

LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL - OCUPACIONAL EN SUJETOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DERIVADAS DE LA DISCAPACIDAD VISUAL EN LA ETAPA DE TRANSICIÓN ESCUELA SECUNDARIA - EDUCACIÓN SUPERIOR.

Dra. Gavilán Mirta Graciela

Lic. Castignani María Laura¹

Resumen

Este trabajo está dirigido a indagar los factores asociados a las elecciones que realizan los sujetos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de la Discapacidad Visual en la etapa de transición entre la escolaridad secundaria y las posibilidades de proseguir estudios superiores.

Para este fin, se ha tomado en consideración que la Orientación Vocacional Ocupacional y la transición hacia la vida adulta adquieran características específicas en el caso de jóvenes que presentan Discapacidad Visual, particularmente en relación con la preparación para la continuación de estudios superiores.

El interés de este trabajo reside en poder esclarecer la existencia de factores que facilitan u obstaculizan ese tránsito, a partir de la observación de sujetos disminuidos visuales y ciegos que finalizan sus estudios secundarios. Se trata de un tema que ha ocasionado interés y preocupación acerca de las estrategias a seguir para garantizar un ingreso y permanencia exitosos en los estudios superiores elegidos. Sin embargo, si se desconocen o más bien se carece de evidencia acerca de los factores a los que obedece

¹ Lic. y Prof. en Psicología (UNLP). Doctorando en Psicología (UNLP). Becaria del CONICET. (Beca Interna de Posgrado Tipo I). Ayudante Diplomada Ordinaria. Cátedra Orientación Vocacional. Facultad de Psicología. UNLP

el fenómeno descripto, es difícil poder diseñar estrategias de intervención que resulten adecuadas.

Con el fin de tomar conocimiento sobre las problemáticas específicas de los jóvenes que finalizan sus estudios secundarios y que presentan Discapacidad Visual, se eligió una escuela especial de referencia en la mencionada discapacidad y se seleccionaron en ella los alumnos que participaron de este proyecto.

Palabras clave: discapacidad visual- orientación educativa ocupacional – educación superior.

Introducción

El presente trabajo corresponde a la instancia de evaluación final de la Carrera de Especialización en Orientación Educativa y Ocupacional². En él se analizaron las razones que orientan las elecciones de los jóvenes con discapacidad visual en la transición Escuela – Estudios Superiores, según se trate de ciegos, disminuidos visuales profundos o disminuidos visuales moderados. Asimismo se compararon las elecciones que realizan los sujetos con discapacidad visual según el grado de discapacidad visual que presentan y respecto de las elecciones de sujetos videntes. Este trabajo surge de la insuficiente producción de información a este respecto, así como de la correspondiente a los enfoques, programas y estrategias de intervenciones de este tipo con sujetos con esta discapacidad.

Se examinaron cuestiones relativas a las características de los programas de orientación educativa y ocupacional que se ofrecen en nuestro medio para evaluar si tienen en

²

Secretaría de Posgrado. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata.

cuenta las características de las personas con discapacidad visual y en tal caso conocer qué acciones particulares se implementan según el tipo de discapacidad.

El trabajo tiene como punto de partida la definición del problema, el desarrollo del marco teórico y los antecedentes; a continuación se presenta el trabajo de campo realizado con los alumnos seleccionados que asisten a la escuela especial que se dedica a Discapacidad Visual.

Para finalizar, se presentan los resultados encontrados y se sugieren algunas intervenciones orientadoras en sujetos con discapacidad visual.

Marco teórico y antecedentes

La presente investigación se inscribe en el Modelo Teórico Operativo en Orientación (Gavilán, 2006). Esta concepción considera a la orientación en un sentido amplio que incluye las diversas respuestas de elección que deben encontrar las personas a lo largo del ciclo vital. Por ello desde la teoría de la complejidad del mundo actual es necesario incluir otros campos y saberes disciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios, así como su interacción.

En este Modelo se sostiene que “el análisis de la historia de la orientación y de sus marcos teóricos de referencia nos muestra que se ha estado apoyando en diferentes paradigmas a lo largo del tiempo y el espacio”. En función de ello y a partir de su trabajo de investigación, la autora proporciona evidencia sobre la eficacia de considerar tres ejes principales: prevención, proceso e imaginario, tanto por sus posibilidades heurísticas como teóricas. Solidariamente con ello, toma en cuenta la necesidad de ampliar los campos de la orientación salud, educación, trabajo y políticas sociales, u otras desagregaciones que pueden redimensionarlos. La inclusión de campos significa ampliar la base de sustentación de una intervención orientadora, en la medida que sirven

de apoyo o complemento a las diferentes elecciones a lo largo de la vida. Asimismo la Orientación debe incluir a todos los sujetos sin excepciones, razón por la cual los orientadores, de acuerdo con su campo de intervención, deben actualizarse permanentemente “con el fin de dar respuesta a los sujetos con necesidades especiales y a toda la diversidad cultural, lingüística, étnica y social que incluye el multiculturalismo y el interculturalismo”. (Gavilán, 2006, p. 192).

Estas modificaciones han generado una situación novedosa en el terreno de la Orientación, en la medida en que atiende al mismo tiempo a la profundización y desarrollos de cada área del conocimiento específico, y se abre a nuevos espacios inter-transdisciplinarios en forma conjunta y en paralelo.

