosque”

“Los peces viven en el mar”

“Por la mañana me tomo una taza de café”

#### **4.2.1.2 Sistema de habituación:**

Moisés es un joven que realiza todas las actividades de higiene de forma independiente: lavado de dientes, vestido, control de micción, control de defecación, baño diario, rasurado, aplicarse desodorante y cuidado de las uñas de las manos y de los pies, peinado y cuidado del cabello; en esta última actividad solo pasa el peine por su cabello aplicando laca o gel según prefiera pero sin llegar a moldear un peinado específico, en estas oportunidades su madre le ayuda haciéndole un peinado ya que, según ella “siempre se peina para adelante”.

Respecto al tiempo libre, Moisés disfruta ver televisión principalmente programas del Chavo del Ocho para los cuales tiene un horario específico; por otro lado le gusta salir a su comunidad y buscar a sus amigos para compartir juegos durante varias horas. Cuida sus pertenencias, no permite que sus amigos o familiares toquen o utilicen sus pertenencias principalmente los muñecos que siempre mantiene consigo mismo, además tiene la costumbre de hacer figuras en cartón o papel para recortarlas en formas que él mismo ha definido como “fantasmas” y los pega en la orilla de la cocina, las paredes de la sala o las puertas de los armarios.

Moisés cumple con roles de hermano, hijo, compañero, amigo y estudiante durante todas las actividades semanales sean lectivas, no lectivas o de ocio. Tiene responsabilidades específicas en el hogar tales como tender su cama todos los días, acomodar las compras en los armarios de la cocina



cuando sea necesario, doblar ropa cuando se lava, limpiar las ventanas los días jueves y lavar los trastos cuando termina de almorzar o desayunar. Además, recoge su ropa sucia y la deposita en el lugar destinado, mantiene en orden los objetos de toda la casa

Su rutina en periodo lectivo es: se levanta a las 6:00 am, tiende su cama, se baña. Busca su ropa interior y su uniforme, desayuna, prepara la merienda para ir a la escuela. Asiste a la institución tres veces por semana: lunes, miércoles y viernes desde las 7:30 a.m. a las 3:30 p.m. Cuando sale de la escuela, llega a su casa, se quita el uniforme, sale a jugar con sus amigos del barrio o se queda dentro de la casa viendo algún programa de televisión y espera a que su madre le llame para comer. Luego se lava los dientes y se queda en su cuarto viendo televisión. Se duerme a las 11:00 pm y su periodo de sueño es de aproximadamente 7 u 8 horas.

Su rutina en días no lectivos consiste en levantarse a las 9:00 ó 10:00 a.m., tiende su cama, se prepara su desayuno el cual consiste en hacerse un chocolate frío con pan y alguna fruta. Se sienta a la mesa a comer mientras mira su programa favorito de televisión, al terminar de desayunar lava su vaso, limpia la mesa y guarda el individual utilizado para poner su vaso. Se baña y tarda aproximadamente una hora debido a que se dedica a jugar con el agua y sus juguetes. Se viste, sale a la comunidad y busca a sus amigos para jugar con el play station. Cuando su madre le indica que el almuerzo está listo, se sienta a comer, termina y luego lava los utensilios que usó; si su madre le dice que lave los demás trastos él lo hace sin negarse y voluntariamente guarda los

trastos limpios y limpia la cocina o le ayuda a su madre en alguna labor del hogar, por sí mismo tiene iniciativa para realizar actividades dentro del hogar aunque su madre no se lo indique. Es importante mencionar que los días sábados asiste al grupo de la Sociedad de Jóvenes de la Comunidad Cristiana Bautista, ahí permanece con sus amigos prácticamente medio día y participa de los cantos, oraciones, lecturas bíblicas y juegos que organizan los propios miembros de la comunidad cristiana siendo totalmente aceptado por todos los miembros.

#### **4.2.1.3 Sistema volitivo:**

Los intereses de Moisés están orientados a actividades recreativas. Le gusta participar en actividades deportivas como la piscina o cualquiera que implique salir de su casa, asistir al cine e ir a comer a cualquier lugar de comida rápida. Por otro lado, prefiere actividades manuales para realizar en su hogar o en la escuela.

Su mayor motivación es salir de la casa a pasear principalmente si lo hace con los compañeros de la escuela o los amigos de la comunidad cristiana. Cuando algo le motiva, empieza a sonreír y puede dedicarse a la actividad por más de una hora. En general su autoestima es adecuada para su edad, puede responder a preguntas sobre su futuro o sobre cosas que le gustan o le disgustan, por lo general es activo en todo lo que hace, logra expresar lo que siente, lo que lo motiva o no; además, comprende y expresa cuando alguna

actividad le es placentera.

Su tolerancia a la frustración es amplia requiere poca estructuración temporal con agendas, además, es capaz de responsabilizarse de sus actos de forma espontánea por lo que es de suma importancia que se le recuerden verbalmente las actividades del día solamente con anticipación verbal para orientarle en los pasos a seguir y una estructura semanal de todas sus actividades y las de su familia.

#### **4.2.1.4 Desarrollo del lenguaje:**

Moisés reconoce vocabulario básico adecuado para su edad, sin embargo, en algunas ocasiones se le dificulta utilizar o reconocer este vocabulario en un contexto adecuado respetando las leyes de la pragmática y la sintaxis del lenguaje. Para la identificación de sinónimos y antónimos fue necesario modelarle con varios ejemplos el concepto aplicado en palabras específicas, fue necesario indicarle que los sinónimos son palabras nos hablan de cosas parecidas y los antónimos palaras que significan lo contrario. Aún así, al mencionarle las palabras, solo daba ejemplos del adjetivo presentado, o mencionaba características o palabras relacionadas con el adjetivo o sustantivo mostrado.

Respecto a los antónimos, identifica 2: bonito y joven ante los cuales dijo “feo y viejo”, los demás solamente menciona aspectos que se relacionan con ellos mismos, así, al presentare “dormido” dice “se durmió con los ojos

cerrados” y al presentarle “caliente” dijo “se quema con el chocolate caliente”. Estas verbalizaciones muestran la dificultad para establecer asociaciones o comparaciones en contextos específicos, además nos indica como la persona con autismo solo relaciona variables entre un concepto y una acción pasada, tal y como lo indica la frase “se quema con el chocolate caliente”.

#### **4.2.1.5 Lecto-escritura:**

Al realizar la lectura de sílabas con apoyo del Test de fonética, lee todas las sílabas directas, mixtas y consonánticas sin presentar dificultades de dicción, omisión o sustitución de sonidos; al leer las sílabas inversas, solo tuvo dificultad con “mar” y “par”. Al presentarle los tríos de palabras las lee sin dificultad, no se equivoca en la pronunciación, solo comete dos errores de sustitución en la palabra “cráter” donde dijo “grater”, y en la palabra “rama” la cual sustituye por “rana”. En las lecturas de textos correspondientes, inicia con las del primer nivel haciendo una lectura pausada y sin respetar signos de puntuación ni las reglas de acento, conforme se incrementan los niveles de dificultad en las palabras de la lectura, esta es más pausada y vacilante, lee cada palabra individualmente a veces con lectura silábica y cada oración la hace independiente, no las integra en el texto con sentido semántico, se detiene con palabras que tengan sílabas inversas y trisílabas tales como “Bernal” o “potranca”. Su tono de voz bajo es parejo a lo largo de todas las lecturas, no se guía con el dedo para leer, no se brinca renglones; sin embargo, su lectura

monótona principalmente en los textos de mayor extensión,

Llegando a la lectura comprensiva, Moisés se inicia con la de primer nivel. Hace la lectura pausada, no requiere apoyo para responder las preguntas. Aún así las respuestas a las preguntas demuestran una comprensión parcial de la lectura. El ejemplo puede verse en la figura nº 13 “Respuestas de Moisés a la lectura 1” donde responde adecuadamente la segunda y tercer pregunta, la primera pregunta, no pudo responderla adecuadamente.

**Figura nº 13**  
**Respuestas de Moisés a la lectura 1**

Preguntas:

¿Quién está en la casita?

el pino

¿Qué cosas veo?

veo el pino, veo la paloma

¿Dónde está la casita?

En el pino

Al proseguir con la segunda lectura, Moisés demuestra comprensión de todas las preguntas en las que básicamente las respuestas eran de completar los espacios en blanco. No falla preguntas y responde con las palabras adecuadas para cada caso. Los detalles se pueden observar en la figura nº 14 “Respuestas de Moisés a la lectura 2”.

**Figura nº 14**  
**Respuestas de Moisés a la lectura 2**

Preguntas:

A Pirulo algunos muchachos le tienen lastima  
Pirulo va a la ciudad a por el camino y a comer  
Es un perro callejero  
Pirulo se se duerme al lado del camino.  
Los muchachos le dan agua y pan

Al realizar la lectura del tercer texto, Moisés lo hace pausadamente, su lectura es monótona y no respeta reglas ortográficas ni de acentuación. En esta oportunidad, el joven solo responde adecuadamente la primera y segunda pregunta. La tercera respuesta refleja una asociación coherentemente parcial entre la pregunta y el contenido ya que, aunque no responde la pregunta exactamente, sí anota uno de los regalos que pedía Jaime para navidad: un carro de bomberos y no las cosas complicadas que siempre pedía: un hueco para echar cosas o el ascensor. Las otras dos respuestas no reflejan una asociación coherente entre el contenido del texto y sus contestaciones. Así se puede apreciar en la figura nº 15 “Respuestas de Moisés a la lectura 3”.

**Figura nº 15**  
**Respuestas de Moisés a la lectura 3**

Preguntas:

¿Por qué se dice que cuando Jaime sea grande va a ser un constructor?  
Siempre está inventando cosas y resuelto  
ni el martillo ni lo clavo

¿Qué herramientas tiene Jaime para construir sus inventos?  
Tiene serrucho, alicate y frascos de  
vignia llenos de clavos y tornillos.

¿Por qué la mamá de Jaime cree que siempre pedía cosas complicadas para Navidad?  
un carro de bomberos

¿Cuál es el último invento de Jaime?  
era chiquillo le pedía cosas  
muy complicadas a Sa Nicolas

¿Cuál cree usted que es la opinión de los familiares de Jaime sobre el trabajo que realiza?  
lo termine lo va a llevar a l lago

Al continuar con la cuarta lectura, el estudiante no logra responder adecuadamente las preguntas, solo anota oraciones que sí están en el texto pero no relacionado con la pregunta específica.

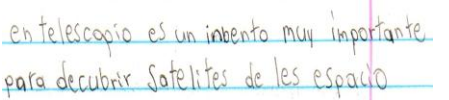
En la etapa de dictado, Moisés solo logra escribir correctamente 3 palabras (manotazo, tatuaje y drenaje) de las 11 dictadas sin cometer errores ortográficos, en las otras 8 palabras comete errores de omisión y sustitución de letras y falta acentuación ortográfica, por ejemplo, con la palabra “saxofón” él escribe Zacsafon aquí sustituye la “s” por una “z” y la “x” por la combinación “cs”; con la palabra “horizontes” escribe Orizonte. Otro ejemplo es la palabra “desvanecer” en la cual comete dos errores de sustitución: “v” por “b” y “c” por “s” desbanejer. En la palabra “revoloteaban” sustituye la “v” por “b” y cambia totalmente la palabra escribiendo rebotaneaba.

Al escribir oraciones al dictado, se evidencian mayormente las dificultades fónicas, gráficas y de capacidad de memoria auditiva, ya que en todas las oraciones no logra completar la idea general y solo escribe el principio de la oración con alguna palabra final, repite alguna frase central de la oración y sustituye palabras específicas. Además, comete errores ortográficos en las palabras, inicia con mayúscula solo la primera oración y omite algunos fonemas en las palabras. Para una mejor evidencia de las dificultades mencionadas se muestra el cuadro n° 13 de “Resumen de la copia al dictado de oraciones de Moisés” con un resumen de algunos de sus errores más comunes.

**Cuadro nº 13**  
**Resumen de la copia al dictado de oraciones de Moisés**

Oración dictada	Reproducción del estudiante	Análisis de la respuesta del estudiante
1. Debemos conocer nuestro país geográficamente.	<p align="center"><u>Debemos Conocer nuestro país geográficamente.</u></p>	<p>Escribe la oración completa. Mezcla mayúsculas en palabras dentro de la oración y al principio de la oración. En la palabra “geográficamente” la “g” inicial por la “j”, no la tilda y al terminar de escribir la palabra en el siguiente renglón, no anota el guión de continuación.</p>
2. El globo terráqueo es la representación del planeta.	<p align="center"><u>el globo terráqueo es la representación es la representación</u></p>	<p>No inicia con mayúscula, no logra completar la oración y repite la última frase, omite letras en la palabra “terráqueo” y no anota el guión de continuación para terminar de escribir una palabra en el siguiente renglón”.</p>
3. En la finca de mi amigo Federico hay un precioso potrero.	<p align="center"><u>es mi amigo federico hay un precioso potrero</u></p>	<p>En esta oración empieza con minúscula y el nombre propio lo anota también con minúscula. Sustituye la contracción “de” por el verbo “es”. No termina con punto.</p>
4. Compramos en el supermercado los víveres que nos sustentarán en un cuatrimestre.	<p align="center"><u>compramos en el supermercado que los víveres que nos sustentaran en un cuatrimestre</u></p>	<p>Inicia con mayúscula, omite la “s” en las palabras “compramos” y “nos”, omite la “n” en la palabra “sustentarán”. Omite la segunda “r” en “cuatrimestre” y agrega el pronombre relativo “que” después de la palabra “víveres”. No termina con punto.</p>
5. Los compañeros de mi colegio son revoltosos, sobre todo en la clase de Educación Física.	<p align="center"><u>los Compañeros de mi Colegio son revoltosos</u> <u>Sobre la clase educación física</u></p>	<p>En esta oración empieza con minúscula, mezcla mayúsculas, en medio de la oración omite la palabra “todo” y las preposición “de” y “en”, sustituye la “v” por “b” y omite la “l”, no tilda “educación física”. No</p>



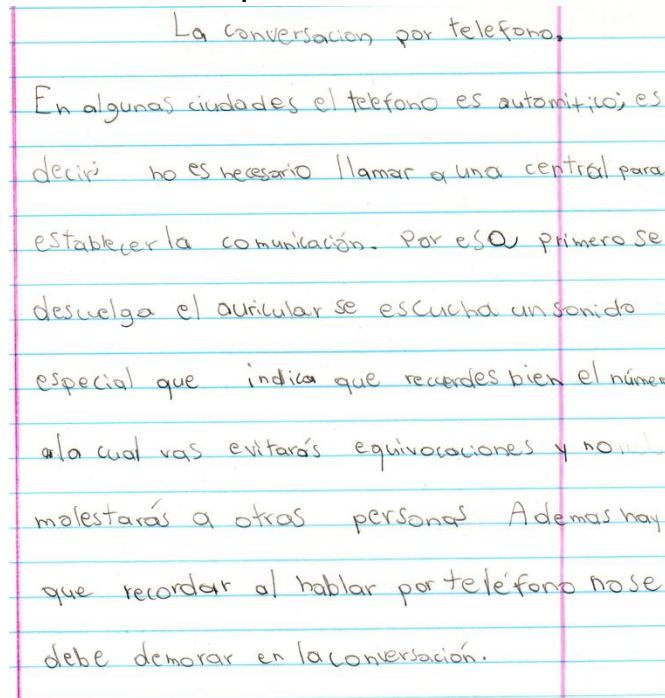
Oración dictada	Reproducción del estudiante	Análisis de la respuesta del estudiante
6. El telescopio es un invento muy importante para descubrir satélites en el espacio.		<p>termina con punto.</p> <p>Escribe completamente la oración, no tilda la palabra “satélite”, omite la letra “s” en “descubrir” y sustituye la “v” por una “b” en “invento” y el pronombre “el” por la preposición “en”.</p>

En general, durante la escritura al dictado, fue necesario repetir hasta 5 veces la oración, comete errores ortográficos logrando completar las oraciones asignadas, aún así, el estudiante comete errores ortográficos y morfosintácticos.

Al hacer dictado de textos, fue necesario brindarle mayor apoyo respecto al tiempo sin embargo, Moisés no quiso continuar con la evaluación por lo que tuvo que eliminarse esta parte de la valoración. Sí prefirió continuar con la etapa de la copia de texto, se inicia con la del nivel I y II, en estas dura aproximadamente 15 minutos en cada una. En la producción se evidencian errores de acento ortográfico principalmente, omite punto y seguido. Escribe con mayúscula al inicio de cada nueva oración y respeta las comas. No omite ningún renglón, su letra es legible y el espaciado entre palabras es adecuado y permite una lectura uniforme. En la lectura del tercer nivel comete más errores de sustitución y omisión de palabras, por ejemplo escribe automitico en vez de automático, siempre sigue fallado en las tildes. Su escritura es clara, su letra es pequeña, legible y con espaciados adecuado entre letras. Para una mejor

caracterización de la reproducción del estudiante se puede ver la figura nº 16, esto demuestra que Moisés tiene dificultades de integración visomotora y poca memoria visual ya que no logra reproducir las palabras adecuadamente pese a que tiene el texto en sus manos y podría recurrir a la memoria visual inmediata para completar adecuadamente la producción del texto

**Figura nº 16**  
**Copia de texto de Moisés**



La conversación por teléfono.  
En algunas ciudades el teléfono es automático; es decir no es necesario llamar a una central para establecer la comunicación. Por eso primero se descolga el auricular se escucha un sonido especial que indica que recuerdes bien el número a la cual vas evitarás equivocaciones y no molestarás a otras personas. Además hay que recordar al hablar por teléfono no se debe demorar en la conversación.

#### **4.2.1.6 Conceptos matemáticos:**

En esta etapa el estudiante logró avanzar más rápidamente que en la etapa de lecto-escritura. Respecto al círculo numérico, solamente se le brinda la instrucción y logra reproducir verbalmente los números del círculo numérico correspondiente, no comete errores de pronunciación ni omisión. Se puede

decir que domina el círculo numérico de unidades y decenas de millar sin dificultad en el orden de las cantidades, lo logra en conteo de uno en uno, de dos en dos, tres en tres, cinco en cinco y diez en diez.

Moisés logra reconocer y leer los números que se le indican, excepto los decimales, los cuales lee diciendo el número, la coma y el otro número, sean estos de centenas, unidades de millar, decenas de millar y centenas de millar; Al solicitar que escriba cada grupo numérico que se presenta los logra escribir como cantidades integradas y respetando el orden de los números. Solo comete errores de ortografía u omisión de grafemas. El cuadro nº 14 muestra la producción del estudiante en escritura de numerales.

**Cuadro nº 14**  
**Producción de Moisés en escritura de numerales**

Número asignado	Producción del estudiante
543445	<p style="text-align: center;"><u>quiniento cuarenta y tres mil cuatrocientos</u> <u>cuarenta y cinco</u></p> <p>El estudiante omite el grafema “s” en la palabras “quinientos” y agrega la “n” a “cuarenta”.</p>
19889	<p style="text-align: center;"><u>dieci nueve mil ochociento ocrenta y nueve</u></p> <p>Escribe correctamente la cantidad solicitada</p>
452892	<p style="text-align: center;"><u>cuatrocientos cincuenta y dos mil ochocientos</u> <u>noventa y dos</u></p> <p>Agrega una “i” a la palabra “noventa”.</p>
10777	<p style="text-align: center;"><u>ciento siete mil setenta y siete</u></p> <p>En esta cantidad comete un error de integración numérica y le agrega una decena de millar a la cantidad formando otro número diferente al solicitado</p>

Número asignado	Producción del estudiante
97461	<p><u>novecientos setenta y cuatro mil novecientos</u> <u>sesenta y uno</u></p> <p>De igual forma que en la anterior, agrupa erróneamente los primeros tres dígitos agregando una centena de millar a la cantidad y agrega un número más (el segundo novecientos) formando una cantidad de seis dígitos. Por otro lado, agrega una "n" al primer "novecientos".</p>

Por su parte, al solicitar que ordene de forma ascendente los números indicados, se modela con cantidades pequeñas "34, 56, 2, 12, 23" y lo logra hacer con el modelo, sin embargo, la figura nº 17 muestra su producción, cuando lo que hace es copiar los números ofrecidos en el mismo orden sin ordenarlos.

**Figura nº 17**  
**Ordenar ascendentemente de Moisés**

Ordene los siguientes números del menor al mayor:

~~108~~ ~~3353~~ ~~2349~~ ~~4869~~ ~~519~~ ~~7500~~ ~~4000~~ ~~92844~~ ~~62315~~

108 - 519 - 3353 - 2349 - 7500 -  
4000 - 1869 - 92844 - 62315

Por el contrario, cuando se le indica que debe ordenar en forma descendente, inicia correctamente con la cantidad mayor y prosigue hacia los menores, sin embargo, solo lo logra con las primeras 5 cantidades, las otras 4 no las logra ordenar, esto se puede apreciar en la figura nº 18. Por otro lado, tanto en esta actividad como en la anterior, se aprecia la estrategia utilizada por el estudiante, la cual consistió en tachar los números con una raya para guiarse durante el proceso.

**Figura nº 18**  
**Ordenar descendentemente de Moisés**

Ordene los siguientes números del mayor al menor:

~~999~~   ~~5044~~   ~~8272~~   ~~333~~   ~~17630~~   ~~8322~~   ~~4148~~   ~~296650~~   5107  
296650 - 17630 - 8322 - 8272 -  
5044 - 5107 - 4148 - 333 -  
999

Al valorar los números antecesores y posteriores, logra completar parcialmente las cantidades propuestas. Por ejemplo en los antecesores ubica el número correcto solo en 3 de las 5 cantidades propuestas, tal y como se muestra en la figura nº 19, además, a esos números también les ubica el sucesor sin que haya recibido la instrucción por parte del investigador. Por otro lado, en las cantidades dadas para anotar los sucesores anota correctamente 4 de las 5 cantidades propuestas. Cabe aclarar que el error que comete el estudiante en una de las cantidades se debe a que incrementó la cantidad no solo en las unidades y decenas sino también en las centenas, así se puede comprobar en la figura nº 20.

**Figura nº 19**  
**Antecesor numérico de Moisés**

Escriba el antecesor de:

50558      50556

3999      4000

6999      7900

**Figura nº 20**  
**Sucesor numérico Moisés**

Escriba el sucesor de:

34334 34335      636940 636941      570089 570090

2910 2911      9945 9946

Al resolver las operaciones matemáticas, no fue necesario dirigir el proceso, se le brindaron las instrucciones específicas y el estudiante mostró iniciativa en todo momento para resolver las operaciones propuestas. Inicia con las sumas de uno y dos dígitos y las resuelve correctamente, sin embargo, con las de más dígitos él mismo ubicó los números en la caja de valores siguiendo el orden en unidades, decenas y centenas correspondientes. A continuación el cuadro nº 15 muestra el análisis de algunas de las respuestas del estudiante ante cada operación.

**Cuadro nº 15**  
**Resolución de operaciones Moisés**

Operación dada	Respuesta del estudiante	Análisis
$63853+12335=$		El estudiante logra realizar la suma en el orden adecuado, se evidencia que anota los dígitos de la suma compensada en el orden correcto y el resultado es exacto.
$286494+3175=$		En esta suma, el estudiante no logra colocar adecuadamente el sumando inferior de tal forma que el último dígito estuviera en las unidades. Esto genera automáticamente una respuesta inadecuada.
$3631+2117+1245=$		Al realizar esta operación, el estudiante utilizó una estrategia específica, sumar los primeros dos niveles de la operación y luego, dicho resultado, sumarlo al último sumando para obtener un resultado definitivo. Y su respuesta fue totalmente acertada.
$943,7+5378,45=$		En esta operación que implica sumar decimales, Moisés no logra ubicar adecuadamente los decimales en su lugar correspondiente. Aunque, el resultado relativo de la suma está correcto si se suman los datos tal cual él los colocó, el resultado absoluto está incorrecto por los errores en la colocación de los datos.

Operación dada	Respuesta del estudiante	Análisis
$67866-1630=$		Con esta resta el estudiante no mostró dificultades. Logra colocar cada cantidad correctamente y el resultado es acertado.
$9957-784,98=$		Nuevamente en esta resta se deben sustraer decimales, sin embargo, pese a que Moisés colocó correctamente cada dígito dejando espacio para los decimales no los contempló en el resultado final el cual está acertado y se evidencia que pudo cumplir con el procedimiento de la resta compensada.

Moisés no logra resolver las multiplicaciones y divisiones asignadas, luego de brindar la instrucción, únicamente se limitó a reproducir las tablas de multiplicar en la hoja de trabajo, y con las divisiones, solo copió las operaciones en la hoja de trabajo y anotó en el cociente un número consecutivo del divisor tal y como lo demuestran las figuras n° 21 y 22.

