



**Universidad
Andrés Bello**

UNIVERSIDAD ANDRES BELLO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA REHABILITACIÓN
TERAPIA OCUPACIONAL

EL APORTE DE LOS LINEAMIENTOS DEL MARCO DE
TRABAJO DE LA AOTA, EN LOS PROGRAMAS DE
TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA.

Seminario de Título para optar al grado de Terapeuta Ocupacional

Autor:

Fabianna Alles Kerberhard.

Alison Fornes Reyes.

Natalia Mendoza Arancibia.

Docente Temático: Daniela Bertoni

Docente metodológico: Mauricio Zepeda

Santiago de Chile, 2014

DEDICATORIA

Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación.

Paulo Freire

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a nuestros familiares y amigos por brindarnos el constante apoyo día a día, prestándonos contención emocional y económica para lograr el objetivo trazado para el futuro profesional de cada una de nosotras.

Agradecemos, además a los profesionales de la Escuela de Terapia Ocupacional de la Universidad Andrés Bello, por entregarnos las herramientas necesarias, para enfrentar los desafíos de nuestra vida profesional como Terapeutas Ocupacionales.

Finalmente, agradecemos a nuestros formadores y colaboradores por hacer posible la realización de este seminario de título, a la Terapeuta Ocupacional Daniela Bertoni, quien nos guió en el transcurso de la realización de este seminario y así mismo, ser facilitadora del proceso de aprendizaje grupal e individual que contribuyen a nuestra formación profesional, también agradecer a nuestro docente metodológico, Mauricio Zepeda, por guiar esta investigación.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. Resumen.....	1
2. Introducción.....	2
3. Construcción del problema.....	4
4. Pregunta de investigación.....	5
5. Objetivos.....	6
6. Relevancia.....	7
7. Marco teórico	
7.1 Qué se entiende por vida adulta.....	8
7.2 Marco de Trabajo de la AOTA.....	11
7.3 Transición a la vida adulta (TVA).....	12
7.4 Discapacidad en Chile.....	15
7.5 Retos múltiples: discapacidad múltiple e intelectual.....	18
7.6 Derechos humanos (DD.HH).....	19
7.7 Derechos humanos y personas en situación de discapacidad intelectual.....	22
8. Hipótesis.....	24
9. Preguntas de investigación.....	25
10. Marco metodológico	
10.1 Diseño y enfoque metodológico.....	26
10.2 Sujeto de estudio y muestra	
10.2.1 La muestra.....	27
10.2.2 Tamaño de la muestra.....	27
10.2.3 Tipo de muestreo.....	27

10.3	Procedimientos para la producción de datos.....	27
11.	Desarrollo de la Investigación	
11.1	Descripción de los resultados	
11.1.1	Descripción escuelas	
	A) Escuela La Espiga	29
	B) Escuela Andalué.....	31
11.1.2	Descripción taller exploratorio	
11.1.2.1	Definición taller exploratorio.....	34
11.1.2.2	Descripción taller exploratorio en escuelas.....	34
11.1.3	Descripción desde la AOTA en escuelas.....	36
11.1.4	Descripción implementación de la estrategia TVA según escuelas..	40
11.2	Análisis de los resultados	45
11.2.1	Análisis por dimensiones.....	45
11.2.1.1	Tipos de apoyo.....	45
11.2.1.2	Estrategias.....	47
11.2.1.3	Áreas TVA.....	48
11.2.2	Análisis según AOTA.....	49
11.2.2.1	Áreas.....	49
11.2.2.2	Autonomía e independencia.....	51
12	Discusión.....	54
13	Conclusión.....	57
14	Bibliografía.....	59
15	Aspectos éticos formales.....	61
16	Anexos.....	62

RESUMEN

El proyecto de investigación abordó el aporte de la Terapia Ocupacional basándose en los lineamientos del Marco de Trabajo de la AOTA en la estrategia de Transición a la Vida Adulta, a través de un análisis exploratorio-descriptivo de dos escuelas especiales que implementen el programa, en donde La Escuela Especial Andalué de Maipú incorpora el trabajo de un Terapeuta Ocupacional y por otro lado en La Escuela Especial La Espiga de Puente Alto no cuenta con la presencia de un Terapeuta Ocupacional, a fin de poder identificar las estrategias de trabajo del programa Transición a la Vida Adulta que cuentan las dos escuelas especiales, así mismo se abordaron los lineamientos de la educación diferencial y del Marco de Trabajo de la AOTA en la implementación de la estrategia antes mencionada, como también se identificó si sus lineamientos comparten estrategias, lo que nos permitió evidenciar el trabajo que realiza el Terapeuta Ocupacional en los contextos educacionales, demostrando el aporte en las áreas que abarca el programa, con los estudiantes de las escuelas especiales.

INTRODUCCIÓN

Para comenzar, debemos valorar la práctica de Terapia Ocupacional, la que según la American Occupational Therapy Association (AOTA) significa:

“El uso terapéutico de las actividades de la vida diarias (ocupaciones) con individuos o grupos con el propósito de participar en los roles y en situaciones en el domicilio, colegio, lugar de trabajo, comunidad y otros ambientes. Los servicios de terapia ocupacional se proveen con el propósito de promover la salud y bienestar y para aquellos que tienen o están en riesgo de desarrollar una enfermedad, lesión, trastorno, condición, deterioro, discapacidad, limitación en la actividad o restricción de su participación. La terapia ocupacional atiende los aspectos físico, cognitivo, psicosocial, sensorial, y otros aspectos del desempeño en una variedad de contextos para apoyar el compromiso con las actividades de la vida diaria que afectan la salud, el bienestar y la calidad de vida” (Adriana Ávila Álvarez, 2010)

En este sentido *“El Marco de Trabajo fue desarrollado para plantear la contribución de la terapia ocupacional en la promoción de la salud, y la participación de las personas, organizaciones, y las poblaciones mediante un compromiso con la ocupación.” (Adriana Ávila Álvarez, 2010)*

En base a lo expuesto, nace la necesidad de ligar la práctica de Terapia Ocupacional con el concepto de la ocupación, ya que en la actualidad existe una visión de las personas que las conceptualiza como seres ocupacionales, entendiendo la ocupación como lo explicita Crepeau, Cohn, y Schell, 2003 *“Actividades diarias que reflejan valores culturales provee estructura de vida, y significado a los individuos; esas actividades se relacionan con las necesidades humanas de auto-cuidado, disfrute, y participación en la sociedad. (Adriana Ávila Álvarez, 2010)*

Estas áreas son relevantes para comprender la relación de los individuos con el medio y así mismo, adquirir las habilidades necesarias en las distintas áreas ocupacionales que implica enfrentar la vida adulta, tal como propone el programa Transición a la Vida Adulta (TVA) implementado desde la Política Nacional de Educación Especial donde el ministerio de Educación de Chile plantea que *“desde la perspectiva de los derechos de las personas con discapacidad, establecidos en la Ley 20.422/2010, se asume que la escuela debe ofrecer al o la*

estudiante la oportunidad de ejercer la autodeterminación respecto de la Educación que se le brinda y, a conocer las diversas estrategias y beneficios que se implementarán para potenciar su Transición hacia la Vida Adulta". (MINEDUC, 2014)

Para esto se llevó a cabo una investigación que tiene como foco dos escuelas especiales, La Escuela especial Andalué de Maipú, la cual cuenta con un terapeuta ocupacional y La Escuela Especial La Espiga de Puente Alto, la cual no cuenta con el aporte de ésta profesión, sin embargo en ambas se trabaja bajo los lineamientos del programa TVA.

La metodología utilizada fue de tipo exploratoria- descriptiva, la cual nos permitió conocer, recoger información y describir si el Marco de Trabajo de la AOTA de la profesión comparte estrategia con el programa de TVA implementado en las escuelas especiales desde el Ministerio de Educación.

CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA

La construcción del problema radica exclusivamente en el abordaje de temáticas en relación a confrontar los conceptos del Marco de Trabajo de la AOTA y los lineamientos del programa Transición a la Vida Adulta (TVA) a fin de comprobar el aporte de la Terapia Ocupacional en los programas de TVA bajo el Marco de la AOTA versus otra institución, en donde no exista un Terapeuta Ocupacional que implemente el programa, para esto, como referencia nos posicionamos bajo el marco teórico que nos propone la AOTA, el cual posee, como foco central, la ocupación incluyendo aspectos subjetivos, es decir, de carácter psicológico, emocional y aspectos objetivos, físicamente observables, por lo que, se entiende al individuo como un ser ocupacional lo que nos permite entender desde un perspectiva holística todos los aspectos del desempeño ocupacional que influyen en el contexto de escuela especial.

Respecto a lo anterior, es que nace la necesidad de relacionar el desempeño que posee el Terapeuta Ocupacional que basa su acción en los lineamientos otorgados por los criterios de la AOTA en las escuelas especiales que utilizan el programa Transición para la Vida Adulta Activa, de manera de poder indagar si es que esta estrategia podría ser un aporte en el desempeño de los jóvenes abarcando todas las áreas ocupacionales de éste, a la hora de desenvolverse en el contexto social con sus características y competencias individuales, como también identificar las necesidades que poseen los jóvenes dentro de su proceso de desarrollo, así como también lo que potencia y lo que debilita este proceso, para reconocer cuáles son los factores que influyen en el contexto de la escuela especial en relación a la Terapia Ocupacional y la discapacidad intelectual.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuál es el aporte de los lineamientos del Marco de Trabajo de la AOTA, en los programas de Transición a la Vida Adulta de la Escuela Especial Andalué de Maipú que cuenta con un Terapeuta Ocupacional que organiza su quehacer basado en el desempeño ocupacional enmarcado por las directrices de la AOTA y La Escuela Especial La Espiga de Puente Alto, la cual no cuenta con el profesional de Terapia Ocupacional?

OBJETIVOS

Objetivo General:

Determinar el aporte de los lineamientos del Marco de Trabajo de la AOTA, en los programas de Transición a la Vida Adulta de La Escuela Especial Andalué de Maipú que cuenta con un Terapeuta Ocupacional organiza su quehacer basado en el desempeño ocupacional enmarcado por las directrices de la AOTA y Escuela Especial Espiga de Puente Alto la cual no cuenta con el profesional de Terapia Ocupacional.

Objetivos Específicos:

- Identificar las estrategias de trabajo del programa TVA en La Escuela Especial Andalué de Maipú y en La Escuela Especial La Espiga de Puente Alto.
- Identificar los lineamientos de la educación diferencial y del Marco de Trabajo de la AOTA en la implementación de la estrategia TVA.
- Identificar si el Marco de Trabajo de la AOTA comparte estrategias con el programa TVA.

RELEVANCIA

La relevancia de esta investigación radica en describir y analizar el aporte de los lineamientos del Marco de Trabajo de la AOTA, que sustentan el quehacer del Terapeuta Ocupacional dentro del equipo en una escuela especial que ejecute el programa TVA, ya que no existen estudios exploratorios donde se evidencie la perspectiva del desempeño ocupacional basado en el Marco de Trabajo de la AOTA en la ejecución del programa en el contexto educacional, así también identificar los componentes del Marco de trabajo de la AOTA que sustenten el proceso de transición hacia una vida adulta activa.

Esto, permitió abrir una puerta de entrada a los Terapeutas Ocupacionales en la ejecución de la estrategia TVA en el contexto educacional, así como también, ser el comienzo de nuevas investigaciones que promuevan la necesidad de desempeñarse como participantes activos en las escuelas especiales, evidenciando visiones de sujeto ocupacional, como también, identificando conceptos y herramientas específicas de trabajo orientado a la práctica, con el fin de potenciar la transición a la vida adulta de los jóvenes de manera transversal a todas las áreas del desempeño ocupacional.

MARCO TEÓRICO

1.1 ¿Qué se entiende por vida adulta?

Considerando el posicionamiento de distintos modelos y teorías que nos permiten definir la etapa adulta de acuerdo a intereses y necesidades, se considera por vida adulta como una etapa de ciclo vital que proviene etimológicamente del verbo en latín “adultus” lo que significa “*Llegado a su mayor crecimiento o desarrollo*” (Española, 2014). Cronológicamente, abarca un periodo que estaría comprendido entre los 20 y 60 años aproximadamente, lo cual podría variar según diferentes culturas, por lo que jurídicamente se adoptan reglas y normas sociales. Ahora bien, sociológicamente, se refiere a cómo una persona que adopta reconocimiento de sus derechos, libertades y responsabilidades. Psicológicamente, se hace referencia a las capacidades adaptativas a los cambios demandados socialmente. Queda patente entonces, que la adultez es una etapa en desarrollo y en constantes cambio, donde la capacidad de aprendizaje no disminuye, sino que se construye en base a la experiencia para así adquirir nuevos conocimientos.

Entendiendo la vida adulta desde el ciclo vital, se explica como la forma de evolución de la existencia, desde el mismo nacimiento hasta la muerte, haciendo un reconocimiento implícito de la existencia de cambios psicológicos, biológicos, desarrollo cognitivo y desarrollo psicosocial de los individuos, en el transcurso de toda la vida de una persona.

El ciclo vital se compone de distintas etapas las cuales comprende, recién nacido, lactante (Lactante Menor de los 28 días hasta los 12 meses y lactante Mayor: de los 12 meses hasta los 24 meses), preescolar, escolar, adolescencia, adulto joven adulto medio, adulto mayor. Sin embargo, abordaremos sólo las etapas de la adolescencia y la adultez, ya que son éstas las que comprende la Transición a la Vida Adulta, entendiendo estas como:

“Adolescencia: también llamada edad juvenil es considerado un período de transición que se concibe entre dos etapas: niñez y la edad adulta. Según diversos autores, los límites de edad de inicio y término son variados.

Desde el punto de vista biopsicosocial, se divide en tres etapas: Adolescencia inicial 10 a 12 años, Adolescencia Media 12 a 14 años y adolescencia tardía 15 a 19 años. Otros autores contemplan la:

- *Pre-pubertad (10-12 años)*

- *Pubertad (12 a 16 años)*
- *Adolescencia (16-24 años).*

Existen cambios biológicos tanto en el ámbito físico como endocrino, lo que acarrea una serie de inseguridades y problemas de autoestima que podrían prolongarse hasta la adultez.

Junto con los cambios de interacción social que conllevan a una necesidad mayor de independencia, se produce una etapa crítica en la relación con los padres por estar realizando la transición de un sistema de apego centrado en la familia a uno centrado en una persona del otro sexo.

6.- Adulto joven: La mayoría de los autores concuerda en que esta etapa abarca desde los 20 hasta los 40 años, en la que se adquiere mayor estabilidad emocional, mayor autonomía, mayor proyección en cuanto metas y se debería adquirir una estabilidad a nivel de pareja.

El logro de las tareas de esta edad determinan el resto de la vida como adulto, se espera que se cumplan ciertas etapas, como abandonar el hogar paterno, trabajar y mantenerse, casarse y ser padre.

El adulto joven está en un período de aprendizaje, de ajuste y de toma de decisiones que lo llevan a comprometerse y a definir un estilo de vida. Son biológicamente adultos, pero esto no significa que hayan asumido compromisos de carrera, familia y trabajo; psicológicamente se espera que ya hayan cumplido con las tareas de la adolescencia como la emancipación, la tranquilidad sexual, la identidad integrada y la capacidad de compromiso.” (M. Patricia Masalán Apip, 2014)

El ser humano va adquiriendo distintas herramientas y habilidades a través de todo su ciclo vital, que le permitirán ir adaptándose al medio ambiente. Por lo tanto, vivimos en un continuo aprendizaje e interacción con el desarrollo vital y las tareas a realizar. Es por ello que las teorías que con mayor frecuencia se usan para comprender este proceso surgen de los planteamientos de autores como Piaget, Kohlberg, Erikson y Vygotski,

R. Fuentes et al. 2012, propone que la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget, explica el desarrollo de la inteligencia como la capacidad de organizar e integrar las experiencias. Su enfoque biologicista divide el desarrollo cognitivo en grandes etapas, las cuales comprende la actividad intelectual desde las operaciones formales, funciones adaptativas y pensamiento hipotético.

Vygotski, también plantea una teoría respecto del desarrollo cognitivo, sin embargo incorpora las relaciones del individuo con la sociedad. *"Vygotski pensaba que el desarrollo cognoscitivo consiste en internalizar funciones que ocurren antes en lo que él llamó plano social"* (Meece, 2001). Por lo tanto:

"su teoría pone de relieve las relaciones del individuo con la sociedad. Afirmó que no es posible entender el desarrollo del niño si no se conoce la cultura donde se cría. Pensaba que los patrones de pensamiento del individuo no se deben a factores innatos, sino que son producto de las instituciones culturales y de las actividades" (Meece, 2001).

Junto con ello, plantea que el lenguaje es la herramienta psicológica más importante e influyente en el desarrollo cognoscitivo, *"Al respecto dice (1962): "El desarrollo intelectual del niño se basa en el dominio del medio social del pensamiento, es decir, el lenguaje"* (Meece, 2001).