De esta manera se enfrenta la praxis de la Orientación desde una perspectiva teórica y empírica que “revele el necesario respeto por cada tradición y avance disciplinario, y la búsqueda de nuevas fronteras del saber que aportan las interacciones y combinaciones entre disciplinas. Ejes-Campos y Saberes se integran en un nuevo modelo teórico operativo de la orientación” (Gavilán, 2006, p. 193). Se entiende por Orientación al “conjunto de estrategias y tácticas que emplea el psicólogo o psicopedagogo especializado en Orientación para que el orientado o sujeto de la Orientación, individual o colectivamente mediante una actitud comprensiva, reflexiva y comprometida, pueda elaborar un proyecto educativo – laboral – personal y/o social a lo largo de la vida”. (Gavilán, 2006, p. 194).

De este modo como orientadores debemos acompañar a los jóvenes con discapacidad para que “puedan construir las herramientas necesarias para su incorporación activa al mundo de la producción y/o para la continuación de estudios superiores, y/o de capacitación, posibilitando la elaboración de proyectos personales en torno a ello, para evitar situaciones de exclusión social” (Castignani & Gavilán, 2009, p.218).

Las concepciones sobre la discapacidad

A lo largo de la historia han prevalecido discursos y modelos diferentes que resultaron ser la base del tratamiento que usualmente han recibido las personas con discapacidad.

Según Palacios y Romañach (2007), debe sustituirse el término “discapacidad” por el de “*diversidad funcional*”, ya que el primero se asocia al déficit, a la limitación, a la restricción, a la barrera. Toda esta terminología deriva de la tradicional visión del *Modelo Médico o Rehabilitador*, que presenta a la persona diferente como una persona biológicamente imperfecta a la que hay que rehabilitar y “arreglar” para restaurar unos patrones teóricos de “normalidad” que nunca han existido. Frente a ese modelo, los autores van a hacer referencia al *Modelo Social* sobre la concepción de discapacidad, sostenido en Estados Unidos e Inglaterra. Se trata del modelo de la “diversidad” basado en los postulados de los *Movimientos de la Vida Independiente*, que demandan la consideración de la persona con discapacidad como un ser valioso en sí mismo por su diversidad. Este modelo revela la intención fundamental de que cada sujeto mantenga el control sobre su propia vida, eligiendo opciones estables que minimicen la dependencia de los demás en la realización de las actividades de la vida cotidiana. Se considera que las causas que originan la diversidad funcional no son ni religiosas ni científicas, sino que son sociales, por lo tanto las soluciones no deben dirigirse individualmente a la persona afectada, sino más bien hacia la sociedad.

Este modelo se encuentra íntimamente relacionado con la incorporación de ciertos valores intrínsecos a los Derechos Humanos, y aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social a través del respeto a determinados principios: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno y diálogo civil, entre otros.

Motivados por estas ideas de reconocimiento y de igualdad en los derechos de los niños y adultos con discapacidad, muchas agrupaciones que nuclean a familiares y a las mismas personas afectadas, han sostenido una dura crítica a las ideologías imperantes en la asistencia, preferentemente las que surgen del Modelo Médico, y colaboraron activamente en la elaboración y sanción de múltiples leyes y tratados en esta área. El mejor exponente de toda esa elaboración es la última *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2006). Aquí se prevén medidas de no discriminación y de acción positiva que los estados deberán implantar para garantizar que las personas con discapacidad puedan disfrutar de sus derechos en igualdad de condiciones que las demás personas. “Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2006, p. 4).

De este modo se entiende a la *Discapacidad* como el resultado de la relación entre la persona con deficiencias y las barreras que impiden que participe en la sociedad como los demás (entendiendo por barrera algo que imposibilita la realización de una tarea o la consecución de un objetivo).

El concepto de diversidad se sustenta en la aceptación y el respeto de las diferencias individuales como condición inherente a la naturaleza humana, y en la posibilidad de brindar una respuesta educativa a la *necesidad educativa* de cada persona: “Las necesidades educativas especiales son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo” (Acuerdo Marco A 19, 1998, p. 1). Este concepto centra la atención en el problema generado por las demandas específicas que produce la discapacidad, que deja

de ser el aspecto central, el factor que por sí mismo condiciona los aprendizajes, y se vuelve el resultado de la interacción permanente de ésta con multiplicidad de variables pertenecientes a la persona y a su contexto, en particular el educativo. En relación con esto último puede mencionarse como antecedente fundamental el Informe Warnock de 1978, elaborado en Inglaterra, en el que se sientan las bases de lo que son las Necesidades Educativas Especiales, la *integración* y la *inclusión*. Allí se menciona entre otras cosas que: “Todos los niños tienen necesidades educativas (...) Todos los niños tienen derecho a la educación (...) Ningún niño será considerado ineducable (...) Los fines de la educación son los mismos para todos” (Aguilar Montero, 1991, p 1).

En lo que respecta a la *Escuela Inclusiva* el antecedente más significativo se encuentra en “La Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales” del año 1994 (Echeita Sarriónandía & Verdugo Alonso, 2004), que establece que el objetivo es promover una educación para todos, favoreciendo la educación integradora y capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, particularmente a los que tienen necesidades educativas especiales. Se aspira a que todos los niños puedan aprender juntos siempre que sea posible, y la escolarización de niños en escuelas especiales debe ser una excepción, cuando la educación en las clases ordinarias no puede satisfacer las necesidades educativas o sociales del niño, o cuando sea necesario para el bienestar del propio niño o de los otros niños.