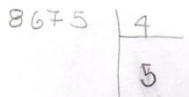
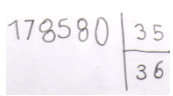
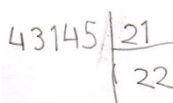
**Figura n° 21**  
**Resultado de la multiplicación de Moisés**

Coloque y multiplique:

500x55=      3716x390=      938,5x64=      43273x408=

$5 \times 0 = 0$        $3 \times 7 = 10$        $9 \times 3 = 9$        $4 \times 2 = 7$   
 $5 \times 5 = 12$        $7 \times 1 = 7$        $9 \times 8 = 8$        $4 \times 3 = 16$   
 $3 \times 6 = 23$        $3 \times 0 = 0$        $8 \times 3 = 3$        $4 \times 7 = 22$   
 $9 \times 0 = 0$        $9 \times 0 = 0$        $8 \times 9 = 9$        $4 \times 4 = 10$   
 $3 \times 9 = 36$        $9 \times 0 = 0$        $5 \times 6 \times 13$        $3 \times 2 = 31$   
 $9 \times 3 = 1$        $5 \times 4 \quad 74$        $2 \times 3 = 18$   
 $7 \times 6 = 6$        $4 \times 5 = 11$        $4 \times 0 = 0$   
 $3 \times 0 = 0$        $4 \times 8 = 75$   
 $1 \times 6 = 6$        $6 \times 5 = 24$        $3 \times 4 = 17$   
 $6 \times 4 = 20$        $8 \times 0 = 8$   
 $4 \times 6 = 21$   
 $9 \times 5 = 19$   
 $5 \times 9 \times 26$

**Figura nº 22**  
**Resultado de la división de Moisés**

Operación brindada	Reproducción del estudiante
$8675/4=$	
$178580/35=$	
$43145/21=$	

Al resolver problemas matemáticos, Moisés no logra concretar los pasos necesarios para el mismo: planteo, operación y respuesta. Sin embargo, luego de leer los problemas únicamente hizo dibujos alusivos al contenido o idea principal del texto. Un ejemplo de esta reproducción se muestra a en la figura nº 23 “Resolución de problemas matemáticos de Moisés” en el cual puede verse el dibujo correspondiente a la persona, Laura y el corazón, los dos sustantivos principales del texto. Lo anterior es una evidencia del estilo de pensamiento concreto que tienen las personas con autismo y su dificultad para llegar a razonamientos que impliquen mayor relación entre elementos variados, lo cual es básico en los planteamientos de los problemas matemáticos.

**Figura nº 23**  
**Resolución de problemas matemáticos de Moisés**

El corazón de Laura late 82 veces por minuto ¿cuántos latidos se producen en 120 minutos?

Observaciones





#### 4.2.1.7 Datos de la comunidad

Moisés vive en el cantón de Desamparados, barrio San Jerónimo, Provincia San José. Su casa de habitación se encuentra dentro de una construcción de condominios la cual está cerrada por un portón principal que permanece cerrado a toda hora y del cual cada miembro del hogar tiene su respectiva llave para entrar o salir.

Los condominios están ubicados sobre la calle principal entre Desamparados y Paso Ancho en el lugar donde está una curva bastante pronunciada y de poca visibilidad para cualquier persona, a la derecha de la calle hay una salida a la autopista que rodea el Parque de la Paz (Ver figura nº 24). No existen zonas peatonales cerca y el espaldón de la calle es tan reducido que algunos carros deben ceder el paso a los vehículos de carga ancha o los autobuses cuando van sobre la misma ruta. La comunidad cuenta con supermercados, pulperías, zapatería, EBAIS, la Iglesia Bautista, talleres de autos y talleres de reparación de equipo eléctrico.

**Figura nº 24**  
**Comunidad del estudiante Moisés**



El estado de las aceras es regular, el terreno es un poco quebrado. No existen lotes baldíos cercanos a la comunidad, aunque en ocasiones el zacate crece a las orillas de las aceras y llega a acumularse basura diariamente o se interrumpe la visibilidad para los transeúntes y los autobuseros. No hay evidencia de riego de aguas negras.

Existen dos colegios cercanos, un Hogar de Ancianos, una escuela pública y una privada, el cementerio y un centro comercial que puede tener ciertos focos de empleo para consideración a futuro.

En resumen puede decirse que Moisés posee niveles adecuados en cuanto a volición y habituación se refiere. Posee riqueza de vocabulario pese a que dentro de las características diagnósticas de la persona con autismo, esta es una de las áreas donde se evidencian mayores compromisos y por ende su dificultad para relacionarse con otros. Sin embargo, Moisés es espontáneo en la mayoría de las interacciones, busca personas para compartir juegos y puede iniciar actividades recreativas individuales.

Tiene responsabilidades específicas en el hogar, lo cual le permite estructurar su tiempo en rutinas de inversión productivo del tiempo. Dentro del hogar cuenta con apoyo de su madre y hermanos, los cuales le instan siempre a ser independiente sin ninguna consideración especial.

Por otro lado, Moisés muestra dificultades específicas en las áreas de memoria auditiva e integración visomotora. Sus conocimientos matemáticos están a un nivel de segundo grado inicial y sus conocimientos en lecto-escritura lo ubica en un tercer grado inicial.

## **4.2.2 Subcategoría: perfil ocupacional y vocacional de Jonathan**

### **4.2.2.1 Sistema de ejecución:**

En primer lugar se valoraron las habilidades motoras básicas, Jonathan tiene un tono muscular hipotónico tanto de sus miembros superiores derecho e izquierdo como de sus miembros inferiores, camina encorvado llevando todo el peso de su cuerpo hacia adelante y al correr sus pasos son marcados ejerciendo mayor presión en la punta de los pies.

Su fuerza muscular es hipotónica en ambos miembros superiores, su dominancia es derecha, aunque tiende a utilizar ambos miembros indistintamente para ejecutar algunas tareas manuales. Cumple con la amplitud articular voluntaria en todos los arcos de movimiento.

Respecto a las habilidades motoras gruesas, Jonathan es capaz de desplazarse de forma independiente, puede transportar pesos, alcanzar, halar, empujar, levantar, también puede cambiar de posición sin dificultad a sentado, de rodillas, cuclillas cuadrúpedo y bípedo, además puede desplazarse gateando y saltando. Respecto a la coordinación visomotora gruesa logra mantener un equilibrio estático, sin embargo lo pierde cuando está en movimiento. Se le dificulta saltar alternando los pies de apoyo, caminar en línea recta para atrás con los ojos cerrados, apañar una bola pequeña (de tenis) rodar, arrastrarse y hacer caballito.

En cuanto a sus habilidades motoras finas, existe un agarre funcional, con movimiento de pinzas, el agarre dígito-palmar (con los dedos y palma de

las manos) y dígito-digital (con los dedos específicamente) es funcional pero con poca prensión al agarre, por otro lado existe exactitud, agilidad y armonía en sus movimientos con un patrón integral adecuado para su edad.

Los movimientos finos relacionados con los patrones funcionales de mano-cabeza, mano-boca y mano-hombro contralateral los efectúa sin dificultades, tiene mayor dificultad para el movimiento mano-espalda, mano-glúteo y mano-pie, independientemente de la lateralidad que se le asigne.

Respecto a la coordinación visomotriz fina, Jonathan logra ensartar cuentas en un hilo y granos en una botella; logra seguir puntillado en líneas rectas y curvas, presenta mayor dificultad para recortar curvas y serpenteadas no así para líneas rectas y muestra preferencia manual derecha. Logra seguir las secuencias de figuras específicas discriminando características de posición, tamaño, forma o color.

En cuanto a las habilidades sensoriales: Jonathan posee adecuada discriminación visual ya que logra percibir y discriminar los colores primarios, secundarios, terciarios y neutros, las formas: cuadrado, rectángulo, círculo y triángulo, los tamaños: grande, mediano y pequeño y la orientación espacial: arriba, abajo, sobre, detrás, adelante, en medio de, derecha e izquierda. Logra clasificar objetos por su tamaño, forma, y color, respecto al grosor presentó dificultades para diferenciar objetos con poca diferencia de densidad.

Dentro de su sistema visual logra fijación con objetos estáticos y en movimiento, presenta disociación visual ya que fija la mirada en el espacio por largos periodos de tiempo y pareciera no estar consciente del espacio exterior,

sin embargo, esto puede deberse a las características propias del síndrome de autismo analizadas en el capítulo II de los referentes teóricos. Es fotosensible ante luz natural y artificial, no presenta ninguna dificultad a nivel visual. Su lateralización visual es predominantemente derecha.

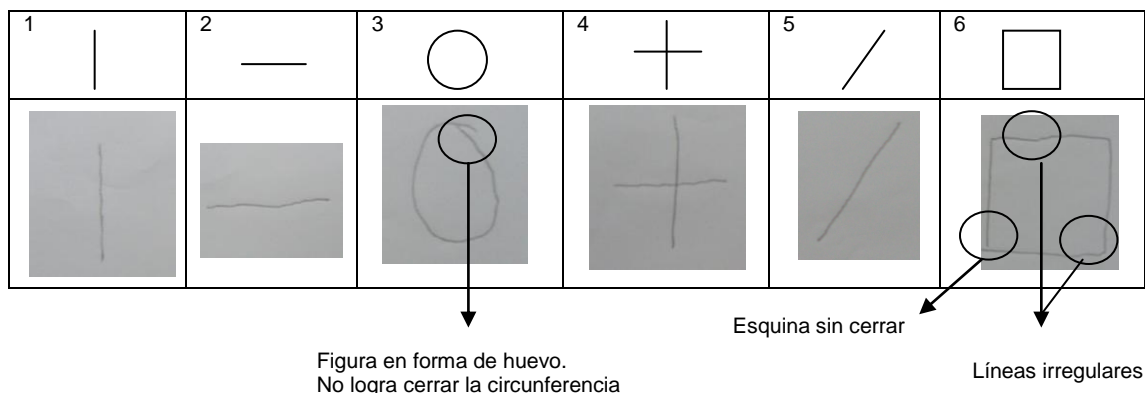
Como se dijo anteriormente, para esta habilidad se utilizó como apoyo informal, los modelos que se encuentran en el Test de Integración Visomotora Beery. En el caso de Jonathan, se brindaron las instrucciones al estudiante, se le entregó lápiz y no se le permitió utilizar borrador. Al ejecutarla, se le permitió hacerla por partes, dándole grupos de 3 modelos a la vez. Durante la ejecución, el estudiante se tomó aproximadamente 15 minutos para culminarla y se tuvo que detener en el modelo 15 ya que Jonathan empezó a mostrarse incómodo, quería apegarse al borrador para corregir los errores cometidos y simplemente su rostro se puso tenso.

Luego de examinar las respuestas del estudiante, es evidente que Jonathan presenta dificultades específicas en el área viso espacial principalmente al reproducir figuras que requieren mayor destreza debido a la complejidad del modelo presentado.

En la figura nº 25 se muestra un ejemplo de las ejecuciones del estudiante a partir del modelo presentado. En este se demuestran trazos imprecisos pero entendibles y claros en lo que a figura se refiere, comete error en los modelos 2, 3 y 6 específicamente ya que en la primera el trazo es irregular, en la segunda la figura queda en forma de huevo y no logra cerrar la circunferencia y en la tercera las líneas del cuadrado no son uniformes y no

existe cierre en la esquina inferior izquierda.

**Figura nº 25**  
**Ejecución de Jonathan en los modelos 1 - 6**



Siguiendo con la ejecución de los modelos para valorar su coordinación visomotriz, los siguientes 6 modelos fueron reproducidos con errores concomitantes a los primeros. La figura nº 26 muestra las ejecuciones de Jonathan correspondientes a los modelos 7 a 12. Se detallan errores en todas las figuras prácticamente con la fineza de los trazos y con aspectos básicos de conexión de figuras que demuestren una copia fidedigna de la original.

La única figura que demuestra mayor fidelidad con el modelo dado es la 12, donde solo se observa el dibujo inclinado hacia la derecha y las irregularidades en las líneas no son tan marcadas como en las otras 5 reproducciones. Aún así, cuando el estudiante realizaba esta figura, se logró notar que no hacía el dibujo integrado como un rayo con flecha, por el contrario hizo primeramente las rayas cruzadas y posteriormente las cabezas de las flechas con cada raya por separado, no logró un trazo único de arriba abajo o

de izquierda a derecha según el caso.

**Figura nº 26**  
Ejecución de Jonathan en los modelos 7 - 12

7	8	9	10	11	12
Línea irregular	Líneas irregulares	Línea irregular	No hay cierre de circunferencia. No hay unión entre figuras	Línea irregular Faltó traslape central entre las tres líneas	

En los modelos 13 a 22 los niveles de dificultad se incrementan ya que busca del estudiante no solo precisión y exactitud sino además ubicación espacial respecto a la figura, requieren mayor destreza por parte del estudiante para ejecutarlas. lo cual tendrá un efecto positivo en que la copia sea lo más exacta posible. En este tercer bloque de figuras, Jonathan comete errores perceptibles en trazo, forma y precisión.

**Figura nº 27**  
Ejecución de Jonathan en los modelos 13 - 18

13	14	15	16	17	18
No hay cierre de circunferencia. No hay traslape central entre las 3 figuras	No hay equivalencia entre la distancia de cada círculo formando pirámide	No hay cierre de circunferencia. No forma el rombo y comete error en la unión de vértices			

Por otro lado, respecto al sistema auditivo, Jonathan responde a su nombre, busca la fuente del sonido, discrimina sonidos onomatopéyicos no así sonidos de palabras o sílabas que son parecidos o diferentes, igualmente posee una discriminación auditiva que le permite captar y entender los mensajes orales, principalmente los relacionados con instrucciones simples y complejas. Su lateralización auditiva es derecha.

Al valorar la discriminación de palabras con apoyo del Test Wepman, Jonathan logró comprender la instrucción de mencionar si la pareja de palabras eran iguales o diferentes, sin embargo, cometió 10 errores de un total de 40 pares de palabras, lo cual brinda un criterio de desatención auditiva en detalles que no se lograron agrupar por fonemas específicos. Se le brindó apoyo especialmente al principio de la prueba para que lograra establecer el criterio de diferencia solicitado. No existen dificultades relacionadas con su estereognosia (capacidad para reconocer la configuración espacial de los objetos por medio de la exploración táctil de los mismos), barognosia (sensibilidad de apreciación de pesos), percepción kinestésica ni vestibular.

Pasando al sistema olfativo, Jonathan logra discriminar olores y en el sistema gustativo logra discriminar el dulce, salado, ácido y amargo, sin embargo estos dos últimos los confunde en concepto y por lo general se refirió a ellos como “sabe feo”.

Su sistema táctil no muestra alteraciones, logra discriminar con el tacto figuras, texturas y tamaños. El grosor no lo logra discriminar al tacto ya que no comprendió el concepto de grueso y delgado. Reacciona ante el dolor y la



temperatura siendo mayormente hipersensible a aquellos elementos que pudieran no producir un daño significativo en su piel. Por tanto, reacciona con sobresalto cuando se le instiga físicamente imprimiéndole cierta presión en las extremidades o cuando debe manipular objetos ásperos o fríos.

Respecto a su sistema propioceptivo y vestibular, Jonathan tolera cambios de posición, de velocidad, dirección de estímulos, no presenta inseguridad gravitacional y se le dificultan las reacciones de protección y equilibrio principalmente al correr de un lugar a otro sin fijarse a su alrededor, lo anterior está relacionado con dificultades específicas de la atención principalmente cuando se autoestimula corriendo sin sentido.

A nivel de interacción, Jonathan saluda espontáneamente a las personas a su alrededor dándoles la mano, un beso o con un saludo verbal. Tiene sonrisa social espontánea, se le dificulta compartir juegos o actividades y buscar compañeros para jugar. Se le debe estimular a explorar los ambientes donde se desenvuelve normalmente como su casa, el aula o algún lugar nuevo.

Con relación a las habilidades de procesamiento, Jonathan tiene periodos relativamente largos de atención y concentración, puede permanecer en una misma actividad por aproximadamente 2 horas, requiere espacios de aproximadamente 10 minutos de tiempo libre para tomar agua, caminar un rato o salir a tomar aire. Reconoce todas las partes del cuerpo expuestas en su propio esquema corporal excepto la cintura, los hombros y la frente. Respecto a las funciones de las partes del cuerpo se anotan textualmente sus respuestas:

*“Ojo para ver<sup>7</sup>”*

*“Dientes para sacar la muela”*

*“Nariz para la nariz, para chuparse los mocos”*

*“Oídos para limpiarlos con palitos”*

*“Manos para lavárselas”*

*“Boca para comer”*

*“Pies para caminar”*

Sus respuestas muestran que conoce la función de los ojos, la boca y los pies. Los demás los asocia a acciones que se llevan a cabo con estas partes del cuerpo como lavarse las manos, limpiarse los oídos con palillos, los mocos con la nariz y sacar una muela con los dientes; aspectos que simplemente reflejan situaciones en las que el estudiante se ha envuelto y le resultan significativas.

Al presentarle la lámina utilizada para evaluar su memoria visual a corto plazo, se puede mencionar que logra recordar 8 detalles específicamente animales (perro, pajarito, vacas), personas (niño jugando, niño leyendo) y objetos (árbol, papayas, zacate amarillo). Aquí comete un error ya que confunde la fruta (calabazas) con papayas, sin embargo, en este detalle lo que se debe resaltar es el objeto recordado bajo la categoría de fruta, aunque dentro de su vocabulario la palabra “calabaza” no esté presente.

Respecto a la memoria a largo plazo, Jonathan basa su descripción en palabras que especifican lo central de la actividad, por ejemplo, hizo un relato

---

<sup>7</sup> Las itálicas representan las respuestas del estudiante.

de un paseo al centro de San José, y solo dijo frases sueltas como “estaban las vacas”, “llevamos merienda”, “se cayó Juan”, “una foto”. Esta descripción evidencia que el pensamiento de la persona con autismo es estrictamente literal y falta pragmatismo en el relato para imprimirle sentido semántico.

Cuando se le solicitó redactar oraciones a partir de palabras dadas primero mencionaba verbalmente algo del objeto que la palabra representaba,

**Figura nº 28**  
**“Redacción de Jonathan a partir de palabras”**



al escribir específicamente cada oración partiendo de la palabra dada, como se muestra en la figura nº 28 “Redacción de Jonathan a partir de palabras” su escritura tiene sentido semántico, utiliza mayúsculas al inicio de la oración, utiliza preposiciones entre palabras. Solamente con la palabra “pan” escribió un adjetivo de la palabra y no formó una oración específica. También se puede notar que utiliza

mayúsculas en la oración para referirse a la marca del vehículo: Daihatsu y para los atributos del equipo de fútbol: Liga Deportiva Alajueense. En la penúltima oración le faltó iniciar con un artículo determinado.

Por otro lado, a partir de un tema de su propia elección, tal y como se muestra en la figura nº 29 “Redacción de Jonathan con un tema libre”, Jonathan eligió el tema del paseo al parque de diversiones, sin embargo, no logra escribir una historia o relato del tema; se le dificultó formar ideas con coherencia sintáctica y sentido semántico, su redacción se basó únicamente en escribir

elementos importantes y llamativos para él del lugar visitado: la montaña rusa, el ciclón, el pacuare, el planeta y los go-cars. Comete errores ortográficos en la palabra diversiones, ya que la escribió con “c”, le faltó la tilde en ziclón y para referirse a los go-cars escribió Wocárs,

**Figura nº 29**  
**“Redacción de Jonathan con tema libre”**

Parque de diversiones  
Montaña Rusa  
ziclón  
El Pacuare  
El Planeta  
Los Wocárs

sin embargo, esta última puede deberse a que no es una palabra en español y él solamente asoció el fonema “go” con los grafemas “wo”.

En el área de memoria auditiva, al repetirle el grupo de 5 palabras, logra reproducir en escritura solo 4 de ellas, las primeras dos las escribe en el mismo orden, invierte la tercera y cuarta; y no logró recordar “carretera”, que era la última palabra. Así se puede apreciar en la figura nº 30 “Reproducción de Jonathan: palabras por memoria auditiva”.

**Figura nº 30**  
**“Reproducción de Jonathan: palabras por memoria auditiva”**

x Flor  
x camiseta  
x Grande  
x Chalco  
x \_\_\_\_\_

Siguiendo con la memoria auditiva pero con secuencias numéricas,

Jonathan logra repetir sin dificultad los grupos de dos dígitos 47-63-58 al escribirlos los agrupa como cantidades de decenas. Con los grupos numéricos de 3 dígitos solo logra reproducir correctamente el primero de ellos 641-115-237, en los otros dos grupos reprodujo números sin sentido; los grupos numéricos correspondientes a 4, 5, 6 y 7 dígitos respectivamente no los logra reproducir consecuentemente, de hecho en los grupos de 5 dígitos solo escribe los primeros dos dígitos de las primeras dos filas expuestas 31-48-58-97-19, los demás números que escribe son una muestra de su interpretación. Logra repetir los 5 nombres de objetos tangibles representados por tarjetas y leer los conjuntos de palabras dados sin cometer errores de dicción ni fonéticos.

Completa correctamente las palabras dadas y fusiona las sílabas en palabras con significado. Las oraciones las completa pero con poco sentido semántico, por ejemplo solo existe coherencia entre la oración y la realidad en la primera y la última.

“El sol sale por la mañana”

“Las flores nacen en el mar”

“Los peces viven en el bosque”

“Por la mañana me tomo una taza de agua”

#### **4.2.2.2 Sistema de habituación:**

Jonathan es un joven que realiza las siguientes actividades de higiene de forma independiente: lavado de dientes, vestido, control de micción, control de defecación, baño diario, rasurado, aplicarse desodorante y cuidado de las uñas de las manos. Requiere apoyo para cuidar las uñas de los pies, acción que por lo general realiza uno de sus hermanos mayores y para peinado y cuidado del cabello ya que al hacerlo solo pasa el peine por su cabello sin llegar a moldear un peinado específico.

Respecto al tiempo libre, Jonathan disfruta leer el periódico todos los días, los colecciona diariamente, ver televisión principalmente programas como el Chavo del Ocho y noticias deportivas; por otro lado le gusta escuchar música romántica y su cantante preferido es Ricardo Arjona. Estas actividades las realiza a diario, tiene un horario específico para ver sus programas de televisión preferidos; mientras no ve televisión, escucha música con su madre o lee el periódico varias veces al día. Cuida sus pertenencias, no permite que sus sobrinas toquen o utilicen sus pertenencias principalmente los carros y los periódicos.

Jonathan cumple con roles de hermano, hijo, compañero y estudiante durante todas las actividades semanales sean lectivas, no lectivas o de ocio. No tiene responsabilidades específicas en el hogar más que tender su cama todos los días. Su madre debe recordarle que recoja su ropa del baño al terminar de asearse, o que le ayude a realizar actividades específicas en el hogar.

Su rutina en periodo lectivo es: se levanta a las 5:00 am, tiende su cama, acomoda sus juguetes en el respaldar de la cama, se baña. Su madre le busca la ropa que debe ponerse, en este caso el uniforme, no desayuna, ya que según su madre, cuando él sabe que van a salir no puede comer nada. Ella le alista la merienda para que la lleve a la escuela. Asiste a la institución tres veces por semana: lunes, miércoles y viernes desde las 7:30 a.m. a las 3:30 p.m. Cuando sale de la escuela, llega a su casa, se quita el uniforme y espera a que su madre le prepare alimento, mientras mira su programa de televisión o lee el periódico. Se duerme a las 9:00 pm y su periodo de sueño es de aproximadamente 8 horas.

Su rutina en días no lectivos consiste en levantarse a las 5:00 a.m., tiende su cama, deambula por la casa hasta que su madre le prepare desayuno, desayuna y lee el periódico. Se le debe insistir en que se bañe cuanto antes, espera el tiempo de tomar los alimentos y durante todo el día deambula de un lado a otro. Cuando su madre le indica que le ayude en alguna labor del hogar, lo hace pero intenta dejar de hacerlo constantemente; por sí mismo no tiene iniciativa para realizar actividades dentro del hogar.

#### **4.2.2.3 Sistema volitivo:**

Los intereses de Jonathan están orientados específicamente con actividades relacionadas con la escuela, principalmente las deportivas como la piscina o cualquiera que implique correr, asistir al cine e ir a comer a cualquier

lugar de comida rápida. Por otro lado, prefiere actividades manuales para realizar dentro de la escuela, evita las actividades de cocina o de limpieza.

Su mayor motivación es salir de la casa a pasear principalmente si lo hace con los compañeros de la escuela. Cuando algo le motiva, empieza a sonreír y puede dedicarse a la actividad por más de una hora. En general su autoestima es adecuada para su edad, puede responder a preguntas sobre su futuro o sobre cosas que le gustan o le disgustan, por lo general pasivo, con su madre es insistente para lograr lo que quiere; para mantener la motivación en ocasiones es importante ayudarlo a expresar lo que siente y a diferenciar cuando una actividad no le es placentera.

Su tolerancia a la frustración es limitada por lo que en su trato es importante ser firme pero no efusivo para no causar frustración, además, no logra responsabilizarse de sus actividades de forma espontánea por lo que es de suma importancia contar con una agenda que lo oriente a los pasos a seguir y una estructura semanal de todas sus actividades y la de su familia.

#### **4.2.2.4 Desarrollo del lenguaje:**

Jonathan maneja un vocabulario básico adecuado para su edad, sin embargo, en algunas ocasiones se le dificulta utilizar o reconocer este vocabulario en un contexto adecuado respetando las leyes de la pragmática y la sintaxis del lenguaje. Para la identificación de sinónimos y antónimos fue necesario modelarle con varios ejemplos el concepto aplicado en palabras



específicas. Aún así, cometió errores en la mayoría de las palabras y sus respuestas se basaban en características o palabras relacionadas con el adjetivo o sustantivo mostrado.