Kohlberg definió el razonamiento moral como los juicios sobre aceptación o desviación a la norma desde un enfoque socio-cognitivo. Sus estudios de razonamiento moral están basados en el uso de dilemas morales o situaciones hipotéticas en las que una persona debe tomar una decisión. Por otro lado, van apareciendo según el niño interactúa con el entorno social. Los estadios son lineales, es decir, siguen un orden invariante en el desarrollo de cada individuo. Del mismo modo, los estadios o etapas no son acumulativos, ya que ninguna persona puede pertenecer a dos estadios a la vez. Por lo tanto, cada uno de ellos es un todo indivisible.

Kohlberg consideró que el desarrollo moral tomaba más tiempo que lo postulado por Piaget. Sus estudios sobre moral no estaban centrados en valores en particular, sino en las razones de las personas para tomar una acción u otra. Kohlberg propone que todos seguimos esquemas universales de razonamiento, asociados a nuestro desarrollo psicológico, evolucionando desde etapas egocéntricas hasta niveles más altruistas.

Para Kohlberg, el gran mérito de Piaget fue demostrar la existencia de etapas de desarrollo ‘universales y regulares’ y que tales etapas tendrían una base formal cognitiva. Luego, *“el desarrollo moral es un proceso cognitivo que se manifiesta también en la asunción de roles sociales”* (Rodrigo Fuentes I, 2012).

Las suposiciones básicas de la teoría de Piaget y la de Vygotski muestran importantes diferencias. Los dos coinciden en que el individuo debe construir mentalmente el conocimiento, sólo que Vygotski concede mayor importancia al papel de las interacciones sociales en este proceso. Para él, la construcción del conocimiento no es un proceso individual. Más bien se trata fundamentalmente de un proceso social en que las funciones mentales superiores son producto de una actividad mediada por la sociedad. Los principales medios del cambio cognoscitivo son el aprendizaje colaborativo y la solución de problemas. Vygotski piensa que la cultura contribuye de manera decisiva a moldear el desarrollo cognoscitivo.

1.2 Marco de trabajo de la AOTA

El lineamiento de Marco de Trabajo de la AOTA se desarrolla con el fin de organizar la disciplina de Terapia Ocupacional en la promoción de la salud, y la participación de las personas, organizaciones y las poblaciones teniendo como eje transversal la ocupación.

El eje central de la Terapia Ocupacional, es por lo tanto la ocupación, en una relación directa y transversal por la salud y su visión de las personas como seres ocupacionales, entendiendo esto como *“toda persona necesita ser capaz o estar disponible para comprometerse con la ocupación que necesite y seleccione para crecer a través de lo que hace y experimentar o independencia o interdependencia equidad, participación, seguridad, salud y bienestar”* (Wlcock y Townsend 2008, p.198).

En base a lo anterior, las personas o usuarios pueden ser entendidas como, individuos, familias, cuidadores, organizaciones, poblaciones dentro de una comunidad, entre otras.

El Marco de Trabajo de la AOTA se dividen en dos secciones, las cuales pueden ser descritas por separado, sin embargo están íntimamente relacionadas, haciendo referencia al dominio y al proceso de Terapia Ocupacional, que dirige a los profesionales a enfocarse en el desempeño ocupacional, que es el resultado de la interacción entre la persona y sus ocupaciones, el contexto y el ambiente. Entonces, el dominio de la Terapia Ocupacional, hace referencia al alcance de la profesión y las áreas en las que basan su actuar, donde apoyan la salud y la participación en la

vida, a través del compromiso de la ocupación. Siendo los aspectos del dominio de Terapia Ocupacional, las áreas de la ocupación, las características del cliente, las destrezas de la ejecución, los patrones de ejecución, contexto y entorno y demandas de la actividad, estos no implican una jerarquía, encontrándose con mayor detalle en el anexo. Por otro lado, el proceso de Terapia Ocupacional, es la colaboración del profesional y la persona, que es fundamental para la interacción de prestación de servicios.

La profesión de Terapia Ocupacional utiliza entonces, el concepto de ocupación para visibilizar el significado y esencia de “actividad diaria”. La Terapia Ocupacional está basada en el conocimiento de que comprometerse con las ocupaciones organiza la vida diaria y contribuye a la salud y el bienestar. Es por ello que los profesionales de la Terapia Ocupacional proponen que las ocupaciones son multidimensionales y complejas para todas las personas conformando identidades y formas de actuar en los distintos contextos.

1.3 Transición a la Vida Adulta (TVA)

Antes de adentrarnos al programa TVA, hay que entender desde donde nace la necesidad de comenzar hablar del concepto, es por ello que en Chile a partir del marco de la Política Nacional de Educación Especial y específicamente en el compromiso expresado de manera especial en las Líneas Estratégicas y Acciones a impulsar entre los años 2006 y 2010, se especifica la necesidad de “*generar las condiciones para diversificar y hacer más pertinentes las ofertas de Formación Laboral para las personas con discapacidad*” (MINEDUC, 2014), tanto en Escuelas Especiales, como en Establecimientos de Educación Regular con PIE y de establecer “*alianzas con empresas que posibiliten la formación e inserción en el mundo productivo de las personas con discapacidad*” (MINEDUC, 2014).

Es así que, al hablar sobre fortalecimiento de las Escuelas Especiales, surge la necesidad de “*fortalecer y ampliar el trabajo con el mundo productivo para la formación e inserción laboral de las personas con discapacidad*” (MINEDUC, 2014).

Ahora bien, enfocándonos desde la perspectiva de los derechos de las personas con discapacidad, establecidos en la Ley 20.422/2010, se plantea que la escuela debe ofrecer al o la estudiante la oportunidad de ejercer la autodeterminación respecto de la Educación que se le brinda y a conocer las diversas estrategias y beneficios que se implementarán para potenciar su Transición hacia la Vida Adulta.

En este sentido, es necesario plantear lo que se entiende por transición a la vida adulta, es por ello que Galland (1991) lo definió como:

“el período de adquisición de la independencia residencial (abandono del hogar familiar para formar uno propio), de integración en el mercado de trabajo e independendización económica (finalización de los estudios, inserción laboral y definición de una carrera profesional) y de formación de la propia familia (constitución de la pareja y nacimiento de los hijos)” (Almudena Moreno Mínguez, 2012).

Con lo que podemos visualizar que Galland pone énfasis que la transición a la vida adulta es en base a la independencia, tanto económica como familiar, es por el que siguiendo la misma línea se entiende que:

“La transición a la vida adulta consiste en el cambio desde un estado social caracterizado por la dependencia y por la necesidad de soporte y apoyo, propio de la condición infantil, a una nueva condición de individuo completamente emancipado y autónomo, propio de la condición adulta. Un proceso de juventud en el que se van adquiriendo y asumiendo las responsabilidades sociales en la esfera productiva, doméstica y familiar, esta última con sus componentes conyugal y parental” (Vieira, 2010).

Sin embargo según Joice Melo Vieira 2010, con el paso del tiempo el concepto de Transición a la Vida Adulta fue enriqueciéndose gracias a las contribuciones de varios expertos en la materia (Will, M.; Halpern, A.; Wehman, P.; et al.; entre otros) que sugirieron incorporar nuevos servicios como: Vida en el Hogar, Vida en Comunidad, Redes Sociales, entre otros conceptos que abarcan la transición hacia una vida adulta activa.

Por lo tanto, Manuel J. Quintana Díaz 2012, afirma que el tránsito progresivo y permanente hacia una Vida Adulta Activa, no un suceso lineal, sino en una constante movilización de múltiples procesos resultantes de interacciones complejas que se producen entre factores personales y contextuales (ambiente y cultura) que van aconteciendo de manera transversal desde el nacimiento hasta la muerte, en toda área, ámbito, contexto y tiempos socialmente delimitados.

“Desde esta perspectiva y para una mejor comprensión, se debiera abordar el estudio de la Transición considerando tres atributos que le son inherentes: como PROCESO, como ÁREA, y como SISTEMA” (Díaz, 2012).

Manuel J. Díaz 2012 asume que la TRANSICIÓN de una persona se inicia desde la fecundación y se extiende a lo largo de toda su existencia, ayuda a comprender que es connatural al desarrollo humano; presentándose como un proceso exclusivo e irreplicable, de alta complejidad y marcadamente escalonado que bajo las influencias de interacciones producidas entre variables personales y contextuales, demandará encarar numerosos desafíos para alcanzar metas personales y colectivas que definirán Proyectos de Vida.

“Entendiendo que la TRANSICIÓN como proceso dinámico e interactivo, atraviesa progresiva y longitudinalmente la vida de cada estudiante, INDIVIDUALIZADA como respuesta anticipada a requerimientos específicos que irán surgiendo durante la trayectoria vital y que dada su relevancia, determinarán el ordenamiento por prioridad de ciertas áreas por sobre otras, así como también de objetivos y contenidos de aprendizaje imprescindibles para que él o ella pueda progresar satisfactoriamente por los distintos itinerarios educativos” (Díaz, Guía: Educación para la transición, 2013).

“Como PROCESO la transición es connatural e intrínseca de la vida humana, que como trazado biográfico de la socialización, contribuye a detallar la sucesión de eventos vitales relativos al crecimiento y al desarrollo personal, dejando al descubierto su consustancialidad con los procesos de adaptación permanente, frente a innumerables exigencias que van asomando vertiginosamente en el ámbito familiar, escolar, socio-comunitario, vocacional y laboral, ya que el propio devenir existencial, necesariamente implicará cambios sujetos a perfectibilidad constante: de la inmadurez a la madurez, de la dependencia a la independencia, del entorno familiar a la comunidad, de la casa al establecimiento educacional y de ahí al trabajo, a la formación de una familia, crianza de los hijos, etc.

Como ÁREA, en tanto la transición emerge como espacio para la toma sucesiva de decisiones personales que orientarán y definirán proyectos de vida en la permanente necesidad de aprender a aprender, de saber acceder, participar,

interactuar, desempeñar roles valorados socialmente y ejercer la autodeterminación (autopromoción –toma de decisiones- autoconciencia), haciendo valer intereses y expectativas frente a las oportunidades y opciones que en marco de la socialización, podrían eventualmente transformarse en metas personales y/o colectivas.

Como SISTEMA, en la medida que los apoyos para la Transición hacia la Vida Adulta Activa, se articulará con otros sistemas dependientes de la estructura social en general, como pudiera ser: Salud, Trabajo y Prevención Social, Justicia, Vivienda y Urbanismo, Transporte y Telecomunicaciones; entre otros, cuyas misiones y acciones, formen un todo enfocado prioritariamente al mejoramiento de la Calidad de Vida de todas las personas en “Igualdad de derechos”, lo que por cierto, viene a clarificar su contrario significado frente al “derecho de igualdad”, el que por si socava literalmente toda la luz de libertad (Díaz, 2012).

1.4 Discapacidad en Chile

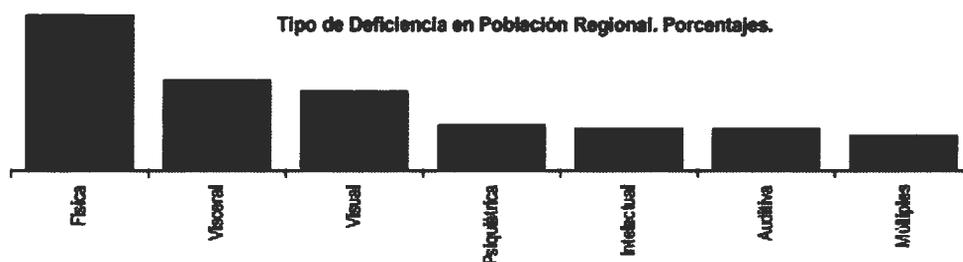
Los resultados del Censo 2012, en materia de discapacidad, revelan que en Chile la población con una o más discapacidades es de 2.119.316 personas, lo que equivale al 12,7% del total de habitantes del país, que asciende a 16.634.603 personas.

El 12,9% de los chilenos y chilenas viven con discapacidad, lo que supone 2.068.072 personas. Es decir, 1 de cada 8 personas presenta esta condición. A su vez, en la Región Metropolitana el 11.5% de la población regional presenta discapacidad; viven 747.017 personas con discapacidad. Se observa, entonces, que la Región Metropolitana presenta una tasa de discapacidad menor a la tasa nacional de discapacidad.

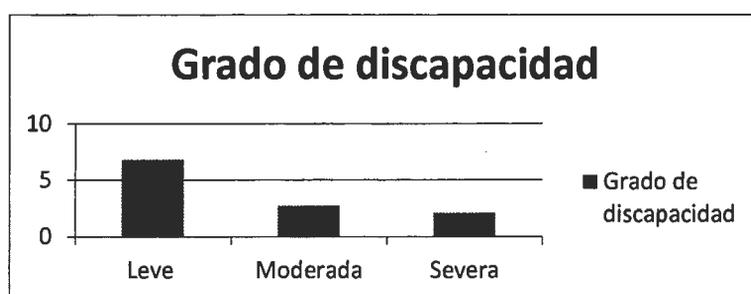
A partir de estos datos, se obtiene:

DEFICIENCIAS

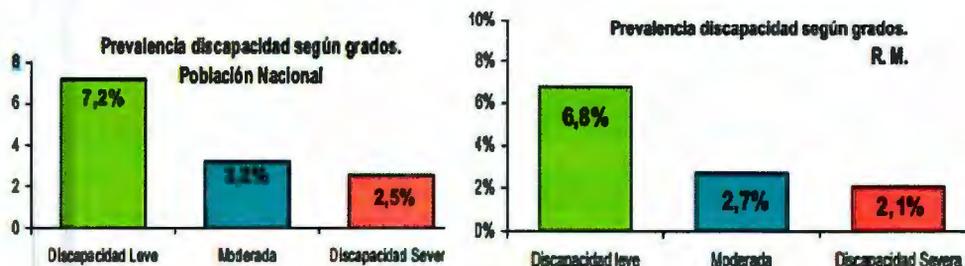
El siguiente gráfico muestra el porcentaje de la población de la Región Metropolitana que declara tener los distintos tipos de deficiencias señalados. Así, el 5.7% de la población regional tiene una deficiencia física, equivalentes a 366.137 personas; el 3.3% presenta deficiencias viscerales (210.299 personas); Las personas que presentan deficiencias visuales representan el 2.9% de la población regional y las personas que presentan deficiencias psiquiátricas, el 1.6%.



De las personas de la región, un 6.8% presenta un grado leve de discapacidad; 2.7% moderado y 2.1% severo. Es decir, 438.202 personas presentan alguna dificultad para llevar a cabo actividades de la vida diaria. Sin embargo, la persona es independiente y no requiere apoyo de terceros y puede superar barreras del entorno (discapacidad leve). Hay 174.559 personas que presentan una discapacidad moderada, es decir, una disminución o imposibilidad importante de su capacidad para realizar la mayoría de las actividades de la vida diaria, llegando incluso a requerir apoyo en labores básicas de autocuidado y supera con dificultades algunas barreras del entorno. Por último, 134.156 personas por su discapacidad severa, ven gravemente dificultada o imposibilitada la realización de sus actividades cotidianas, requiriendo del apoyo o cuidados de una tercera persona y no logra superar las barreras del entorno o lo hace con gran dificultad.

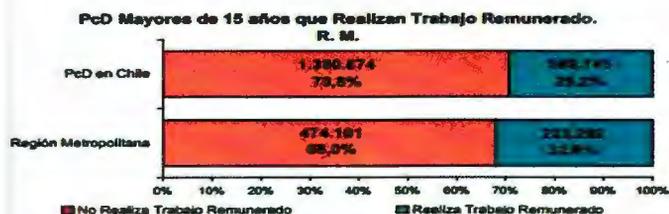


Al comparar los grados de discapacidad de la Región Metropolitana con los del total del país, notamos que la discapacidad es menor en la Región, en todos los grados. La mayor diferencia se encuentra en los moderados: medio punto porcentual.



DISCAPACIDAD Y TRABAJO

Según ENDISC 2004, en Chile, el 29% de las personas con discapacidad, mayores de 15 años, realiza trabajo remunerado. En la Región Metropolitana la situación se presenta más optimista: el 32% de las personas con discapacidad de la Región, realiza trabajo remunerado. En total, 223.292 personas de las 697.393 personas con discapacidad, mayores de 15 años.