En este contexto, es posible visualizar un cambio de paradigma en lo que respecta a la Educación Especial, desde un enfoque tradicional basado en el modelo médico, psicométrico y en el déficit, hacia un nuevo paradigma que pone su acento en la necesidad de brindar una respuesta educativa constructiva y holística a las demandas derivadas de las Necesidades Educativas Especiales. Por lo tanto se suprime las

categorías que “clasifican” a los sujetos según la discapacidad y el grado de la misma, y se habla de Necesidades Educativas Especiales derivadas de la discapacidad.

Según el Informe Mundial sobre la Discapacidad (OMS, 2011) se estima que alrededor del 15% de la población mundial se encuentra en situación de discapacidad y las intervenciones para superar las desventajas asociadas a ella son múltiples, sistémicas y varían según el contexto.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por las Naciones Unidas en 2006, e incorporada a nuestra legislación nacional en 2008 (Ley 26378), pretende “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente”.

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), adoptada como marco conceptual para el Informe, define la discapacidad como un término genérico que engloba deficiencias, limitaciones de actividad y restricciones para la participación. La discapacidad relaciona los aspectos negativos de la interacción entre personas con un problema de salud (como parálisis cerebral, síndrome de Down, etc.) y factores personales y ambientales (como actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles y falta de apoyo social).

En la Convención se explicita que las personas con discapacidad deben tener acceso a programas generales de orientación técnica y vocacional, servicios de colocación y formación profesional y continua, como también se promueve la creación de programas de rehabilitación vocacional y profesional, mantenimiento de empleo y reincorporación al trabajo dirigidos a personas con discapacidad.

“En nuestro país los resultados de la Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad (ENDI) realizada en el período 2002-2003 indican, que la prevalencia de discapacidad,

respecto de la población total de 30.757.628 habitantes, es del 7,1%. Al identificar el tipo de discapacidad, la encuesta explicita los siguientes porcentajes: Motora 39,5%, Visual 22%, Mental 15,1% y auditiva 18%. Las personas con discapacidad visual, constituyen las segundas en el orden de importancia de representatividad estadística". (Grzona, 2009).

La Asociación de Profesionales de la Orientación Vocacional de la República Argentina (APORA), menciona los datos relevados por la Dra. Grisel Olivera Roulet (Servicio Nacional de Rehabilitación), quien indica que en la Argentina solo el 7,6% del total de personas con discapacidad ha logrado completar o superar el nivel de estudios Terciarios.

En la Universidad Nacional de La Plata, la Comisión Universitaria sobre Discapacidad realizó en octubre de 2011 un relevamiento en 15 de sus 17 Unidades Académicas para detectar situaciones de discapacidad en docentes, estudiantes y no docentes. Los datos revelan que del total de personas que poseen una discapacidad en las Unidades Académicas relevadas, el 23% presenta Discapacidad Motora, 41% Discapacidad Sensorial, 13% Discapacidad Visceral, 8% Discapacidad Mental y el 15 % Discapacidad Psíquica. (www.unlp.edu.ar/discapacidad/principal)

Hemos presentado los antecedentes generales en el tema de la discapacidad y la Orientación Vocacional Ocupacional. A los fines de este trabajo analizaremos en particular la situación de los jóvenes con Discapacidad Visual.

“Discapacidad Visual” es un término amplio en el que se incluye tanto a las personas ciegas como a las que presentan disminución visual. En relación a esta última categoría, si bien no hay un criterio unificado a nivel mundial con respecto a su definición-para su valoración usualmente se hace referencia a los parámetros de la agudeza visual- (AV) y del campo visual (CV).

Se entiende por AV “la capacidad que tiene el ojo para percibir los detalles de un objeto. Tendremos una mejor agudeza visual cuanto mejor veamos los detalles de lo que

estamos observando, los cuales se perciben habitualmente en la parte central de la retina. La AV normal es de 3/3 o 1, la ceguera total se expresaría como 0" (Cangelosi, D; 2006, pp. 61-62). Por su parte, se considera que el (CV) es "todo el espacio que el ojo puede percibir simultáneamente sin realizar ningún movimiento (ni de ojos ni del resto del cuerpo)" (Cangelosi, D; 2006). La medición del CV se expresa por grados de acuerdo a la fracción de campo que la persona ve.

No hay una resolución unívoca con respecto a la denominación de esta discapacidad, por ese motivo, es que algunos autores la llaman Disminución Visual y otros Baja Visión.— A los fines de este trabajo, elegimos la primera denominación y entendemos que en función de los parámetros de AV y CV "una persona es Deficiente visual, cuando su visión sólo le permite tener una AV de 0,3 o menor (equivale a 3/10) y/o un CV de 20° o menos". (Cangelosi, D; 2006, p. 63).

Con el fin de conocer las características específicas de los alumnos que presentan discapacidad visual, se seleccionó una escuela de educación especial a la cual asisten jóvenes con esta discapacidad que están integrados a escuelas comunes.

Características de la Escuela de Educación Especial seleccionada

La Institución es una escuela de referencia en esta problemática, motivo por el cual asisten alumnos que provienen de diferentes localidades cercanas a la ciudad de La Plata.

Los propósitos que persiguen los directivos y docentes se relacionan con la contribución a la educación permanente del sujeto desde su nacimiento, para desarrollar al máximo sus potencialidades y lograr su integración pedagógica, familiar y social.