Por ejemplo, con los sinónimos, ante la palabra “alegre” su respuesta fue “*sonrisa está feliz*”, “escuchar” su respuesta fue “*con los oídos*”, “cabello” su respuesta fue “*con el pelo de la cabeza*”. Con los antónimos, ante la palabra “dormido” su respuesta fue “*se durmió en la cama*”, “temprano” su respuesta fue “*se despierta con el reloj*” “caliente” su respuesta fue “*se quema con la olla*” y ante la palabra “joven” su respuesta fue “*si está joven*”.

#### **4.2.2.5 Lecto-escritura:**

Al realizar la lectura de sílabas con apoyo del Test de Fonética, lee las sílabas directas correctamente excepto la “güe” que la lee como “gre”. De las sílabas mixtas lee todo correctamente, de las sílabas inversas comete un error en “mal” y lee “mas”. Se le dificultan las sílabas consonánticas “bla, fre y tro”. Al presentarle los tríos de palabras las lee sin dificultad, no se equivoca, sin embargo, las lee con división silábica y no integra las sílabas en una sola palabra.

Al leer textos, su lectura es vacilante, no acentúa adecuadamente, no comete errores de omisión, sustitución o inversión pero su lectura es pausada entre frases y al pasar de un renglón a otro. Su tono bajo es parejo a lo largo de la lectura, no marca con el dedo para leer, no se brinca renglones; sin embargo,

su lectura monótona principalmente en los textos de mayor extensión, genera cansancio en el estudiante, por lo que bosteza, le lloran los ojos y tiende a leer intermitentemente.

**Figura nº 31**  
**Respuestas de Jonathan a la lectura 1**

Preguntas:

¿Quién esjé en la casita?  
Allá esta el pino  
En el pino  
La Paloma

¿Qué cosas veo?  
Pino  
Paloma  
casita

¿Dónde está la casita?  
casita

Respecto a la lectura comprensiva, se inicia con la de primer nivel. Jonathan hace la lectura pausada y al responder las preguntas se le brinda un apoyo específicamente en la forma de responder y en la atención que debe mostrar a los detalles específicos. Aún así las respuestas a las preguntas demuestran una comprensión

parcial de la lectura. El ejemplo puede verse en la figura nº 31 “Respuestas de Jonathan a la lectura 1” donde responde adecuadamente la segunda pregunta, en la primera pregunta, empieza copiando la primera oración y luego anota la respuesta, en este caso no podría verificarse una real comprensión de lectura, sin embargo en la tercera pregunta solo repite el sustantivo del cual se pregunta.

Al proseguir con la segunda lectura, Jonathan demuestra comprensión en la mayoría de las preguntas en las que básicamente las respuestas eran de completar los espacios en blanco. Falló la

pregunta 3 en la que se solicitaba un adjetivo del perro, sin embargo Jonathan responde solo con el nombre del perro. Los detalles se pueden observar en la

**Figura nº 32**  
**Respuestas de Jonathan a la lectura 2**

Preguntas:

A Pirulo algunos muchachos le tienen lastima

Pirulo va a la ciudad a comer y a Jogar

Es un perro Pirulo

Pirulo se duerme al lado del camino.

Los muchachos le dan agua y Pan

figura nº 32 “Respuestas de Jonathan a la lectura 2”.

Al realizar la lectura del tercer texto, Jonathan bosteza constantemente, le lloran los ojos y tiende a alejar y acerca el papel a sus ojos, su lectura es monótona y no respeta reglas ortográficas. En esta oportunidad, el joven solo responde adecuadamente la segunda pregunta y las otras respuestas no reflejan una asociación coherente entre el contenido del texto y sus contestaciones. Así se puede apreciar en la figura nº 33 “Respuestas de Jonathan a la lectura 3”. Al intentar continuar con la cuarta lectura, el estudiante se negó a continuar así que se detuvo esta parte de la evaluación y se le permitió un tiempo de descanso.

**Figura nº 33**  
**Respuestas de Jonathan a la lectura 3**

Preguntas:

¿Por qué se dice que cuando Jaime sea grande va a ser un constructor?  
pantalones

¿Qué herramientas tiene Jaime para construir sus inventos?  
Tiene serrucho Alicates  
y frascos de vidrio llenos  
de clavos y tornillos

¿Por qué la mamá de Jaime cree que siempre pedía cosas complicadas para Navidad?  
San Nicolas

¿Cuál es el último invento de Jaime?  
carpintería

¿Cuál cree usted que es la opinión de los familiares de Jaime sobre el trabajo que realiza?  
velero

En la etapa de dictado, Jonathan logra escribir correctamente 6 palabras de las 11 dictadas sin cometer errores ortográficos, utilizó tilde en la palabra

“saxofón” y cada palabra la escribe con mayúscula, incluso en la palabra “horizontes” logró corregir su propio error en la “z”: Horizontes. Por su parte, en las 6 palabras falladas comete errores de omisión de grafemas (“r”) e inversión de fonemas (la “r” por “i”) en la palabra Naúfiagó, sustituye grafemas (“v” por “b”) y omite grafemas en “revoloteaba” escribiendo Rebotiagó; por último, agrega grafemas (“g”) que no forman parte de la palabra, por ejemplo para “angustiados” escribió Angustiagos.

Al escribir oraciones al dictado, se evidencian mayormente las dificultades fónicas, gráficas y de capacidad de memoria auditiva, ya que en todas las oraciones no logra completar la idea general y solo escribe al principio de la oración con alguna palabra final. Aquí es imperativo mencionar que Jonathan tiene una letra algo grande para el espacio en el que debe escribir, lo que hace que se extienda a otras hojas para poder terminar sus oraciones, de hecho utilizó la hoja por ambos lados. Para una mejor evidencia de las dificultades mencionadas se muestra el cuadro n° 16 de “Resumen de la copia al dictado de oraciones de Jonathan” con un resumen de algunos de sus errores más comunes.

**Cuadro n° 16**  
**Resumen de la copia al dictado de oraciones de Jonathan**

Oración dictada	Reproducción del estudiante	Análisis de la respuesta del estudiante
1. Debemos conocer nuestro país geográficamente.	<u>Debemos conocer geograficamente</u>	Omite las palabras “nuestro” y “país”, sustituye la “b” por la “v” y al terminar de escribir la palabra en el siguiente

		renglón, no cumple con la división ortográfica.
2. El globo terráqueo es la representación del planeta.	<u>El Globo terrático es la repas</u> <u>sión.</u>	Aquí solo logra escribir la primera parte de la oración, omite letras en la palabra "representación" y sustituye grafemas en "terráqueo".
3. En la finca de mi amigo Federico hay un precioso potro.	<u>En la Finca mi amigo Federico</u> <u>Hay un Prote,</u>	En esta oración solo elimina dos palabras, mezcla las mayúsculas entre palabras y termina con coma en vez de punto. El nombre propio, lo escribe con mayúscula.
4. Compramos en el supermercado los víveres que nos sustentarán en un cuatrimestre.	Compramos en Superm ercados. Los vívives ouatrimestre.	No inicia con mayúscula, utiliza un punto en media oración, omite 6 palabras en total, comete errores de escritura en las palabras "supermercado", "víveres" y "cuatrimestre". Se puede mencionar que capta la esencia de la oración.
5. Los compañeros de mi colegio son revoltosos, sobre todo en la clase de Educación Física.	Los Compañeros de mi colegio, sobre todo en la clase de educa ción Física.	En esta oración omite la parte central, utiliza coma y finaliza sin darle sentido semántico.
6. El telescopio es un invento muy importante para descubrir satélites en el espacio.	<u>El Teléscopio Para</u> <u>descovir satelite</u>	Su reproducción evidencia que captó solo el inicio y el principio de la oración, llegando a tener sentido semántico pero sin expresar la idea tal y como se dictó. Tilda la palabra "telescopio", que no debía tildar pero deja sin tilde la palabra "satélite", omite y sustituye letras en "descubrir".

En general, durante la escritura al dictado, fue necesario repetir hasta 5 veces la oración, aún así, el estudiante comete errores significativos en el sentido semántico y pragmático de la oración, tampoco utiliza adecuadamente los signos de puntuación y escribe mayúsculas en medio del texto sin sentido.

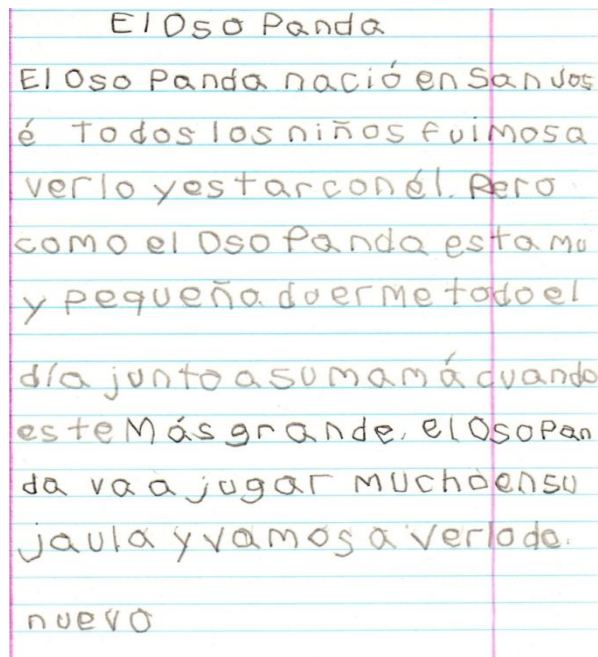
Al hacer dictado de textos, fue necesario brindarle mayor apoyo respecto al tiempo y se le repitieron las oraciones 5 veces cada una. Jonathan solo logra escribir al dictado el primer texto que se lee, ya que en esta actividad invirtió aproximadamente 1 hora y no era prudente exigirle más para evitar dificultades conductuales. En la reproducción se nota sentido semántico en las oraciones, omite la ideas centra de una de las oraciones y solo anota el principio y el final de las mismas. Escribe con mayúscula al inicio y finaliza con punto cada oración. Comete errores de sustitución en las palabras “dejó”, “mesa” y “botó”, escribe sin tilde las palabras “saltó, botó, cayó y tomó”.

Cuando correspondió hacer la copia de texto, se inicia con la del nivel I, el estudiante inicia a las 10:00 a.m. y termina de copiar las 11:40 a.m. Durante este tiempo fue necesario brindarle un espacio de 5 minutos de descanso en el cual tomó agua y caminó. Luego continuó con la copia. Al terminar se computó el tiempo y se tuvo que detener esta etapa de la evaluación debido a la cantidad de tiempo utilizado por el estudiante y por tanto, no era prudente exigirle más.

La producción fue bastante uniforme, el espaciado entre letras permite leer grupos de sílabas, palabras y oraciones. No omite renglones. Su letra abarca el espacio de dos renglones, hace la diferencia en grafema de minúscula y mayúscula; sin embargo, no es proporcional el tamaño entre una y otra. Al empezar una palabra (San José, muy) y no poder terminarla en el mismo renglón, simplemente la continúa en el siguiente sin respetar la división silábica y sin poner guión de continuación. Igualmente, no comete errores de sustitución, omisión o agregado de fonemas o grafemas. Prácticamente, en esta

producción es en la que comete menos errores que en las demás, esto puede deberse a que tiene un apoyo visual a lo largo de toda la copia mientras que en producciones al dictado, debe recurrir más a su memoria auditiva y representacional. Esta copia se puede apreciar en la figura nº 34.

**Figura nº 34**  
**Copia de texto de Jonathan**



El Oso Panda  
El Oso Panda nació en San José  
é Todos los niños fuimos a  
verlo y estar con él. Pero  
como el Oso Panda es tan  
y pequeña duerme todo el  
día junto a su mamá cuando  
este más grande, el Oso Pan  
da va a jugar mucho en su  
jaula y vamos a verlo de  
nuevo

#### **4.2.2.6 Conceptos matemáticos:**

En esta etapa el estudiante pudo avanzar más rápidamente que en la etapa de lecto-escritura. Respecto al círculo numérico se inicia con un modelamiento de lo que se le solicita con el grupo de números del 1 al 10. Seguidamente se le indica con la cantidad que debe empezar y lo ejecuta satisfactoriamente, solo comete un error en el conteo de números de tres en tres. A continuación, el cuadro nº 17 “Respuestas del círculo numérico de

Jonathan”, muestra el resumen de sus producciones.

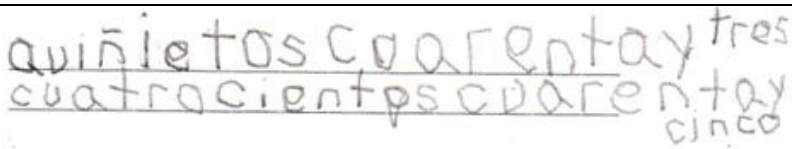


**Cuadro nº 17**  
**Respuestas del círculo numérico de Jonathan**

<b>Círculo numérico</b>	<b>Observaciones</b>
De uno en uno de 10000 hasta 10020	Se le brinda apoyo verbal al principio junto con modelamiento, logra reproducir todo el todo el círculo numérico.
De dos en dos de 10000 hasta 10040	Se le da la instrucción, el estudiante inicia sin ninguna dificultad, completa todo el círculo numérico.
De tres en tres de 10000 hasta 10060	Empieza sin dificultad, omite el número 10036 y prosigue con los demás hasta el 10060.
De cinco en cinco de 10000 hasta 10100	Completa todo el círculo numérico sin dificultad.
De diez en diez hasta 10000 hasta 10200	Completa todo el círculo numérico sin dificultades importantes.

Logra reconocer y leer los números que se le indican, sean estos de centenas, unidades de millar, decenas de millar y centenas de millar; no logra leer los números con decimales, los cuales hace con cada grupo de dígitos por separado. Al solicitar que escriba cada grupo numérico que se presenta los logra escribir solamente agrupándolos en dúos o tríos. El cuadro nº 18 muestra la producción de Jonathan en escritura de numerales. Se evidencian pequeños errores de escritura ya que no respeta las reglas ortográficas al dividir por sílabas los nombres de los numerales y no se evidencia agrupamiento en decenas y centenas de millar específicamente.

**Cuadro nº 18**  
**Producción de Jonathan en escritura de numerales**

<b>Número asignado</b>	<b>Producción del estudiante</b>
543445	 <p>El estudiante sustituye la sílaba "nien" por "ñie", separa la cantidad en dos y la escribe como "543" y "445".</p>

19889	<p><u>Diecinueve ochocientos ochenta y nueve</u></p> <p>Solo separa los números en grupos de 3 dígitos, como si se tratara de dos cantidades.</p>
452892	<p><u>cuatrocientos cincuenta y dos ochocientos noventa y dos</u></p> <p>Igualmente separa los números en grupos de tres como si fueran dos cantidades.</p>
10777	<p><u>diez setecientos setenta y siete</u></p> <p>En esta cantidad separa los dígitos como "10" y "777".</p>
97461	<p><u>novecientos setenta y cuatro novecientos sesenta y uno</u></p> <p>De igual forma, separa los dígitos, sin embargo los agrupa como "974" y repite el nueve en el segundo grupo de dos dígitos "9-61"</p>

Por su parte, al solicitar que ordene de forma ascendente los números indicados, se modela con cantidades pequeñas "34, 56, 2, 12, 23" y lo logra hacer, se le entrega el grupo de números para la valoración respectiva y solo repite textualmente cada grupo numérico sin poder ordenarlos como se le solicitó. La figura nº 35 muestra su producción

**Figura nº 35**  
**Ordenar ascendentemente de Jonathan**

Ordene los siguientes números del menor al mayor:

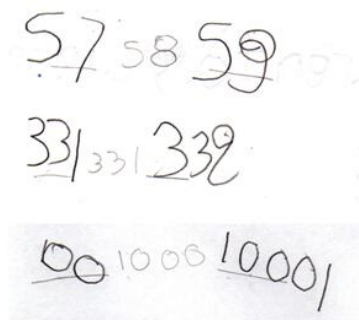
108 3353 2349 1869 519 7500 4000 92844 62315

108 3353 2349 1869  
519 7500 4000 92844  
62315

Debido a la anterior dificultad se le ofrecen otros grupos numéricos para ordenarlos descendientemente, sin embargo, no logra las respuestas esperadas. Al valorar los números antecesores y posteriores, tampoco logra completar las cantidades propuestas, se le ofrece un ejemplo con numerales de menor valor, pero, solo lo logra con el número 58.

En los otros dos números presentan dificultades tal y como se muestra en la figura nº 36 “Antecesor y sucesor Jonathan”, logra anotar su sucesor, 332, por no logra anotar el antecesor ya que repite el numeral 331. En el último numeral pone de antecesor un número con un cero menos, disminuyendo novecientas veces el solicitado y al posterior le agrega un uno aumentando diez mil veces la cantidad solicitada.

**Figura nº 36**  
**Antecesor y sucesor**  
**Jonathan**




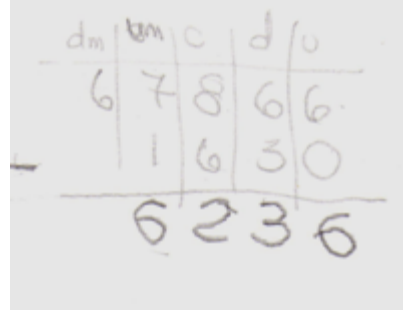
Al resolver las operaciones matemáticas, fue necesario dirigir constantemente el proceso, ya que, pese a que se brindaron las instrucciones específicas, el estudiante no mostró iniciativa y se quedaba esperando la ayuda de la evaluadora. Por otro lado, al dejarlo que respondiera espontáneamente solo repetía los valores sin resolverlo.

Así que, fue necesario ubicarle los números en la caja de valores para que pudiera realizar la suma siguiendo el orden en unidades, decenas y centenas correspondientes. Es así como Jonathan logra dar respuestas adecuadas a las sumas y restas simples de uno, dos y tres dígitos. Cuando tuvo que realizar las sumas y restas compensadas, igualmente fue necesario

ubicarle los números en caja de valores, pues, aunque se le dio la instrucción y la hoja de trabajo con la suma, solo repitió los números en el orden que se le dieron sin ejecutar la suma:  $63853+12335=$ , su reproducción fue  $+ 63853 + 12335 =$ .

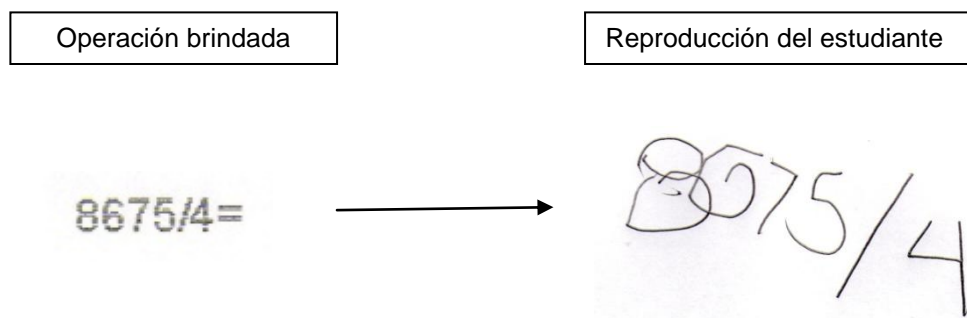
Se le colocan la suma y la resta en la caja de valores, sin embargo, no logra resolverlas adecuadamente, en la suma cuando debía separar los valores para dejar la unidad y llevar la decena, anotó ambos dígitos y en la resta solo restó los valores que tenían que ser restados de valores numéricos y al no tener un valor numérico específico no lo sustituyó con un 0, sino que dejó de hacer la suma. Para ver estos detalles se ofrece la figura n° 37 “Sumas y restas compensadas de Jonathan”.

**Figura n° 37**  
**Sumas y restas compensadas de Jonathan**

Operación	Observaciones
	<p>Al resolver esta suma, acierta los datos de las siguientes columnas; unidades, decenas, unidades de millar y decenas de millar. En las centenas suma los dígitos, sin embargo el resultado es incorrecto (<math>8+3=10</math>) y no completa el proceso propio de la suma compensada, el cual consiste en dejar las unidades (0) y llevar las decenas (1).</p>
	<p>En la resta, completa el proceso solamente hasta las Unidades de Millar, ya que al llegar a las Decenas de Millar y no tener factor numérico en el sustraendo, no colocó el número correspondiente tal y como es necesario en el proceso de la resta. Por otro lado, logra el resultado correcto en cada dígito sustraído como factores individuales, mas no es la respuesta correcta como cantidad total.</p>

Jonathan no logra resolver las multiplicaciones y divisiones asignadas, luego de brindar la instrucción, únicamente se limitó a reproducir por copia cada una de las operaciones imitando el modelo original, tal y como lo demuestra la figura nº 38 “Resultado de la división de Jonathan”,

**Figura nº 38**  
**Resultado de la división de Jonathan**

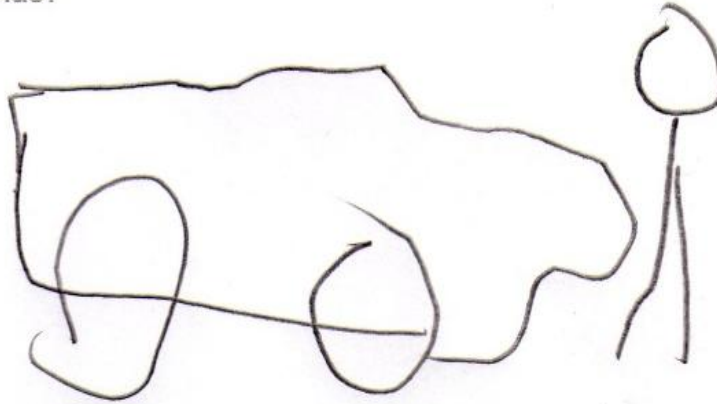


Al resolver problemas matemáticos, Jonathan no concreta los pasos necesarios para el mismo: planteo, operación y respuesta. Sin embargo, luego de leer los problemas únicamente hizo dibujos alusivos al contenido o idea principal del texto lo cual denota comprensión de lectura en ideas sencillas. Un ejemplo de esta reproducción se muestra a en la figura nº 39 “Resolución de problemas matemáticos de Jonathan” en el cual puede verse el dibujo correspondiente a la persona y al autobús, los dos sustantivos principales del texto. Lo anterior es una evidencia del estilo de pensamiento concreto que tienen las personas con autismo y su dificultad para llegar a razonamientos que impliquen mayor relación entre elementos variados, lo cual es básico en los planteamientos de los problemas matemáticos.

Figura nº 39

Resolución de problemas matemáticos de Jonathan

1. En un bus caben 60 personas ¿cuántos buses necesito para transportar 397 personas?



#### 4.2.2.7 Datos de la comunidad

Jonathan vive en la comunidad de Quebradas, distrito sétimo de Río Azul, cantón de La Unión, provincia Cartago. Comunidad con un relieve irregular, de altas montañas, calles estrechas, casas construidas sobre superficies desniveladas y gran cantidad de gente que

Figura nº 40  
Estado de calles comunidad  
Río Azul



camina a la orilla de las escasas aceras. El espaldón de la calle, no existe en su gran mayoría, ya que el terreno es erosionado por el río Quebradas.

Las carreteras están irregulares ya que tienen huecos, se han caído pedazos a las orillas por que el subsuelo se ha lavado debido a la erosión generada por la fuerza del río. Constantemente el sistema de cañerías falla por

que están atascadas con basura que se deja a las orillas de las angostas calles. Por este motivo, al caminar se debe tener mayor cuidado ya que cuando llueve, el terreno empinado, genera que las aguas se conviertan en pequeños ríos. Estas características pueden observarse en las figuras nº 40 y 41.

**Figura nº 41**  
**Sistema de cañerías**  
**comunidad Río Azul**



La carretera principal de la comunidad (Ver figura nº 42) se extiende como cordón a lo largo de todo el trayecto con pequeños recodos que marcan desviaciones a los pueblos aledaños o hacia alguna de sus calles: Lizanías, Pérez, Balderramos, Piedades, Laurel, entre otros. No existen zonas peatonales demarcadas ni semáforos. Los terrenos baldíos están desocupados más por

**Figura nº 42**  
**Calle publica Río Azul**

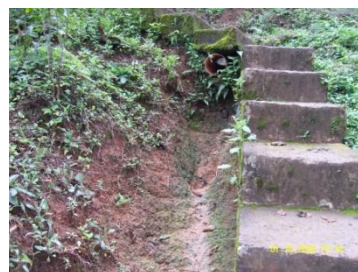


una cuestión de seguridad que por el desuso mismo ya que estos generalmente están en la zona más empinada de la montaña. La comunidad cuenta con una escuela, un CEN-CINAI y el EBAIS. Además tiene ferreterías, pulperías y policía de proximidad. Sin embargo, pese a que podrían considerarse focos de empleo, no son lugares con un acceso seguro para el estudiante, por otro lado, en esta comunidad, la mayoría de negocios son familiares, y aunque no se entrevistó a ningún miembro de ella, la madre siempre comenta las situaciones que se generan alrededor de su propio hijo.



Jonathan habita en Calle Salas, terreno de sus abuelos y tíos paternos y maternos. Su casa está ubicada hacia el sur este de la comunidad a los pies de una montaña de terreno mayormente cafetalero. La calle es de cemento picado en mal estado, para llegar al hogar del joven se deben subir

**Figura nº 43**  
**Estado de gradas**  
**Comunidad de Río Azul**



más de 70 gradas estrechas y lavadas en el subsuelo por el efecto de las aguas de lluvia (Ver figura nº 43). La casa es una construcción de madera ya desgastada, el piso es una combinación de cemento con ocre rojo, madera y cemento picado. Tiene 7 aposentos incluyendo el servicio sanitario, sala comedor, cocina y tres cuartos.