DISCAPACIDAD Y ESTUDIOS

En Chile un 8.5% de las personas con discapacidad se encuentran actualmente estudiando (175.282 personas), a diferencia del 27.4% de la población total del país que estudia actualmente (4.394.176 personas). En el caso de las personas con discapacidad de la Región Metropolitana el 9.4% se encuentran estudiando, equivalentes a 68.266 personas con discapacidad

SITUACIÓN ACTUAL DE ESTUDIOS. FRECUENCIAS Y DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL. CHILE Y R. M. 2004						
	TOTAL POBLACIÓN		PeD		PeD en R. M.	
No Estudia	11.604.697	72,54%	1.892.790	91,52%	678.751	90,86%
Estudia	4.394.176	27,46%	175.282	8,48%	68.266	9,14%
Total	15.998.873	100%	2.068.072	100%	747.017	100%

PERSONAS CON DISCAPACIDAD SEGÚN NIVEL DE ESTUDIO COMPLETADO. FRECUENCIAS. R. M. 2004		
	N	%
Sin estudios aprobados	62.162	8,32%
Educación básica incompleta	298.309	39,93%
Educación básica completa	62.926	8,42%
Educación media Incompleta	102.127	13,67%
Educación media completa	127.541	17,07%
Educación Técnica CFT Incompleta	6.865	0,92%
Educación Técnica CFT completa	3.525	0,47%
Educación profesional, IP, Incompleta	11.508	1,54%
Educación profesional, IP, completa	2.532	0,34%
Educación Universitaria Incompleta	20.547	2,75%
Educación Universitaria completa	25.644	3,43%
Educación diferencial	17.174	2,30%
Nivel de Estudios Ignorado	6.157	0,82%
Total	747.017	100%

1.5 Retos múltiples: Discapacidad múltiple e intelectual

La educación especial apunta a la participación en el contexto social educativo y familiar, brindando ciertos apoyos en base a sus propias necesidades a fin de progresar de manera satisfactoria hacia una vida adulta activa, para esto el Ministerio de Educación promueve el programa TVA que apoya a los jóvenes que presentan necesidades educativas especiales entendidas como *“aquel que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación”* (“EducarChile”, 2014).

Se entiende por discapacidad múltiple a aquellas personas que:

“presenta más de una discapacidad, es decir, la presencia de una combinación de necesidades físicas, médicas, pérdidas sensoriales, neurológicas, dificultad de movimientos, problemas conductuales, que genera un cuadro de discapacidad complejo y que impacta de manera significativa en su desarrollo educativo, social y vocacional; requiriendo de múltiples apoyos y ayudas” (Díaz, Guía: Educación para la transición, 2013).

Por otro lado, se entenderá por discapacidad intelectual desde el MINEDUC a la *“Presencia de limitaciones sustantivas en el funcionamiento actual del estudiante, caracterizado por un*

desempeño intelectual significativamente por debajo de la media que se da en forma concurrente con limitaciones en su conducta adaptativa, manifestada en habilidades prácticas, sociales y conceptuales, y que comienza antes de los 18 años” (MINEDUC, Orientaciones técnicas para la evaluación diagnóstica de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual, 2014).

Ahora, bien refiriéndonos al concepto de Retos Múltiples, el cual se asocia al déficit cognitivo, éste fue acuñado por Perkins para enfatizar que quienes realmente enfrentan los retos son todos aquellos implicados en los procesos interventivos de las personas que presentan discapacidad múltiple, por lo que la Real Academia Española señala que el significado de reto es: *“Objetivo difícil de llevar a cabo, y que constituye por ello un estímulo y un desafío para quien lo afronta”*. Es por ello que en Chile, este concepto se ha utilizado en el marco de la línea de innovación denominada Retos Múltiples que ha llevado adelante la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación.

1.6 Derechos Humanos (DDHH)

Para introducir el concepto de los derechos humanos, se propone desarrollar previamente lo planteado por la UNESCO sobre los conceptos de inclusión y exclusión, por lo tanto, en primer lugar se define inclusión:

“como un proceso orientado a responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos incrementando su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación. Esto implica cambios y modificaciones en el contenido, accesos, estructuras y estrategias, con una visión que se refiere a todos los niños de la franja de edad correspondiente y desde la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños” (Rosa Blanco Guijarro, 2008).

Así mismo, se habla de exclusión como lo opuesto al concepto de inclusión, por lo que la exclusión es entendida en términos de relaciones sociales o lazos vinculares desintegrados y fragmentados generado por las condiciones de vida, la pobreza y la desigualdad de ingresos económicos, factores que generan altos niveles de marginalidad social y discriminación.

La inclusión social se define entonces, en contraposición al fenómeno de exclusión social, centrado no en los sujetos con discapacidad, sino en todos los sujetos y principalmente en los

elementos estructurales políticos, económicos, sociales e históricos que la generan. Es por ello que la inclusión implica:

- Un régimen de derechos humanos reconocidos y garantizados para las personas con discapacidad.
- El desarrollo de una cultura social inclusiva que valore lo diferente como elemento inherente a la condición humana.
- La existencia de mecanismos efectivos de participación que permita construir y/o recuperar lazos con la sociedad, ejercer roles y ocupar posiciones en sus sistemas.

Ahora bien, los DDHH son un conjunto de principios éticos que engloban a todo orden legal en cualquier país, es decir son *“universalizarles y transversales a cualquier cultura, etnia, filosofía por lo tanto deben ser respetados y garantizados por todos los seres humanos”*. Su fundamento filosófico está recogido al inicio de la Declaración de los Derechos Humanos, y plantea:

“Considerando que el respeto a la dignidad inherente a todos los miembros de la familia humana y a sus derechos iguales e inalienables constituye el fundamento de la libertad, de la justicia y de la paz del mundo... los pueblos de las Naciones Unidas han proclamado de nuevo su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana” (Unidas, 2007).

Los DDHH se fundamentan en la inalienable dignidad de la persona humana y poseen vigencia universal “En la Declaración Universal de Derechos Humanos se estipula claramente que todos los derechos humanos son indivisibles e interdependientes y que se debe atribuir igual importancia a todos y cada uno de esos derechos. Todos los Estados tienen el compromiso de promover el respeto de los derechos y las libertades establecidos en la Declaración y adoptar medidas, tanto en el plano nacional como internacional, para garantizar su reconocimiento y observancia universales y efectivos. Los siete tratados de derechos humanos establecen un marco jurídico amplio con arreglo al cual los Estados pueden cumplir, con el apoyo de los órganos creados en

virtud de tratados, su compromiso de promover y proteger los derechos humanos universales” (Unidas, 2007).

Cabe destacar, que también existe una Convención sobre los Derechos de las Personas de Discapacidad, la cual resulta como un instrumento de los DD.HH, para promover el desarrollo social de las personas, donde se reafirma que todas las personas con todos los tipos de discapacidad deben poder gozar de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. Se aclara y precisa cómo se aplican a las personas con discapacidad todas las categorías de derechos y se indican las esferas en las que es necesario introducir adaptaciones para que las personas con discapacidad puedan ejercer en forma efectiva sus derechos y las esferas en las que se han vulnerado esos derechos y en las que debe reforzarse la protección de los derechos.

Ahora bien, enfocándonos a las áreas en las cuales pone énfasis el programa de TVA, se vuelve importante lo que refiere la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, pues ésta expone que:

“Convencidos de que una convención internacional amplia e integral para promover y proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad contribuirá significativamente a paliar la profunda desventaja social de las personas con discapacidad y promoverá su participación, con igualdad de oportunidades, en los ámbitos civil, político, económico, social y cultural, tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados” (Unidas O. d., 2006).

En donde, en su artículo 24 respecto a la educación, reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, siendo necesario destacar de este artículo que:

“Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad” (Unidas O. d., 2006).

Por otro lado, en cuanto al artículo 27 sobre trabajo y empleo se considera que:

“Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a trabajar, en igualdad de condiciones con las demás; ello incluye el derecho a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado y un entorno laborales que sean abiertos, inclusivos y accesibles a las personas con discapacidad. Los Estados Partes salvaguardarán y promoverán el ejercicio del derecho al trabajo, incluso para las personas que adquieran una discapacidad durante el empleo, adoptando medidas pertinentes, incluida la promulgación de legislación” (Unidas O. d., 2006).

1.7 Derechos Humanos y personas en situación de discapacidad intelectual

Chile en el año 2008 adquirió el compromiso de incluir La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en su legislación y sus políticas nacionales, por lo que SENADIS en el 2011 explicita que los conceptos actuales de Derechos Humanos conciben a las personas con discapacidad mental como sujetos de derecho en la sociedad, permitiendo la igualdad, la no discriminación y el trato digno, junto con el acceso a las áreas donde la persona se pueda desempeñar, el trabajo, la educación y el ejercicio de la ciudadanía.

La Ley chilena establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social en la Ley N° 20.422 en el título “Medidas para la igualdad de oportunidades”, en el párrafo dos de la educación y de la inclusión escolar, el Estado debe garantizar a todas las personas con discapacidad, el acceso al sistema educativo, tanto establecimientos de educación regular y educación especial, recibiendo subvenciones por parte del Estado, así mismo se explicita en el Artículo 35 que:

“La Educación Especial es una modalidad del sistema escolar que provee servicios y recursos especializados, tanto a los establecimientos de enseñanza regular como a las escuelas especiales, con el propósito de asegurar, de acuerdo a la normativa vigente, aprendizajes de calidad a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, asegurando el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades, para todos los educandos”. (PLANIFICACIÓN, 2014).

En cuanto a la edad de ingreso a las escuelas especiales de los jóvenes que presenten uno o más déficit, estos pueden ingresar desde que se les diagnostica la deficiencia (alrededor de los 2 años) hasta los 24 años de edad cronológica, pudiendo extenderse hasta los 26 años. *“Las personas con discapacidades mayores de 26 años que hayan aprobado los niveles pre-básico y básico de su educación general básica podrán continuar en el sistema educativo en cursos o talleres del nivel de orientación o capacitación laboral de la educación general básica especial diferenciada”* (SENADIS, 2011).

HIPÓTESIS

Si se incluye un Terapeuta Ocupacional en el equipo de trabajo del programa TVA, que basa su actuar en el Marco de Trabajo de la AOTA, éste mejorará la eficacia de las acciones en las áreas que abarca el programa, con los estudiantes de las escuelas especiales.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Qué competencias son necesarias en los profesionales para implementar el TVA en el contexto de escuela especial?
- ¿Cuál es la participación del Terapeuta Ocupacional en una escuela especial que implemente TVA?
- ¿Por qué es importante la presencia del Terapeuta Ocupacional en una escuela especial?
- ¿Cuál es la importancia del terapeuta ocupacional que se base en el Marco de Trabajo de la AOTA y que participe del programa TVA en la escuela especial?

MARCO METODOLÓGICO

1.1 Diseño y enfoque metodológico

Para determinar el aporte del Terapeuta Ocupacional que se basa en los lineamientos del Marco de Trabajo de la AOTA, en los programas de TVA de la Escuela Especial Andalué de Maipú y Escuela Especial La Espiga de Puente Alto, es que se realizó una investigación No-experimental de tipo exploratoria descriptiva.

Es por ello, que debemos hablar sobre la investigación no-experimental, definida como *“aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, en investigación donde no hacemos variar intencionalmente las variables independientes”* (Roberto Hernández Sampieri, 2006). Permittiéndonos observar los fenómenos en su contexto habitual y natural, es decir, la observación es dada en situaciones ya existente, por lo tanto, no pueden ser manipuladas, ni influenciadas, pero si analizadas.

Los estudios exploratorios se efectúan con el objetivo de examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, para así obtener información completa sobre un contexto particular, lo que relacionándolo con ésta investigación no existe mayor información que hable sobre el Marco de Trabajo de la AOTA en el contexto de escuela especial, donde se ejecute el programa TVA, teniendo como consecuencia la necesidad de indagar sobre el desempeño que tiene el Terapeuta Ocupacional que basa su trabajo en los lineamientos de la AOTA.

Finalmente, los estudios descriptivos tienen como objetivo describir situaciones y eventos y cómo éstas se manifiestan en un determinado contexto, como refiere *Dankhe 1986*, *“los estudios descriptivos buscan identificar las propiedades importantes de personas, grupos o comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis”*, lo que nos permitió identificar cualidades y características del Marco de Trabajo de la AOTA y el contexto en el que se basa la investigación.

Cabe destacar, que en la investigación realizada tomo aspectos relevantes mediante la observación de todas las áreas de la ocupación, las destrezas de ejecución, los patrones de ejecución, considerando también el contexto y entorno, características del cliente y demandas de la actividad, otorgadas por el Marco de Trabajo de la AOTA.

1.2 Sujeto de estudio y muestra.

1.2.1 La muestra

Se consideró como población de estudio a los alumnos y docentes de la Escuela Especial Andalué de Maipú y la Escuela La Espiga de Puente Alto que utilicen el programa TVA, en donde en la primera el programa será implementado por un Terapeuta Ocupacional que base su quehacer en el Marco de Trabajo de la AOTA, a diferencia de la Escuela La Espiga de Puente Alto, donde el programa será implementado por un Educador Diferencial.

1.2.2 Tamaño de la muestra

Se determinó que el tamaño de la muestra será de quince estudiantes entre las edades de 17 y 23 años de la Escuela Especial Andalué de Maipú y de la Escuela Especial La espiga de Puente Alto respectivamente. Como también, el Terapeuta Ocupacional de la Escuela Especial Andalué de Maipú y el Educador Diferencial que implemente el programa en la Escuela Especial La Espiga de Puente Alto.

1.2.3 Tipo de muestreo

Se determinó que el tipo de muestreo será no probabilístico de cuota, ya que en este caso la población será representativa según los objetivos planteados, en donde lo principal serán los jóvenes, entre 17 y 23 años, que sean parte de la Escuela Especial Andalué de Maipú y la Escuela Especial La Espiga de Puente Alto, teniendo la característica principal que en ambas escuelas se implemente el programa TVA, siendo evidenciado el trabajo que constituye la utilización de este programa con los distintos estudiantes y profesionales del área de la educación especial.

1.3 Procedimientos para la producción de datos

Para recolectar información, se obtuvo mediante técnicas cualitativas, ya que éstas permiten describir la realidad tal como la experimentan las personas involucradas, reconociendo la subjetividad de la experiencia que es filtrada a través de las percepciones y la manera de participar en el mundo, utilizando para esta investigación el Marco de Trabajo de la AOTA, a fin de valorar y describir las áreas que considera relevantes en la implementación del TVA y el por qué. También, se utilizó la entrevista semiestructurada hacia el Terapeuta Ocupacional y el Educador Diferencial, al igual que la observación participante en contexto real de intervención

con sus respectivos estudiantes para relacionar y analizar los distintos lineamientos que propone cada escuela.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Descripción de los resultados

1.1 Antecedentes escuelas analizadas

1.1.1 Descripción escuelas

A) Escuela La Espiga

La Escuela Especial La Espiga, N°161 se ubica en la comuna de Puente alto la cual inicia su labor en el año 2003, encontrándose a cargo de la directora Jane Gúmera, Educadora Diferencial. Es una institución educativa particular subvencionada gratuita, que atiende a niños/as y jóvenes que presentan Discapacidad Intelectual y Retos Múltiples. La Escuela recibe el reconocimiento oficial del Ministerio de Educación a través de la Resolución Exenta N° 2415.

Misión:

“La Escuela Especial La Espiga es una organización que se propone desarrollar al máximo las capacidades de los/as estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual y Retos Múltiples, a través de un proceso educativo basado en el currículum ecológico-funcional, que considera al estudiante y a su familia como seres integrales que se desarrollan y aprenden en relación con el otro y en un contexto que les otorgue diversas opciones de apoyo, para así favorecer en el/la estudiante un desarrollo cognitivo y social que le permitan integrarse y participar activamente en el contexto social-familiar y/o social-laboral”.

Visión:

“La Escuela Especial La Espiga es una organización que aspira a ser una institución escolar que entregue una educación integral, funcional y de calidad, otorgando a los/as estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual y Retos Múltiples herramientas pertinentes que favorezcan el desarrollo de competencias y habilidades en las diferentes etapas del desarrollo, las cuales les permitan desempeñarse e integrarse en los diferentes contextos sociales: familiar, comunitario y laboral; con el apoyo y el trabajo transdisciplinario de los distintos integrantes de la comunidad escolar: la familia, el equipo directivo y técnico, el equipo docente y asistente de la educación”.

Como resultado de la labor educativa que se realiza, es que al iniciar el año escolar cada docente realizará una evaluación diagnóstica integral a cada uno de sus estudiantes, con los

instrumentos técnicos que estime más adecuados de acuerdo a las necesidades de apoyo de los mismos.

Algunos instrumentos técnicos a utilizar son: Anamnesis, entrevista familiar, ficha médica, ficha social, pauta de desarrollo por área: Guía Portage, Pruebas de Vinneland u otros. (Como las diseñadas por el docente).

La escuela se estructura en:

- Pre Básico 3
- Pre Básico 4

Nivel Pre Básico 3 y 4: Este nivel, está dirigido a niños entre 3 y 8 años, con el objetivo de favorecer potencialidades físicas, cognitivas, emocionales y sociales.

- Básicos 5a
- Básico 5b
- Básico 5c
- Básico 6
- Básico 7
- Básico 8a
- Básico 8b
- Básico 8c
- Básico 8d
- Básico 9
- Básico 10a
- Básico 10b

Este nivel, está dirigido a niños y jóvenes entre 9 y 16 años, con el objetivo de desarrollar estrategias específicas en el manejo de técnicas instrumentales básicas, favoreciendo experiencias socio-emocionales que le permitan una positiva integración al medio familiar, escolar y socio-laboral.

En el Nivel laboral los talleres son:

- Taller laboral funcional
- Taller laboral exploratorio

- Taller laboral de artesanía
- Taller laboral de elaboración y envasado de recursos naturales
- Taller de manipulación de alimentos
- Taller de reparación y trabajos en madera

Estos niveles, están dirigidos a jóvenes de entre 17 y 24 años, con el objetivo de desarrollar aprendizajes que posibiliten el desempeño del joven en la vida del trabajo.