Cuentan con un equipo transdisciplinario integrado por:

El equipo directivo que coordina y supervisa el funcionamiento y la organización escolar.

El equipo técnico que realiza la admisión, evaluación y seguimiento de los alumnos, orientando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El servicio de Estimulación Temprana, donde se brinda orientación e información para acompañar el desarrollo integral del niño (de 0 a 36 meses) respetando sus tiempos y potencialidades.

Los maestros integradores que establecen el nexo entre el equipo transdisciplinario de la escuela donde están integrados los alumnos, la escuela especial y los padres, y proporcionan al maestro los recursos y materiales para el abordaje específico de la discapacidad visual.

Los maestros de áreas que atienden en la sede escolar las necesidades individuales de los alumnos en áreas implementadas para tal fin: Orientación y Movilidad, Braille, Apoyo Escolar, Fonoaudiología, Estimulación Visual, Pre taller de Mantenimiento, Educación Física, Orientación Manual, Recursos Tiflotecnológicos, Educación Musical, Actividades Básicas Cotidianas.

Los maestros de escolaridad en sede que brindan atención a los alumnos con el objetivo de nivelar y ubicar posteriormente, de acuerdo a sus características, en la modalidad educativa que corresponda: Inicial, EGB, Adultos, Especial o Formación Laboral. También realizan un abordaje especial de los alumnos que además de la discapacidad visual tienen otros déficits agregados (Multiimpedidos y sordociegos), para mejorar la calidad de vida del niño y su familia.

El tratamiento educativo de los alumnos consiste en la habilitación de todas aquellas capacidades que pueden quedar obturadas en su desarrollo por la incidencia de la discapacidad. Se realiza mediante técnicas y criterios de rehabilitación con las cuales se establecen estrategias para el desarrollo de habilidades en el desplazamiento, aseo personal, ocio, relaciones sociales, etc. Una intervención periódica de seguimiento es necesaria para ir adaptando las técnicas a las nuevas demandas que acompañan al desarrollo del escolar.

Características generales de los alumnos seleccionados

Son adolescentes que están finalizando sus estudios secundarios y están integrados en escuela común, motivo por el cual en esta etapa del ciclo vital no es necesario que asistan todos los días a la sede de la escuela especial, sino cuando requieren algún apoyo específico, como adecuaciones de acceso y apoyo escolar. La obligatoriedad queda para la escuela común, lo que acarrea en ocasiones deserción en la escuela especial. De los datos recolectados por los referentes clave, encontramos que esta situación muchas veces se genera por la falta de aceptación de la discapacidad, tanto de los propios jóvenes como de sus familias, pero en la mayoría de los casos, y cuando se hace evidente la necesidad de las intervenciones que se realizan desde la escuela, suelen regresar para recibir el apoyo específico que les brinda la Institución.

De los 10 participantes, 8 presentan Disminución Visual Moderada, uno es ciego y uno presenta Disminución Visual profunda, motivo por el cual utiliza técnicas propias de las personas ciegas.

A continuación, se presentarán los resultados obtenidos de las distintas fuentes de información mencionadas. Se agruparán en categorías que surgieron del discurso de los propios jóvenes seleccionados. No se pretende realizar una generalización, sino presentar, de una manera sistematizada, los temas más recurrentes.

1. Principales dificultades que han tenido en el transcurso del trayecto educativo recorrido hasta el momento:

Uso del pizarrón, letra del docente, poca luz, escasa disponibilidad del docente para ayudar con las necesidades que requieren, resistencia a reconocer su déficit y hablar de ello con los docentes y compañeros, resistencia a usar adaptaciones (lupa, ampliaciones

de textos), materias con contenidos muy teóricos y extensos que requieren de mucha lectura y que implica una fatiga visual (por lo cual deben realizar pausas), falta de concentración, la imposibilidad de contar con el material adaptado a tiempo, la falta de hábitos de estudio, libros o fotocopias poco legibles, rechazo a recibir un trato diferencial con respecto a los demás compañeros, lo que muchas veces genera dificultades para seguir el mismo ritmo de estudio que el resto de la clase.

2. Utilización del sistema Braille y/o recursos tiflotecnológicos

Los dos jóvenes que presentan ceguera o disminución visual profunda utilizan Braille y lector de pantalla, este último recurso tiflotecnológico facilita la lectura y comodidad de textos desde el uso de la PC, a diferencia de los textos en soporte papel. En los jóvenes seleccionados, el uso de estas herramientas les permitió pensar en carreras vinculadas al área artística y proyectual, en contraposición a lo que sucedía años atrás donde se priorizaban carreras que contaran con el material bibliográfico adaptado.

Encontramos que para los jóvenes el uso de estas tecnologías, si bien requiere de una capacitación específica, es incorporada con naturalidad como parte integral de su proceso de aprendizaje. Esto difiere de lo que sucede con los docentes de la escuela común, ya que ante el desconocimiento de las mismas, muchas veces desaprovechan vías alternativas de acceso al conocimiento que no sean las tradicionales pensadas para el alumno “ideal”.

La utilización de los docentes de estos recursos facilitaría el proceso de inclusión de los jóvenes con discapacidad visual en las escuelas de enseñanza común.

El resto de los jóvenes seleccionados que presentan disminución visual leve no utiliza ningún recurso tiflotecnológico específico y manejan las herramientas informáticas más utilizadas en la actualidad: correo electrónico, redes sociales, messenger, etc.