En general es una comunidad de alto riesgo social, de un terreno irregular y con limitantes en el acceso físico, social, cultural y familiar que pueden afectar negativamente el desenvolvimiento de Jonathan.

Una vez analizados las 7 áreas de valoración, se revelan diversas características del estudiante que no se pueden pasar por alto. Jonathan tiene habilidades en lo referente a memoria visual a corto y largo plazo, su riqueza de vocabulario es de un nivel de 6º grado el cual le permite reconocer numerales con decenas y centenas de millar, aunque en resolución de problemas matemáticos y lectoescritura está al nivel de un estudiante de 3<sup>er</sup> grado inicial.

Tiene habilidades manuales, principalmente su dominancia es derecha y es persistente en lo que hace. Puede permanecer períodos de más de dos



horas trabajando en actividades concretas y requiere de supervisión y estructuración espacio-temporal para que logre completarlas adecuadamente en un período de tiempo específico.

En general es importante aprovechar las habilidades manuales y visuales que posee el estudiante así como su capacidad de organización para involucrarlo en actividades sencillas dentro del hogar y que esto le permita adquirir mayores responsabilidades dentro y fuera de su círculo familiar fomentando un alto grado de autonomía e independencia.

#### **4.3. Cuarta categoría de análisis: propuesta ocupacional y vocacional acorde a las necesidades e intereses de los estudiantes con autismo para desempeñarse en el campo laboral.**

Una vez analizadas las habilidades de los estudiantes participantes del proceso de investigación, se hace necesario disponer de una propuesta metodológica que unifique todos los pasos que se requieren para una integración y desenvolvimiento adecuado en el campo laboral de la persona con autismo.

Es por este motivo que se ha retomado toda la información impresa en el Capítulo II Referentes Teóricos y se ha descrito una propuesta metodológica orientada para una futura integración laboral de los estudiantes con autismo basada en la práctica del Empleo con Apoyo. Dicha propuesta se explica ampliamente en el capítulo de anexos e incluye los instrumentos necesarios

para ser utilizados en cualquier situación que se pretenda la integración laboral.

La misma, ha sido probada en países como Estados Unidos y España dando resultados positivos tanto para las instituciones que apoyan el proceso como para los encargados de los estudiantes y lo propios estudiantes con autismo.

Como se explicó en el capítulo II, el Empleo con Apoyo se concibe como un modelo dirigido a favorecer la integración laboral de las personas con discapacidad en el medio ordinario de trabajo y en esta ocasión está dirigido principalmente a las personas con autismo. Desde la perspectiva de la normalización, este modelo descansa sobre el derecho al trabajo, y la percepción de la actividad laboral como un elemento clave de la inclusión de las personas en un entorno comunitario del que son elementos activos; motivo por el cual esta práctica conlleva responsabilidad social de todos los que decidan integrarse en el proceso.

La práctica del Empleo con Apoyo conlleva cinco pasos claros con distintas subetapas, a partir de los cuales se establecen mecanismos que pueden generalizarse a cualquier persona con discapacidad o deficiencia, en esta oportunidad se deben extender a la persona con autismo.

La aplicación de diversos programas bajo esta modalidad para las personas con autismo ha puesto de relieve que las familias juegan un papel primordial en su desarrollo, facilitando en la mayoría de los casos, la participación de su hijo(a) en dichos planteamientos. En cualquier caso, la orientación familiar es muy necesaria, pues la colaboración de cada uno de sus

miembros y el compromiso con el programa es un apoyo fundamental para su óptimo desarrollo.

Una vez analizados todos los objetivos planteados es importante que quede claro que cada práctica que se desee llevar a cabo con cualquier persona con autismo debe suponer una alta dosis de responsabilidad y debe estar libre de falsas expectativas por parte de los padres o del personal de apoyo, su criterio debe ser siempre neutral, objetivo con el propósito de que pueda reorientar las acciones en cualquier momento. Es por este motivo que, debido a la pertinencia del planteamiento de opciones laborales para la persona con autismo, se describe un breve epílogo que complementa esta investigación y desde la cual se muestra como se dio inicio a una práctica específica con los dos estudiantes que participaron de todo el proceso investigativo.

### **Epílogo:**

Durante el proceso investigativo se dieron a conocer los objetivos del trabajo a diversas personas interesadas en la enseñanza y aprendizaje de personas con discapacidad. Es así como se contacta con la empresa “Cuero papel y tijera” ([www.cueropapelytijera.com](http://www.cueropapelytijera.com)) la cual se dedica a elaborar productos partiendo de tres materiales específicos: cuero, papel y tela; quienes mostraron un enorme interés en colocar dentro de su empresa a personas con discapacidad.

El negocio nació en manos de José Rafael Coto Hernández, en 1952 inicia formalmente la carrera con su primer taller: “Encuadernación Gutenberg” ubicado en la provincia de Cartago. Trabajó durante 50 años “de manera impecable y distinguida el cuero y el papel, con el tiempo descubrió y perfecciono el oficio de la marroquinería como línea complementaria, a través de la cual encontró también admiración, respeto y fidelidad por parte de sus clientes” (Sofía Protti).

Actualmente, el negocio está en manos de Sofía Protti, quien se ha dedicado a darle continuidad al negocio familiar sin perder de vista el objetivo inicial, colocar en el mercado productos elaborados a partir de materiales sencillos y reciclados, de fácil ensamblaje, que sean de calidad y con sello costarricense. Algunos de estos productos son: billeteras, llaveros, alforjas, portarretratos, portatlibros, carteras, bolsos, carpetas, agendas, cortinas, alfombras, entre otros.

Es debido a la finalidad de estos productos que la propietaria junto a su hermana, Melina Protti, se dieron a la tarea de buscar personas con discapacidad que tuvieran habilidades motrices finas adecuadas para trabajar con ciertos productos elaborados en su negocio pero que pudieran desarrollarse desde el hogar de la persona con discapacidad para favorecer el real aprovechamiento de su tiempo libre con una perspectiva ocupacional apropiada.

De esta forma, se inicia con las primeras etapas del empleo con apoyo correspondientes a los contactos con la empresa y la valoración de los

candidatos para determinar las habilidades presentes en los estudiantes y elegir el producto que mejor pueda trabajar desde el hogar con el menor apoyo posible. Estas etapas se evidencian en la figura nº 42 y 43 correspondientes a cada uno de los estudiantes individualmente.

**Figura nº 42**  
**Entrenamiento con corte de cuero: Moisés**



**Figura nº 42**  
**Entrenamiento con ensamblaje de piezas para cortina: Jonathan**



Seguidamente se llegó a la etapa de compromisos y acuerdos entre ambas partes: la empresa dispondría de todos los materiales y los llevaría al hogar; por su parte, las madres serían las compañeras de empleo en el

proceso permitiendo la mayor independencia posible. El proyecto elegido para cada uno fue:

- Jonathan con cortinas de ruedas de cuero y argollas.
- Moisés con alfombras de tiras de cuero unidas con nudos sobre una base de madera.

Una vez listo el material para cada estudiante, se procedió a entregarlo y explicarle cada paso necesario. Para Moisés solo fue necesaria una explicación verbal, sin embargo, para Jonathan fue necesario hacerle la secuencia de los pasos requeridos para armar una cortina con argollas y ruedas de cuero. Además, ambos estudiantes elaboraron un horario de trabajo donde se especificaban las actividades diarias que les permitieran llevar un control diario de sus propias responsabilidades, incluyendo actividades propias de su hogar: tender la cama, guardar la ropa, ordenar su propio cuarto. La figura nº 43 muestra los pasos que se le adaptaron a Jonathan para elaborar las cortinas y el horario que debía seguir semanalmente.

**Figura nº 43**  
**Jonathan: pasos adaptados para las cortinas y elaboración de horario**





aproximado de 10 horas. La figura nº 45 muestra una de esas secuencias terminadas.

La situación con Moisés ha sido un poco más lenta ya que se evidenció que los nudos en cuero no le son fáciles de hacer y la madre debía retocar lo que él había iniciado para asegurarse la máxima calidad en el producto. Así que se decidió terminar ese primer producto con el apoyo de la madre y cambiar la estrategia de los nudos en cuero por otro material o por otras estrategias que no implique hacer nudos.

Al momento de presentar esta investigación solo se han logrado estos pequeños logros con ambos estudiantes, sin embargo, el interés de la investigadora es que se pueda seguir con la coordinación de la empresa “Cuero, papel y tijera” y, se le permita a los estudiantes seguir demostrando sus propias habilidades en el proceso ya iniciado, evaluando posteriormente los resultados a largo plazo tomando en cuenta que la empresa ha adquirido un compromiso moral, ético y social con ambas familias y desean llegar hasta el último paso del modelo del empleo con apoyo: retribuir salarialmente las labores terminadas sin exigencias de tiempo, sino considerando que ambos estudiantes avanzan a su propio ritmo y es la empresa la que debe adaptarse a este nivel de producción.

Cuando se adquiere un compromiso laboral con las personas con autismo o cualquier otra deficiencia, hay que considerarlos como personas con sus características personales, sociales y laborales diferentes, pero con sus



capacidades de decisión, de promoción, de formación y de planificación respecto a su futuro profesional.

La diferencia no está en la persona, sino en los apoyos que precisa para poder desarrollarse como un ciudadano más, y esto debe reconocerlo el entorno laboral. Aunque la persona con discapacidad quizás tenga dificultades para expresarse puede conseguir con los apoyos precisos comunicar con claridad sus objetivos personales y su deseo de participar en la sociedad con sus derechos y obligaciones.

## CONCLUSIONES

Luego de haber presentado y analizado la información se proceden a redactar las conclusiones de acuerdo con cada uno de las categorías de análisis planteadas.

### **Categoría 1**

*Identificar las opciones ocupacionales propuestas en los planes de estudio del Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil (CEENI) en relación con las necesidades e intereses del estudiante con autismo.*

El Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil (CEENI) cuenta con Planes de Estudio desde el año 1999 en los cuales se desglosan cada una de las áreas en las que se debe basar el trabajo diario en la institución las cuales son: Autonomía e Independencia, Académico Funcional y Ocupacional, Deportivo y recreativo, Artístico Cultural, Familia y Comunidad. Estas áreas se deben desarrollar con un equipo de trabajo formado por dos docentes de Educación Especial y un docente del área técnica.

Aparte de estas áreas a trabajar, el Plan de Estudios contempla lecciones de Mediación Comunal, de Coordinación y Orientación Familiar para que se puedan desarrollar proyectos específicos con las familias de los estudiantes matriculados. Sin embargo es importante considerar lo siguiente:

- Las lecciones que se destinan para el establecimiento de mecanismos de mediación comunal no contemplan el tiempo real que utilizan y han utilizado las docentes del nivel para emprender acciones específicas en las comunidades de los estudiantes ya que, un periodo de 3 lecciones semanales no alcanza para iniciar y culminar trámites específicos de todos los estudiantes.
- La población de la institución, incluyendo el nivel de IV Ciclo, proviene de distintas y alejadas zonas geográficas del país, así que, si el docente debe establecer mecanismos de inserción laboral en las comunidades del estudiante, no se toma en cuenta que tres lecciones de coordinación no cubren el tiempo de traslado de la docente hasta la comunidad del estudiante y la posible aplicación de mecanismos de respuesta totalmente contextualizados dentro del periodo escolar.
- Además, cuando las docentes han tenido que trasladarse a las comunidades del estudiante, simplemente han asumido tiempo personal para poder culminar con alguna acción específica.
- Respeto al seguro de accidentes laborales del INS, cabe acotar que este no cubre a las personas que salen de su lugar de trabajo porque ante la aseguradora la labro docente es de domicilio fijo y no requiere trasladarse como si sucede en los empleos de mensajería, por ejemplo; por tanto, la docente sale bajo su propio riesgo exponiéndose a cualquier imprevisto que posiblemente no será cubierto por la póliza respectiva.

Por tanto, desde los planes de estudio solo se especifican las áreas de trabajo que deben contemplar las docentes en su labor diaria, sin establecer mecanismos acerca de cómo llevarlos a cabo y sin tomar en cuenta las distancias geográficas de las viviendas de los estudiantes respecto a la ubicación de la institución. En general, no hay un planteamiento laboral detallado orientado a las necesidades de los estudiantes.

### **Categorías 2 y 3**

2. *Identificar el perfil ocupacional de los estudiantes con autismo para insertarse al campo laboral.*
3. *Describir el perfil vocacional de los estudiantes del Centro de Educación Especial Neuropsiquiátrica Infantil (CEENI).*

Luego de hacer la valoración para determinar las habilidades volitivas, habitativas, de ejecución, en matemáticas, de lectoescritura y de lenguaje; y luego de evaluar los servicios comunitarios, se desprenden las siguientes conclusiones para cada uno de los participantes del proceso investigativo.

#### Valoración de Moisés:

- El joven Moisés tiene definidos sus gustos respecto a las actividades que practica en su tiempo libre, muestra interés por la televisión, juegos de video, juegos con grupos de amigos y juegos con objetos preferidos: carritos y muñequitos miniatura.

- Moisés tiene rutinas establecidas diariamente, tres días lectivos y dos no lectivos en los que debe trabajar en su hogar arreglando el mueble de su cuarto, lavar trastos, lavar o doblar ropa y limpiar ventanas. Además es capaz de ayudar en el hogar por iniciativa propia.
- En las actividades de vida diaria el joven es independiente en la ejecución de las actividades de aseo personal, alimentación, vestido e higiene mayor, rasurado, lavado de dientes y control de esfínteres.
- Respecto a procesos mentales específicos: Moisés puede comprender una orden verbal dada en el momento, requiere poco apoyo de análisis de tareas. Sus periodos de atención son relativamente largos, tiene una buena comprensión del espacio, presenta iniciativa para ejecutar tareas y las puede realizar sin necesidad de estarle recordando.
- En el área de comunicación y lenguaje Moisés logra comunicarse de forma oral, espontáneamente, su comunicación es funcional y responde a preguntas con sentido pragmático claro, no puede responder las de doble sentido. Se debe evitar que el estudiante repita una y otra vez las instrucciones dadas.
- Respecto a los conocimientos académicos: Moisés lee, escribe y logra realizar sumas y restas simples y compensadas de tres dígitos. Su vocabulario es amplio y lo utiliza en diferentes contextos de forma espontánea.

- La comunidad donde vive el joven ofrece opciones de posibles trabajos, además, Moisés es capaz de trasladarse sin dificultad por la comunidad, tomar bus y realizar todos los pagos de autobuses. Por otro lado, la familia del joven está dispuesta colaborar con el entrenamiento del joven en alguna actividad productiva y ejecutarlo en su casa.
- El joven cuenta con todas las habilidades ocupacionales para desempeñar una actividad agropecuaria, de mecanización, de servicio o de acabado dentro y fuera de su hogar con apoyo de un entrenador laboral el cual puede ser un familiar o un miembro de la empresa.
- Moisés puede desempeñarse en una actividad no calificada donde su nivel de esfuerzo puede ser de mediano a pesado, con funciones como: comparar datos, relacionarse con personas, relacionarse con cosas trabajando manualmente. A nivel de recursos materiales puede utilizar herramientas y materiales de consumo así como accesorios, herramientas de construcción. El tipo de producto a brindar son bienes finales producidos.
- En cuanto a la capacitación del joven para desempeñar un puesto de trabajo, es importante primero enfocarse en el aprendizaje de los procesos agrícolas, de mecanización, de servicios o acabados y en las técnicas para desarrollar estos procesos, los cuales deben ser desarrollados junto a sus docentes con un análisis de tareas para

aprenderlos y estructurar cada actividad.

- Para la estructuración de las actividades, Moisés no requiere una agenda semanal estructurada. El puede seguir aprender la actividad con instrucciones verbales y solo necesita que le recuerden pasos específicos para los cuales puede solicitar ayuda. Cada una de las actividades a realizar debe ser desglosada en un análisis de tareas y ofrecérsela en un fólder al estudiante para que él mismo lleve el registro de los pasos en su propio trabajo.
- El mediador laboral debe ser para el joven una guía cuando necesite instrucción, cuando deba revisar las actividades y cuando deba llevar un registro de ellas.

### Valoración de Jonathan

- Jonathan es un estudiante que tiene definidos sus gustos respecto a las actividades que practica en su tiempo libre, muestra interés por la música y la televisión.
- No tiene rutinas establecidas diariamente por lo que cada día no lectivo simplemente permanece en casa esperando que su madre le indique que hacer. Simplemente tiende su cama cuando se levanta y ayuda a quitar los trastos sucios de la mesa una vez terminado el almuerzo.
- En las actividades de Vida diaria Jonathan es independiente en la

ejecución de las actividades de acicalado, alimentación, vestido e higiene mayor, aún así cuando se baña su madre debe supervisar que complete todas áreas de acicalado; además, es ella quien le busca la ropa para después del baño.

- Respecto a procesos mentales específicos: Jonathan puede comprender una orden dada en el momento o por medio de un análisis de tareas, o a través de una serie de órdenes escritas o por medio de dibujos. Sus periodos de atención son relativamente largos, tiene una buena comprensión del espacio, no presenta iniciativa para ejecutar tareas pero puede realizarlas si se le indican.
- En el área de comunicación y lenguaje: Jonathan logra comunicarse de forma oral, sin embargo requiere de apoyo para que la misma sea funcional, responde solo a preguntas sencillas, presentando en un 90% de las veces ecolalia, repitiendo lo que se le pregunta.
- Respecto a los conocimientos académicos: Jonathan lee, escribe y logra realizar sumas y restas simples de tres dígitos. Su vocabulario es amplio sin embargo, debido a las limitaciones en el área comunicativa, no lo utiliza en diferentes contextos de forma espontánea, solo utiliza su mismo círculo de comunicación básico.
- La comunidad donde vive Jonathan no nos ofrece opciones de posibles trabajos para el joven, sin embargo en su ambiente familiar, si su madre



está tiempo completo en la casa, puede colaborar con el aprendizaje de un oficio para ejecutarlo en su casa. La vivienda del joven cuenta con un patio que puede servir para desempeñar una actividad agrícola, dentro de su hogar cuenta con un cuarto propio donde puede desarrollar alguna actividad mecánica.

- El joven Jonathan cuenta con todas las habilidades ocupacionales para desempeñar una actividad agrícola o de mecanización dentro de su hogar con apoyo de la madre o de su hermano mayor.
- Jonathan puede desempeñarse en una actividad no calificada donde su nivel de esfuerzo debe ser mediano, con funciones como: comparar datos, mínima relaciones con personas, relaciones con cosas trabajando manualmente. A nivel de recursos materiales puede utilizar herramientas y materiales de consumo así como accesorios. Y el tipo de producto a brindar son bienes finales producidos.
- En cuanto a la capacitación del joven para desempeñar un puesto de trabajo, es importante primero enfocarse en el aprendizaje de los procesos agrícolas o de mecanización y en las técnicas para desarrollar estos procesos, los cuales deben ser desarrollados junto a sus docentes con un análisis de tareas para aprenderlos y estructurar cada actividad.
- Para la estructuración de las actividades, Jonathan requiere agenda semanal donde se incorpore el desempeño de una labor diaria y cada

una de las actividades a realizar debe ser desglosada en un análisis de tareas y ofrecérsela en un fólder al estudiante para que él mismo lleve el registro de los pasos en su propio trabajo.

- El mediador laboral debe ser para el joven una guía cuando necesite instrucción, cuando deba revisar las actividades y cuando deba llevar un registro de ellas.

## Recomendaciones

- Debido a que la mayor dificultad se presenta en la inversión de tiempo para ejecutar acciones de coordinación con otras instituciones, el Ministerio de Educación Pública y el Consejo Superior de Educación reevalúen la pertinencia de las propuestas de los Planes de Estudio en función de las verdaderas acciones que deben llevar a cabo los docentes y las capacidades de los estudiantes considerando las enormes distancias geográficas de la institución con los hogares de los estudiantes.
- Para que Jonathan pueda desempeñarse en una actividad productiva es importante primero que se le asignen responsabilidades diarias en el hogar para que pueda cumplirlas y posteriormente, una vez establecido el contacto con la empresa y llevado a cabo todo el proceso de enseñanza del puesto, estructurar por medio de una agenda sus jornadas de trabajo, periodos de descanso así como todas las actividades a ejecutar.
- Es necesario buscar para Moisés una actividad productiva para que realice fuera de su hogar ya que él posee las habilidades para trasladarse, manejar el dinero y relacionarse espontáneamente con las personas. Ya que tiene responsabilidades en el hogar, el joven puede adquirir mayores compromisos que incrementen su autonomía e

independencia.

- Tomar la iniciativa de llevar a cabo prácticas de orientación laboral desde la perspectiva del empleo con apoyo y documentar dichas experiencias para que el Ministerio de Educación Pública pueda estimular y patrocinar más prácticas desde los centros de educación especial.
- El planteamiento de la propuesta descrita pretende que pueda ser aplicada en contextos escolares y ambientes normalizantes para la persona con autismo, de ahí que el éxito en cada faceta dependa del conocimiento que se tenga de la persona y de la eficacia en la aplicación de cada uno de los pasos.
- El fin básico de la propuesta es favorecer la participación de la persona en roles significativos mediante aprender habilidades sociales; mediante la iniciativa, el contacto con otros y la relación con los pares
- También se debe promover la generalización de aprendizajes sociales en ambientes comunitarios para descubrir intereses nuevos a partir de la exploración y facilitar experiencias significativas activas y reconfortantes tanto para la persona como para sus familias.
- A través del planteamiento de los resultados de esta investigación y desde la perspectiva del empleo con apoyo, se debe promover un aumento de la autonomía, independencia en el entrenamiento y en actividades de la vida diaria, mediante la integración sensorial, la adaptación ambiental, la educación grupal y la orientación conjunta.

- Por último, es necesario considerar una segunda parte de esta investigación con el fin de ver aplicada la propuesta desde la perspectiva del empleo con apoyo en los dos estudiantes que participaron a lo largo de todo el proceso investigativo tomando en cuenta que se logró dar un inicio a la misma y que las madres de familia están comprometidas con las capacidades de empleabilidad de sus hijos.

## FUENTES DE INFORMACIÓN

- Allan A. N., Wachholtz M. D. y Valdés R. A. (2005) "Cambios en la Ocupación de los adultos mayores recientemente jubilados". En: Revista Chilena de Terapia Ocupacional. N°5, Noviembre. [http://www.revistaterapiaocupacional.cl/CDA/to\\_completa/0,1371,SCID%253D19119%2526SID%253D667,00.html](http://www.revistaterapiaocupacional.cl/CDA/to_completa/0,1371,SCID%253D19119%2526SID%253D667,00.html) (Consultado el 10 octubre del 2008)
- Álvarez R. V.B., J. y García P. C. (1996). La evaluación de necesidades para la transición escuela-trabajo de alumnos con necesidades especiales: una investigación colaborativa. *RELIEVE*, vol. 2, n. 2. Consultado en [http://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2_2.htm) (29 de julio 2008)
- American Psychiatric Association -APA- (1997) Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV). (4ª edición) Barcelona: MASSON S.A.
- Barquero, P. (2003) Rehabilitación Profesional. Portafolio de Vivencias Terapia Ocupacional Universidad Santa Paula.
- Bauer, A. Shea, T. (1999) *Educación Especial: Un enfoque ecológico*. (2ª ed.) México: Editorial Mc Graw Hill.
- Bernardo, S. y Martín, C. (1993) El niño y la niña autista. En: Necesidades Educativas Especiales, compilación de Rafael Bautista, España, 1993, p: 251, Ediciones Aljibe.

- Borja, J. (sf) Inserción laboral de personas con discapacidad. Servicio de Información sobre Discapacidad (SID). Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca.
- Bruininks, R. Montero, D. y otros (2002). *Currículum de destrezas adaptativas (ALSC)*: Manual. España: Universidad de Deusto, Ediciones Mensajero.  
En: <http://www.agapea.com/MANUAL-Curriculo-de-destrezas-adaptativas-ALSC--n91812i.htm>
- Cabarcos, J.L. y Simarro, L. (sf) Función ejecutiva y autismo. Centro Pauta: Madrid. Consultado en <http://es.geocities.com/sindromedeasperger/Informa/articulos/43.htm> (4 de octubre 2006).
- Castañón, M. A. (2005) Escribir en prosa sin saberlo. En: Revista Minusval julio-agosto (152) p. 17.
- Castillo, K. (2005) Desarrollo de la comunicación en personas dentro del espectro autista con el método PECS. Ponencia en III Seminario Internacional sobre autismo Doña María Isabel Bayonas Ibarra "Reflexiones sobre autismo: un acercamiento a sus características y necesidades". San José: 23 al 25 de mayo 2005.
- Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa (CENAREC) (2005) Planes de Estudio de Educación Especial. Ministerio de Educación Pública, Departamento de Educación Especial, Litografía e Imprenta LIL: San José, Costa Rica.

- Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa (CENAREC) (2005) Normas y Procedimientos para el manejo Técnico-Administrativo de los Servicios Educativos para estudiantes con Trastornos Emocionales y de Conducta. Ministerio de Educación Pública, Departamento de Educación Especial, Litografía e Imprenta LIL: San José, Costa Rica.
- Chiavenato, I. (2000) Introducción a la Teoría General de la Administración. 5ª edición, McGraw Hill Interamericana S.A: México.
- Confederación AUTISMO-ESPAÑA (sf) Guía de Empleo con apoyo para las personas con autismo. Pozuelo de Alarcón, Madrid. En: [confederacion@autismoespana.com](mailto:confederacion@autismoespana.com)
- Confederación AUTISMO-ESPAÑA (2005) Buenas prácticas: experiencias integradoras. En: Revista Minusval: N° 152, julio-agosto:30. IMSERSO.
- Damasio, A. (2001) El error de descartes. Biblioteca de bolsillo: Barcelona.
- De la Heras, M. B. y García B. E. (sf) Aplicación del Modelo de Ocupación Humana en personas con daño cerebral adquirido: una perspectiva de trabajo en grupo. Residencia PP.MM. Villaviciosa de Odón, Centro de día Argüelles para personas con discapacidad física. En: <http://www.cs.urjc.es/revistas/reito/J1809.pdf>
- Fejerman, N., Arroyo, H.A., Massaro, M.E., Ruggieri, V.L. (2006) Autismo infantil otros trastornos del desarrollo. 4ª reimpresión de la 1ª edición, Buenos Aires: Paidós.
- Fundación Paso a Paso (2002) “Morelia Flores y el Empleo con Apoyo en Venezuela” (Entrevista) En: Gemas Pedagógicas, boletín electrónico



- mensual, gratuito, sobre el tema de la Integración Escolar.  
[http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas\\_nl.htm](http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_nl.htm) (30 de agosto 2008)
- Galindo, B. G. E. (1997) Rehabilitación profesional y oportunidad laboral para el discapacitado en Costa Rica. Med. leg. Costa Rica, nov. 1997, vol.13-14, no.2-1-2, p.33-57. ISSN 1409-0015.
- García, G. F.J. (2006) Jornadas de inserción laboral para personas con discapacidad en el CRMF de El Lardero. En Revista Minusval: N° 155, enero-febrero:48. IMSERSO.
- García-Villamizar, D. (2000) Guía de empleo con apoyo. El empleo con apoyo para personas con autismo. Principios, metodología y aplicaciones. Autismo España Asociación Española de Empleo con Apoyo, Valencia: Editorial Promolibro En <http://www3.usal.es/~inico/Aese>
- González, M. R. (1997) Rehabilitación médica. España: MASSON. En: <http://books.google.co.cr/books>
- Grundy, S. (1999). Producto o praxis del currículum. Madrid: Morata.
- Grupo Latinoamericano de Rehabilitación Profesional (GLARP) (1986) Modelo Integral de Evaluación Ocupacional –MIEO– Santafé de Bogotá.
- Grupo Latinoamericano de Rehabilitación Profesional (GLARP) (1990). Seminario Modelos en Rehabilitación Profesional. Lecturas de Apoyo. Bogotá, Colombia
- Grupo Latinoamericano de Rehabilitación Profesional (GLARP) (1992). Thesouro de Rehabilitación. Santafé de Bogotá.

- Herraiz, M. L (1994). Formación de formadores. Manual didáctico. Cinterfor.
- Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) (sf) Ebanistería Básica Módulo OP.  
Dirección de Apoyo Técnico, San José Costa Rica.
- Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) (2005) “Modalidades de Inserción Laboral” En: Tecnia. Revista del Instituto Nacional de Aprendizaje.  
Setiembre – Diciembre, Volumen nº 18, año 6. Costa Rica
- Jenaro, C. (1999) La Transición a la vida adulta en jóvenes con discapacidad: Necesidades y Demandas. Ponencia presentada en las III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad: 18, 19 y 20 de marzo de 1999. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca.
- Kanner, L. (1943) Autistic disturbances of affective contact. En: Nervous Child 2(217-250).
- Levitt, S. (1982) Tratamiento de la Parálisis Cerebral y el Retraso Motor. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Llorente, M. (2005) Tratamiento e intervención en autismo. En: Revista Minusval julio-agosto (152) pp 23, 24.
- López J., Beatriz E. y Otros. (1996) Rehabilitación Profesional. Cartilla para Empresarios. Santafé de Bogotá: Instituto de los Seguros Sociales - Administradora de Riesgos Profesionales.
- Mank, D. (1994). The Underachievement of Supported Employment: A call for reinvestment. En: Journal of Disability Policy Studies, 5 (2) 2-24.

- Marín, A. M. G. (2006) Alumnos con necesidades Educativas Especiales. San José, Costa Rica: EUNED.
- Martínez, R., N. (sf) Programas de transición a la vida adulta: planteamientos estructurales. Universidad de Deusto, Avenida Universidades 24, 48007, Bilbao.
- Mendia, R. “De la escuela al trabajo: claves para una transición constructiva”. Ponencia presentada en la Mesa “*Tránsito a la vida adulta*” en el I Congreso Internacional de Discapacidad de Euskadi y XI Congreso Estatal de Espina Bífida e Hidrocefalia. En Bilbao 26-30 de Julio de 2002
- Ministerio de Educación Pública (2005) Manual para el funcionamiento del Programa de Atención Integral de Personas Adultas con Discapacidad, San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública (2005) Normas y Procedimientos para el manejo técnico-administrativo de los Servicios Educativos para estudiantes de III y IV ciclo de la Educación Especial en Colegios Técnicos y Académicos - 1a. ed - San José, Costa Rica: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Pública (2006) Estructura y organización técnico-administrativo de la Educación Especial en Costa Rica - 1a. ed. – San José, C.R.: Imprenta Nacional.
- MINUSVAL (2006) Ley para incentivar la contratación de discapacitados. En Revista Minusval nº 156, enero-febrero: IMSERSO

- Montero, D. (1999). El Sistema de Valoración-Enseñanza-Evaluación de destrezas adaptativas ICAP, CALS y ALSC. Ponencia presentada a las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad dentro del Simposio: Retos en la respuesta al retraso mental en la vida adulta: Formación, oportunidades y calidad de vida. Salamanca, 19 de marzo de 1999.
- Montero, D. (2002). Evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidades (ICAP). España: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Ediciones Mensajero. En: <http://www.agapea.com/ICAP-EVALUACION-DE-LA-CONDUCTA-ADAPTATIVA-EN-PERSONAS-CON-DISCAPACIDADES-3-EDICION--n90838i.htm>
- Montero, G. C. (2005) Estrategias para facilitar la inserción laboral a personas con discapacidad. San José, Costa Rica: EUNED.
- Mora, H. L. (2002) Posibilidades Ocupacionales para Personas con Autismo: una propuesta psicopedagógica de adecuación de las modalidades de empleo asegurado, protegido y con apoyo. Propuesta de Práctica Académica para optar el grado de Máster en Psicopedagogía. Universidad de la Salle, San José, Costa Rica.
- Mora, H. L. (2007) Evaluación diagnóstica en la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales. San José, Costa Rica: EUNED.
- Muntaner, J. J. (2003) Transición a la vida adulta y activa de las personas con discapacidad. En: Bordón Revista de orientación pedagógica, ISSN 0210-5934, Vol. 55, N° 1, pags. 115-132.

- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1974) Principios Fundamentales de la Readaptación Profesional de los Inválidos. Ginebra.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1976) Adaptación de Empleos para los inválidos. Ginebra.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1986) Clasificadores y Clasificaciones, Estadísticas Internacionales. En [http://www.digestyc.gob.sv/DigestycWeb/Clasificador\\_Internacional/Res\\_Cla\\_Inter.htm](http://www.digestyc.gob.sv/DigestycWeb/Clasificador_Internacional/Res_Cla_Inter.htm)
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2008) Enciclopedia de Salud y Seguridad en el Trabajo. 1ª actualización de la 4ª edición en inglés. En <http://www.ilo.org/public/spanish/protection/safework/cis/products/encyclo/index.htm> (10 de octubre 2008).
- Ovares, F. Y. y Jarquín, D. A. (2006) Documentos de programación educativa. Mimeografiado.
- Ovares, F. Y. y Jarquín D. A. (2007) Documentos de programación educativa. Mimeografiado.
- Papalia, D., Wendkos, O., Duskin, R. (2006) Psicología del Desarrollo. (9ª edición) Colombia: McGraw Hill Interamericana, S.A.
- Partington, J.W. (2007) Evaluación de Habilidades de Lenguaje y Aprendizaje Básicos (ABLLS™R): Una Evaluación, una Guía de Currículo y un Sistema de Rastreo de Habilidades para Niños con Autismo y Otras Discapacidades de Desarrollo. California: Behavior Analysts, Inc.

- Pérez-Polo, M. (2006) Jornadas “Adultos con Autismo” Carencia de servicios para Adultos con Autismo. En Revista Minusval: N° 155, enero-febrero:47. Madrid.
- Pujol, J. (1980). Análisis Ocupacional para las Instituciones de Formación Profesional. Montevideo: CINTERFOR.
- Ratey, J.J. (2003) El Cerebro: Manual de Instrucciones. España: Random House.
- Rivière, A. y Martos, J (compiladores) (1998) El tratamiento del Autismo: nuevas perspectivas. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría General de Asuntos Sociales, Asociación de Padres de Niños Autistas: España.
- Rivière, A. (2001) Autismo: orientaciones para la intervención educativa. Colección Estructuras y Procesos, Serie Pensamiento, Psicopatología y Psiquiatría, Madrid: Editorial Trotta.
- Rodier, P.M. (2000) Autismo precoz. En: Revista Investigación y Ciencia, abril, 2000, pp 48 – 55.
- Sánchez, A. y Torres, J. A. (2001) Educación Especial: Centros educativos ante la diversidad. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Sandín, E, M. (2003) Investigación cualitativa en Educación: Fundamentos y tradiciones. McGraw Hill-Interamericana de España, S.A.U: Madrid, España.
- Sauma, R. (2006) El síndrome de autismo: aspectos importantes para la formación del educador. Sin editar.

- Segura, D. M. (sf) Transición a la vida adulta y activa. Modelo del Currículo: Propuestas para trabajar habilidades sociales. En: Cuadernos de pedagogía, educación y competencia social, nº250, 261, 271. Mi Victoria: Trianes. Edie. Aljibe.
- Solórzano, M. O. (2007) Integración laboral de los estudiantes con retardo mental matriculados en los servicios de III y IV ciclos de la Educación Especial en la zona de Grecia. Trabajo Final de Investigación, Maestría en Psicopedagogía, Sistema de Estudios de Postgrado: Universidad Estatal a Distancia.
- Soto, C. R. (2002) El Síndrome Autista: un acercamiento a sus características y generalidades. En Revista Educación 26(1): 47 – 61.
- Valdez, D. (2001) Teoría de la Mente y espectro autista. En: Autismo: Enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación. FUNDEC: Buenos Aires. Consultado en [http://www.inteco.cl/articuls/018/texto\\_esp.htm](http://www.inteco.cl/articuls/018/texto_esp.htm) (04 de setiembre del 2005).
- Vásquez, L. E. M. (2005) Principios y técnicas de educación de adultos. 4ª reimpresión de la 1ª edición, EUNED: San José, Costa Rica.
- Verdugo, M. A., Jordán, B. y Bellver, F. (1998). Situación actual del Empleo con Apoyo en España Siglo Cero, 175, 29(1), (23-31).
- Villegas C. P. (2003) Documentos de programación organizativa Escuela Neuropsiquiátrica Infantil. Mimeografiado.
- Vox (2007) Diccionario Manual de la Lengua Española. Larousse Editorial, S.L.

Zamarro, C. J. (2005) Encuentro Internacional: “La atención a las personas en situación de dependencia” En Revista Minusval: N° 152, julio-agosto:10,11. IMSERSO.

**Páginas web consultadas:**

Página de la Asociación Americana de Autismo

Página de la Asociación de Autismo Castilla y León

<http://www.autismocastillayleon.com/content/view/28/44/>

<http://www.autismocastillayleon.com/content/view/32/44/>

[http://noticias.juridicas.com/base\\_datos/Admin/rd2271-2004.html#a2](http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/rd2271-2004.html#a2)

<http://www3.usal.es/~inico/Aese/>

[http://www.digestyc.gob.sv/DigestycWeb/Clasificador\\_Internacional/Res\\_Cla\\_Intern.htm](http://www.digestyc.gob.sv/DigestycWeb/Clasificador_Internacional/Res_Cla_Intern.htm)

<http://www.cs.urjc.es/revistas/reito/J1809.pdf>

<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/integra/2/pdf/ane.pdf>



## Propuesta Metodológica

### Empleo con Apoyo para la integración laboral de la persona con autismo

---

#### **Objetivo General:**

Desarrollar una propuesta laboral y ocupacional bajo la perspectiva del empleo con apoyo considerando sus cinco etapas para que estas puedan ser adaptadas a las necesidades de cada una de las personas que deseen beneficiarse de esta modalidad.

#### **Etapas 1 Búsqueda de empleo:**

##### **Objetivo específico:**

Contactar un entorno laboral empresarial identificando sectores de actividad y puestos de trabajo acordes a las necesidades de la persona con autismo

Este primer objetivo consiste en la exploración y contacto con el grupo empresarial para crear una bolsa de empleo que brinde una respuesta a la heterogeneidad del colectivo de personas con autismo y nos permita encontrar el puesto que mejor se adecue a la persona.

En esta etapa de reconocimiento del entorno laboral son importantes las entrevistas con empresas públicas, privadas, negocios familiares para llegar a un análisis en profundidad del puesto de trabajo. Esto permitirá la documentación informativa para los empresarios, ayudará a definir los

incentivos de la contratación y preparará el camino para la fase de entrenamiento. Un ejemplo del formato que puede seguirse para recoger esta información se muestra a continuación:

### **Ejemplo de Ficha de Recogida de Datos para las Empresas<sup>1</sup>**

ENTREVISTADOR \_\_\_\_\_  
Fecha primer contacto \_\_\_\_\_  
Fecha de contacto \_\_\_\_\_

#### **DATOS DE EMPRESA**

Nombre \_\_\_\_\_  
Dirección \_\_\_\_\_  
Cantón \_\_\_\_\_ Provincia \_\_\_\_\_  
Código postal: \_\_\_\_\_  
Teléfono \_\_\_\_\_ Fax: \_\_\_\_\_  
Correo electrónico \_\_\_\_\_  
Gerente responsable o dueño de la empresa \_\_\_\_\_  
Encargado \_\_\_\_\_  
Nº empleados \_\_\_\_\_  
Sector actividad \_\_\_\_\_  
Tipo de entidad \_\_\_\_\_

#### **SITUACION**

Actitud del empresario ante la oportunidad de empleo

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Motivos de la colaboración

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

<sup>1</sup> A partir de aquí, los ejemplos que se muestran para las etapas de la propuesta del Empleo con Apoyo son adaptadas de Confederación Autismo-España (sf) Guía de Empleo con apoyo para las personas con autismo. Pozuelo de Alarcón, Madrid.

IDEAS DE LA EMPRESA SOBRE EL PROYECTO QUE SE DESEA DESARROLLAR

---

---

---

ACUERDOS (prefieren esperar, plantean demandas, colaboran, etc)

---

---

---

ACTITUDES DETECTADAS (indecisión, falta de comprensión, etc...)

---

---

---

POSIBILIDAD DE REALIZAR PRÁCTICAS PREVIAS A LA CONTRATACIÓN

**Respuesta del empresario** \_\_\_\_\_

---

---

**Puestos ofertados** \_\_\_\_\_

---

---

POSIBILIDAD DE CONTRATO

**Respuesta del empresario** \_\_\_\_\_

---

---

---

**Puestos que se ofrecen para a persona con autismo** \_\_\_\_\_

---

---

---

DESCRIPCION DE PUESTOS Y TAREAS A DESARROLLAR

No	PUESTO	TAREAS
1		
2		
3		
4		
5		

Fecha para evaluación de puestos

---

COMENTARIOS O DUDAS DEL ACERCAMIENTO A LA EMPRESA Y LOS ASUNTOS TRATADOS

---

---

---

---

---

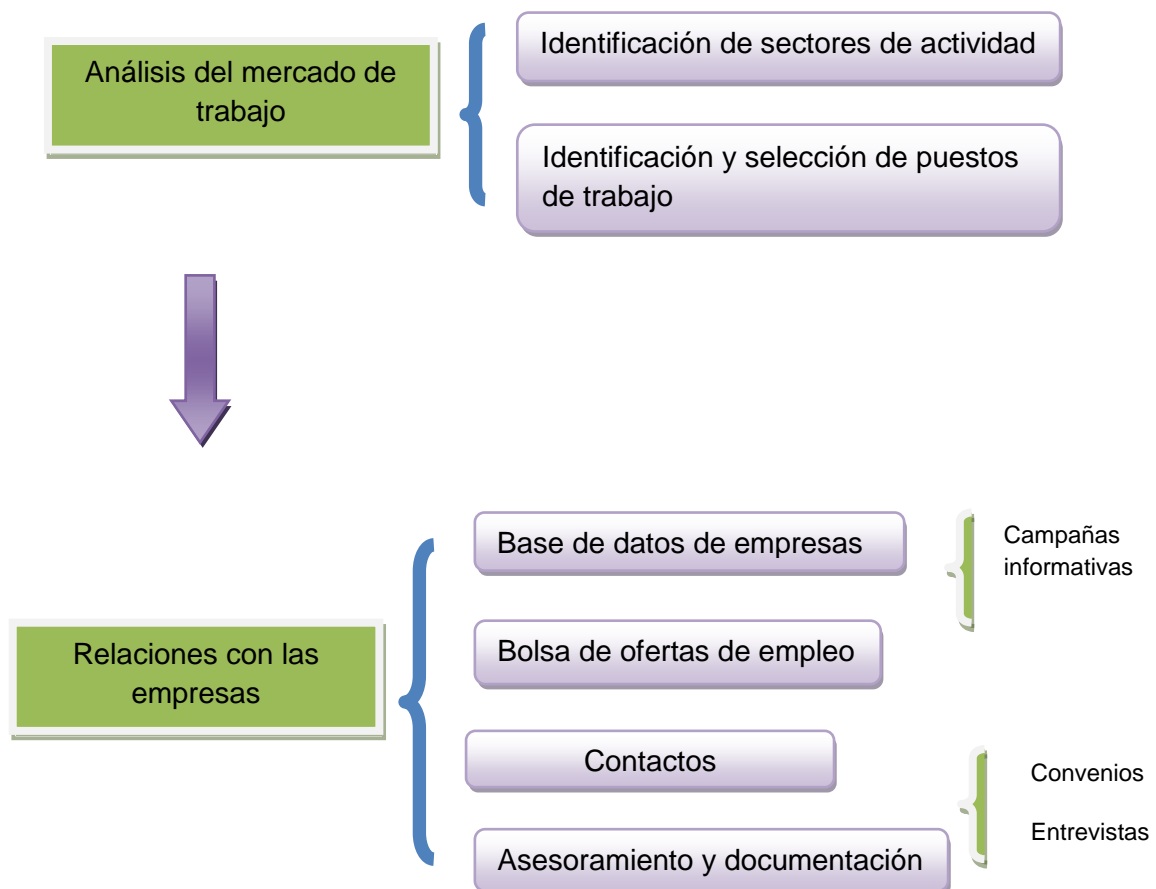
---

La Confederación Autismo-España sugiere que estos puestos estén acordes con las exigencias cognitivas y capacidades de las personas con autismo, que requieran pocas habilidades comunicativas por parte de los empleados, que sean trabajos con limitadas exigencias sociales, limitado contacto con el público y cuyas tareas puedan efectuarse de forma

individual, con escasos cambios diarios, además, trabajos en que sea necesario un buen desempeño en las áreas visoespacial y visomotriz que requieran atención y precisión a los detalles y por último, puestos que ofrezcan la estimulación sensorial de mayor preferencia de los candidatos.

El resumen de las principales sub etapas de la búsqueda de empleo se muestran en el esquema nº 6 Etapas en la búsqueda de empleo

**Esquema nº 6**  
**Etapas en la búsqueda de empleo**



## **Etapa 2 Valoración de los candidatos**

### **Objetivo específico:**

Evaluar las capacidades de la persona para establecer un perfil de acuerdo con los entornos laborales que ofrece la empresa.

Esta es una de las etapas que debe hacerse con más cuidado debido a que lo que se pretende es recabar la información más detallada de las habilidades del estudiante con el propósito de establecer un perfil de sus destrezas vocacionales y ocupacionales y luego tomar decisiones apropiadas para su futuro laboral.

Esta valoración debe hacerse con la colaboración del grupo familiar quienes son los encargados de brindar información precisa respecto al verdadero comportamiento de la persona dentro del hogar y las responsabilidades específicas que se le asignan.

Tiene una etapa inicial donde se observan las conductas del estudiante en su ambiente natural, se utilizan pruebas informales aplicables a cada situación específica. Se pueden utilizar pruebas formales o normativas en las cuales se realizan comparaciones de la persona con relación a una norma estadística que proviene de una muestra de referencia y que brindan puntajes respecto al verdadero funcionamiento del estudiante en actividades específicas. O también las pruebas criterioles donde se describe lo que realmente el trabajador es capaz de hacer.

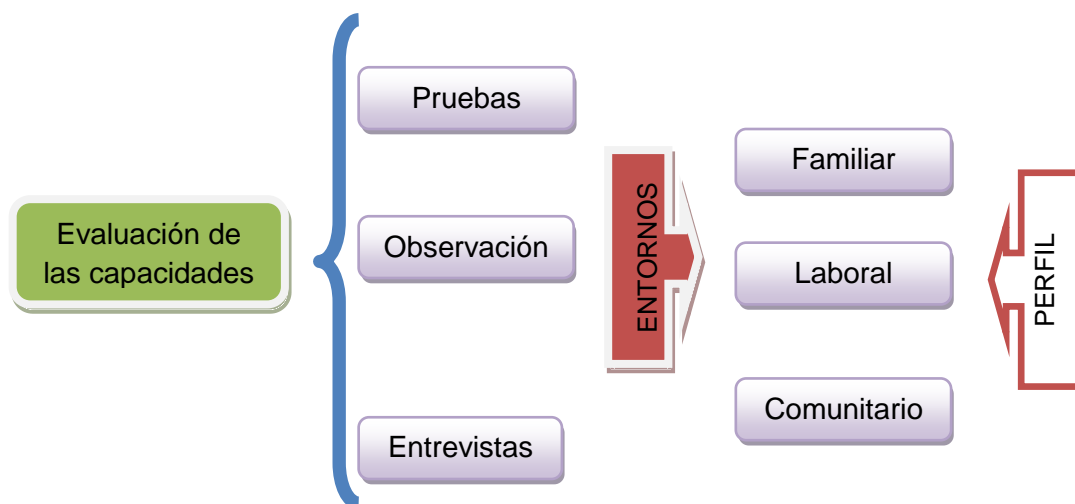
Para esta orientación y valoración es importante la utilización de un sistema tipo ficha de perfil laboral, que permita obtener una valoración

funcional referida a las distintas áreas de desarrollo y ámbitos de la vida de la persona con autismo, incidiendo especialmente en los conocimientos, destrezas y actitudes que permiten el desempeño de un puesto de trabajo y nos facilite poder realizar una orientación adecuada. En el caso de esta investigación se redactó una guía de observación y evaluación bajo la cual se evaluaron distintas áreas del ejecución del estudiante (Ver anexo 2).

Una vez que se tiene la valoración se elabora el perfil de funcionamiento de la persona y se procede a diseñar un plan de trabajo individualizado (planificación centrada en la persona). El esquema nº 7 muestra las etapas en la valoración se los candidatos.

### Esquema nº 7

#### Evaluación de las capacidades del empleado



### **Etapa 3 Análisis del Puesto de Trabajo**

#### **Objetivo específico:**

Analizar el puesto de trabajo detallando los pasos a seguir para cada actividad a desarrollar.

En esta etapa lo que se deben establecer son los análisis de tareas de las habilidades necesarias para poder desarrollar un trabajo específico. Se toman en cuenta las condiciones laborales bajo las cuales se desenvolverá la persona, si existe acceso fácilmente al lugar de empleo o si este empleo puede desarrollarse desde el propio hogar del estudiante.

Si el desarrollo de la actividad productiva pudiera llevarse a cabo desde el hogar del estudiante, se deben evaluar las condiciones bajo las cuales se llevará a cabo, el espacio físico disponible para que puedan ubicar materiales e implementos básicos. Por otro lado, es importante definir quién será el mediador entre la empresa y el estudiante-empleado, este mediador puede ser algún miembro de la propia familia o algún miembro de la empresa que posea las habilidades necesarias para guiar a la persona con autismo durante todo el proceso.

La Confederación Autismo-España, establecen un resumen con las tres actividades básicas que se deben llevar a cabo en esta etapa para procurar el mayor éxito posible independientemente del puesto que se desarrollará:



1. Un análisis de las tareas que exige el puesto en los diferentes momentos de la jornada laboral para conocer sus exigencias y demandas.
  
2. Un análisis del ritmo de producción que se requiere. Además, hay que observar la ubicación del puesto dentro de la empresa, sus características principales, la solución de problemas y las condiciones de la producción.
  
3. Un análisis ambiental del puesto de trabajo ofrecido, tanto desde su aspecto físico y material, como desde el punto de vista social. Una descripción sistemática de las tareas que se realicen en un determinado puesto así como las aptitudes y actitudes básicas que se requieren por parte del empleado para que los resultados sean lo más favorables posibles.