Área Retos Múltiples: Cursos pertenecientes a los distintos niveles, dirigido a niños/as y jóvenes entre 3 y 24 años, que presentan más de una discapacidad, con el objetivo de brindarles experiencias vivenciales de exploración con elementos de su entorno que les permita integrarse de manera funcional en las actividades de la vida diaria.

El Proyecto Curricular de la Escuela Especial La Espiga está enmarcado en la normativa nacional para la Educación Especial de Personas con Discapacidad Intelectual y adhiere a un Paradigma Socio-cognitivo bajo un modelo curricular.

- Área Social: donde se trabaja vida en comunidad y vida en el hogar.
- Área cognitivo funcional: donde se trabaja cálculo y lectoescritura.
- Área físico motor: donde se trabaja deporte y recreación, y exploración del tiempo libre.
- Área vocacional: donde se trabaja la exploración y orientación laboral, trabajo realizado por la terapeuta ocupacional, y trabajo de las técnicas laborales.
- Artístico: donde se trabajan áreas como Educación Musical, Artes Plásticas, Expresión corporal, Teatro Mimo Danza.

B) Escuela Andalué

La Escuela Especial Andalué, fue Fundada el año 1976 y calificada desde el año 1993, como Escuela Diferencial F N° 837 “Colegio Andalué” de Maipú. La Escuela Especial Andalué entrega educación diferencial a 226 estudiantes que presentan discapacidad intelectual y discapacidad múltiple, albergando a estudiantes provenientes principalmente de la comuna de Maipú y un porcentaje menor de alumnos provenientes de las demás comunas que conforman Santiago, cabe destacar que la Escuela Especial Andalué es la única escuela especial de tipo municipal de la comuna.

El establecimiento es reconocido como uno de los mejores colegios especiales de la Región Metropolitana y del país, en él se imparte la educación especial y además de ser un aporte a la sociedad, preparando jóvenes habilitados social y laboralmente. El sello distintivo del establecimiento, es ser un “colegio vanguardista en educación especial”.

Misión:

“Entregar educación diferencial de calidad en un entorno de alegría y sana convivencia, promoviendo el respeto y protección al medio ambiente, respetando los valores universales e incorporando a la comunidad jóvenes habilitados social y laboralmente”.

Visión:

“Entregar un servicio educativo eficiente, pertinente e integral, promoviendo una adecuada atención y respeto a la diversidad. Legitimando la autonomía y flexibilidad al ejecutar las políticas educativas, que permitan la realización de un currículo y metodologías adecuadas a nuestra realidad, esto a través de vínculos a los postulados de la reforma educacional”.

La Escuela Especial Andalué es la única escuela municipal de la comuna y ésta es dependiente de la Corporación Educacional Municipal de Maipú conocida por las siglas CODEDUC, el requisito que deben tener los alumnos para el ingreso a dicha escuela, es el de poseer discapacidad intelectual, el cual es evaluado por la psicóloga de la escuela mediante el instrumento Wais en una primera etapa, posteriormente, la Terapeuta Ocupacional evalúa las destrezas adaptativas mediante el instrumento de evaluación ICAP, junto con ello, el alumno se dispone a una semana en evaluación para luego realizar el “Formulación único de ingreso” (FU), realizado por el equipo técnico conformado por la Psicóloga, Terapeuta Ocupacional, Fonoaudióloga, Profesores y Asistente Social, para finalmente ser matriculado.

La escuela se estructura por 3 niveles en total, el primer nivel posee estudiantes de 0 a 7 años, y tiene como objetivo la estimulación temprana, este nivel es el nivel pre-básico que consta de 4 cursos:

- Pre Básico 1.
- Pre Básico 2.
- Pre Básico 3.
- Pre Básico 4.

Luego de cumplir con estos 4 cursos, los estudiantes desde los 8 a 15 años pasan a ser parte del nivel Básico, el cual es de jornada escolar completa. Estos cursos son:

- Básicos 5
- Básico 6.
- Básico 7.
- Básico 8.
- Básico 9.
- Básico 10.

Por otro lado, está el área de retos múltiples, que entrega atención a estudiantes con necesidades educativas múltiples, en cursos de máximo 8 estudiantes, los cuales son:

- Básico 5B.
- Básico 10B.

Finalmente, cuando cumplen el nivel básico, los estudiantes a partir de los 16 años se incorporan en un principio al primer taller en el nivel laboral, correspondiente al “taller F” llamado “Transición a la vida adulta y exploración vocacional”, que tiene como periodo un máximo de dos años, el cual busca explorar la destrezas y habilidades del joven, para posteriormente poder ingresar a uno de los 5 talleres establecidos (Desde el A al E) para los jóvenes de los 18 a 26 años.

Los talleres laborales son:

- Taller A: Elaboración de productos alimenticios, amasandería y repostería.
- Taller B: Lavandería, aseo y jardinería.
- Taller C: Labores de oficina; fotocopiado, sellado y plastificado.
- Taller D: Técnicas en cerrajería y carpintería.
- Taller E: Reparación de vestuario y confección de prendas para el hogar.
- Taller F: Transición a la vida adulta y exploración vocacional.

Actualmente, se trabaja bajo los lineamientos del Decreto 170, que regula el funcionamiento de las escuelas especiales. En este sentido, el taller laboral trabaja desde el programa “Transición a la Vida Adulta”, el cual se basa desde la perspectiva de los derechos de las personas con discapacidad establecidos en la Ley 20.422 (2010), se asume que la escuela debe ofrecer al o la estudiante la oportunidad de ejercer la autodeterminación respecto de la educación que se le

brinda y, a conocer las diversas estrategias y beneficios que se implementan para potenciar su Transición hacia la Vida Adulta (MINEDUC).

Se trabaja 5 áreas desde el decreto 170, las cuales son:

- Área social: donde se trabaja vida en comunidad y vida en el hogar.
- Área cognitivo funcional: donde se trabaja cálculo y lectoescritura.
- Área físico motor: donde se trabaja deporte y recreación, y exploración del tiempo libre.
- Área vocacional: donde se trabaja la exploración y orientación laboral, trabajo realizado por la terapeuta ocupacional, y trabajo de las técnicas laborales.

En los niveles pre básico se trabaja bajo el programa de estimulación temprana, que está enfocado en el desarrollo de las capacidades y habilidades de los alumnos en la primera infancia, siempre bajo las directrices del decreto 170 en cuanto a las áreas a trabajar.

Por otro lado, el nivel básico se sustenta bajo el programa de habilidades sociales, que trabaja actividades de la vida diaria y habilidades socio-comunicativas, este programa se encuentra en vías de ejecución en la escuela, por lo que aún no está siendo implementado en su totalidad.

1.1.2 Descripción taller exploratorio

1.1.2.1 Definición taller exploratorio

El taller exploratorio permite irrumpir en el desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos básicos que permitan descubrir gustos, necesidades y satisfacciones personales del estudiantado. Su finalidad es promover la participación de hombres y mujeres en toda la gama de actividades que incluyen las diferentes modalidades, de tal manera que puedan superar delimitaciones, tradicionalmente definidas como propias de un género u otro. Además, permiten a los alumnos explorar sus aptitudes y actitudes en el campo tecnológico. Dichos talleres han de proveer aprendizajes concretos, prácticos y aplicables que preparen a quienes participen para ejecutar las tareas que implican las actividades sociales a nivel laboral.

1.1.2.2 Descripción taller exploratorio en Escuelas

Para determinar el tipo de apoyo que reciben los jóvenes se utilizó una nomenclatura propuesta por el programa TVA, para lo cual se utilizó una pauta de apoyos adjunta en el anexo.

A) Escuela La Espiga

1. Descripción taller exploratorio

Desde la recopilación de datos, se pudo obtener que en la Escuela Especial La Espiga, asisten 15 jóvenes al taller exploratorio, el promedio de edad es de 20 años y asisten 9 mujeres y 6 hombres.

Donde se observó, que de los 15 alumnos, 5 requieren apoyo intermitente, 3 requieren apoyo limitado y 7 requieren apoyo extenso. Tal como se expone en el grafico siguiente.



B) Escuela Andalué

Desde la recopilación de datos, se pudo obtener que en la Escuela Especial Andalué, asisten 15 jóvenes al taller exploratorio, el promedio de edad es de 17 años y asisten 9 mujeres y 6 hombres.

Donde se observó, que de los 15 alumnos, 5 requieren apoyo intermitente, 6 requieren apoyo limitado, 3 requieren apoyo extenso y 1 requiere apoyo generalizado.



1.1.3 Descripción desde la AOTA en Escuela La Espiga y Andalué

Para obtener los datos en base a las áreas del desempeño de la AOTA en ambas escuelas, se aplicó una pauta no estandarizada, donde los datos se obtuvieron de acuerdo a los criterios de los docentes a cargo del taller exploratorio, sumado a la percepción de la Terapeuta Ocupacional de la Escuela Andalué. Cabe destacar que los datos obtenidos no son el reflejo de lo que se pudo visualizar en la práctica, los cuales serán analizados más adelante.

Áreas de la ocupación	Interpretación	
	Escuela La Espiga	Escuela Andalué
AVD básicas	Según la perspectiva del equipo profesional se obtiene que el 70% de los alumnos que integran el curso realizan estas actividades de manera independiente, el 30% de ellos necesita supervisión y acompañamiento intermitente de la tarea, de esto se destaca que la preparación del alimento no es considerada al trabajar con los jóvenes.	Según la perspectiva del equipo profesional se obtiene que el 90% de los alumnos que integran el curso realizan estas actividades de manera independiente, el 10% de ellos necesita supervisión y apoyo generalizado de la tarea, destacando que en la preparación de los alimentos, presentan dificultad con el uso del cuchillo. Así mismo se considera la sexualidad en el trabajo con los jóvenes.
AVD instrumentales	El 30% de los alumnos realiza las actividades instrumentales de la vida diaria, sin embargo, la participación es sólo mediante el reconocimiento de éstas, donde no existe un trabajo en el que se fomente la realización independiente de las actividades en cada	El 50% del total de los alumnos que integran el curso participa en actividades instrumentales de la vida diaria, mediante el reconocimiento de estas actividades. Por ejemplo en las salidas a la comunidad, donde se trabaja el manejo de dinero y compras en la comunidad.

	estudiante.	
Descanso y sueño	El 100% de los alumnos participa de esta actividad, sin embargo, la educadora refiere que no comprende el objetivo y beneficio personal.	El 100% de los alumnos participa de esta actividad. Sin embargo, la educadora indica que dos alumnos necesitan de medicación para dormir.
Educación	La educación brindada a los alumnos es orientada hacia el área laboral, refiriendo la educadora que requieren de apoyo total para guiar el proceso laboral, destacando que aun estos no se muestran responsables para realizar una labor.	La educación brindada a los alumnos es orientada hacia el abordaje de los intereses de los alumnos con respecto al trabajo, cuidado personal, educación y participación social, evidenciándose en el ejercicio cotidiano, realizando pasantías laborales, lo que involucra, presentación personal, cumplimiento de horarios, habilidades sociales y salidas a la comunidad.
Trabajo	El docente a cargo del taller, refiere que existe una nula participación en la búsqueda y adquisición del trabajo. Destacando que tampoco existe un espacio donde los estudiantes se puedan desempeñar en esta área, argumentando que no existen los profesionales que profundicen el trabajo, generando redes y otorgándoles una práctica previa en la institución para generar una	El docente a cargo del taller refiere que lo alumnos, participan en instancias de pasantías internas laborales (en la institución), búsqueda de puestos de trabajo, observación y se abordan temáticas con respecto al sueldo y la pensión, tanto con los alumnos como con la familia.

	labor en la comunidad.	
Juego	El 90% de los alumnos logra esta actividad de manera independiente, sin embargo, la docente a cargo del taller refiere que hay que guiarlos en la participación de esta área.	El 100% de los alumnos logra esta actividad de manera independiente.
Ocio y tiempo libre	El 100% de los alumnos participan en actividades de ocio y tiempo libre, sin embargo, la docente a cargo del taller refiere que tanto los alumnos como los profesionales de la escuela no le otorgan la importancia a esta actividad, ya que no existen instancias en las que los estudiantes se puedan desenvolver participando en una actividad dentro de la escuela, o bien en actividades extraprogramáticas que sean atingentes a su rol como jóvenes. Por lo que se puede inferir, que en las instancias de recreo no se potencian actividades grupales que fomenten la participación social o bien, actividades que generen motivación a nivel personal, teniendo una concepción de sujeto pasivo en actividades de ocio y tiempo libre.	El 100% de los alumnos participan en actividades de ocio y tiempo libre. Se debe destacar que ésta temática es abordada también con los padres, respecto al ocio y tiempo libre que presentan los alumnos en otros contextos (Hogar, comunidad)

Participación social	El 100% de los alumnos presentan una baja participación social, la cual es orientada por profesores y padres.	El 100% de los alumnos presenta una alta participación social, orientada al desplazamiento independiente en los medios de transporte, en las compras en la comunidad, así como también, la participación de la familia en las actividades de los alumnos.
Características del clientes	Esta área no es considerada por la escuela de manera explícita, sin embargo, se pudo observar que el equipo educativo no discrimina en cuanto a las particularidades de cada joven, considera su historicidad, sus valores y creencias individuales.	Ésta actividad es considerada en la escuela de manera natural, evidenciando la inclusión de los estudiantes independiente de las características de éste, estando en coherencia con los lineamientos de la AOTA considerando los valores creencias y espiritualidad como propios del sujeto.
Destrezas de la ejecución	En el taller exploratorio la docente a cargo identifica las destrezas emocionales, donde considera que el trabajo realizado se ve limitado por situaciones de frustración y enojos, además de baja resolución de problemas de parte de los estudiantes. Por otro lado no identifica habilidades comunicativas, sin embargo, a la observación se visualizan destrezas comunicativas que en ciertas	Las destrezas de la ejecución son trabajadas desde las actividades laborales que se realizan en los talleres, pudiéndose evidenciar que en cada tarea realizada se trabajan conjuntamente, destrezas sensoriales, perceptuales, motoras, praxis y cognitivas además de tomar en cuenta las destrezas emocionales y de comunicación social dentro de

	instancias deben ser mediadas por el docente a cargo.	una actividad en el colegio de manera transversal.
Patrones de la ejecución	La docente a cargo refiere que el 100% de los alumnos posee un adecuado reconocimiento de sus roles y hábitos, así como también una adecuada participación en su rutina. Sin embargo, en el taller exploratorio los jóvenes poseen el rol de estudiante y basan su rutina en cuanto a lo que demanda la jornada educativa.	La docente a cargo refiere que el 100% de los alumnos posee un adecuado reconocimiento de sus roles y hábito, así como también una adecuada participación en su rutina. Donde los estudiantes del taller exploratorio, poseen roles diferenciados de acuerdo al contexto donde se desempeñan, por ejemplo al realizar una pasantía laboral interna, poseen un rol de trabajador, teniendo una rutina relativa a su rol.
Contexto y entorno	La docente a cargo del taller refiere que los alumnos presentan una participación parcial en los diversos contextos con apoyo intermitente.	La docente a cargo del taller refiere que los alumnos presentan una alta participación en los entornos físicos, sociales y virtuales. Un ejemplo de ello, es la participación de los jóvenes en instancias de descanso, donde el establecimiento otorga mobiliario electrónico para poner música y espacios donde puedan compartir y socializar entre ellos.

1.1.4 Descripción implementación de la estrategia TVA según escuelas

Para obtener los datos de la implementación de la estrategia TVA en ambas escuelas, se aplicó una pauta no estandarizada, a partir de lo que enmarca la estrategia TVA, donde los datos

se obtuvieron de acuerdo a los criterios de los directores de ambos establecimientos. Cabe destacar que los datos obtenidos no son el reflejo de lo que se pudo visualizar en la práctica, los cuales serán analizados más adelante.

La implementación del TVA en ambas escuelas especiales es abordada por Educadores Diferenciales, Coeducadores, Profesores de Educación Física, Fonoaudiólogos, Kinesiólogos y Psicólogos, sin embargo, la Escuela Especial Andalué cuenta con un Terapeuta Ocupacional, el cual aporta a su implementación. En ambas escuelas el número de docentes a cargo de los niveles son seis, distribuyéndose uno por cada nivel, acompañado de un coeducador.

De acuerdo a las adecuaciones curriculares, en cuanto a la presentación de la información y la forma de respuesta de parte de los estudiantes en la implementación de la estrategia TVA en ambas escuelas es de tipo auditiva y visual, utilizando además la Escuela La Espiga la información táctil, ahora bien, ambas escuelas proponen que existe presentación de la información y forma de respuesta de tipo visual y auditiva, en la Escuela La Espiga además incorpora la información táctil, es decir, refieren trabajar con diversidad de materiales y ayudas técnicas como amplificación del campo y agudeza visual, sistema braille y lengua de señas, sin embargo, esto sólo se considera si un alumno llegase a requerir algunos de estos apoyos, por lo que en la actualidad no cuenta con la utilización de este tipo de información.