3. Orientación Vocacional/ Equipos de Orientación Escolar/ Transición hacia los estudios superiores

Las escuelas de educación común a la que asisten los jóvenes, en su mayoría no cuentan con Equipos de Orientación Escolar y los que sí lo tienen, están abocados a las urgencias que se presentan cotidianamente. De este modo no se realizan intervenciones formales de Orientación Vocacional sino “informales”, como charlas con profesionales o docentes de distintas unidades académicas, comentarios de los profesores, etc. Al no ser intervenciones planificadas encontramos que los profesionales de la institución, en general, no tienen en cuenta las necesidades específicas de los jóvenes con discapacidad visual para su elección.

Las propuestas que se ofrecen sobre Orientación Vocacional Ocupacional no consisten en una profundización de los aspectos meramente vocacionales de los alumnos. No se observaron espacios donde se estimule el protagonismo en una búsqueda activa de los propios intereses y en el desarrollo de aptitudes para alcanzar los logros deseados.

No se realizan dispositivos grupales de Orientación Vocacional, sin embargo desde la escuela especial, realizan talleres con todos los adolescentes que asisten a la institución, motivo por el cual muchas veces se abordan los temas del futuro.

En líneas generales, desde la escuela de enseñanza común, no trabajan en la articulación y en la transición hacia los estudios superiores de estos jóvenes teniendo en cuenta las necesidades específicas que se les podrían presentar en el futuro. Sólo en uno de los casos seleccionados se registró el interés de un docente en conversar con el alumno sobre aquellas carreras en las que el joven necesitaría de varios ajustes y adecuaciones para acceder a los contenidos.

4- Factores que tienen en cuenta para la elección de la carrera

Se administró una encuesta a los jóvenes seleccionados y se les solicitó que indiquen en orden de importancia cuáles de los siguientes factores tenían en cuenta para la elección de una carrera:

- | | |
|--|---|
| 1. las tareas que realizan en la profesión elegida | 5. factores económicos |
| 2. la opinión de tu grupo de amigos | 6. las condiciones de accesibilidad y adecuaciones que ofrece la facultad |
| 3. la opinión de tus padres | 7. la disminución/ discapacidad visual |
| 4. interés en lograr un lugar de reconocimiento social | 8. otros |

En líneas generales y sin realizar ninguna jerarquización los jóvenes priorizan en su elección:

- | | |
|---|--|
| - las tareas que realizan en la profesión elegida | - factores económicos |
| - interés en lograr un lugar de reconocimiento social | - las condiciones de accesibilidad y adecuaciones que ofrece la facultad |
| | - la disminución/ discapacidad visual |

En este punto, para la mitad de los jóvenes seleccionados las limitaciones específicas que les genera su déficit visual no son un factor determinante de su elección. Sin embargo, sí valoran positivamente los apoyos que pueda brindar la Facultad como institución y los docentes en particular en relación a la accesibilidad y adecuaciones bibliográficas.

Para la otra mitad de los jóvenes, entre ellos los dos jóvenes con ceguera o disminución visual profunda, sí aparece este factor de manera prioritaria, ya que reconocen que hay carreras que les sería muy difícil de sostener por su discapacidad, pero no por esto dejan de pensar en un proyecto de vida desempeñando las actividades que les interesan,

teniendo en cuenta las limitaciones propias que les acarrea su discapacidad, pero contando con los apoyos necesarios para poder superarlas.

5. Adaptaciones curriculares

En líneas generales los jóvenes desconocen cuáles son las adaptaciones que ellos necesitaron, y sólo han podido identificar las ampliaciones de los textos que realizan las maestras integradoras. Encontramos que las maestras no asesoran a los jóvenes en este tema, lo que puede llegar a provocar que en un futuro no sepan explicar ni solicitar a los docentes de los estudios superiores las adaptaciones que necesitan, por ejemplo metodológicas, de acceso físico, etc.

Este punto se relaciona con la ausencia de preparación para la transición, ya que mientras están en la escolaridad media, todas estas adaptaciones se realizan con la articulación de la escuela especial, pero esto va en detrimento de la actitud más autónoma e independiente que tendrán que afrontar cuando comiencen sus estudios superiores.

Registramos que se genera un “circuito cerrado”, ya que mientras permanecen en la escolaridad media, todas estas actividades se sostienen principalmente por los actores institucionales de la escuela.

De las entrevistas realizadas a los referentes clave, surge un dato que revela que en la etapa de la adolescencia suele aparecer la resistencia y el rechazo a usar las ampliaciones de los textos, o a recibir un trato diferencial en las tareas respecto a sus compañeros, o al uso de los anteojos, ya que es una etapa del ciclo vital en la que los jóvenes, en general, reconocen su discapacidad.

6. Estudios superiores y/o trabajo

Todos los jóvenes seleccionados han pensado en la posibilidad de continuar estudios superiores, 6 a nivel universitario y 4 a nivel terciario. Algunos de los jóvenes que pensaron en carreras terciarias lo hicieron por el temor a la masividad que implica la vida universitaria, sumado al traslado y las dificultades asociadas a pertenecer a una institución tan masiva y los inconvenientes que esto podría generar debido a su déficit visual.

Tres de los jóvenes trabajan de manera informal, y manifestaron que su proyecto se vincula con la posibilidad de seguir estudiando y trabajando, ya que dos de ellos ayudan actualmente en el sostén económico familiar.