Seguidamente se muestra una guía que puede utilizarse para cotejar los datos obtenidos en momento de analizar el puesto de trabajo.



### 3) REQUISITOS DEL TRABAJO PARA UN DESEMPEÑO ACEPTADO

(Anoté sólo los temas críticos; describir el grado de la demanda y proponer las posibles adaptaciones para el empleado sin experiencia).

DEMANDAS FÍSICAS	DEMANDAS SENSORIALES / DE COMUNICACIÓN:
Alzar	Vista
Permanecer de pie	Oído
Movimientos continuo	Tacto/olfato
Movimientos rápido	Hablar
Caminar	Emitir juicios/ opiniones
Subir	<b>DEMANDAS ACADÉMICAS:</b>
Inclinarse	Leer
Arrastrarse	Escribir
	Matemáticas

REQUISITOS GENERALES DE FUERZA / RESISTENCIA:

---

---

---

RITMO DE TRABAJO:

---

---

---

COMPONENTES POTENCIALMENTE PELIGROSOS DEL PUESTO:

---

---

---

### 4) PERFIL PROFESIONAL REQUERIDO

#### *Formación inicial*

- ¿Es necesaria alguna titulación? \_\_\_\_\_
- ¿Son necesarios licencia o permisos (ej. carnet de manipulador de alimentos, licencia de conducir)? \_\_\_\_\_

#### *Práctica Profesional /Experiencia*

- ¿Es necesario un periodo de adaptación? \_\_\_\_\_
- Duración \_\_\_\_\_

## Competencias

### Aptitudes:

#### Saberes:

- Conocimientos intrínsecos al puesto.
- Conocimiento de las diferentes ofertas que puede haber en el momento.
- Caducidad de promociones y productos.

#### Técnicas:

- Organización del trabajo para utilizar el menor tiempo posible en realizar una tarea.
- Manejo de instrumentos o maquinarias.

### Actitudes:

- Colaboración.
- Buen comportamiento delante del cliente.
- Amabilidad y simpatía.
- Responsabilidad.
- Dinamismo.
- Resistencia al estrés.

## 5) CONSIDERACIONES SOBRE EL LUGAR DE TRABAJO.

• UNIFORMES, EQUIPOS DE SEGURIDAD REQUERIDOS:
• HERRAMIENTAS A UTILIZAR:
• MAQUINARIA QUE MANEJAR:
• MATERIALES QUE MANEJAR:
• TÉRMINOS ESPECIALES UTILIZADOS EN EL LUGAR DE TRABAJO:
• DESCRIPCIÓN DE CONDICIONES AMBIENTALES EN EL LUGAR DE TRABAJO

## 6) CONSIDERACIONES DE FORMACIÓN.

EL ROL DEL MEDIADOR EN EL LUGAR DE TRABAJO
DISPONIBILIDAD DE COMPAÑEROS / SUPERVISORES
DESCRIPCION DE ENTRENAMIENTO DISPONIBLE POR PARTE DEL JEFE INMEDIATO
POSIBILIDAD DEL USO DE ADAPTACIONES, MODIFICACIONES EN EL LUGAR DE TRABAJO
VOLUNTAD DE LOS COMPAÑEROS / SUPERVISORES DE PROPORCIONAR APOYO Y AYUDA.

## 7) "LA CULTURA" DEL LUGAR DE TRABAJO.

PREOCUPACION DEL JEFE INMEDIATO POR LA CALIDAD
PREOCUPACION DEL JEFE INMEDIATO POR LA PRODUCTIVIDAD
FLEXIBILIDAD / RIGIDEZ OBSERVADA
GRUPOS SOCIALES Y ACTIVIDADES NO-LABORALES DE LOS EMPLEADOS
AMBIENTE DE TRABAJO

## 8) DESCRIPCION DEL TRABAJO.

### • HORARIO

Número de días por semana:

Días	_____	Horas	_____
	_____	Horas	_____
	_____	Horas	_____
	_____	Horas	_____

### • CRONOLOGIA SECUENCIAL DE UN TÍPICO DÍA LABORABLE

(que incluya todas las tareas):

**Ejemplo:**

#### 1. INCORPORACIÓN AL PUESTO .

- Saludar a los compañeros de trabajo.
- Dirigirse a los vestuarios.
- Cambiarse de ropa y ordenarla en la taquilla asignada.
- Coger los útiles de trabajo necesarios.
- Fichar

#### 2. BUSCAR LAS HERRAMIENTAS PARA LAS LABORES

#### 3. CONTAR EL MATERIAL

#### 4. LLENAR FRMULARIOS

#### 5. UBICAREL EL EQUIPO

#### 6. INICIAR EL ENSAMBLADO DE PIEZAS.

## 9) CONDICIONES PSICOSOCIALES DEL PUESTO.

### A. RELACIONES INTERPERSONALES FUNCIONALES

**Internas**

	<i>Constante</i>	<i>intermitente</i>	<i>Esporádica</i>
Compañeros de trabajo.			
Encargado.			
Gerente del establecimiento			

**Externas**

	<i>Constante</i>	<i>Intermitente</i>	<i>Esporádica</i>
Clientes			

**B. TRABAJO INDIVIDUAL/ TRABAJO EN EQUIPO:**

<b>Bienes Individuales</b>		<b>Bienes en Equipo</b>	
Espacio Individual	Espacio Compartido	Nº miembros del equipo	En cadena o grupo

**10) CONSECUENCIAS.****1. DESTINO DEL PUESTO:**

Receptor directo del servicio (Cliente, compañero)

---



---



---

**2. CONSECUENCIA DE LOS POSIBLES ERRORES:**

(Imagen de la empresa, satisfacción del servicio, interrupción del servicio)

---



---



---

Para una visión general de lo que incluye esta etapa del proceso, se puede observar el esquema nº 8 “Etapas del análisis del puesto de trabajo”.

## Esquema nº 8

### Análisis del puesto de trabajo



#### Etapa 4 Entrenamiento y adaptación

##### Objetivo específico:

Adaptar y organizar el puesto de trabajo para que la persona lo desarrolle considerando las ayudas visuales, escritas y auditivas que necesitará para tener éxito.

En esta fase el preparador o mediador laboral lleva a cabo el proceso de formación en el puesto de trabajo concreto, realizando las adaptaciones



necesarias para que la persona pueda desempeñar la actividad de la mejor manera posible. Orienta a la empresa en lo relacionado con las necesidades inmediatas de la persona con autismo. Se establecen metas productivas reales, en función de las habilidades del empleado con autismo y se aplican los apoyos naturales en un Plan de Inserción Individualizado.

El papel del mediador-preparador laboral es fundamental durante todo el proceso, aunque este debe irse disminuyendo poco a poco para evitar que el adulto con autismo cree una dependencia del otro. Se concibe como un mediador entre la persona con autismo y el contexto donde se desarrollará la actividad laboral, preparando ese contexto para hacerlo predecible, sencillo y comprensible además de encargarse de la formación de la persona con autismo que será empleada.

El perfil y la función del mediador laboral, se pueden resumir brevemente en (Confederación Autismo-España, sf):

1. Debe poseer un conocimiento amplio del autismo y de la persona en concreto en todos los ámbitos y situaciones en que esta se desenvuelva.
2. Ser capaz de prevenir e intervenir ante situaciones de conducta inadecuada.
3. Debe poseer habilidades de comunicación, empatía, capacidad de negociación, asertividad y flexibilidad para con la persona con autismo.

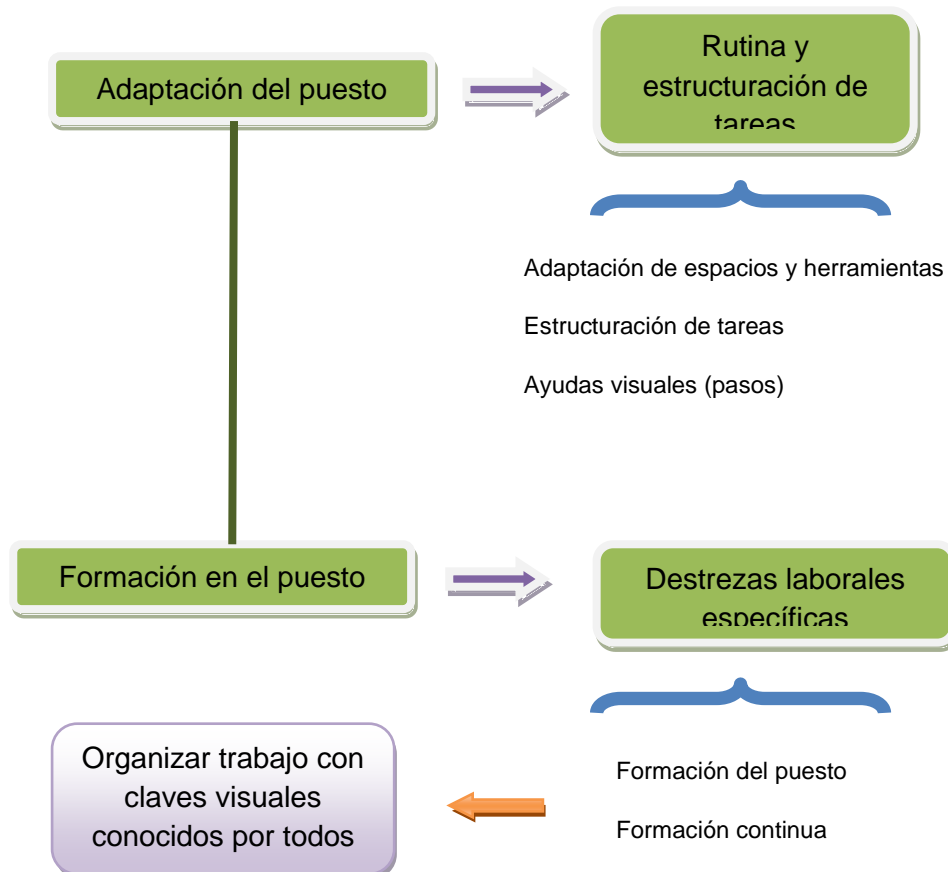
4. Tener conocimiento de recursos formativos y estrategias para la integración laboral específicamente aplicables a esta persona con autismo.

5. Poseer conocimiento sobre relaciones laborales: tipos de relación con las empresas, subvenciones y toda acción que beneficie a la persona.

Seguidamente, el esquema nº 9 muestra la secuencia que debe adoptarse en esta etapa de entrenamiento y adaptación.

### Esquema nº 9

#### Entrenamiento y adaptación en el puesto de trabajo



A continuación un ejemplo de un Plan de Inserción Individualizado



Es importante mencionar que para facilitar la inserción laboral de la persona con autismo se pueden llevar a cabo adaptaciones específicas como hacer una secuencia de pasos de la tarea a realizar tanto hacia adelante como hacia atrás con el fin de que el estudiante comprenda y logre ubicarse en cual paso se encuentra. Estructurarle el tiempo y el espacio de trabajo para que sepa cuáles serán sus horarios de almuerzo, recreo o como debe proceder cuando requiera apoyo.

Las instrucciones deben ser claras y visibles estructurándole cada tarea de forma ordenada y clara. Anticiparse a los cambios y establecer estrategias comprensibles para la resolución de conflictos. Por otro lado, no se debe olvidar que siempre se debe favorecer el desenvolvimiento social de la persona con autismo por lo que es necesario reforzar habilidades de comunicación, habilidades sociales, promover el cuidado de su salud y un buen aprovechamiento del tiempo libre todo orientado hacia la práctica de la autonomía e independencia.

## **Etapas 5 Seguimiento y valoración**

### **Objetivo específico:**

Evaluar el rendimiento del empleado y la calidad de su trabajo para disminuir progresivamente los apoyos en función del puesto, los materiales y el tiempo invertido.

Esta fase del proceso implica el seguimiento de la actividad laboral desempeñada por la persona con autismo y la idoneidad de las adaptaciones establecidas para tal efecto. Esto supone, entre otras cosas, una evaluación del rendimiento, del entorno laboral y de los apoyos establecidos.

Para tal fin se precisan instrumentos de evaluación del rendimiento y la calidad del trabajo, de la intensidad del apoyo así como para medir la satisfacción del trabajador con autismo, tal y como lo muestra el siguiente instrumento.

### **Ejemplo de la ficha de seguimiento en el empleo con apoyo**

#### **1. SEGUIMIENTO DE PRÁCTICAS (Semanal)**

Trabajador:	Fecha:
• Empresa:	
• Puntualidad:	
• Trabajo:	
• Actitud:	
• Relación con los compañeros:	
• Observaciones:	

#### **2. SEGUIMIENTO MENSUAL**

• Puntualidad:	
• ¿Cómo hace su trabajo?	
• ¿Cómo acepta las correcciones?	
• ¿Muestra interés?	
• Actitud con los compañeros:	
• Necesita supervisión:	

Hoja firmada por el trabajador y un compañero.

# DOCUMENTO BASE PARA LA ELABORACIÓN DE UN MATERIAL DE SEGUIMIENTO DE LAS APTITUDES PARA EL DESARROLLO DE UN TRABAJO:

## ASPECTO PERSONAL

### 1. CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES:

- Tranquilo: Capacitado para resolver situaciones sin ponerse nervioso.
- Independiente: No necesita ayuda para realizar las tareas recomendadas
- Estable: Su comportamiento no presenta oscilaciones importantes.
- Extrovertido: Se relaciona con los otros y se comporta en relación con el contexto como los otros.
- Afectivo: Capaz de interpretar y expresar sus sentimientos.
- Seguro: Conoce las posibilidades y consecuencias de sus actos.
- Flexible: Capaz de adaptarse a los cambios, aunque estos no coincidan con sus expectativas.
- Tolerante a la frustración: Capaz de adaptarse a experiencias negativas.
- Acepta las normas y pautas dictadas: No cuestiona ni le molestan las normas (de convivencia, seguridad laboral, uniforme, etc.)

### 2. ELEMENTOS MOTIVADORES

- Trabajo individual / trabajo en cadena.
- Trabajo repetitivo / trabajo variado.
- Trabajo dinámico activo / trabajo de poco movimiento.
- Trabajo de interior / trabajo de exterior.
- Trabajo de calidad / trabajo de cantidad.

- Trabajo manipulativo / trabajo con máquinas
- 
- 

### **3. INCIDENCIAS PSICOPATOLÓGICAS:**

- Estereotipias: Conducta (verbal o motriz) automática que se manifiesta siempre de una misma forma y con carácter repetitivo.
- 

- Mentiras: Modificar la realidad en función de sus intereses de forma continua o en función de estímulos determinados.
- 

- Obsesiones: Conducta invariable y poco adaptada, en función de la presencia de un determinado estímulo.
- 

- Desconexión: Periodos de ausencia de forma continuada o ante determinados estímulos.
- 

- Depresión: Entendida aquí como períodos de falta de interés por una actividad acompañado por una tristeza o pena.
- 

- Negativismo: Respuestas contrarias de forma sistemática a cualquier propuesta u opinión.
- 

- Explosividad: Reacción desproporcionada y no progresiva ante un estímulo
- 

- Fobias: Ansiedad y comportamientos no adaptados asociados a estímulos concretos.
- 
- 

### **ASPECTO APTITUDINAL / HÁBITOS / AUTONOMÍA:**

#### **1. APTITUDES LABORALES.**

- Coordinación:

A) Es capaz de utilizar las dos manos con movimientos diferentes.

---

B) Es capaz de coordinar las dos manos para hacer un movimiento

---

- Motricidad fina:

Es capaz de realizar tareas con delicadeza y precisión

---

- Memoria:

A) Es capaz de recordar un mensaje y transmitirlo de mas de dos frases.

---

B) Es capaz de recordar un aprendizaje de una faena sencilla de un día para otro.

---

---

• Atención:

A) Es capaz de estar atento mientras se le da una explicación o se le realiza una demostración laboral.

---

B) Es capaz de estar atento durante todo el tiempo que dure la tarea asignada.

---

• Secuenciación:

Es capaz de reproducir una secuencia de acciones de 5/10 + de 10, acciones.

---

• Compresión:

A) Comprende dos o tres consignas sencillas.

---

B) Comprende una explicación casual.

---

C) Comprende una explicación con condiciones.

---

• Expresión:

A) tiene una correcta expresión oral (se le entiende)

---

B) Expresa sus pensamiento de una manera coherente.

---

• Habilidades académicas que precise para el trabajo: Contar, leer escribir.

## **2. HÁBITOS LABORALES:**

• Puntualidad:

• Asistencia:

• Ritmo de trabajo (Lento, normal, rápido, equiparable al de sus compañeros de trabajo)

• Higiene Personal, del vestuario y del lugar de trabajo:

• Conoce tanto la maquinaria, como los productos, como los comportamientos peligrosos, y los respeta y actúa adecuadamente ante ellos

## **ASPECTO RELACIONAL:**

### **1. RELACIONES INTERPERSONALES.**

**A) Capacidad de relación:**

• Mantiene contacto ocular \_\_\_ si \_\_\_ no, ¿Por qué \_\_\_\_\_

• Acepta el contacto físico: \_\_\_\_\_



- Establece relaciones con otros/as compañeros de trabajo:    si    no
- Es capaz de establecer relaciones de diferente tipo según con la persona que este hablando / comunicándose.    si    no
- Es capaz de diferenciar las distintas situaciones que se pueden dar a lo largo de la jornada laboral y actuar de forma diferente en consecuencia (Situaciones localizadas de bromeo frente a situaciones de seriedad)  
   si    no

**B) Tipos de mensajes:**

- Coherentes: Las diferentes partes del mensaje corresponden a una misma idea. \_\_\_\_\_
- Secuenciados. El mensaje tiene un principio y un final o por el contrario con vueltas continuas sobre la misma idea sin llegar a ninguna conclusión. \_\_\_\_\_

**C) Sujetos de relación.**

- Jefes ,    Compañeros.
- Mismo sexo    Sexo contrario    Ambos sexos.
- Objetos    Animales.

**D) Estilo de relación.**

- Activo, con iniciativa de relacionarse: \_\_\_\_\_
- Pasivo, sin iniciativa de relacionarse: \_\_\_\_\_
- Dominante, tiende a establecer relaciones de manera que los otros dependan en cierta forma de él/ ella: \_\_\_\_\_
- Sumiso, tendencia a dejarse dominar: \_\_\_\_\_
- Manipulador, utiliza a los otros de alguna manera para beneficio propio: \_\_\_\_\_
- Protector, tiende a solucionar problemas de otros, sin que estos se lo demanden: \_\_\_\_\_
- Adulador, quiere obtener favores de alguien adulándolo/ a con el fin de obtenerlos: \_\_\_\_\_

**E) Utiliza normas de cortesía.**

- Respeto el turno: \_\_\_\_\_
- Saluda correctamente y en los momentos oportunos: \_\_\_\_\_
- Utiliza correctamente las normas de comportamiento social: \_\_\_\_\_

**2.- RELACIONES GRUPALES:**

- Acepta normalmente a todos sus compañeros: \_\_\_\_\_
- Es generalmente aceptado por todos sus compañeros: \_\_\_\_\_

- Es ignorado normalmente por sus compañeros: \_\_\_\_\_
- Se deja influenciar por sus compañeros: \_\_\_\_\_
- Ejerce influencia en sus compañeros: \_\_\_\_\_

### **3.- CARACTERÍSTICAS DE RELACIÓN CON EL MEDIADOR.**

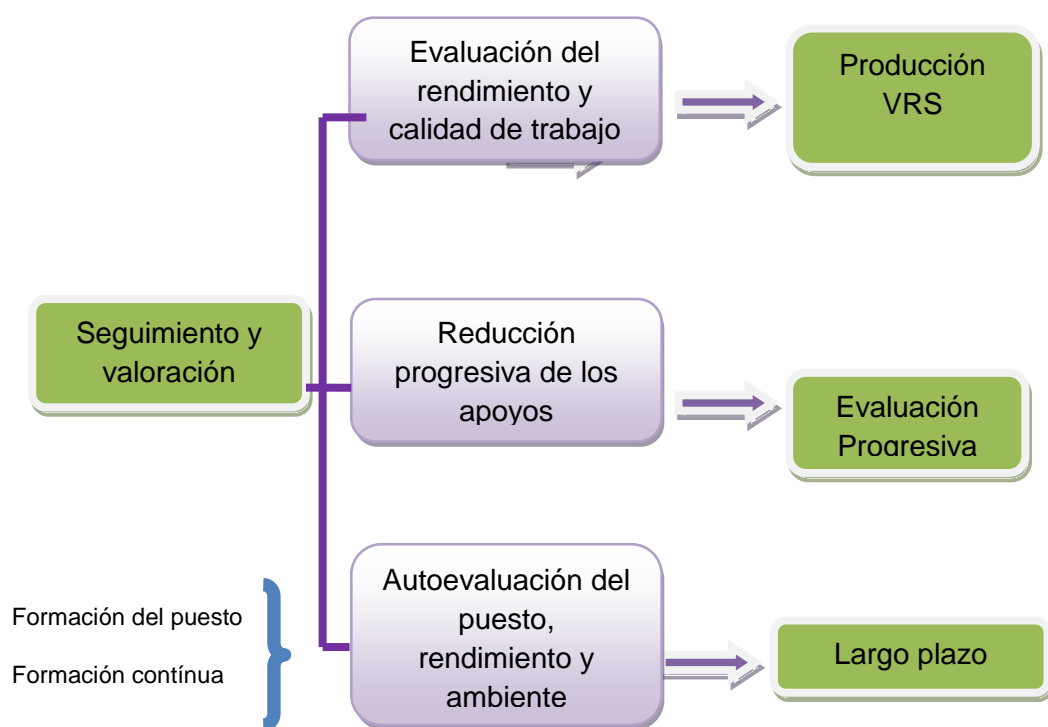
- Acepta consignas, correcciones, observaciones: \_\_\_\_\_
- Busca si aprobación: \_\_\_\_\_
- Acepta su autoridad: \_\_\_\_\_
- Le expresa sus sentimientos y cuestiones personales: \_\_\_\_\_
- Actúa de diferente forma según este él o no: \_\_\_\_\_
- Tiene una excesiva dependencia de éste: \_\_\_\_\_

La evaluación y mejora continua de la calidad del trabajo así como del afinamiento de habilidades de la persona con autismo es parte importante del proceso de Empleo con Apoyo para tomar decisiones en cuanto a adaptaciones, seguimiento, cambio, re-entrenamiento e investigación y estudio de otras facetas del empleo o de entrenamiento en otros puestos de trabajo.