Ambas escuelas buscan ubicaciones estratégicas para los estudiantes, adecuaciones de ruidos ambientales y luminosidad; y favorecen el acceso a la información utilizando el contraste, diversos colores y tamaños de letras, a fin de que los alumnos presenten un adecuado desempeño. Además, se hacen adecuaciones respecto al tiempo ocupado en una tarea y organización de los espacios de distención.

Ambas escuelas declaran utilizar las adecuaciones ambientales y contextuales que facilitan el desempeño y aprendizaje de los alumnos dando énfasis también a las graduaciones de la complejidad de la tarea y metas alcanzables para estos, priorizan y consideran aspectos de la comunicación verbal y no verbal. Además, la Escuela La Espiga declara otros aspecto desde el aprendizaje como el uso de operaciones matemáticas y de manera transversal el crecimiento y autoafirmación personal, desarrollo del pensamiento y desarrollo físico, sin embargo, desde la práctica y análisis cualitativo no se observa el abordaje de estos puntos, por lo que se puede dar cuenta que esta concepción se encuentra sólo en el discurso docente y no cuenta con las estrategias para llevarlas a la práctica.

La **Escuela Andalué**, si bien declara que no considera desde el aprendizaje el uso de operaciones matemáticas y de manera transversal el crecimiento y autoafirmación personal, desarrollo del pensamiento y desarrollo físico, esto se expresa en la práctica desde el ejercicio funcional en un contexto real, por ejemplo realizando talleres de manejo de dinero, no sólo en el contexto institucional, sino que también en el contexto cotidiano, lo que puede dar cuenta el ejercicio del desarrollo del pensamiento y desarrollo físico así como también autoafirmación y el crecimiento personal, pone énfasis en la graduación de la complejidad en las tarea facilitando el desempeño de cada estudiante, además consideran los aspectos de comunicación verbal y no verbal, siendo la práctica coherente con el discurso docente.

Ambas escuelas buscan operacionalizar y secuenciar con mayor precisión los niveles de logros con la finalidad de identificar el nivel de aprendizaje adecuado al estudiante, sin embargo en ambas escuelas no existe ningún tipo de instrumento que grafique cualitativa o cuantitativamente este aspecto.

Ahora bien, los objetivos de aprendizaje y contenido donde se consideran aspectos comunicativos y funcionales del lenguaje, como comunicación oral o gestual, lectura y escritura en la **Escuela la Espiga** esto se aborda sólo en un espacio educativo formal, existiendo ocasiones particulares de participación en la comunidad, donde los aspectos comunicativos se lleven a lo funcional, como la participación en eventos relativos a celebración características del año (Feria Navideñas, Fiestas Patrias), a diferencia de la **Escuela Andalué**, la cual aborda de manera funcional los aspectos comunicativos, llevándolo a la práctica, con actividades participativas en la comunidad, potenciando así las habilidades socio-comunicativas desde el trabajo de las habilidades socio-laborales mediante rol playing, salidas a la comunidad o bien pasantías internas dentro de la misma institución, un ejemplo de lo anterior es dentro de la misma escuela, se generan instancias donde los jóvenes pueden desempeñar un rol laboral, como el de asistente de biblioteca, teniendo que cumplir una jornada laboral y poniendo en práctica competencias y habilidades para el cargo.

Finalmente, en cuanto a las áreas que se consideran para plantear el TVA se destaca que:

- **Habilidades funcionales claves:** Ambas escuelas consideran las habilidades motoras generales y las actividades de la vida diaria básicas, con respecto al autocuidado, el vestuario y la alimentación, así como también la afectividad y sexualidad, por ejemplo, la **Escuela Andalué** poseen una visión de sujeto activo dentro de su proceso,

potenciando la autonomía y la toma de decisiones abarcando aspectos como la sexualidad y afectividad de cada estudiante, siendo vistos de acuerdo a la etapa en la que se encuentran, es decir, considerando el ciclo vital y las competencias necesarias para desempeñarse en la etapa adulta. Por otro lado, la **Escuela La Espiga**, omite estos conceptos, teniendo una visión de sujeto infantilista y asistencialista, sin considerar los roles que comprende cada estadio del ciclo vital, por ejemplo, las relaciones afectivas, relaciones sexuales o la interacción social, donde los profesionales abordan esta temática de manera indirecta, refiriendo que no se abordan las temáticas como la sexualidad, donde son visualizados como niños tanto por ellos como por sus padres.

- **Vida en el hogar:** Ambas escuelas consideran actividades relativas a la vida en el hogar, como por ejemplo, la familia, actividades de orden e higiene ambiental, preparación de alimentos, cuidado de la ropa y uso de dispositivos en el hogar. Desde la **Escuela Andalué**, esta práctica se intenta llevar a la cotidianidad en donde los profesionales, le entregan herramientas a los padres para replicarlos en casa, es decir, que cumplan roles y sus respectivas demandas o bien que cumplan tareas acordes a su etapa de desarrollo, potenciando así las habilidades emergentes de los estudiantes, como por ejemplo, cooperar en actividades relativas al hogar como hacer el aseo, preparar alimentos, entre otras. La **Escuela La Espiga** ocasionalmente intenta hacer este ejercicio, observando que los padres y educadores al infantilizar a los jóvenes, no potencien estas habilidades en la cotidianidad, evidenciando este punto en la entrevista con la directora, donde afirma que como escuela dejaron de trabajar estas habilidades cuando identificaron que los padres no replicaban lo trabajado en el hogar, por lo que no se considera necesario potenciar este aspecto.
- **Habilidades personales, cognitivas y emocionales de interacción social:** Se espera que ambas escuelas consideren la comunicación verbal y no verbal y la interacción social, sin embargo, la **Escuela La Espiga**, declara la libre determinación y emoción y el control y comprensión de emociones, sin embargo, esto no se expresa en la práctica, ya que a través de diversas observaciones se visualiza que no existe regulación de las emociones, lo cual permitiría manejar las frustraciones, adecuarse a los contextos, identificar las emociones dándole la importancia necesaria para comprender sus necesidades, ya sea en espacios de distensión, clases u otro momento, lo que se

visualiza en instancias del recreo, en donde se observa a estudiantes deambulando, sin causar extrañeza en los profesores a cargo, donde no existe el personal que se acerque y permita focalizar la intención del estudiante. En la **Escuela Andalué**, se observa un compromiso con los estudiantes mediante estrategias como la contención y comprensión de las emociones por parte de los docentes frente a situaciones adversas, al igual que a potenciar estas habilidades para una nueva situación, donde al encontrarse un estudiante frustrado o ansioso por alguna situación particular, se le explica y contiene de acuerdo a la emoción que está sintiendo verbalizándola y expresando las soluciones que presenta dicha situación, facilitando un proceso reflexivo de acuerdo al contexto en el que se desarrolla. También, desde la interacción social se generan instancias para que los jóvenes participen en actividades de discoteque realizadas dentro de la institución, promoviendo la participación en grupos sociales acordes a su desarrollo en el ciclo vital, siendo organizada y regularizada por los por el equipo educativo.

- **Vida en comunidad:** En ambas escuelas se declara el uso del dinero como medio de intercambio y las habilidades específicas para usar apropiadamente los servicios comunitarios, transporte y telecomunicaciones, sin embargo en la **Escuela La Espiga** es restringido el uso de estos, por el contrario, la **Escuela Andalué** potencia el uso del dinero como medio de intercambio favoreciendo esta herramienta en el ejercicio cotidiano, mediante las salidas a la comunidad, donde se trabaja manejo y uso de dinero en diversos contextos protegidos, siendo estos realizados con supervisión en primera instancia para luego realizarlos de modo independiente. Por otro lado, en ambas escuelas no se visualizan grandes diferencias respecto al uso de los medios de comunicación como Facebook o Whatsapp.
- **Tiempo libre:** en la **Escuela La Espiga**, no se visualiza el ocio y tiempo libre como espacio de distensión, por el contrario, la **Escuela Andalué**, co-construye el ocio y tiempo libre mediante diversas actividades a disposición de los intereses de los jóvenes, siendo visualizados como sujetos autónomos en las decisiones de participación, ya que toman en cuenta sus intereses y opciones a la hora de realizar actividades recreativas, por ejemplo, se generan espacios con música para los estudiantes teniendo en consideración los intereses musicales de los jóvenes para que puedan compartir en horario de “recreo”.

- **Orientación e información para el trabajo:** Sólo la **Escuela Andalué** considera lo relacionado con la exploración, descubrimiento e información sobre el área vocacional y la preparación para el trabajo, respecto al desarrollo de competencias de empleabilidad y proyecto de salida al empleo, donde se ha desarrollado la incorporación de pasantías internas laborales en la misma institución para trabajar habilidades que orienten y que faciliten el desempeño en diversas actividades, que les permite a los estudiantes poder conocer y vivencias un puesto de trabajo, habilidades socio-laborales, así como también sus propias habilidades y destrezas; en base a lo anterior, es que se ocupa el “Método de perfiles de adecuación de la tarea a la persona” para vincular las características propia de los estudiantes con las características del puesto de trabajo, así también evaluando competencias laborales y su desempeño en estos.
- **Trabajo y empleo:** Sólo la **Escuela Andalué** considera las habilidades laborales en todas sus áreas, desde la exploración vocacional de los estudiantes, tomando en cuenta los intereses y habilidades de estos para comenzar a visualizar la transición desde el taller exploratorio a los talleres laborales que existen en la escuela, así como también, facilitar el contexto en que estos se desenvuelven, donde se visualiza en su contexto una separación física que diferencia el área educativa de la laboral, ejerciendo ambos en escenarios distintos, así mismo, cabe mencionar que los jóvenes que asisten al taller exploratorio, así como los que asisten a los otros niveles laborales, se presentan a la escuela sin uniforme lo cual es importante, ya que permite favorecer una situación real de trabajo diferenciándolo del rol de estudiante, teniendo una proyección real del rol laboral, lo que nos da cuenta de la distinción de ambos, el de estudiante y el de trabajador, así mismo, se puede visualizar que las instancias de “recreo” es nombrada como “tiempo libre” haciendo nuevamente la distinción a nivel de nomenclatura en ambas escuela.

2. Análisis de los resultados

2.1 Análisis por dimensiones

2.1.1 Tipos de apoyos

Desde los datos recopilados en ambas escuelas se pudo visualizar que, tanto en la Escuela La Espiga de Puente Alto y Andalué de Maipú, asisten al taller exploratorio, perteneciente al área

laboral, 15 jóvenes, con un promedio de edad de 20 años, los cuales 9 son mujeres y 6 son hombres.

Los tipos de apoyo que se implementan desde el programa TVA arroja que:

La **Escuela La Espiga**, utiliza principalmente tres tipos de apoyos; el apoyo intermitente, el cual se refiere a un apoyo que se entrega “cuando sea necesario”, se caracteriza por ser episódico, se entrega cuando él o la estudiante lo necesite o por periodos de corta duración frente a transiciones en el ciclo vital (crisis familiar, agudización de una enfermedad, etc.). Puede proporcionarse con bajo o alta intensidad. Junto con ello considera el apoyo limitado, el que se caracteriza porque su presencia es temporal, es decir, por un tiempo determinado (habilitación laboral por un tiempo acotado, por ejemplo). Además, en mayor cantidad considera el apoyo extenso para trabajar con los estudiantes, el cual que se caracteriza por su regularidad en más de un ambiente, por lo tanto, es un apoyo a largo plazo.

Por el contrario, la **Escuela Andalué** considera los tres anteriormente nombrados más el apoyo generalizado, que se caracteriza por su estabilidad y elevada intensidad, proporcionada en distintos entornos, con posibilidad de mantenerse de por vida. Suelen requerir más personal y mayor tendencia a intrusión que los apoyos extensos o limitados.

Estos datos obtenidos nos reflejan que en ambas escuelas se requieren apoyos destinados a las actividades diarias que realizan los jóvenes. Desde lo anterior, podemos dar cuenta que en la Escuela Andalué existe mayor diversidad y especificidad objetivando los apoyos brindados hacia los alumnos, visualizando las necesidades propias de los jóvenes existiendo mayor cantidad de apoyo en esta escuela, en contraste con la **Escuela La Espiga**, la cual presenta una población mayor de alumnos que requieren mayor apoyo en su desempeño.

A partir de esto, es que se puede inferir que el trabajo realizado en la **Escuela La Espiga**, requiere de gran demanda de habilidades profesionales y adecuaciones contextuales para responder a las características individuales de cada estudiante, puesto que el tipo de apoyo que lo caracteriza a cada uno responde a las necesidades requeridas por cada estudiante de manera individual para responder a las actividades planteadas, al material utilizado, y al contexto y características de este en particular.

2.1.2 Estrategias

En base a las estrategias que aplica el TVA, es necesario considerar en primera instancia que los estudiantes son sujetos de derecho, desde donde se debe como institución proporcionar la información necesaria para su crecimiento y desarrollo de acuerdo a las características de estos, abarcando las necesidades de cada estudiante. Por lo que, si visualizamos la **Escuela La Espiga** y los resultados expuestos anteriormente podemos evidenciar que ésta no se dispone del material necesario para cada uno, ya que al existir una población que necesita diversos tipos de apoyo, no existe variación en la presentación el material educativo, ya sea desde proporcionar mayor complejidad en las tareas, así como también, de utilizar de manera acorde los recursos materiales que los alumnos requieren según sus necesidades, un ejemplo de esto se observó en una clase, en donde la docente del curso segmentó a los estudiantes en dos grupos: uno considerado con mayores habilidades y competencias que el otro grupo, por lo que, se distribuyeron dos tipos tareas, siendo la primera copiar un texto desde un libro y la segunda tarea reconocimiento de palabras iguales por semejanza de escritura siendo ambas tareas de reconocimiento visual, sin considerar las habilidades de cada estudiante y las necesidades educativas de cada uno en base a lo que se esperaría para efectos de este ítems propuesto por el TVA. Por otro lado, la **Escuela Andalué**, implementa las estrategias del TVA de acuerdo a las características propias de los estudiantes, teniendo una perspectiva de sujeto diferente a la de la Escuela La Espiga, donde no homogeniza la población, sino que los visualiza y considera las distintas necesidades educativas que presentan, por lo que las adecuaciones propuestas por el TVA, al planear el curriculum formal de trabajo con los estudiantes abarca desde la construcción de persona hasta el rol de trabajador y adulto, para desempeñarse y participar en la sociedad.

Es importante también, poder visualizar las proyecciones que presentan las escuelas con respecto a los estudiantes, ya que si consideramos el ciclo vital, no se debe olvidar la etapa en la se encuentran y las etapas que han ido superando, así como también las que aún falta para llegar a la adultez, por lo que si nos adentramos en lo expuesto anteriormente en la presentación de resultados, podemos identificar que el trabajo que se realiza en la **Escuela Andalué**, está orientado al futuro de los estudiantes, considerando los principios que entrega el TVA, puesto que visualiza el proceso de transición desde las primeras etapas de la vida hasta la adultez, para así poner en práctica y fomentar la participación de forma activa en la sociedad. A diferencia de la **Escuela La Espiga**, ya que ésta no aplica las estrategias proporcionadas por el TVA,

visualizándose en la práctica y no trabajando desde esta expectativa con estudiantes hacia la adultez, siendo su trabajo enfocado al rol de estudiante no así el de adulto y trabajador.

2.1.3 Áreas TVA

El TVA plantea diferentes áreas de trabajo para visualizar a los estudiantes, de acuerdo al proceso y etapa en la que se encuentran, por lo que si llevamos esto a las escuelas estudiadas podemos identificar que en la **Escuela La Espiga**, no considera las áreas de orientación e información para el trabajo y trabajo y empleo, a diferencia de la **Escuela Andalué**, la cual en su trabajo abarca todas las áreas propuestas por el TVA.

Se pudo observar en primera instancia que en la **Escuela La Espiga**, estos aspectos se encuentra en la planificación anual para trabajar las áreas específicas desde el TVA, como habilidades funcionales claves, vida en el hogar, habilidades personales, cognitivas, emocionales, de interacción social, vida en comunidad y tiempo libre, sin embargo no existe mayor concordancia con la práctica, puesto que abordando lo específico de cada una, es que se evidencia la delegación de responsabilidades a otros estudiantes o a un tercero, sin favorecer o facilitar la propia elección o trabajo de la habilidad requerida, ocurriendo lo mismo al abordar el tema de sexualidad, donde no se refleja en la práctica lo que propone la estrategia del TVA, ya que no presenta concordancia entre lo que proponen y lo que se lleva a cabo, evidenciando poca comunicación con los padres, o falla en el tipo de comunicación, sin abordar estas áreas a nivel familiar y el contexto más cercano del estudiante, los cuales son considerados por la estrategia del TVA.

En cuanto a la **Escuela Andalué**, se evidencia tanto en las planificaciones como en la práctica el abordaje de las áreas propuestas por el TVA, siendo visualizadas a nivel personal como contextual y en conjunto con la comunidad escolar y la familia de cada estudiante, tocando temáticas particulares para cada uno de ellos que fomentan la autopercepción y autodeterminación con lo propuesto por el programa, por lo que existe una concordancia desde la práctica y los objetivos que se evidencian en el trabajo realizado por parte de la escuela, plasmado en las prácticas cotidianas, donde se valoriza el rol de joven en transición hacia la vida adulta, trabajando en conjunto con ellos, habilidades personales, como las destrezas motoras, higiene y cuidado personal o afectividad y sexualidad, no solo dentro del contexto escolar, sino que también, en los contextos individuales de cada joven.