7. Colaboración de los docentes en clase

De las entrevistas realizadas a docentes y actores institucionales de las escuelas a las que asisten los jóvenes seleccionados, manifiestan que en general los docentes de la escuela común no se han capacitado en las estrategias pedagógicas que les permitan trabajar con los alumnos que presentan discapacidad visual. Este desconocimiento se traduce muchas veces en un “exceso de asistencialismo” hacia los alumnos.

Al indagar a los jóvenes seleccionados sobre el tipo de ayuda que reciben de sus profesores, la mayoría manifiesta que muchas veces esa ayuda es excesiva, generando que la clase gire en torno a estos temas y obturando en algunas ocasiones las potencialidades que tienen los propios jóvenes para desarrollar las actividades por sí solos.

Esta actitud para los jóvenes se convierte en una carga, ya que sienten que el docente tiene que hacer un “trabajo extra”. Podemos inferir que esta actitud no contribuye al desempeño más autónomo que el joven va a tener que realizar cuando intente abordar los estudios superiores.

8. Principales dificultades para aprender los contenidos de las materias a causa de la discapacidad

Los jóvenes seleccionados no presentan dificultades pedagógicas o de aprendizaje como consecuencia de su discapacidad, y 9 de los 10 jóvenes han desarrollado su trayecto escolar en tiempo y forma.

Las principales dificultades para aprender determinados contenidos se refieren al uso del pizarrón o materias que implican lectura. Entre las primeras encontramos matemática, física y química, donde manifiestan que se pierden o dispersan en la dinámica de la clase, generando de esta manera que muchas veces no les interese esta área de conocimiento, justamente por las dificultades para acceder a la misma.

Entre las segundas encontramos las materias básicas de las ciencias humanas: historia, filosofía, lengua.

9. Características de la “transición” hacia los Estudios Superiores

En los jóvenes seleccionados que presentan disminución visual, encontramos que la elaboración de un proyecto de vida vinculado con la posibilidad de continuar sus estudios en una carrera de nivel superior comienza de manera similar a los jóvenes que no presentan esta discapacidad, es decir, con un proceso de duelo. Este se genera por la pérdida del rol de alumno de escuela secundaria, acompañado de miedos, incertidumbres y expectativas vinculadas a la posibilidad de comenzar a transitar por otra posición diferente, que en muchos casos se relaciona con el rol de alumno universitario, asociado a representaciones sociales como la autonomía, independencia y responsabilidad que implica la “vida universitaria”. Esas representaciones no difieren

significativamente de las que presentan los jóvenes sin esta discapacidad, pero en los jóvenes que presentan discapacidad visual emergen de manera prioritaria.

Si tomamos los aportes de Aznar y Gonzales Castaño (2008) sobre la autodeterminación, encontramos que los cinco componentes de la misma (elecciones, protagonismo, libertad, responsabilidad y contexto interrelacional) son los que menos han podido desarrollar los jóvenes en todo el trayecto formativo, lo cual genera muchas veces que no puedan realizar elecciones autónomas.

Breves sugerencias para realizar intervenciones en Orientación Vocacional Ocupacional con los sujetos con Discapacidad Visual

Los resultados obtenidos en este plan de trabajo de la Carrera de Especialización en Orientación Educativa y Ocupacional, serán profundizados y ampliados en el desarrollo de mi Tesis Doctoral³, ya que se incluirán entre los participantes a jóvenes alumnos que estén cursando alguna carrera de grado en la Universidad Nacional de La Plata, para evaluar (si lo hubiera) el impacto de las intervenciones de Orientación Vocacional en la elección de la carrera.

Ahora bien ¿Cuál es el aporte de la Orientación en el trabajo con las personas con discapacidad visual? ¿Qué estrategias se implementan para promover el desarrollo de competencias necesarias para la transición hacia los estudios superiores? ¿Cuáles son las herramientas teóricas y prácticas que los orientadores deben implementar en la “atención a la diversidad”?

³ “La Orientación Vocacional - Ocupacional en sujetos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de la Discapacidad Visual en la etapa de transición Escuela Secundaria - Educación Superior- Trabajo. Directora: Dra. Gavilán Mirta. Secretaría de Posgrado. Facultad de Psicología. UNLP.

Si pensamos en una modalidad clínica (Bohoslavsky, 1985) es necesario tomar a la entrevista como herramienta fundamental para pensar estrategias de intervención en Orientación Vocacional en sujetos con discapacidad visual. Este instrumento de trabajo nos va a permitir rescatar la particularidad del sujeto de la Orientación en la singularidad de la persona con discapacidad. Como se desarrolló en “Marco teórico y antecedentes”, la discapacidad no es la determinante de la identidad de un sujeto, no obstante, el orientador debe asesorarse sobre las características de la enfermedad y de qué modo esta puede limitar el desempeño autónomo en este sujeto en particular con el cual estamos trabajando. De esta manera las intervenciones deben realizarse desde una estrategia preventiva e integral, que contribuyan al reconocimiento de las significaciones del imaginario social que operan como obstaculizadores y a la detección de recursos y habilidades personales con el propósito de fortalecer las competencias; superando las limitaciones que les genera el déficit.