No se puede olvidar que el apoyo debe ser intermitente unido a un proceso de observación a distancia para detallar los pasos del proceso de inclusión socio laboral esperando la mayor independencia del adulto con autismo. Para visualizar la última etapa de este proceso se muestra el esquema nº 10 “Seguimiento y valoración”

## Esquema nº 10

### Seguimiento y Valoración



## Anexo 1

### Especificaciones de atención por grupo y apoyos requeridos en CEENI

#### Cuadro de especificaciones de la atención en Grupo A del CEENI

<b>CARACTERISTICAS</b>	<b>APOYOS REQUERIDOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Capacidad de trabajo independiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Énfasis desarrollo en hábitos de trabajo con apoyo verbal para concluir los trabajos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seguimiento de instrucciones simples y complejas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apoyo para la comprensión de las indicaciones complejas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Controla conductas autoestimulatorias que interfieren en el trabajo o relación social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apoyo que facilite el autocontrol.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Baja frecuencia de conductas agresivas de alta intensidad, de modo que puedan compartir con sus compañeros sin peligro para ellos mismos, ni para el resto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Incremento en la tolerancia a la frustración, esperar turno y compartir.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Posibilidad de trabajo en grupo de seis o siete estudiantes con asistente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Incremento en las destrezas de trabajo en grupo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Repertorio de conductas que permiten dar a la docente una adecuada atención a nivel grupal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mínima instigación física aunque es necesaria la instigación verbal.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Permanecer sentado al menos 30 minutos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aumento tiempo de permanecer sentado.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Baja frecuencia de conductas disruptivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reforzamiento de conductas de autocontrol.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Controla berrinches (baja frecuencia, topografía e intensidad).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reforzamiento en autocontrol de berrinches.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Presenta un sistema de comunicación establecido (verbal o no verbal).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reforzamiento para la ampliación del rango de estrategias de comunicación.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Posibilidad de ser integrado al aula regular o reubicado en aula integrada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ampliación del rango de interacción social y ambientes menos restringidos.</li> </ul>

#### Cuadro de especificaciones de la atención en Grupo B del CEENI

<b>CARACTERISTICAS</b>	<b>APOYOS REQUERIDOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Periodos cortos de atención concentración (cinco minutos aproximadamente).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Requiere reforzar los periodos de atención concentración.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Presenta dificultades para trabajar independientemente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Requiere entrenamiento en el trabajo independiente aunque puedan realizar algunas acciones por sí mismo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Logra permanecer sentado por períodos de 20 minutos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Requiere apoyo para ampliar los períodos de permanecer sentado.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Puede seguir instrucciones simples pero se le dificultan las complejas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Requiere apoyo y entrenamiento en el seguimiento de instrucciones complejas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Puede trabajar en grupos pequeños de cuatro o cinco estudiantes con asistente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Requiere ampliación del rango de interacción social.</li> </ul>

<b>CARACTERISTICAS</b>	<b>APOYOS REQUERIDOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Controla conducta agresiva y autoagresiva de alta intensidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Requiere instigación física y verbal para el manejo de conducta agresiva y autoagresiva de baja intensidad.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Requiere intervención parcial uno a uno del docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Requiere apoyo del docente en forma física y verbal parcial para trabajar. (Intervención en algunos momentos pero no todo el tiempo).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Controla conducta autoestimuladora que interfiere en el trabajo o en su relación social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Requiere intervención para el control de conducta disruptiva.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Presenta algunos berrinches de baja frecuencia, topografía e intensidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Requiere reforzar el autocontrol de berrinches.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Presenta un sistema de comunicación establecido (verbal o no verbal).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Requiere reforzar el sistema de comunicación que utiliza.</li> </ul>

### **Cuadro de especificaciones de la atención en Grupo C del CEENI**

<b>CARACTERISTICAS</b>	<b>APOYOS REQUERIDOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dificultad en el control de conductas autoestimuladoras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrenamiento en la adquisición de conductas básicas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dificultad en el control de conductas autoagresivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Establecimiento de un programa para la disminución de las conductas autoestimuladoras y autoagresivas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dificultad en el control de conductas de agresión a otras personas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrenamiento en el control de conductas de agresión a otros.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Posibilidad de trabajo en un grupo no mayor de dos o tres estudiantes, con apoyo de asistente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Instigación verbal y física para la ejecución de sus trabajos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dificultad para la ejecución de trabajo en forma independiente requiriendo apoyo constante por parte del docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Atención uno a uno y en algunos casos con asistente.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dificultad para permanecer sentado por periodos de cinco minutos o más.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrenamiento en la adquisición de conductas básicas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Periodos de atención concentración menores a cinco minutos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Incrementar periodos de atención concentración mayores a 5 minutos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alta frecuencia de conductas disruptivas, pero puede tolerar la presencia de un compañero.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Facilitación de conductas de interacción al menos entre los dos estudiantes del grupo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Berrinches de considerable frecuencia, topografía e intensidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrenamiento en el control de berrinches.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dificultad para la adquisición de conductas de independencia y autoayuda.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrenamiento en conductas de independencia y autoayuda.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dificultad el seguimiento de instrucciones simples.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrenamiento en seguimiento de instrucciones simples.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Carece de un sistema de comunicación establecido, aunque puede transmitir algunos o necesidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrenamiento en un sistema de comunicación de acuerdo a sus particularidades (verbal o no verbal).</li> </ul>

## Cuadro de especificaciones de la atención en Modalidad Individual del CEENI

<b>CARACTERISTICAS</b>	<b>APOYOS REQUERIDOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dificultad en el control de conductas autoestimulatorias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrenamiento en el control de autoestimulación.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dificultad en el control de conductas autoagresivas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Establecimiento de un programa para la disminución de conductas autoagresivas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dificultad en el control de conductas de agresión a otras personas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Establecimiento de un programa para la disminución de conductas de agresión a otros</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ausencia de conductas básicas (atención, permanecer sentado, seguir instrucciones simples).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Establecimiento de un programa para la adquisición de conductas básicas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dificultad en la ejecución de trabajos en forma independiente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrenamiento para la adquisición de conductas de independencia y autoayuda</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dificultad para permanecer sentado aun por períodos cortos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Programa para adquisición de conductas básicas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Períodos de atención menores a 5 minutos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Incrementar períodos de atención mayores a 5 minutos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dificultad en el control de conductas autoestimulatorias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Programa para la disminución de conductas autoestimulatorias.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dificultad en el control de conductas autoagresivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Programa para el control de conductas de autoagresivas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dificultad en el control de conductas de agresión a otras personas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Programa para el control de conductas de agresión a otros.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ausencia de conductas básicas: seguimiento de instrucciones simples, permanecer sentado y poner atención.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrenamiento en seguimiento de instrucciones simples, permanecer sentado por períodos de 1 a 3 minutos y establecimiento de períodos de atención concentración.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dificultad para la ejecución de trabajo en forma independiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrenamiento en la ejecución de trabajo en forma independiente.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alta frecuencia de conductas disruptivas que le dificultan el trabajo con otro compañero.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Programa para la disminución de conducta disruptiva.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Berrinches de alta intensidad, topografía.</li> <li>▪</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Programa para el control de berrinches.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dificultad para la adquisición de conductas de independencia personal y autoayuda.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrenamiento en independencia personal y autoayuda.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dificultad para recibir atención educativa en compañía de otro estudiante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La atención educativa individual es la mejor opción para el estudiante.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Carece de un sistema de comunicación establecido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Establecimiento de un sistema de comunicación.</li> </ul>

## Anexo 2

### GUÍA DE VALORACIÓN DE LAS HABILIDADES DEL ESTUDIANTE

#### DATOS PERSONALES

Nombre: \_\_\_\_\_

Diagnóstico: \_\_\_\_\_

Fecha de valoración: \_\_\_\_\_

Edad y fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_

Nombre del encargado: \_\_\_\_\_

Teléfono: \_\_\_\_\_

Dirección: \_\_\_\_\_

Ayudas biomecánicas: \_\_\_\_\_

Medicamentos: \_\_\_\_\_

#### A. SUBSISTEMA DE EJECUCIÓN

##### 1. Habilidades Motoras Básicas

Tono muscular	Miembros <sup>2</sup>	Normal	Hipertónico	Hipotónico	Fluctuante
	MSD				
	MSI				
Fuerza muscular	MMII				
	MSD				
	MSI				

Amplitud articular voluntaria		Completa	¾ movimiento	½ movimiento	¼ movimiento	articulación
	MSD					
	MSI					

##### 2. Habilidades Motoras Gruesas

Posición	Asume	Mantiene	Observaciones
Lateral derecho			

<sup>2</sup> La nomenclatura a lo largo de todo el instrumento se define de la siguiente forma: Miembro Superior Derecho (MSD), Miembro Superior Izquierdo (MSI) y Miembros Inferiores (MMII).

Lateral izquierdo			
Sedente			
Rodillas			
Cuadrúpedo			
Bípedo			

Desplazamiento	Si	No	Observaciones
Arrastre			
Rolado			
Gateo			
Marcha			
Salta			




Coordinación visomotora gruesa	Si	No	Observaciones
Caminar:			En línea recta para adelante y para atrás con los ojos cerrados, punta talón para adelante y para atrás con los ojos cerrados.
Equilibrio			Caminar sobre una línea, mantenerse sobre un pie 5 segundos, primero con los ojos abiertos y después cerrados.
Saltar alternando los pies de apoyo			Con el pie derecho, en el pie izquierdo, con los dos pies.
Apañar			Usando una bola de tenis se insta a apañar con las dos manos, con la derecha, con la izquierda
Hacer caballito			

### 3. Habilidades Motoras Finas

Nomenclatura: A: asume M: mantiene F: funcional  
SF: semifuncional NF: no funcional

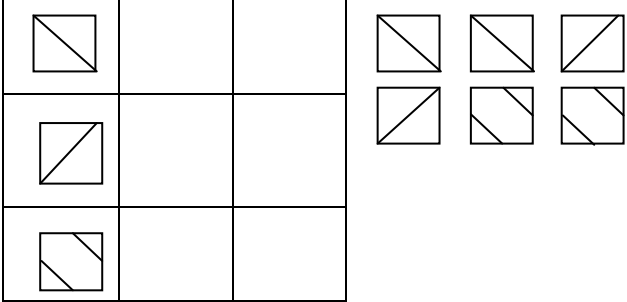
Patrón integral	MSD	MSI	OBSERVACIONES
Alcanzar			



<b>Patrón integral</b>	MSD	MSI	OBSERVACIONES
Lanzar			
Agarre cilíndrico			
A manos llenas			
Agarre dígito-palmar			
Agarre dígito-digital			
Enganche			
Pinza trípode			
Pinza latero lateral			
<b>Patrón funcional</b>			
Mano- cabeza			
Mano- boca			
Mano-nuca			
Mano- hombro contralateral			
Mano- espalda			
Mano- glúteo			
Mano- pie			
<b>Coordinación visomotora fina</b>			
Ensartar			Cuentas en un hilo Meter granos en una botella
Puntilleo			En línea recta ----- y curva 
Recorte: recta y curva			Líneas rectas _____, curvas  y serpenteadas 
Preferencia manual: izquierda:___ derecha: ___ ambos: ___ sin preferencia:___			

#### 4. Habilidades sensoriales

<b>SISTEMA VISUAL</b>	<b>Observaciones</b>
Fijación con objetos estáticos y en movimiento	

Seguimiento de objetos y personas estáticas y en movimiento	
Percepción visual de colores (azul, amarillo, rojo, verde, negro, morado, celeste, rosado, café, anaranjado) y objetos específicos	Se le presentan los colores primarios, secundarios, terciarios y neutros, se le solicita el reconocimiento de cada uno de acuerdo con los objetos a los que el estudiante tenga acceso
Busca objetos	Se le da la instrucción y se espera la respuesta del estudiante para que encuentre objetos específicos dentro de su propio hogar: ropa, trastos, alimentos, utensilios básicos
Clasifica objetos por su forma, color, tamaño o grosor	<p><i>Formas</i> (triángulo, cuadrado, círculo, rectángulo). Se le pide al estudiante que forme grupos iguales con las figuras geométricas que se le presentan.</p> <p><i>Colores</i> (amarillo, azul, rojo). Se le pide al estudiante que forme grupos iguales con los objetos que se le presentan respetando el orden por colores.</p> <p><i>Tamaños</i> (pequeño, mediano, grande). Se le pide al estudiante que forme grupos iguales con las figuras que se le presentan respetando el orden por tamaño.</p> <p><i>Grosos</i> (grosso, delgado). Se le pide al estudiante que forme grupos iguales con las figuras que se le presentan respetando el orden por grosor.</p>
Fotosensible	Se observa su reacción ante la luz natural del sol y la luz artificial en actividades cotidianas
Lateralización visual	Derecha _____ Izquierda _____ Se le indica que mire a través de un agujero o una figura cónica
Discriminación visual	Se presenta al estudiante la hoja con la siguiente cuadrícula de figuras y espacios en blanco. Y se le dan las tarjetas para que las coloque de acuerdo con la secuencia adecuada 

<p>Integración visomotriz</p>	<p>Se utiliza el Test de Integración Visomotora Beery. El estudiante debe copiar en el espacio en blanco los modelos presentados</p> <table border="1" data-bbox="660 338 1294 533"> <tr> <td> </td> <td>—</td> <td>○</td> <td>+</td> <td>/</td> <td>□</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <table border="1" data-bbox="660 600 1294 813"> <tr> <td>\</td> <td>X</td> <td>△</td> <td>⌋</td> <td>⋈</td> <td>↕</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <table border="1" data-bbox="660 846 1294 1037"> <tr> <td>⊖</td> <td>●●●●</td> <td>○◇</td> <td>◇</td> <td>△</td> <td>●●●●●●</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <table border="1" data-bbox="660 1070 1294 1261"> <tr> <td>⌋</td> <td>◇</td> <td>⊖</td> <td>⊠</td> <td>▭</td> <td>☆</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>		—	○	+	/	□							\	X	△	⌋	⋈	↕							⊖	●●●●	○◇	◇	△	●●●●●●							⌋	◇	⊖	⊠	▭	☆						
	—	○	+	/	□																																												
\	X	△	⌋	⋈	↕																																												
⊖	●●●●	○◇	◇	△	●●●●●●																																												
⌋	◇	⊖	⊠	▭	☆																																												
<p><b>SISTEMA AUDITIVO</b></p>	<p><b>Observaciones</b></p>																																																
<p>Responde al nombre</p>																																																	
<p>Busca fuente sonora</p>	<p>Se expone a distintos sonidos en varias partes de su casa durante actividades cotidianas.</p>																																																
<p>Lateralización auditiva</p>	<p>Escuchar el tic tac del reloj o escuchar a través de la puerta y anotar con cual oído lo escucha.</p>																																																
<p>Discrimina sonidos</p>	<p>Se le expone a ruidos onomatopéyicos. Se anota la reacción física ante la intensidad de los sonidos onomatopéyicos escuchados para determinar su hipersensibilidad o hiposensibilidad</p>																																																
<p>Discrimina palabras</p> <p>Se coloca al estudiante a espaldas del docente y se le indica que deberá levantar la mano derecha (o izquierda en caso de ser zurdo)</p>	<p>Se utiliza como apoyo el Test de Discriminación Auditiva de Wepman.</p> <p>1. mata    mata                    21. lobo    lobo</p>																																																

<p>cuando el par de palabras escuchadas sea diferente.</p> <p>Se anotan las respuestas de los estudiantes ante cada par de palabras escuchadas</p>	<table border="0"> <tr><td>2. casa</td><td>casa</td><td>22. pera</td><td>pena</td></tr> <tr><td>3. ruela</td><td>rueda</td><td>23. gato</td><td>dato</td></tr> <tr><td>4. rifa</td><td>rija</td><td>24. puro</td><td>poro</td></tr> <tr><td>5. sin</td><td>sin</td><td>25. carro</td><td>caro</td></tr> <tr><td>6. llama</td><td>rama</td><td>26. torta</td><td>corta</td></tr> <tr><td>7. choco</td><td>coco</td><td>27. posa</td><td>cosa</td></tr> <tr><td>8. justa</td><td>fusta</td><td>28. mata</td><td>mapa</td></tr> <tr><td>9. daba</td><td>daga</td><td>29. ron</td><td>ron</td></tr> <tr><td>10. sal</td><td>sol</td><td>30. pelo</td><td>pero</td></tr> <tr><td>11. pan</td><td>pan</td><td>31. fin</td><td>sin</td></tr> <tr><td>12. luz</td><td>luz</td><td>32. yeso</td><td>hueso</td></tr> <tr><td>13. pito</td><td>pato</td><td>33. mesa</td><td>masa</td></tr> <tr><td>14. ojo</td><td>hoja</td><td>34. huella</td><td>huella</td></tr> <tr><td>15. lata</td><td>taca</td><td>35. veo</td><td>veo</td></tr> <tr><td>16. café</td><td>casé</td><td>36. lío</td><td>río</td></tr> <tr><td>17. ropa</td><td>roca</td><td>37. cierro</td><td>cielo</td></tr> <tr><td>18. tiza</td><td>piza</td><td>38. cera</td><td>cera</td></tr> <tr><td>19. baño</td><td>daño</td><td>39. bota</td><td>gota</td></tr> <tr><td>20. cana</td><td>cama</td><td>40. hijo</td><td>hizo</td></tr> </table>	2. casa	casa	22. pera	pena	3. ruela	rueda	23. gato	dato	4. rifa	rija	24. puro	poro	5. sin	sin	25. carro	caro	6. llama	rama	26. torta	corta	7. choco	coco	27. posa	cosa	8. justa	fusta	28. mata	mapa	9. daba	daga	29. ron	ron	10. sal	sol	30. pelo	pero	11. pan	pan	31. fin	sin	12. luz	luz	32. yeso	hueso	13. pito	pato	33. mesa	masa	14. ojo	hoja	34. huella	huella	15. lata	taca	35. veo	veo	16. café	casé	36. lío	río	17. ropa	roca	37. cierro	cielo	18. tiza	piza	38. cera	cera	19. baño	daño	39. bota	gota	20. cana	cama	40. hijo	hizo
2. casa	casa	22. pera	pena																																																																										
3. ruela	rueda	23. gato	dato																																																																										
4. rifa	rija	24. puro	poro																																																																										
5. sin	sin	25. carro	caro																																																																										
6. llama	rama	26. torta	corta																																																																										
7. choco	coco	27. posa	cosa																																																																										
8. justa	fusta	28. mata	mapa																																																																										
9. daba	daga	29. ron	ron																																																																										
10. sal	sol	30. pelo	pero																																																																										
11. pan	pan	31. fin	sin																																																																										
12. luz	luz	32. yeso	hueso																																																																										
13. pito	pato	33. mesa	masa																																																																										
14. ojo	hoja	34. huella	huella																																																																										
15. lata	taca	35. veo	veo																																																																										
16. café	casé	36. lío	río																																																																										
17. ropa	roca	37. cierro	cielo																																																																										
18. tiza	piza	38. cera	cera																																																																										
19. baño	daño	39. bota	gota																																																																										
20. cana	cama	40. hijo	hizo																																																																										
<p>Sigue ordenes simples y complejas</p>	<table border="0"> <tr><td>Tóquese la oreja izquierda</td><td>sí.....</td><td>no.....</td></tr> <tr><td>Brinque sobre un pie</td><td>sí.....</td><td>no.....</td></tr> <tr><td>Camine hacia la puerta y ciérrela</td><td>sí.....</td><td>no.....</td></tr> <tr><td>Camine y aplauda</td><td>sí.....</td><td>no.....</td></tr> <tr><td>Párese, aplauda y brinque</td><td>sí.....</td><td>no.....</td></tr> <tr><td>Corra, salte y agáchese</td><td>sí.....</td><td>no.....</td></tr> </table>	Tóquese la oreja izquierda	sí.....	no.....	Brinque sobre un pie	sí.....	no.....	Camine hacia la puerta y ciérrela	sí.....	no.....	Camine y aplauda	sí.....	no.....	Párese, aplauda y brinque	sí.....	no.....	Corra, salte y agáchese	sí.....	no.....																																																										
Tóquese la oreja izquierda	sí.....	no.....																																																																											
Brinque sobre un pie	sí.....	no.....																																																																											
Camine hacia la puerta y ciérrela	sí.....	no.....																																																																											
Camine y aplauda	sí.....	no.....																																																																											
Párese, aplauda y brinque	sí.....	no.....																																																																											
Corra, salte y agáchese	sí.....	no.....																																																																											
<p><b>SISTEMA OLFATIVO</b></p>	<p><b>Observaciones</b></p>																																																																												
<p>Discrimina olores</p>																																																																													
<p>Reacciona ante olores</p>																																																																													
<p><b>SISTEMA GUSTATIVO</b></p>	<p><b>Observaciones</b></p>																																																																												
<p>Discrimina dulce</p>																																																																													

Discrimina salado	
Discrimina ácido	
Discrimina amargo	
<b>SISTEMA TACTIL</b>	<b>Observaciones</b>
Discrimina formas (redonda, cuadrada, triangular).	Se presentan al estudiante un círculo, un triángulo y un cuadrado, se le pide que señale cada uno de ellos por su forma.
Discrimina tamaños (grande, mediano, pequeño).	Se presentan al estudiante tres objetos iguales pero de tamaño diferente; se le pide que los toque y diga cuales son los tamaños de cada uno.
Discrimina grosores (grosso, delgado).	Se le presentan al estudiante dos objetos de grosor diferenciado se le pide que señale el objeto grueso y luego el delgado.
Discrimina texturas	Se le presentan materiales ásperos, lizos, duros y blandos.
Dolor	Se observa al estudiante al realizar actividades cotidianas y como es su reacción al dolor.
Temperatura	Se muestran alimentos fríos, congelados, calientes y tibios y que los diferencie mediante el tacto.
<b>SISTEMA VESTIBULAR PROPIOCEPTIVO</b>	<b>Observaciones</b>
Tolera cambios de posición	
Tolera cambios de velocidad y dirección de estímulos	
Inseguridad gravitacional	
Reacciones de equilibrio	
Reacciones de protección	
Ajustes posturales	


### 5. Habilidades de interacción
















	Observaciones
Saluda verbalmente	
Saluda con la mano	
Busca y explora el ambiente	
Sonríe a los demás	
Comparte juegos o actividades	

Busca compañeros para jugar	
-----------------------------	--

## 6. Habilidades de procesamiento

Habilidades	Observaciones																																																																		
Atención y Concentración	Se observa al estudiante durante las actividades de la valoración y se anotan las conductas del estudiante.																																																																		
Tolerancia a la actividad	Se observa la reacción del estudiante con la propia actividad de valoración funcional y se anotan las reacciones.																																																																		
Reconoce partes del cuerpo	<p>Se sienta al estudiante frente al investigador, éste le pide que toque o señale en su cuerpo las siguientes partes: cabeza, brazos, piernas, espalda, pecho, dedos, cintura, cuello, hombros, codos, rodillas, tobillos, ojos, nariz, boca, dientes, orejas, lengua, frente. Se marca con X.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Reconoce</th> <th>No reconoce</th> <th></th> <th>Reconoce</th> <th>No reconoce</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Cabeza</td> <td></td> <td></td> <td>Rodillas</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Brazos</td> <td></td> <td></td> <td>Tobillos</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Piernas</td> <td></td> <td></td> <td>Ojos</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Espalda</td> <td></td> <td></td> <td>Nariz</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Pecho</td> <td></td> <td></td> <td>Boca</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Dedos</td> <td></td> <td></td> <td>Dientes</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Cintura</td> <td></td> <td></td> <td>Orejas</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Cuello</td> <td></td> <td></td> <td>Lengua</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Hombros</td> <td></td> <td></td> <td>Frente</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Codos</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Reconoce	No reconoce		Reconoce	No reconoce	Cabeza			Rodillas			Brazos			Tobillos			Piernas			Ojos			Espalda			Nariz			Pecho			Boca			Dedos			Dientes			Cintura			Orejas			Cuello			Lengua			Hombros			Frente			Codos					
	Reconoce	No reconoce		Reconoce	No reconoce																																																														
Cabeza			Rodillas																																																																
Brazos			Tobillos																																																																
Piernas			Ojos																																																																
Espalda			Nariz																																																																
Pecho			Boca																																																																
Dedos			Dientes																																																																
Cintura			Orejas																																																																
Cuello			Lengua																																																																
Hombros			Frente																																																																
Codos																																																																			
Reconoce las funciones de las partes del cuerpo	<p>Se le pregunta al estudiante: ¿Qué hace usted con...? ¿Para qué te sirve...?</p> <p>Ojo: _____ Dientes: _____</p> <p>Nariz: _____ Oídos: _____</p> <p>Manos: _____ Boca: _____</p> <p>Pies: _____</p>																																																																		
Reconoce posiciones respecto a su cuerpo	Se le solicita al estudiante que señale hacia arriba, hacia abajo, hacia adelante y hacia atrás en una situación de trabajo diario.																																																																		
Memoria visual a	<i>Con objetos de una lámina:</i> Se presenta una lámina que contenga																																																																		

corto plazo	<p>varios elementos. El estudiante la observar por un minuto, se esconde, se le solicita que recuerde diez elementos, puede hacerlo oral o escrito.</p> 						
Memoria a largo plazo	El estudiante narra una actividad que hizo la semana anterior incluyendo detalles de tiempo, personas presentes y actividades realizadas.						
Imaginación e ideación escrita y oral	<p>Se le facilitan un grupo de palabras conocidas por el estudiante,</p> <p style="text-align: center;">Camión – Futbol – Carretera – Bola - Pan</p> <p>Se le solicita haga una oración verbal y luego escrita con cada palabra, en esta etapa se observa su iniciativa e ideación para escribir las oraciones.</p>						
Memoria auditiva	<p><i>Conjunto de palabras:</i></p> <p>Se le solicita al estudiante escuchar y memorizar las cinco palabras pronunciadas lentamente en tres oportunidades. Debe respetar el orden en que fueron escuchadas, después de esa debe escribirlas en el espacio correspondiente.</p> <p style="text-align: center;">FLOR – CAMISETA – CHALECO – GRANDE – CARRETERA.</p> <p><i>Series de números:</i></p> <p>Se le solicita al estudiante escuchar y memorizar tres series de números respetando el orden en que fue escuchada cada serie de números. Puede repetirlo verbalmente y apoyarse con la escritura.</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>2 dígitos (edad 2.5 años)</p> <p style="text-align: center;">4 - 7</p> <p style="text-align: center;">6 - 3</p> <p style="text-align: center;">5 - 8</p> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>5 dígitos (edad 7 años)</p> <p style="text-align: center;">3 - 1 - 8 - 5 - 9</p> <p style="text-align: center;">4 - 8 - 3 - 7 - 2</p> <p style="text-align: center;">2 - 5 - 1 - 8 - 3</p> </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <p>3 dígitos (edad 3 años)</p> <p style="text-align: center;">6 - 4 - 1</p> <p style="text-align: center;">3- 5 - 2</p> <p style="text-align: center;">8 - 3 - 7</p> </td> <td style="vertical-align: top;"> <p>6 dígitos (edad 10 años)</p> <p style="text-align: center;">4 - 7 - 3 - 8 - 5 - 9</p> <p style="text-align: center;">5 - 2 - 4 - 7 - 9 - 6</p> <p style="text-align: center;">7 - 2 - 8 - 3 - 9 - 4</p> </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <p>4 dígitos (edad 4.5 años)</p> <p style="text-align: center;">4 - 7 - 2 - 9</p> <p style="text-align: center;">3 - 8 - 5 - 2</p> </td> <td style="vertical-align: top;"> <p>7 dígitos (edad 14 años)</p> <p style="text-align: center;">1 - 6 - 8 - 3 - 7 - 2 - 5</p> <p style="text-align: center;">2 - 9 - 5 - 7 - 3 - 8 - 1</p> </td> </tr> </table>	<p>2 dígitos (edad 2.5 años)</p> <p style="text-align: center;">4 - 7</p> <p style="text-align: center;">6 - 3</p> <p style="text-align: center;">5 - 8</p>	<p>5 dígitos (edad 7 años)</p> <p style="text-align: center;">3 - 1 - 8 - 5 - 9</p> <p style="text-align: center;">4 - 8 - 3 - 7 - 2</p> <p style="text-align: center;">2 - 5 - 1 - 8 - 3</p>	<p>3 dígitos (edad 3 años)</p> <p style="text-align: center;">6 - 4 - 1</p> <p style="text-align: center;">3- 5 - 2</p> <p style="text-align: center;">8 - 3 - 7</p>	<p>6 dígitos (edad 10 años)</p> <p style="text-align: center;">4 - 7 - 3 - 8 - 5 - 9</p> <p style="text-align: center;">5 - 2 - 4 - 7 - 9 - 6</p> <p style="text-align: center;">7 - 2 - 8 - 3 - 9 - 4</p>	<p>4 dígitos (edad 4.5 años)</p> <p style="text-align: center;">4 - 7 - 2 - 9</p> <p style="text-align: center;">3 - 8 - 5 - 2</p>	<p>7 dígitos (edad 14 años)</p> <p style="text-align: center;">1 - 6 - 8 - 3 - 7 - 2 - 5</p> <p style="text-align: center;">2 - 9 - 5 - 7 - 3 - 8 - 1</p>
<p>2 dígitos (edad 2.5 años)</p> <p style="text-align: center;">4 - 7</p> <p style="text-align: center;">6 - 3</p> <p style="text-align: center;">5 - 8</p>	<p>5 dígitos (edad 7 años)</p> <p style="text-align: center;">3 - 1 - 8 - 5 - 9</p> <p style="text-align: center;">4 - 8 - 3 - 7 - 2</p> <p style="text-align: center;">2 - 5 - 1 - 8 - 3</p>						
<p>3 dígitos (edad 3 años)</p> <p style="text-align: center;">6 - 4 - 1</p> <p style="text-align: center;">3- 5 - 2</p> <p style="text-align: center;">8 - 3 - 7</p>	<p>6 dígitos (edad 10 años)</p> <p style="text-align: center;">4 - 7 - 3 - 8 - 5 - 9</p> <p style="text-align: center;">5 - 2 - 4 - 7 - 9 - 6</p> <p style="text-align: center;">7 - 2 - 8 - 3 - 9 - 4</p>						
<p>4 dígitos (edad 4.5 años)</p> <p style="text-align: center;">4 - 7 - 2 - 9</p> <p style="text-align: center;">3 - 8 - 5 - 2</p>	<p>7 dígitos (edad 14 años)</p> <p style="text-align: center;">1 - 6 - 8 - 3 - 7 - 2 - 5</p> <p style="text-align: center;">2 - 9 - 5 - 7 - 3 - 8 - 1</p>						