De la misma manera se evidencian modificaciones ambientales, tales como, asistir a la escuela sin uniforme, desenvolverse en otro espacio físico que separa la escuela del área laboral, además de evidenciar la participación en actividades atinentes a la edad en que los jóvenes se encuentran como en discoteque, instancias de ocio y tiempo libre en recreos de la institución con música, además de considerar la sexualidad de los jóvenes y con su familia potenciando su rol como adultos y como futuros trabajadores.

Galland define Transición a la Vida Adulta como *“el período de adquisición de la independencia residencial (abandono del hogar familiar para formar uno propio), de integración en el mercado de trabajo e independización económica (finalización de los estudios, inserción laboral y definición de una carrera profesional) y de formación de la propia familia (constitución de la pareja y nacimiento de los hijos)”* (Almudena Moreno Mínguez, 2012). Es por esto, que a través de los resultados obtenidos podemos identificar lo importante que es que ambas escuelas consideren todas las áreas propuestas por el TVA, para así empoderar a los jóvenes y promover la independencia y participación futura con respecto a las proyecciones en la adultez y trabajo para su autorrealización personal, lo cual no sería factible si las personas dependieran siempre de un tercero, así también en la sociedad la que no posee las condiciones necesarias e inclusivas para las personas con capacidades diferentes, unificando un criterio de participación en la sociedad y olvidando las características de las personas que en ella interactúan, por lo que la Escuela Andalué logra posicionarse desde la perspectiva que propone el TVA, visualizando la independencia, participación y formación de la propia familia.

2.2 Análisis según AOTA

2.2.1 Áreas

Considerando que El Marco de Trabajo de la AOTA fue desarrollado para articular la contribución de la terapia ocupacional en la promoción de la salud, y la participación de las personas, organizaciones, y las poblaciones hacia un compromiso con la ocupación, desde esto, es que se vuelve central la relación entre la ocupación y la salud y su visión de personas como seres ocupacionales *“Toda persona necesita ser capaz o estar disponible para comprometerse con la ocupación que necesite y seleccione para crecer a través de lo que hace y experimentar independencia o interdependencia, equidad, participación, seguridad, salud y bienestar”* (Wilcock y Townsend, 2008, p. 198).

Desde lo anterior, es que se consideran los variados tipos de ocupaciones en los cuales las personas se pueden involucrar. La gran cantidad de actividades u ocupaciones está ordenada en categorías llamadas “*áreas de la ocupación*” (actividades de la vida diaria, actividades instrumentales de la vida diaria, descanso y sueño, educación, trabajo, juego, ocio y participación social)

Desde lo anterior es que la ocupación es visualizada por ambas escuelas, donde se puede evidenciar que la **Escuela La Espiga** lo hace dentro del contexto escolar, quedando fuera los aspectos comunitarios y familiares en relación a ciertas áreas como lo es la sexualidad, el trabajo o las áreas instrumentales y básicas de la vida diaria. Como por ejemplo, respecto al ámbito de las áreas básicas de la vida diaria, la visión que tiene la institución es infantilizada, ya que considera que los jóvenes no poseen las competencias necesarias para cumplir y llevar a cabo este rol de manera independiente, así mismo, es la concepción que tienen muchas familias que son parte de la escuela respecto a esta área, considerado que los jóvenes en promedio poseen 20 años y se encuentran comenzando la vida adulta Entendiendo que *“la vida adulta desde el ciclo vital, se explica como la forma de evolución de la existencia, desde el mismo nacimiento hasta la muerte, haciendo un reconocimiento implícito de la existencia de cambios psicológicos, biológico, desarrollo cognitivo y desarrollo psicosocial de los individuos, en el transcurso de toda la vida de una persona”*, en base a esto, el ser humano adquiere herramientas y habilidades a través de todo su ciclo vital, que le permitirán ir adaptándose al medio ambiente y a los roles los cuales van vivenciando los sujetos a lo largo de su existencia, siendo fundamental no invisibilizar este proceso, generalmente en las escuelas especiales al hablar de patologías intelectuales omite el proceso antes mencionado, sin embargo en la **Escuela Andalué** toma en cuenta este proceso, ya que posee una perspectiva de derecho, ya que según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad plantea que *“es preciso, promover y proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad contribuirá significativamente a paliar la profunda desventaja social de las personas con discapacidad y promoverá su participación, con igualdad de oportunidades, en los ámbitos civil, político, económico, social y cultural”*(Unidas O. d., 2006), visualizándolos como sujetos de derecho, y brindando oportunidades de participación en el ejercicio de las ocupaciones que constituyen a los sujetos, así mismo, el énfasis que le da la **Escuela Andalué**, es que el trabajo de las áreas de la ocupación son abordadas desde los contextos, entendiendo que la participación de los sujetos en una ocupación tiene lugar dentro de un entorno físico y social situado dentro de un contexto, que

rodean al cliente y en los cuales tienen lugar las ocupaciones de la vida diaria, por lo que en la Escuela Andalué, el abordaje de estas áreas se realiza en los contextos cotidianos de los alumnos, trabajando a nivel comunitario e incluyendo a la familia no sólo en la participación del proceso, sino también, abordando temáticas que tienen que ver con sus propios hijos tanto a nivel personal como a nivel social, como por ejemplo respecto a la sexualidad, esta temática es planteada y conversada con las familias de cada joven, orientándose e incorporándose a los procesos biológicos que viven sus hijos, considerando por ejemplo, las relaciones de pareja, el uso de métodos anticonceptivos, y la masturbación generando instancias personales, es decir, educar a los jóvenes en que esta práctica es personal e íntima, y contextualizarlos en cuanto a su realización, también se hace importante considerar el ejercicio ciudadano al mantenerse informados y poder participar en la comunidad, ya sea en el trabajo y sus derechos, reglas y normas sociales en relación a este rol.

2.2.2 Autonomía e independencia

Se hace necesario poder visualizar la percepción de los conceptos de autonomía e independencia, lo que nos permite poder abordar el análisis de ambas escuelas desde estos dos conceptos, en relación a los apoyos que nos entrega la estrategia del TVA, considerando el Marco de Trabajo de la AOTA y las áreas de la ocupación que éste nos proporciona.

Desde el Marco de Trabajo de la AOTA, se definen autonomía como, *“la capacidad de controlar, afrontar y tomar, por propia iniciativa, decisiones personales acerca de cómo vivir de acuerdo con las normas y preferencias propias, así como de desarrollar las actividades básicas de la vida diaria”*, y la independencia como *“la capacidad de la persona para realizar por sí misma y sin ayuda las actividades de la vida diaria”*.

Se considerará la concepción que tiene tanto la Terapeuta Ocupacional de la Escuela Andalué como la Educadora Diferencial de la Escuela La Espiga.

Respecto a estos dos conceptos, la Terapeuta Ocupacional de la **Escuela Andalué** conceptualiza la autonomía como *“Se relaciona principalmente con las habilidades y/o destrezas funcionales de la persona, es decir, autonomía física, autonomía psicológica y/o intelectual. Capacidad personal que promueve las elecciones y decisiones de participación en acciones, actividades o tareas en las que siente satisfacción y/o placer”* y la independencia como *“Grado de participación dentro de distintos contextos según las características de este, es*

*decir depende de características como accesibilidad, participación social, recursos económicos, etc.” en contraposición al concepto que posee la Educadora Diferencial de la **Escuela La Espiga**, ya que aborda ambos conceptos como si fueran sinónimos, donde la independencia la refiere como “algo social”, “la visión que tienen los otros de la propia persona”, así como también “hacer las actividades de forma individual dando énfasis a esto en las actividades de la vida diaria básica”. Por otro lado, la autonomía la considera como “algo individual”, declarando que “ser autónomo es ser lo más independiente posible, ya que esto permitirá desarrollar distintas habilidades que faciliten el desempeño”. En base a lo anterior, y desde el análisis previamente desarrollado de las áreas del desempeño que ofrece la AOTA, en ambas escuelas se entiende este abordaje de manera distinta, ya que en la escuela La Espiga, se relacionan con las particularidades del propio sujeto, donde en el recae la discapacidad, por el contrario, la Escuela Andalué donde el concepto de independencia y autonomía lo sitúa desde cuan facilitador sea el contexto en la participación de las ocupaciones de cada persona considerando al sujeto y el contexto, desde lo anterior el Marco de Trabajo de la AOTA plantea que “Las diferencias individuales en la manera en que los clientes ven sus ocupaciones reflejan la complejidad y la multidimensionalidad de cada ocupación. La perspectiva del cliente de cómo una ocupación es categorizada varía dependiendo de las necesidades e intereses del cliente. Por ejemplo, una persona puede percibir lavar la ropa como un trabajo, mientras que otro puede considerarse como una actividad instrumental de la vida diaria (AIVD)” por lo tanto, se ve favorecida la participación según las características que este contexto posea y, las necesidades, tomando en cuenta la accesibilidad, la participación social, oportunidades, modificaciones ambientales, y/o recursos económicos.*

Por lo tanto la Escuela Andalué permite visibilizar diversos contextos en los cuales se desenvuelven las ocupaciones al igual que lo propone la AOTA que “La participación del cliente en una ocupación tiene lugar dentro de un entorno físico y social situado dentro de un contexto” en donde, el término contexto “se refiere a la variedad de condiciones interrelacionadas que están dentro y rodeando al cliente”, es decir, es de gran relevancia al momento de visualizar la independencia y la autonomía en relación al contextos y las necesidades de cada persona para así otorgar y entregar estrategias acordes a la proyección laboral que desee cada estudiante, así como es visualizado por Galland donde pone énfasis en que la transición a la vida adulta es en base a la independencia, tanto económica como familiar, se entiende que “La transición a la vida adulta consiste en el cambio desde un estado social

caracterizado por la dependencia y por la necesidad de soporte y apoyo, propio de la condición infantil, a una nueva condición de individuo completamente emancipado y autónomo, propio de la condición adulta. Un proceso de juventud en el que se van adquiriendo y asumiendo las responsabilidades sociales en la esfera productiva, doméstica y familiar, esta última con sus componentes conyugal y parental” (Vieira, 2010).

DISCUSIÓN

Para la realización de este seminario de título fue necesario investigar en diferentes fuentes, para definir en primer lugar, vida adulta, siendo ésta la base y la temática principal de este seminario, la cual puede ser definida como una etapa del ciclo vital que proviene etimológicamente del verbo en latín “*adultus*” lo que significa “*Llegado a su mayor crecimiento o desarrollo*” (Española, 2014). Si bien, ambas escuelas consideran la vida adulta como una etapa del ciclo vital de una persona, se debe considerar que para llegar a ésta, es necesario vivenciar y tener la experiencia de las distintas anteriores, como una evolución de la existencia, las cuales son definidas por el ciclo vital, haciendo un reconocimiento implícito de la existencia de cambios psicológicos, biológico, desarrollo cognitivo y desarrollo psicosocial de los individuos, en el transcurso de toda la vida personal, desde lo anterior, se evidencia la importancia de la ocupación para visibilizar el significado y esencia de “*actividad diaria*”, y por lo tanto, las áreas de la ocupación propuestas por el Marco de Trabajo de la AOTA conceptualizan a las personas como seres ocupacionales, ya que “*Toda persona necesita ser capaz o estar disponible para comprometerse con la ocupación que necesite y seleccione para crecer a través de lo que hace y experimentar independencia o interdependencia, equidad, participación, seguridad, salud y bienestar*” (Wilcock y Townsend, 2008, p. 198).

Los jóvenes participantes en ambas escuelas, posee como característica en común la discapacidad intelectual, siendo ésta entendida como “*aquel que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación*” (“EducarChile”, 2014). Si bien, ellos precisan de distintos apoyos, estrategias y adecuaciones, tanto personales como del contexto, cuentan con el derecho a participar no tan sólo a nivel educativo, sino que también permite construir o recuperar lazos con la sociedad y ejercer roles. Esto visualizado desde la investigación queda de manifiesto, ya que la Escuela La Espiga declara mayores apoyos, sin embargo, en la práctica se demostró mayor eficacia desde la Escuela Andalué en donde se realiza un trabajo en directa relación con los apoyos necesarios para los jóvenes, es decir, “*Considera que el respeto a la dignidad inherente a todos los miembros de la familia humana y a sus derechos iguales e inalienables constituye el fundamento de la libertad, de la justicia y de la paz del mundo*”, es en este sentido que existe la Convención sobre los Derechos de las Personas de Discapacidad, la cual resulta como un instrumento de los DD.HH que

promueven y protegen los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad, promoviendo su participación en igualdad de oportunidades, en este sentido se hace importante poder visualizar que la Escuela Andalué brinda espacios participativos de los alumnos no tan solo en lo educacional, sino que también, en el desarrollo de la vida adulta que considera la participación en la comunidad, como también en el autocuidado, abarcando desde lo individual hasta lo social.

Es en base a lo anterior, es que si bien existe en el taller exploratorio de ambas escuelas distintos tipos de apoyos por parte de los profesionales y un currículum específico, que orienta el accionar de los profesores, desde nuestro punto de vista para enfrentar apropiadamente la vida y sus complejas dinámicas, no sólo basta con aprender y saber aplicar los contenidos otorgados, sino que esos mismos contenidos proyectarlos en situaciones propias de la vida diaria y eso implica que aquellos hábitos, actitudes y habilidades, hacen de las personas sujetos activos y seguros de sí mismas, entre otras cualidades. Siendo esto lo que nos permite poder socializar y participar en distintas actividades, establecer relaciones con otro, conseguir y mantener un empleo, entre muchas otras situaciones que van surgiendo en la Transición hacia la Vida Adulta Activa, como un proceso natural e inherente del ser humano.

Desde esto nos surgen las siguientes interrogantes, ¿Cómo se visualiza el futuro de un joven que no se preocupe de su higiene y presentación personal o bien, no logra controlar sus emociones y con frecuencia adopta conductas agresivas, no respeta turnos y se frustra fácilmente cuando prevalece otra opinión? Es desde esto que la gran interrogante que surge es ¿Con qué nivel de prioridad y profundidad aborda el currículum prescrito, la enseñanza y aprendizaje de objetivos y contenidos, vinculados con la preparación para la vida y el trabajo?

Lo anterior considera, la concepción e implementación de respuestas educativas y formativas que potencien y faciliten el acceso y aprendizaje a la participación, así mismo y de manera transversal generar los apoyos necesarios para la Transición hacia la Vida Adulta Activa, como aspecto determinante en el proceso de emancipación personal, familiar, socio-comunitario y laboral de los estudiantes.

Ahora bien, el trabajo desde Terapia Ocupacional relacionado con la implementación de la estrategia del TVA, es que ésta considera la motivación personal de los jóvenes, ya que utiliza como herramienta la visualización de los intereses personales, ocupaciones, antecedentes contextuales, familiares, habilidades personales y habituales, donde el objetivo es la

búsqueda de la independencia y autonomía, el ejercicio y participación de las áreas de la ocupación, las que hacen que cada uno de los jóvenes ejerzan y fomenten sus habilidades y competencia en el desempeño de estas ocupaciones, lo que permite poder visualizarlos como sujetos de derecho y así permite que ellos mismo puedan alcanzar metas personales y, por lo tanto, obtener salud y bienestar.

CONCLUSIONES

A través de la recopilación y análisis de la información podemos concluir que se hace importante reconocer que ambas escuelas son integradas por una población de estudiantes que presenta diversas necesidades educativas especiales y por lo mismo, es importante poder visualizar no sólo las características físicas o biológicas de los jóvenes, sino que también ampliar la mirada desde considerar los intereses, contextos, tanto físico como social y las ocupaciones que configuran a los jóvenes, así como lo propone la AOTA, que todas las personas se comprometan en alguna ocupación, por lo tanto, al reconocer que las personas son seres ocupacionales, el Marco de Trabajo de la AOTA promueve la independencia en el desempeño de las actividades cotidianas, así mismo complementando el trabajo con las estrategias brindadas por el programa Transición a la Vida Adulta, entendiendo “*la TRANSICIÓN como proceso dinámico e interactivo, atraviesa progresiva y longitudinalmente la vida de cada estudiante, INDIVIDUALIZADA como respuesta anticipada a requerimientos específicos que irán surgiendo durante la trayectoria vital*” (Díaz, Guía: Educación para la transición, 2013), lo que permite visualizar que los jóvenes se construyen a partir de las distintas etapas de la vida que son configuradas mediante las áreas de la ocupación permitiendo integrar habilidades, roles acorde a su edad y las competencias necesarias para participar en la sociedad, en donde no sólo lo educativo sea considerado desde un contexto individual, sino que con el fin de facilitar la participación social.