Desde un enfoque de trabajo interdisciplinario, se deben generar las estrategias para que estos jóvenes cuenten con las herramientas necesarias que les permitan no sólo “llegar” a los estudios superiores, sino también “mantenerse” en ese nivel del sistema educativo para luego “insertarse” laboralmente. De este modo resulta indispensable para los orientadores contar con una red de trabajo que permita pensar en nuevas estrategias de intervención para trabajar con cada uno de estos jóvenes. Contar con esta red es fundamental ya que permitirá repensar y reposicionar la tarea del orientador en este campo de trabajo y generar así un efecto multiplicador para todas las instituciones que atienden a los jóvenes con discapacidad.

En los jóvenes con discapacidad visual el uso de la tiflotecnología (soportes informáticos adaptados para usuarios con esta discapacidad) es clave en el proceso formativo del estudiante. Las principales dificultades que en general se les presentan a

los jóvenes que comienzan sus estudios superiores se relacionan con los hábitos de estudio, ya que deben construir un “nuevo circuito” que en la etapa escolar se sosténía desde los actores institucionales de la escuela. En esta nueva etapa aparecen otros desafíos, por ejemplo, encargarse de conversar con docentes y compañeros sobre los apoyos que necesitan, conseguir con anticipación el material adaptado, conocer los nuevos tiempos que demanda estudiar y rendir un examen. Todas estas actividades se deberían comenzar a trabajar con los jóvenes en los años anteriores a su egreso, para intervenir desde una perspectiva preventiva que posibilite a los jóvenes sostener sus proyectos de vida. Consideramos que aquí el rol del orientador es clave, ya que los profesionales que conforman los equipos pedagógicos de las distintas unidades académicas deben acompañar a los docentes y a los alumnos en la elaboración de las adaptaciones académicas necesarias que le permitan al sujeto con discapacidad, transitar sus estudios superiores de manera equitativa a los demás. Si se trabaja en la consolidación de una red interdisciplinaria, los orientadores de los equipos de orientación escolar de los que provienen los alumnos, pueden colaborar en el asesoramiento a los docentes, para que el desconocimiento de esta temática no se traduzca en deserción a causa de la discapacidad.

El desafío como orientadores es trabajar con los sujetos en la construcción de un proyecto de vida que incluya lo laboral, educativo y personal, que les posibilite compensar sus dificultades, maximizar y desplegar sus potencialidades, armonizar aptitudes y motivaciones personales con requerimientos sociales. Desde una concepción que atiende la diversidad, se debe promover la equiparación de oportunidades que genere la inclusión y que los aleje de la estigmatización, que no hace más que reproducir la exclusión.

Recibido:
Aceptado:

Referencias

- Aguilar Montero, L. (1991) El informe Warnock. *Cuadernos de Pedagogía.* 19, 1, 1-2.
- A.P.O.R.A (2011) *Asociación de Profesionales de la Orientación de la República Argentina.* Propuesta para la creación de un área de orientación vocacional y discapacidad para la Asociación de Profesionales de la Orientación de la Argentina (APORA).
- Disponible on line <http://www.apora.org.ar/template.asp?op=ovdiscap-eventos&IdSource=1&IdContent=224>. Recuperado el 26 de marzo de 2012.
- Aznar, A. & González Castañón, D. (2008). *¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples.* Buenos Aires: Noveduc.
- Boholavsky, R. (1985). *Orientación Vocacional - La Estrategia Clínica.* Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cangelosi, D. (2006). *La integración del niño discapacitado visual.* Buenos Aires: Noveduc.
- Castignani, M. L., & Gavilán, M. (2009). La Orientación Vocacional y la transición a la vida adulta en los jóvenes con discapacidad. *Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVI Jornadas de Investigación. Quinto encuentro de investigadores en Psicología del MERCOSUR.* T. 1, 217-218.
- Comisión Universitaria sobre Discapacidad UNLP. Jornada “Universidad y Discapacidad” desarrollada en el marco de las *Jornadas Pensar la UNLP.* 27 de octubre de 2011.
- Echeita Sarrionandía, G. & Verdugo Alonso, M. A (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva.* España: Instituto Universitario de Integración a la comunidad. (INICO), Universidad de Salamanca.
- Gavilán M. (2006). La Transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un nuevo paradigma. Rosario: Homo Sapiens.
- Grzona, M. (2009). Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en latinoamérica. Breve análisis de situación. *¿Integración o inclusión de las personas deficientes visuales en la República Argentina? Realidades y contradicciones.* I, 369-379. España: Cinca.
- Ley 26378 (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Disponible on line http://www.cndisc.gov.ar/doc_publicar/legales/ley26378.pdf. Recuperado el 26 de marzo de 2012
- Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. (1998). *Documentos para la concertación.* Serie A N° 19, 1.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad.* Disponible on line. <http://www.un.org/spanish/disabilities-convention.htm>. Recuperado el 11 de mayo de 2008.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2001). *CIF. Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud.* Ginebra: OMS. Disponible on line <http://www.who.int/classifications/icf/wha-sp.pdf>. Recuperado el 17 de abril de 2011.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2011) *Informe Mundial sobre la Discapacidad.* Disponible on line. http://whqlibdoc.who.int/hq/2011/WHO_NMH_VIP_11.01_spa.pdf. Recuperado el 15 de julio de 2011.

Palacios, A. & Romañach, J. (2007). *El modelo de la diversidad. La bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional.* España: Diversitas.