	7 -2- 6- 1	8 - 5 - 9 - 2 - 5 - 1 - 6																				
Repite nombre de objetos tangibles y palabras	<p><i>Con conjunto de objetos abstractos:</i> Colocadas sobre una mesa, se presentan 5 objetos representados en tarjetas separadas:</p> <table border="1"> <tr> <td>cama</td> <td>mapa</td> <td>luna</td> <td>bola</td> <td>camisa</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p><i>Con conjunto de palabras:</i> Posteriormente se muestran diez palabras en tarjetas separadas:</p> <table border="1"> <tr> <td>payas o</td> <td>combu stible</td> <td>cami oner o</td> <td>relojerí a</td> <td>basure ro</td> </tr> <tr> <td>premi o</td> <td>casa</td> <td>estud iante</td> <td>impres ora</td> <td>árbol</td> </tr> </table>		cama	mapa	luna	bola	camisa						payas o	combu stible	cami oner o	relojerí a	basure ro	premi o	casa	estud iante	impres ora	árbol
cama	mapa	luna	bola	camisa																		
																						
payas o	combu stible	cami oner o	relojerí a	basure ro																		
premi o	casa	estud iante	impres ora	árbol																		
Fusión auditiva	<p>El estudiante completa las siguientes palabras:</p> <p>Escue..      Igle...      Carre..      Casi..      Mantequi..</p> <p>Forma palabras con estas sílabas</p> <p>Ca - sa              Ca - mi - sa              Ca - mi - se - ta</p> <p>Me - sa              Co - yo - te              Za - pa - ti - lla</p> <p>Completa las oraciones</p> <p>El sol sale por la _____</p> <p>Las flores nacen en el _____</p> <p>Los peces viven en el _____</p> <p>Por la mañana me tomo una taza de _____</p>																					

## B. SUBSISTEMA DE HABITUACIÓN

Habilidad	Dependencia	Independencia	Nivel de ayuda
Alimentación			
Vestido			
Control de micción			
Control de defecación			
Baño diario			



Lavado de dientes			
Peinado			
Cuidado de sus cosas			
Rasurado			
Aplicarse desodorante			
Cuidado de las uñas de las manos.			
Cuidado de las uñas de los pies.			
Responsabilidades específicas que realiza desde el hogar			

Habilidades de Ocio	Observaciones
Pasatiempo preferido	
Como desarrolla el pasatiempo	
Rol escolar	

Rutinas:

Rutina en tiempo lectivo	Rutina en periodo no lectivo

### C. SUBSISTEMA VOLITIVO

Intereses:

---



---



---

Motivación:

---



---



---

Autoestima:

---



---



---

## D. DESARROLLO DEL LENGUAJE

### 1. Vocabulario básico

1.1 Identificación de sinónimos Se pide al estudiante escribir el sinónimo o una palabra que signifique lo mismo al lado de cada palabra que se le presenta.

Mirar _____	Andar _____
Bonito _____	Ferrocarril _____
Sabroso _____	Beber _____
Alegre _____	Escuchar _____
Automovil _____	Cabello _____

1.2 Identificación de antónimos: Se solicita al estudiante escribir el antónimo o una palabra que signifique lo contrario al lado de cada palabra que se le presenta.

Bonito: _____	Adelante: _____
Arriba: _____	Dormido: _____
Sucio: _____	Temprano: _____
Cerrado: _____	Claro: _____
Mojado: _____	Muerto: _____
Venga: _____	Joven: _____
Caliente: _____	Sí: _____
Cerca: _____	Duro: _____

## E. LECTO-ESCRITURA

### 1. Lectura de sílabas

Se toma el dominio silábico con el Test de Fonética, se le enseñan los fonemas al estudiante y él debe leerlas ya sean sílabas directas, mixtas, inversa, consonánticas.

<b>DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO TEST PEDAGÓGICO</b>	
<p><b><u>ABECEDARIO</u></b></p> <p>a b c d e f g h i j k l ll m n ñ o p q r s t u v w x y z</p>	<p><b><u>SÍLABAS MIXTAS</u></b></p> <p>san pan mas tal sal</p>
<p><b><u>SÍLABAS DIRECTAS</u></b></p> <p>ba be bi bo bu ca co cu ce ci cha che chi cho chu da de di do du fa fe fi fo fu ga go gu ge gi ja je ji jo ju la le li lo lu lla lle lli llo llu ma me mi mo mu na ne ni no nu ña ñe ñi ño ñu</p> <p>po pa pe pi pu ra re ri ro ru sa se si so su ta te ti to tu va ve vi vo vu ya ye yi yo yu za ze zi zo zu que qui güe güi gue gui</p>	<p><b><u>SÍLABAS INVERSAS</u></b></p> <p>es el al mar par</p>
	<p><b><u>SÍLABAS CONSONÁNTICAS</u></b></p> <p>bra bre bri bro bru bla ble bli blo blu cra cre cri cro cru cla cle cli clo clu dra dre dri dro dru fra fre fri fro fru fla fle fli flo flu gra gre gri gro gru</p> <p>gla gle gli glo glu pra pre pri pro pru pla ple pli plo plu tra tre tri tro tru tla tle</p>

## 2. Lectura de palabras

Se le presenta al estudiante una serie de palabras con dificultades gráficas o fónicas para detección de errores y se le pide que lea en voz alta y en forma recuente cada serie de tres palabras.

1. niña	mina	lima
2. boda	dado	lobo
3. tino	fino	fía
4. equipo	puede	quede
5. bola	pala	daba
6. goma	queso	agua
7. nube	uno	nudo
8. vía	ría	arte
9. cacho	carro	choca
10. tía	día	todo
11. grada	cráter	logra
12. tabla	sopla	plata
13. bala	pala	suba
14. asno	sano	aspa
15. espada	señala	estaca
16. leche	elote	leña
17. alta	lata	alma
18. sonido	oscuro	socorro
19. antena	natilla	antoja
20. nido	indio	niño
21. arma	rama	arte

3. Lectura de textos: Se presenta cada uno de trozos en orden de dificultad

**Primer nivel**

Luna, lunita, lunita alta,  
da luz a pino y a mi ventana.

Luna , lunita, lunita asoma  
da luz al ala de la paloma.

**Segundo y tercer nivel**

Mi vaquita parece que no trabaja,  
porque el día comiendo  
siempre se pasa.  
Un ternero muy lindo tiene ni vaca.  
El ternero tampoco nunca trabaja.  
Después cuando despierto  
junto a mi cama de leche pura  
y limpia tengo la taza.

**Cuarto, quinto y sexto nivel**

Tenemos en la casa una potrancia que le compramos a Bernal.  
Es muy arisca y da brincos muy altos.  
Mi hermana María quería que la amansara. El lunes la  
engañamos  
con una espiga de maíz para que abriera la boca  
y le pusimos el freno.  
La saqué afuera del corral y subí en ella. Como era la primera  
vez que montaba era cosquillosa; entonces tiró dos patadas al  
aire  
y luego se abalanzó golpeándome en la frente  
y me hice un chichón grandote.  
Todos en la casa se reían mucho  
y me dicen que no voy a ser buen domador.

Se observa la fluidez y entonación con que el estudiante lee y según el tipo de  
lectura que posee y coteja lo datos en el siguiente cuadro de registro:

**Registro de tipo de lectura**

TIPO DE LECTURA	OBSERVACIONES
<p><u>Lectura sub-silábica o deletreo</u></p> <p>Para leer una palabra nombra cada letra hasta ir formando sílabas, las cuales une para formar palabras.</p>	
<p><u>Lectura silábica</u></p> <p>Cuando no se lee por grupos de palabras sino por sílabas</p>	
<p><u>Lectura vacilante</u></p> <p>Lectura insegura, desatiende signos de puntuación, repite palabras o frases leídas y se detiene en algunas palabras para hacer deletreo mental</p>	

<u>Lectura corriente</u>	
Buena lectura, exige rapidez adecuada, buena pronunciación de palabras y cuidadosa atención a los signos de puntuación	

Además se cotejan los datos en el Registro de Dificultades Específicas en Lectura Oral

### Registro de dificultades específicas de lectura

SIMBOLOGÍA	OBSERVACIONES
Añade, invierte o agrega	
Omite	
Sustituye	
Pausa entre palabras y sílabas	
Relee, repite frases, palabras o sílabas	
Omite signos de puntuación	
Sube y baja el tono	
Señala con el dedo	
Solicita ayuda	

#### 4. Lectura comprensiva

Se presenta los trozos en orden de dificultad y se solicita al estudiante que lo lea en voz baja. Posteriormente el docente solicita que dé respuesta a cada una de las preguntas que se formulan.

#### Lectura 1

Allá está el pino.  
En el pino está la casita.  
En la casita está la paloma.  
Veo el pino, veo la paloma  
Y veo la casita

Preguntas:

¿Quién está en la casita? \_\_\_\_\_

¿Qué cosas veo? \_\_\_\_\_

¿Dónde está la casita? \_\_\_\_\_

## Lectura 2

Pirulo es un pobre perro callejero, que no tiene dueño ni hogar.  
Pasa todo el día corre y corre por el camino que va a la ciudad.

A la ciudad va a comer ya a jugar

Algunos muchachos le tienen lástima y al verlo pasar lo llaman:

Pirulo, Pirulo y le dan agua y pan.

Al atardecer, cansado solo se duerme al lado del camino.

Preguntas:

A Pirulo algunos muchachos le tienen \_\_\_\_\_

Pirulo va a la ciudad a \_\_\_\_\_ y a \_\_\_\_\_

Es un perro \_\_\_\_\_

Pirulo se \_\_\_\_\_ al lado del camino.

Los muchachos le dan agua y \_\_\_\_\_

## Lectura 3

### Pantalones cortos

Seguro que cuando Jaime sea grande va a ser ingeniero o constructor.

Siempre está inventando cosas y no suelta ni el martillo ni los clavos.

En el garaje acababa de construir un banco para carpintería:

Tiene serrucho, alicates y frascos de vidrio llenos de clavos y tornillos.

Dice mamá que cuando Jaime era chiquillo le pedía unas cosas muy complicadas a San Nicolás.

Una vez le pidió un hueco para echar cosas; otra vez

le pidió un ascensor. Y siempre quiso un carro de bomberos con una escalera bien grande para poder subirse. Y lo que más le gustó en una

Navidad, fue un juego de herramientas de carpintería.

Desde entonces es constructor. Ahora está haciendo un velero y lo está armando en el patio de atrás.

No es un velero muy grande; solo tiene siete pies de largo.

Asegura que cuando lo termine lo va a llevar al lago de la represa de Cachí. Está muy orgulloso y tiene razón porque le está quedando muy bonito.

Preguntas:

¿Por qué se dice que cuando Jaime sea grande va a ser un constructor?

¿Qué herramientas tiene Jaime para construir sus inventos?

¿Por qué la mamá de Jaime cree que siempre pedía cosas complicadas para Navidad? \_\_\_\_\_

¿Cuál es el último invento de Jaime? \_\_\_\_\_

¿Cuál cree usted que es la opinión de los familiares de Jaime sobre el trabajo que realiza? \_\_\_\_\_

#### Lectura 4

##### Juanita la Guacamaya

Juanita la Guacamaya tuvo que esconderse en el primer árbol que se le atravesó. Resultó ser un laurel, alto y esbelto, con hojas brillantes y bailarinas. Se acurrucó lo mejor que pudo entre dos ramas. Estaba muerta de miedo. Dos exportadores clandestinos de aves se quedaron asechándola con las redes preparadas.

Lo malo era que lo resplandeciente de su plumaje rojo, dorado, verde, blanco, azul, era un espléndido arco iris entre el verde claro del ramaje. A la par, estaba el cocal, un claro bosque de palmeras musicales, cargadas de enormes racimos de pipa.

En la más alta de ellas, Tony, el vendedor de pipas, muy oculto entre las palmas, vio muy bien lo que pasaba. Arrancó una pipa, afinó la puntería, y allá va. El tipo cayó de espaldas de un pipazo en el puro pecho. Punto y seguido, cayó el otro de un pipazo en la cabeza. Se levantaron medio tontos y, vista la situación, recogieron las pipas y trataron de acertar a Tony. Pero no es lo mismo de abajo para arriba que de arriba para abajo.

La batalla siguió. Tony no perdía una, y los dos tipos las perdían todas. Llenos de chichones y golpes, echando sangre por la nariz, huyeron, eso sí, llevándose las pipas ya que algo tenían que robar. Tony corrió al auxilio de Juanita. La pobre tenía las patas acalambradas, las alas entumidas, el plumaje erizado, y un ataque de nervios.

Preguntas:

¿Por qué Juanita tuvo que esconderse? \_\_\_\_\_



¿Quién defendió a Juanita y cómo lo hizo? \_\_\_\_\_

¿Qué le sucedió a los que intentaron robar a Juanita? \_\_\_\_\_

¿En qué condiciones encontró Tony a Juanita cuando corrió en su  
auxilio? \_\_\_\_\_

¿Qué cree usted que le hubiera pasado a Juanita si Tony no hubiera  
observado lo que intentaban hacer los ladrones?  
\_\_\_\_\_

Para la interpretación del resultado, describa el desempeño del estudiante en el folleto de cotejo de resultados señalando si éste logra evocar y transcribir los principales detalles del trozo.

## 5. Escritura

5.1 Dictado de palabras: Se dictan una a una las palabras que se presentan a continuación

Brasileños, angustiados, naufragio, revoloteaban, drenaje, tatuaje, desvanecer, encestar, manotazo, horizonte, saxofón.

Para la interpretación de las respuestas se cotejan en la tabla de resultados

### Registro de la calidad de la escritura en el dictado

DICTADO	OBSERVACIONES
Escritura correcta de palabras	
Uso de puntuación	
Uso correcto de mayúsculas	

5.2 Dictado de oraciones: Se dictan una a una las oraciones que se presentan a continuación.

1. Debemos conocer nuestro país geográficamente.
2. El globo terráqueo es la representación del planeta.
3. En la finca de mi amigo Federico hay un precioso potro.
4. Compramos en el supermercado los víveres que nos sustentarán en un cuatrimestre.
5. Los compañeros de mi colegio son revoltosos, sobre todo en la clase de Educación Física.
6. El telescopio es un invento muy importante para descubrir satélites en el espacio.

Para la interpretación de las respuestas se cotejan en la tabla de resultados.

### **Registro de la calidad de la escritura en el dictado**

<b>DICTADO</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
Escritura correcta de palabras	
Uso de puntuación	
Uso correcto de mayúsculas	

5.3 Dictado de texto: El investigador inicia el dictado con el nivel básico hasta llegar al nivel IV.

#### Dictado Nivel I:

#### **El gato y la leche**

El gato de mi casa juega todo el día.

Una mañana mamá dejó la leche en la mesa de la sala.

El gato saltó y botó el vaso de leche.

La leche cayó al piso y el gato se la tomó.

#### Dictado Nivel II:

#### **Juan y su prima.**

Juan y Lola son primos y les gusta jugar juntos. El día de hoy, Juan y su prima se sientan en el suelo para jugar. Ella le tiró la bola de hule de color rojo. La bola rodó hacia su primo Juan pero él no la tomó. Lola se rió mucho de su primo Juan.

#### Dictado Nivel III:

### El monito

El domingo Rosa y Ester fueron al parque. Después de ver los leones, lagartos, osos y leopardos, se sentaron en un banco frente a la jaula de los monos.

Ellas abrieron una caja de galletas y algunas se las comieron. Un monito se acercó a las rejas de la jaula y las miró. Luego extendió su mano. Parecía que quería decir “por favor dame una galleta”.

Rosa tiró una galleta al suelo. El monito la agarró y se subió al árbol para comerla.

Dictado Nivel IV:

### Un niño egoísta

El día domingo de Pascua, Aníbal compró dos huevos de Pascua grandes. Cada uno le costó cincuenta colones. Él se los mostró a su hermana. Ella pidió un huevo, pero él no le dio ninguno. Luego se comió los dos huevos de chocolate solo. Aníbal demostró ser un niño egoísta.

Al rato, Aníbal se sintió muy mal por haberse comido los dos huevos, Se acostó y su madre le dio un remedio muy amargo. Ella le dijo que debía aprender a compartir con los demás.

Para la interpretación de las respuestas se cotejan en la tabla de resultados.

#### Registro de la calidad de la escritura en el dictado

DICTADO	OBSERVACIONES
Escritura correcta de palabras	
Uso de puntuación	
Uso correcto de mayúsculas	

5.4 Copia del texto: Respetando el nivel que cursa el estudiante, el docente selecciona uno de los trozos que se le presentan a continuación y lo copia en la pizarra. Se le pedirá al estudiante que lo transcriba en el espacio correspondiente.

Copia Nivel I:

### **El Oso Panda**

El Oso Panda nació en San José. Todos los niños fuimos a verlo y estar con él. Pero como el Oso Panda está muy pequeño, duerme todo el día junto a su mamá. Cuando esté más grande, el Oso Panda va a jugar mucho en su jaula y vamos a verlo de nuevo.

Copia Nivel II:

### **La finca de mi papá**

Mi papá tiene una finca muy grande en el campo. Me siento muy feliz cuando estoy allí. Voy con mi papá, mi mamá y mis hermanos. Por la ventana del carro veo el camino rojizo, las flores y los árboles grandes y verdes de la orilla. Veo también pájaros de bellos y raros colores y los mansos rebaños de animales comiendo pasto. ¡Cómo me gusta ir al campo, a la finca de mi papá; con mi mamá, papá y mis hermanos.

Copia Nivel III:

### **La conversación por teléfono**

En algunas ciudades el teléfono es automático; es decir; no es necesario llamar a una central para establecer la comunicación. Por eso, primero se descuelga el auricular y se escucha un sonido especial que indica que ya puedes marcar el número. Es necesario que recuerdes bien el número al cual vas a llamar, y que pongas mucho cuidado al marcado. Así evitarás equivocaciones y no molestarás a otras personas.

Además hay que recordar al hablar por teléfono no se debe demorar en la conversación.

### Registro de la calidad de la escritura

COPIA	OBSERVACIONES
Forma o trazo de la letra	
Espaciamientos	
Inclinación	
Omisión de palabras o renglones	

#### F. Conceptos matemáticos

##### 1. Conteo

Se solicita al estudiante que efectúe conteo de uno en uno hasta que cuente 20 números consecutivos según el círculo numérico que se le indique

Círculo numérico	Observaciones
De uno en uno de 10000 hasta 10020	
De dos en dos de 10000 hasta 10040	
De tres en tres de 10000 hasta 10060	
De cinco en cinco de 10000 hasta 10100	
De diez en diez hasta 10000 hasta 10200	

##### 2. Reconocimiento de numerales

Se solicita al estudiante realizar la lectura de los numerales que se le presentan:

Numerales	Observaciones	Numerales	Observaciones
4878		55342	
2353		10756	
7197		681	
9670		7244	
665		10756	
800		58464	
94659		1763	
337		5503	
4656		999999	
10.23		221.8	

3. Escritura del nombre de los números

Se solicita al estudiante la lectura y escritura del nombre de cinco numerales dados:

Escriba el nombre de los siguientes números

543445 \_\_\_\_\_

19889 \_\_\_\_\_

452892 \_\_\_\_\_

10777 \_\_\_\_\_

97461 \_\_\_\_\_

4. Ordenar en forma ascendente

Se solicita al estudiante que ordene en forma ascendente (de menor a mayor) la serie de números que se le presentan.

Ordene los siguientes números del menor al mayor:

108	3353	2349	1869	519	7500	4000	92844	62315
-----	------	------	------	-----	------	------	-------	-------

---

5. Ordenar en forma descendente

Se solicita al estudiante que ordene en forma ascendente (de mayor a menor) la serie de números que se le presentan.

Ordene los siguientes números del mayor al menor:

999	5044	8272	333	17630	8322	4148	296650	5107
-----	------	------	-----	-------	------	------	--------	------

6. Ubicar el antecesor

Se solicita al estudiante que escriba el antecesor de la cifra dada (el número que se encuentra antes de).

Escriba el antecesor de:

\_\_\_\_\_ 50556

\_\_\_\_\_ 79240

\_\_\_\_\_ 4000

\_\_\_\_\_ 926748

\_\_\_\_\_ 7900

7. Ubicar el sucesor

Se solicita al estudiante que escriba el sucesor de la cifra dada (el número que se encuentra después de).

Escriba el sucesor de:

34334 \_\_\_\_\_

636940 \_\_\_\_\_

570089 \_\_\_\_\_

570090 \_\_\_\_\_

2910 \_\_\_\_\_

9945 \_\_\_\_\_

8. Operaciones básicas

Se le solicita al estudiante que resuelva las operaciones propuestas, las cuales están en orden de dificultad ascendente de acuerdo con los Programas de Primero y Segundo Ciclo de Matemática.

**Adiciones**

$$\begin{array}{r} 12 \\ +14 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 9 \\ +7 \\ \hline \end{array}$$

$$868+122=$$

$$375+ 26=$$

$$6385+1233=$$

$$63853+12335=$$

**Sustracciones:**

$$\begin{array}{r} 14 \\ -5 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 9 \\ -3 \\ \hline \end{array}$$

$$86 - 13=$$

$$174 - 27=$$

$$6786-1630=$$

$$67866-1630=$$

$3631+2117+1245=$

$95981-27639=$

### Multiplicaciones

$2 \times 2=$

$5 \times 3=$

$7 \times 4=$

$$\begin{array}{r} 24 \\ \times 2 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 35 \\ \times 4 \\ \hline \end{array}$$

$500 \times 5=$

$3716 \times 390=$

$938.5 \times 64=$

$43273 \times 408=$

### Divisiones

$85/4=$

$1780/5=$

$4314/2=$

$3978/3=$

$8675/4=$

$178580/35=$

$43145/21=$

$3978/303$

## 9. Resolución de problemas

Se le solicita al estudiante que resuelva los problemas propuestos, los cuales están en orden de dificultad ascendente.

1. Paco vende 25 piñas el lunes y 23 el martes ¿Cuántas piñas vende Paco en los dos días?
2. Una araña tiene 8 patas ¿Cuántas patas tienen 173 arañas?
3. El corazón de Laura late 82 veces por minuto, el de Juan late 72 veces por minuto ¿cuántas veces más late el corazón de Laura?
4. En un bus caben 60 personas ¿cuántos buses necesito para transportar 397 personas?

### G. DATOS DE LA COMUNIDAD

Estado de aceras y espaldón:

---

---

---

Estado de cañerías y sistemas de aguas negras:

---

---

---



Estado de de las carreteras:

---

---

---

---

Carreteras con mayor afluencia de vehículos:

---

---

---

---

Zonas peatonales existentes:

---

---

---

---

Zonas verdes y equipamientos recreativos en su comunidad

---

---

---

---

Lotes baldíos:

---

---

---

Existen servicio médicos: \_\_\_\_ ¿Cuáles?: \_\_\_\_\_

Existen servicios educativos: \_\_\_\_ ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

Existen posibles focos de trabajo cercano a la vivienda del estudiante (empresas, negocios familiares, comercios):

---

---

---