Por lo tanto, considerando lo anterior, se evidenció la importancia del Terapeuta Ocupacional que basa su trabajo en los lineamientos del Marco de Trabajo de la AOTA en los programas de Transición a la Vida Adulta implementado en las escuelas especiales desde la política Nacional de Educación Especial en Chile, es que se hace importante considerar el aporte que plantea la AOTA, ya que ésta incorpora la ocupación y por lo tanto, visualiza a las personas como seres ocupacionales activos dentro de su proceso destacando el trabajo de la motivación personal e intereses individuales, para así integrar habilidades y estrategias que tengan un sentido y significado para cada estudiante y no sólo se integren estrategias desde la opinión subjetiva del docente.

Es por ello que queda demostrado en la investigación realizada en los talleres exploratorios de ambas escuelas, el aporte del Terapeuta Ocupacional en el contexto educativo de la Escuela

Andalucía, que basa su actuar en el Marco de Trabajo de la AOTA, favorece la eficacia de las acciones en las áreas que abarca el programa del TVA, con los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

Díaz, M. J. (2012). *Apoyos para la transición hacia una vida adulta activa: Propuesta progresiva de aprendizajes vitales*. Santiago: PRONOS.

Meece, J. L. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente "Compendio para educadores"*. México: McGraw-Hill.

Roberto hernández Sampieri, C. F.-C. (2006). *Metología de la investigación*. Montreal: McGraw-hill.

Vieira, J. M. (2010). Transición a la vida adulta en España: una comparación en el tiempo y en el territorio utilizando el análisis de entropía¹, 2. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)*, 77.

Díaz, M. J. (2013). *Guía: Educación para la transición*. Obtenido de Mineduc:

<http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201405051722200.GUIAPARALATRANSICIONedespecial.PDF>

"EducarChile", M. d. (05 de 2014). *Las necesidades educativas especiales*. Obtenido de

"Artículo": <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=210659>

MINEDUC. (2014). *Orientaciones técnicas para la evaluación diagnóstica de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual*. Obtenido de http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201302141702320.Orientaciones_Discapacidad_Intelectual.pdf

Almudena Moreno Mínguez, A. L.-C. (2012). *La transición de los jóvenes a la vida adulta*.

Obtenido de Crisis económica y emancipación tardía:

http://www.publicacionestecnicas.com/lacaixa/transicio_dels_joves/files/34_es/descargas/Libro34_ESP.pdf

Perkins. (2013). *Guía Educativa*. Obtenido de

<http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201405051722200.GUIAPARALATRANSICIONedespecial.PDF>

- Rosa Blanco Guijarro, I. A. (2008). *ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA*. Obtenido de “LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL CAMINO HACIA EL FUTURO”:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFIDENTED_48_Inf_2__Spanish.pdf
- Rodrigo Fuentes I, J. G. (05 de 2012). *Jean Piaget, aportes a la educación del desarrollo del juicio moral para el siglo XXI*. Obtenido de
<http://www.convergenciaeducativa.cl/principal/wp-content/uploads/01-piaget.pdf>
- SENADIS. (Julio de 2011). *Derecho de las personas con discapacidad mental*. Obtenido de
[file:///C:/Users/fabianna/Desktop/Downloads/manual_dicapMental%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/fabianna/Desktop/Downloads/manual_dicapMental%20(1).pdf)
- Unidas, O. d. (04 de 2007). *El sistema de tratado de los derechos humanos de las Naciones Unidas*. Obtenido de
<http://www.ohchr.org/Documents/Publications/FactSheet30sp.pdf>
- Adriana Ávila Álvarez, R. M. (05 de 2010). *Marco de trabajo para la práctica de terapia ocupacional*. Obtenido de Dominio y proceso 2da edición:
<http://www.terapiaocupacional.com/aota2010esp.pdf>
- Española, R. A. (05 de 2014). *Real Academia española*. Obtenido de Adulto:
<http://lema.rae.es/drae/?val=adulto>
- M. Patricia Masalán Apip, R. G. (2014). *Universidad Católica de Chile*. Obtenido de Autocuidado en el ciclo vital:
http://www7.uc.cl/sw_educ/enferm/ciclo/html/grales/bib_frame.htm
- MINEDUC. (05 de 2014). *Educación Especial*. Obtenido de Transición a la vida adulta:
http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=3007&id_contenido=11813
- Unidas, O. d. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Obtenido de <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html>
- PLANIFICACIÓN, M. D. (2014). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Obtenido de Ley 20422: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1010903&idParte=&idVersion=>

ASPECTOS ÉTICOS Y FORMALES

Los aspectos éticos que serán considerados para ésta investigación están enfocados hacia la justicia, la autonomía y la beneficencia, ya que principalmente buscaremos identificar y respetar los derechos de los jóvenes en igualdad de condiciones, en donde identificarán las oportunidades y competencias que entregan tanto las instituciones y programas, para facilitar la participación en procesos tales como la educación y trabajo, a través de potenciar habilidades personales y sociales, sin invisibilizar el contexto donde se llevará a cabo la investigación, ya que será en relación a personas menores de edad, por lo que se vuelve aún más importante salvaguardar su privacidad e identificar el rol de la autonomía, es por ello que buscaremos el cumplimiento de estos principios, por medio de consentimientos informados, donde las escuelas sujetas a investigación autoricen mostrar la investigación en el contexto universitario, así también como acordar reuniones o espacios donde se vayan actualizando sobre los avances que han surgido desde la propia investigación.

ANEXOS

Marco de trabajo para la práctica de terapia ocupacional (AOTA)

ÁREAS DE OCUPACIÓN	CARACTERÍSTICAS DEL CLIENTE	DESTREZAS DE EJECUCIÓN	PATRONES DE EJECUCIÓN	CONTEXTOS Y ENTORNOS	DEMANDAS DE LA ACTIVIDAD
<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de la Vida Diaria (AVD)* • Actividades Instrumentales de Vida Diaria (AIVD) • Descanso y Sueño • Educación • Trabajo • Juego • Ocio/Tiempo Libre • Participación Social <p>*También conocida como <i>Actividades Básicas de la Vida Diaria (ABVD)</i> o <i>Actividades Personales de la Vida Diaria (APVD)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Valores, creencias y espiritualidad • Funciones del cuerpo • Estructuras del cuerpo 	<ul style="list-style-type: none"> • Destrezas Sensoriales • Destrezas Perceptuales • Destrezas motoras y praxis • Destrezas de Regulación Emocional • Destrezas Cognitivas • Destrezas de comunicación y sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • Hábitos • Rutinas • Roles • Rituales 	<ul style="list-style-type: none"> • Cultural • Personal • Físico • Social • Temporal • Virtual 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetos utilizados y sus propiedades • Demandas de espacio • Demandas sociales • Secuencia y tiempo • Acciones requeridas • Funciones del cuerpo requeridas • Estructuras del cuerpo requeridas

Figura 4. Aspectos del dominio de la Terapia Ocupacional

Todos los aspectos del dominio interactúan para apoyar el compromiso, la participación, y la salud. Esta figura no implica una jerarquía.

Áreas de la ocupación

Actividades de la vida diaria (AVD)

“Actividades que están orientadas al cuidado del propio cuerpo” (adaptado de Rogers y Holm, 1994. págs. 181-202). AVD, también se refiere a las actividades básicas de la vida diaria (ABVD) y las actividades personales de la vida (APVD).

“estas actividades son fundamentales para vivir en un mundo social, que permiten la supervivencia y el bienestar” (Christiansen y Hammecker, 2001, p.156) Dentro de estas actividades se encuentran:

- Bañarse, ducharse: Obtener y utilizar suministro, enjabonarse, enjuagarse y secarse partes del cuerpo, mantener la posición en el baño y transferirse desde y hacia la bañera.
- Cuidado del intestino y la vejiga: incluye el completo control intencional de los movimientos del intestino y de la vejiga urinaria y , de ser necesario, utilizar equipos o agentes de control de la vejiga (Sistema uniforme de datos para la rehabilitación médica, 1996, págs. III-20, III-24)
- Vestirse: seleccionar las prendas de vestir y los accesorios adecuados a la hora del día, el tiempo y la ocasión; obtener prendas de vestir del área de almacenamiento, vestirse y desvestirse en secuencia; amarrarse y ajustarse la ropa y los zapatos, y aplicar y remover los dispositivos personales, prótesis y órtesis.
- Comer: La capacidad para manipular y mantener los alimentos o líquidos en la boca y tragarlos; comer y tragar a menudo se usa de manera intercambiable.
- Alimentación: “Es el proceso de preparar, organizar y llevar el alimento (o líquido) del plato o taza/vaso a la boca; a veces también llamado auto alimentación” (AOTA, 2007b)
- Movilidad funcional: Moverse de una posición o lugar a otro (durante la ejecución de las actividades cotidianas) tales como moverse en la cama, moverse en la silla de ruedas, y las transferencias (por ejemplo, silla de ruedas, cama, coche, bañera, inodoro, bañera/ducha, silla, piso) incluye ambulación personal y transportar objetos.
- Cuidado de los dispositivos de atención personal: Usar, limpiar y mantener artículos de cuidado personales, tales como aparato auditivos, lentes de contacto, gafas, órtesis, prótesis, equipos de ayuda técnica, y los dispositivos anticonceptivos y sexuales.
- Higiene y arreglo personal: obtener y usar suministros, eliminar el bello corporal (por ejemplo, usar navajas de afeitar, pinzas, lociones); aplicar y eliminar cosméticos; lavar, secar, peinar, dar estilo, cepillar y recorte de pelo, cuidar las uñas (manos y pies); cuidar la piel, oídos, ojos y nariz; aplicar el desodorante, limpiar la boca, cepillar dientes y usar hilo dental o eliminar, limpiar y colocar órtesis y prótesis dentales.
- Actividad sexual: Participar en actividades que busquen la satisfacción sexual.
- Aseo e higiene en el inodoro: Obtener y utilizar suministros; manejo de la ropa, mantener la posición en el inodoro, transferirse hacia y desde la posición para el uso

inodoro; limpiarse el cuerpo; y cuidar de las necesidades de la menstruación y las necesidades de la continencia (incluyendo el manejo de catéteres, colostomías y supositorios)

Actividades instrumentales de la vida diaria (AIVD)

Actividades de apoyo a la vida cotidiana en la casa y en la comunidad que a menudo requieren más interacciones complejas de las utilizadas en las actividades de auto-cuidado utilizadas en las AVD.

- Cuidado de los otros- (incluyendo seleccionar y supervisar a los cuidadores)- Organizar, supervisar, o proveer el cuidado a otros.
- Cuidado de mascotas- Organizar, supervisar, o proveer la atención a mascotas y animales de servicio.
- Facilitar la crianza de los niños proveer el cuidado y supervisión para respaldar las necesidades de desarrollo de un niño.
- Gestión de la Comunicación- Enviar, recibir e interpretar la información utilizando una variedad de sistemas y equipos, incluyendo herramientas de escritura, teléfonos, máquinas de escribir, grabadoras de audiovisuales, ordenadores, tableros de comunicación, luces de llamada, sistemas de emergencia, escritores Braille, dispositivos de telecomunicación para los sordos, sistemas de comunicación aumentativa, y asistentes digitales personales.
- Movilidad en la comunidad - Moverse por la comunidad y utilizar el transporte público o privado, como conducir, caminar, andar en bicicleta, o acceder al autobús, taxi u otros sistemas de transporte.
- Uso de la gestión financiera - Manejar los recursos fiscales, incluyendo métodos alternativos de transacción financiera, y planificar y usar las finanzas con objetivos a corto y largo plazo.
- Gestión y mantenimiento de la salud - Desarrollar, manejar y mantener una rutina para la salud y la promoción del bienestar, tales como la salud física, nutrición, disminuir comportamientos de riesgo para la salud y rutina de toma de medicamentos.

- Establecimiento y gestión del hogar - Obtener y mantener las posesiones personales y del hogar, y mantener el entorno del hogar (por ejemplo, domicilio, patio, jardín, electrodomésticos, vehículos), incluido el mantener y reparar los efectos personales (ropa y artículos del hogar) y saber cómo pedir ayuda o a quién contactar. Preparación de la comida y la limpieza- Planificar, preparar, servir comidas bien equilibradas y nutritivas; y la limpieza de los alimentos y utensilios después de las comidas.
- Práctica de la religión - Participar en la religión, “un sistema organizado de creencias, prácticas, rituales y símbolos diseñados para facilitar la cercanía a lo sagrado o trascendental” (Moreira-Almeida y Koenig, 2006, p. 844).
- Mantenimiento de la seguridad y responder a la emergencia-Conocer y realizar procedimientos de prevención para mantener un entorno seguro, así como reconocer situaciones peligrosas inesperadas y repentinas; e iniciar una acción de urgencia para reducir la amenaza a la salud y la seguridad.
- Compras - Preparar la lista de la compra (comestibles y otros), seleccionar, adquirir y transportar los artículos; seleccionar el método de pago, y completar las transacciones monetarias.

Descanso y sueño

Incluye las actividades relacionadas con obtener el sueño y un descanso restaurador que apoye la participación activa en otras áreas de ocupación.

- Descansar - Acciones silenciosas y sin esfuerzo que interrumpen la actividad física y mental, resultando en un estado relajado (Nurit y Michel, 2003, p. 227). Incluye identificar la necesidad de relajarse; reducir la participación agotadora en actividades físicas, mentales o sociales; y participar en la relajación u otros esfuerzos que restablezcan la energía, la calma, y un renovado interés en esta participación.
- Dormir - Serie de actividades que resultan en ir a dormir, permanecer dormido y garantizar la seguridad, a través de la participación en el sueño manteniendo el compromiso con los entornos físico y social. Prepararse para el sueño- (1) Participar en las rutinas que nos preparan para un descanso cómodo, tales como el aseo y desvestirse, leer lo escuchar música para dormirse, decir buenas noches a los demás, la meditación o

las oraciones; determinar el momento del día y la duración del tiempo deseado para dormir, o el tiempo necesario para despertar; y establecer los patrones de sueño que apoyen el crecimiento y la salud (los patrones son a menudo personal y culturalmente determinados). (2) Preparar el entorno físico para los períodos de inconsciencia, tales como preparar la cama o el espacio en el que se va a dormir; garantizar la calidez / frescura y protección, colocar el reloj de alarma; asegurar el domicilio, como asegurar las cerraduras, cerrar las puertas ventanas y cortinas; y apagar los enseres electrónicos y las luces.

- Participación en el sueño - Cuidar las necesidades personales de dormir, como el cese de actividades para garantizar el inicio del sueño, siesta, soñar, mantener un estado de sueño sin interrupciones, y el cuidado nocturno de las necesidades de ir al baño o la hidratación. Negociar las necesidades y requisitos de los demás en el entorno social. Interactuar con los que comparten el espacio para dormir; como los niños o parejas, proporcionando atención en la noche como la lactancia materna, y el seguimiento o vigilancia de la comodidad y la seguridad de otros, como la familia mientras duerme.

Educación

Incluye las actividades necesarias para el aprendizaje y la participación en el ambiente.

- Participación en la educación formal- Incluye las categorías de participación académica (por ejemplo, las matemáticas, la lectura, trabajar para obtener un grado o título), no académica (por ejemplo, en el recreo, comedor, pasillo), extracurricular (por ejemplo, en deportes, banda, animadoras, bailes), y vocacional (pre-vocacional y vocacional / profesional).
- Exploración de las necesidades educativas informales o de intereses personales (más allá de la educación formal)- Identificar temas y métodos para obtener información o habilidades en los temas identificados.
- Participación en la educación personal informal- Participar en clases, programas y actividades que ofrecen instrucción / formación en las áreas de interés identificadas.

Trabajo

Incluye las actividades necesarias para participar en un empleo remunerado o en actividades de voluntariado (Mosey, 1996, p. 341). Intereses y actividades para la búsqueda de empleo- Identificar y seleccionar oportunidades de empleo basado en sus recursos, sus limitaciones, sus preferencias, y sus aversiones relacionadas al trabajo (adaptado de Mosey, 1996, p. 342).

- Búsqueda y adquisición de empleo- Identificar y solicitar oportunidades de empleo; completar, presentar y revisarlos de entrevistas; participar en entrevistas y el seguimiento posterior; discutir los beneficios del empleo; y finalizar las negociaciones.
- Rendimiento en el trabajo / empleo- Rendimiento en el trabajo incluyendo las habilidades y las pautas del trabajo; manejo del tiempo; las relaciones con los compañeros, administradores y clientes; la creación, producción y distribución de productos y servicios; inicio, mantenimiento y finalización de los trabajos; y el cumplimiento de las normas y procedimientos del empleo.
- Preparación y ajuste para la jubilación / retiro- Determinar las aptitudes, desarrollar intereses y habilidades, y seleccionar actividades vocacionales apropiadas. Exploración para el voluntariado- Determinar causas, organizaciones u oportunidades comunitarias para el “trabajo” no remunerado en relación a las aptitudes, intereses personales, ubicación y tiempo disponible.
- Participación como voluntario- Realizar “trabajo” no remunerado en beneficio de las causas, organizaciones o instalaciones seleccionadas.

Juego

“Cualquier actividad organizada o espontánea que proporcione disfrute, entretenimiento o diversión” (Parham y Fazio, 1997, p. 252).

- Exploración del juego- Identificar actividades de juego apropiadas, las cuales pueden incluir la exploración del juego, la práctica del juego, el juego imaginario o simulado, el juego simbólico (adaptado de Bergen, 1988, p. 64 - 65).
- Participación en el juego- Participar en el juego; mantener un balance entre el juego y las demás áreas de ocupación; y obtener, utilizar y mantener los juguetes, equipos y suministros apropiadamente.

Ocio o tiempo libre

“Una actividad no obligatoria que está intrínsecamente motivada y en la cual se participa durante un tiempo discrecional o libre, es decir, un tiempo no comprometido con ocupaciones obligatorias tales como trabajo, cuidado propio o dormir” (Parham y Fazio, 1997, p. 250).

- Exploración del ocio- Identificar intereses, habilidades, oportunidades, y actividades de ocio apropiadas. Participación en el ocio- Planificar y participar en actividades de esparcimiento adecuadas; mantener un equilibrio de las actividades de ocio con otras áreas de ocupación; y obtener, utilizar y mantener los equipos y suministros, según corresponda.

Participación social

“Patrones de comportamiento organizados que son característicos y esperados de un individuo o de una posición determinada dentro de un sistema social” (Mosey, 1996, p. 340).

- Participación en la comunidad- Participar en actividades que resultan en una interacción exitosa a nivel de la comunidad (es decir, barrio, vecindad, organizaciones, trabajo, colegio).
- Participación en la familia- Participar en “[las actividades que resultan en] una interacción exitosa en los roles familiares requeridos y/o deseados (Mosey, 1996, p. 340).
- Participación con compañeros, amigos- Participar en actividades a diferentes niveles de intimidad, incluyendo participar en actividades sexuales deseadas.

Características del cliente

- Valores, creencias y espiritualidad

Los valores son principios, normas, o cualidades consideradas valiosas por el cliente que los tiene. Las creencias son contenidos cognitivos que se tienen considerados como verdaderos por el cliente (Moyers y Dale, 2007, p. 28).

La espiritualidad es “la búsqueda personal para comprender las respuestas a las preguntas fundamentales sobre la vida, sobre el significado y sobre la relación con lo sagrado o

trascendental, que pueden (o no) dar lugar a o surgir de la evolución de rituales religiosos y la formación de la comunidad” (Moreira-Almeida y Koenig, 2006, p.844).

➤ Funciones del cuerpo

Las funciones del cuerpo se refieren a la “función fisiológica de los sistemas del cuerpo (incluidas las funciones psicológicas)” (OMS, 2001, p. 10). Ejemplos incluyen funciones sensoriales, mentales (afectivas, cognitivas, perceptuales), cardiovasculares, respiratorias y endocrinas

➤ Estructuras del cuerpo

Las estructuras del cuerpo son las “partes anatómicas del cuerpo tales como órganos, miembros/extremidades y sus componentes” (OMS, 2001, p. 10).

Destrezas de ejecución

- Destrezas Sensoriales perceptuales : Acciones o comportamientos que utiliza un cliente para localizar, identificar y responder a sensaciones y para seleccionar, interpretar, asociar, organizar y recordar eventos sensoriales basados en la discriminación de experiencias a través de una variedad de sensaciones que incluyen las visuales, auditivas, propioceptivas, táctiles, olfativas, gustativas y vestibulares.
- Destrezas motoras y praxis :
- Motoras: Acciones o comportamientos que utiliza un cliente para moverse e interactuar físicamente con las tareas, objetos, contextos, y entornos (adaptado de Fisher, 2006). Incluye planificar, secuenciar, y ejecutar movimientos nuevos y novedosos.
- Praxis: Movimientos intencionales habilidosos (Heilman y Rothi, 1993). Habilidad para realizar actos motores en secuencia como parte de un plan completo en lugar de actos individuales (Liepmann, 1920). Habilidad para realizar una actividad motora aprendida, incluyendo seguir un comando verbal, construcción viso-espacial, destrezas oculares y oral-motoras, imitación de una persona o un objeto, y acciones en secuencia (Ayres, 1985; Filley, 2001). Organización de secuencias temporales de las acciones dentro de un contexto espacial, el cual forma ocupaciones significativas (Blanche y Parham, 2002).

- Destrezas de regulación emocional: Acciones o comportamientos que utiliza un cliente para identificar, manejar y expresar sus sentimientos mientras participa en actividades o interacciona con otros
- Destrezas cognitivas Acciones o comportamientos que utiliza un cliente para planificar y gestionar el desempeño de una actividad
- Destrezas de comunicación y sociales : Acciones o comportamientos que utiliza un cliente para comunicarse e interaccionar con otros en un ambiente interactivo (Fisher, 2006)

Patrones de ejecución

- Hábitos: se refieren a los comportamientos específicos y automáticos que pueden ser útiles, dominantes o perjudiciales (Clark, 2000; Neistadt y Crepeau, 1998), son Comportamiento automático que es integrado en patrones más complejos y que le permite a las personas funcionar día a día” (Neistadt y Crepeau, 1998, p. 869). Los hábitos pueden ser de utilidad, dominantes o perjudiciales, o bien servir de apoyo o limitar con el desempeño en las áreas de ocupación.
- Rutinas: son secuencias establecidas de ocupaciones o actividades que proveen de estructura a la vida diaria. Las rutinas también pueden promover o perjudicar la salud (Fiese et al., 2002; Segal, 2004).
- Roles: conjunto de comportamientos esperados por la sociedad, moldeados por la cultura y pueden conceptualizarse y definirse posteriormente por el cliente. Los roles pueden proveer una guía para seleccionar las ocupaciones o pueden conducir a patrones de participación estereotipados y limitados. Jackson (1998a, 1998b) advirtió que describir a las personas por sus roles puede ser limitante y puede promover ocupaciones segmentadas en lugar de la totalidad de la ocupación.
- Rituales: Acciones simbólicas con un significado espiritual, cultural o social, contribuyendo a la identidad del cliente y fortaleciendo sus valores y creencias. Los rituales tienen un fuerte componente afectivo y representan un conjunto de eventos (Fiese et al., 2002; Segal, 2004).

Contextos y entornos

- Cultural: Costumbres, creencias, patrones de actividad, estándares de comportamientos y expectativas aceptadas por la sociedad de la cual es miembro el cliente. Incluye el origen étnico y los valores así como los aspectos políticos, tales como las leyes que impiden la accesibilidad a determinados recursos y que confirman los derechos de las personas. Además, incluye oportunidades para la educación, empleo y el apoyo económico.
- Personal: “Características del individuo que no forman parte de su condición o estado de salud” (OMS, 2001, p.17). El contexto personal incluye la edad, el género, el estatus socioeconómico y el nivel educativo. También puede incluir los niveles de organización (por ejemplo, voluntarios y empleados) y los niveles de la población (por ejemplo, miembros de la sociedad).
- Físico: Ambiente natural y construido no humano y los objetos dentro de ellos:
 - El entorno natural incluye el terreno geográfico, características sensoriales del entorno, plantas y animales.
 - El entorno construido y sus objetos incluye los edificios, los muebles, herramientas o dispositivos.
- Social: Se construye a través de la presencia, relaciones y expectativas de las personas, organizaciones y poblaciones.
 - Disponibilidad y expectativas de individuos significativos, tales como el esposo/a, amigos y cuidadores.
 - Relaciones con individuos, grupos u organizaciones.
 - Relaciones con los sistemas (por ejemplo, político, legal, económico, institucional) que influyen en el establecimiento de normas, expectativas del rol y rutinas sociales.
- Temporal: “Ubicación del desempeño ocupacional en el tiempo” (Neistadt y Crepeau, 1998, p. 292). La experiencia del tiempo conformada por el compromiso en las ocupaciones. Los aspectos temporales de la

ocupación “que contribuyen a los patrones de las ocupaciones diarias” son “el ritmo... tempo... sincronización... duración... y secuencia” (Larson y Zemke, 2004, p. 610). Incluye las etapas de la vida, el momento del día o del año, la duración, el ritmo de la actividad, o la historia.

- Virtual: Escenario en el que la comunicación se produce por ondas o por ordenadores y en ausencia de contacto físico. Incluye la existencia de un ambiente simulado, en tiempo-real o cercano en el tiempo, como pueden ser, salas de chat, correo electrónico, videoconferencia y transmisiones de radio.

Demandas de la actividad

Las demandas de la actividad se refieren a las características específicas de una actividad que influyen en el tipo y cantidad de esfuerzo requerido para realizar la actividad.

- Objetos utilizados y sus propiedades

Herramientas, materiales y equipo utilizado en el proceso de realizar la actividad

- Demandas de espacio

Requisitos del entorno físico que tiene la actividad (por ejemplo, tamaño, arreglo, superficie, iluminación, temperatura, ruido, humedad, ventilación)

- Demandas sociales

El entorno social y el contexto cultural que pueden ser requeridos por la actividad

- Secuencia y tiempo

Proceso utilizado para realizar la actividad (por ejemplo, pasos específicos, orden y secuencia, requisitos de tiempo)

- Acciones requeridas

Las habilidades usuales que serían requeridas por cualquier ejecutante para realizar la actividad. Cada una de las destrezas de ejecución sensoriales, perceptuales, motoras, praxis, emocionales, cognitivas, de comunicación y sociales deben ser consideradas. Las destrezas de ejecución demandadas por una actividad deben ser correlacionadas con las demandas de otros aspectos de la actividad (por ejemplo, con los objetos, espacio) □ Funciones del cuerpo requeridas

“Las funciones fisiológicas de los sistemas del cuerpo (incluyendo las funciones psicológicas)” (OMS, 2001, p.10) que se requieren para apoyar las acciones utilizadas para llevar a cabo la actividad

- Estructuras del cuerpo requeridas

“Partes anatómicas del cuerpo, tales como órganos, extremidades y sus componentes [que apoyan la funciones corporales]” (OMS, 2001, p. 10) que son requeridas para llevar a cabo la actividad.

Tipos de apoyos

Intermitente (AI)	Es un apoyo que se entrega “cuando sea necesario”. Se caracteriza por ser episódico, se entrega cuando él o la estudiante lo necesita o por períodos de corta duración frente a transiciones en el ciclo vital (crisis familiar, agudización de una enfermedad). Pueden proporcionarse con baja o alta intensidad.
Limitado (AL)	Se caracteriza porque su persistencia es temporal, o sea, por un tiempo determinado, pero no intermitente (habilitación laboral por un tiempo acotado, por ejemplo).
Extenso (AE)	Caracterizado por su regularidad (p.e. diaria, semanal) en más de un ambiente (p.e. la casa y la escuela) y sin limitación temporal apoyo a largo plazo).
Generalizado (AG)	Se caracteriza por su estabilidad y elevada intensidad, proporcionada en distintos entornos, con posibilidad de mantenerse de por vida. Suelen requerir más personal y mayor tendencia a intrusión que los apoyos extensos o limitados (AAMR, 1997)
No se observa (NO)	En el caso de no ser observada la actividad

Resultados implementación estrategia TVA en ambas escuelas

	La Espiga	Andalú
1. Qué profesionales trabajan en la escuela	Educador diferencial Co-educadora Profesor de educación física Fonoaudiólogo Kinesiólogo Psicólogo	Educador diferencial Co-educadora Profesor de educación física Terapeuta ocupacional Fonoaudiólogo Kinesiólogo Psicólogo
2. Número de docentes a cargo de los niveles	6 educadora diferenciales	6 educadora diferenciales
3. Cuáles son las adecuaciones curriculares y los aspectos que se consideran a la aplicación		
3.1 Presentación de la información	Auditiva Táctil Visual	Auditiva Visual
	- Ampliación de letras - Palabras - Amplitud del sonido - Videos - Animaciones - Recursos multimedia - Textos escritos - ilustraciones	Ampliación de letras Palabras Videos Recursos multimedia Textos escritos Ilustraciones
3.2 Formas de respuestas	Auditiva Táctil Visual	Auditiva Visual
	- Ampliación de letras - Palabras - Amplitud del sonido - Videos - Animaciones - Recursos multimedia - Textos escritos - ilustraciones	Palabras Recursos multimedia Textos escritos
3.3 Organización del entorno	- Ubicación estratégica del estudiante (evitar distracciones u otros motivos) - Favorecer el acceso - Adecuación de ruido ambiental y luminosidad	- Ubicación estratégica del estudiante (evitar distracciones u otros motivos) - Adecuación de ruido ambiental y luminosidad
3.4 Organización del tiempo y el horario	- Adecuación del tiempo ocupado en una tarea y evaluación	- Adecuación del tiempo ocupado en una tarea y evaluación - Organización de los espacios de

	- Organización de los espacios de distención	distención
4. Adecuaciones curriculares de los objetivos de aprendizaje		
4.1 Graduación del nivel de complejidad	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer a cabalidad los aprendizajes que han alcanzado los estudiantes, así como también aquellos que se encuentran en desarrollo o que aún no han logrado. - Plantear objetivos de aprendizaje que sean alcanzables y desafiantes al mismo tiempo, basados en los objetivos de aprendizajes esperados del currículo nacional. - Operacionalizar y secuenciar con mayor precisión (metas más pequeñas o más amplias) los niveles de logro con la finalidad de identificar el nivel de aprendizaje adecuado al estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer a cabalidad los aprendizajes que han alcanzado los estudiantes, así como también aquellos que se encuentran en desarrollo o que aún no han logrado. - Plantear objetivos de aprendizaje que sean alcanzables y desafiantes al mismo tiempo, basados en los objetivos de aprendizajes esperados del currículo nacional. - Operacionalizar y secuenciar con mayor precisión (metas más pequeñas o más amplias) los niveles de logro con la finalidad de identificar el nivel de aprendizaje adecuado al estudiante.
4.2 Se priorizan objetivos de aprendizaje y de contenido	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos comunicativos y funcionales del lenguaje como: comunicación oral o gestual, lectura y escritura - Uso de operaciones matemáticas para la resolución de problemas de la vida diaria. - Procedimientos y técnicas de estudio. - Objetivos transversales, tales como: crecimiento y autoafirmación personal, desarrollo del pensamiento, desarrollo físico armónico, formación ética, la persona y su entorno, tecnologías de información y comunicación, habilidades sociales y de la vida diaria; entre otros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos comunicativos y funcionales del lenguaje como: comunicación oral o gestual, lectura y escritura
5. Áreas que se consideran para plantear el plan TVA		
5.1 Habilidades funcionales claves	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades motoras generales - Alimentación - Higiene y presentación 	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades motoras generales - Alimentación - Higiene y presentación personal - Vestido y calzado

	<p>personal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vestido y calzado - Cuidado de la salud - Seguridad personal (autocuidado) - Protección y defensa - Afectividad y sexualidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuidado de la salud - Seguridad personal (autocuidado) - Protección y defensa - Afectividad y sexualidad
5.2 Vida en el hogar	<ul style="list-style-type: none"> - Familia y hogar e iniciación de interacciones extra-familiares - Uso de dispositivos y equipos en el hogar - Actividades de orden e higiene ambiental - Preservación y preparación de alimentos - Cuidado de la ropa y el calzado - Mantenciones y reparaciones en el hogar 	<ul style="list-style-type: none"> - Familia y hogar e iniciación de interacciones extra-familiares - Uso de dispositivos y equipos en el hogar - Actividades de orden e higiene ambiental - Preservación y preparación de alimentos - Cuidado de la ropa y el calzado - Mantenciones y reparaciones en el hogar
5.3 Habilidades personales, cognitivas y emocionales de interacción social	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación no verbal y verbal (comunicación alternativa y/o aumentativa) - Interacción social - Libre determinación y expresión - Control y comprensión de emociones 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación no verbal y verbal (comunicación alternativa y/o aumentativa) - Interacción social
5.4 Vida en comunidad	<ul style="list-style-type: none"> - El dinero como medio de intercambio, su denominación, uso diversificado y administración responsable. - Habilidades genéricas básicas imprescindibles para la compra de bienes y servicios. - Habilidades específicas para usar apropiadamente la red de servicio comunitario, precisándose en: comercio, salud y belleza, educación, transporte y telecomunicaciones y uso de la red de servicio financiero. 	<ul style="list-style-type: none"> - El dinero como medio de intercambio, su denominación, uso diversificado y administración responsable. - Habilidades específicas para usar apropiadamente la red de servicio comunitario, precisándose en: comercio, salud y belleza, educación, transporte y telecomunicaciones y uso de la red de servicio financiero.
5.5 Tiempo libre	<ul style="list-style-type: none"> - Derecho al tiempo libre - El ocio como pieza clave dentro del tiempo libre o libertad de tiempo 	<ul style="list-style-type: none"> - El ocio como pieza clave dentro del tiempo libre o libertad de tiempo

5.6 Orientación y formación para el trabajo	- No se contempla este ítems	<ul style="list-style-type: none"> - Relación con la exploración, descubrimientos, toma de decisiones realistas e informadas y fortalecimiento del autoconcepto y la madurez vocacional - preparación para el trabajo, desarrollo de competencia de empleabilidad y proyecto de salida al empleo.
5.7 Trabajo y empleo	-No se contempla este ítems	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenar intereses vocacionales y laborales. - Búsqueda de empleo y mantenimiento.