Bibliografía ampliatoria

Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial, Ministerio de Educación Portugués (2007). *Declaración de Lisboa. Las opiniones de los Jóvenes sobre Inclusión Educativa.* p. 2 Disponible on line, http://www.european-agency.org/news/euronews/euronews-18-1/euronews18_estext.pdf. Recuperado el 18 de diciembre de 2011

Alaniz, M., Oyarzún, M., Sandoval, G., Adolfo, S., Rivadeneira, G., García, M., & Salvo, S. (2006). Los aportes de la tecnología informática a las necesidades educativas especiales de alumnos con discapacidad visual o auditiva. *Revista de "Informática Educativa y Medios Audiovisuales"*, Vol. 3 (8), 10-43.

ANUIES (2002) *Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior.* México. D.F: ANUIES

| Braslavsky, B (2006). El ciego en la teoría de Vigotsky. En F. Mon & N. Pastorino (Eds.) *Discapacidad Visual. Aporte interdisciplinario para el trabajo con la ceguera y la baja visión.* Cap. 2. Buenos Aires: Noveduc.

| Calleja, J. & Britez, M. (2005). "El ámbito ocupacional en la educación especial. Ocupación y discapacidad mental". Ficha de uso interno de cátedra USAL. Fac. de Psicología y Psicopedagogía.

Castignani, M. L. & Gavilán, M. (2009) *Orientación y discapacidad: la transición hacia la vida adulta.* Santa. Fe: UNR.

Castignani, M. L. (2008). La inclusión social de los sujetos con discapacidad: un desafío para la orientación vocacional. *VII Jornadas Nacionales de Orientadores Vocacionales de Universidades Nacionales. Presente y futuro de la Orientación Vocacional y Ocupacional.* Capital Federal. Diciembre

Castignani, M.L (2008). La orientación vocacional en sujetos con discapacidad: un recorrido por diferentes modelos. *XVI Congreso Internacional del Instituto de Psiquiatras de Lengua Española (IPLE) y VII Congreso de la Red Universitaria de Discapacidad y Salud Mental (RUDISME).* Capital Federal. Octubre

Cuevas, M. (2006). El niño con déficit visual: una población creciente. En F. Mon & N. Pastorino (Eds.) *Discapacidad Visual. Aporte interdisciplinario para el trabajo con la ceguera y la baja visión.* Cap. 7. Buenos Aires: Noveduc.

- García Pastor, C. & Alvarez Rojo, V. (1997). Orientación Vocacional de jóvenes con necesidades especiales. Un programa de transición a la vida adulta. Madrid: Eos.
- Gomez Jarabo, G. & Bonantini, C. (2008). Discapacidad. Empleo y políticas sociales en La Argentina. En *Anales de discapacidad y salud mental*. Vol. 7 y 8. Rosario: UNR.
- Hernández Sampieri, M. C., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). Estudio de Casos, en M. C. Hernández Sampieri, C. Fernández Collado, C., & P. Baptista Lucio (2006), *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- IMSERSO (2006). *Libro blanco del diseño para todos en la Universidad*. España: IMSERSO, Fundación Once & Coordinadora del Diseño Universal para todas las personas en España.
- Jenaro, C. (2001). *Planificación de la transición a la vida adulta en jóvenes con discapacidad*. Disponible on line. Recuperado el 15 de abril de 2008 de <http://campus.usal.es/~inico/actividades/ponenciasuruguay.htm>
- Ley 22431 (1981). *Sistema de Protección Integral de las personas discapacitadas*. Disponible on line. http://www.redconfluir.org.ar/juridico/leyes/l22431_1.htm. Recuperado el 2 de agosto de 2009.
- Ley 24091 (1997). *Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad*. Disponible on line. http://www.safjp.gov.ar/digesto_2/Index/Normas/LEY%2024241/ley_24901.htm. Recuperado el 2 de agosto de 2009.
- Ley 25573 (2002). Ley Nacional de Educación Superior. Disponible on line <http://ebookbrowse.com/nacion-ley-25573-modificacion-ley-24521-educacion-superior-y-discapacidad-pdf-d143057260>. Recuperado el 2 de septiembre de 2011.
- Ley 26653 (2010). *Acceso a la información pública. Accesibilidad de la información de las Páginas Web*. Disponible on line. http://www.puntoprofesional.com/P/0650/LEY_26653.HTM. Recuperado el 24 de marzo de 2011.
- Mon, F. & Pastorino, N. (Comp.) (2006). Discapacidad visual. Aporte interdisciplinario para el trabajo con la ceguera y la baja visión. Buenos Aires: Noveduc.
- Pantano, L. (2011). Enfoque social de la discapacidad. El derecho a tener oportunidades para cumplir obligaciones. *Revista Novedades Educativas* 246, 30-35.
- Rivas, F., Tormos, M. J. & Martinez, B. (2005). Tecnología informática en asesoramiento vocacional. *Psicothema* 17, (3), 382-389.
- Rocha, M. & Perilli, H. (2008). *Vivir en la discapacidad. Estructura subjetiva e imaginario social*. Rosario: UNR.
- Schorn, M. (1999). *Discapacidad: Una mirada distinta, una escucha diferente*. Buenos Aires: Lugar.
- Schorn, M. (2005). *La Capacidad en la Discapacidad: Sordera, discapacidad intelectual, sexualidad y autismo*. Buenos Aires: Lugar.
- Secretaría Distrital de Salud. Dirección de Salud Pública (2008). *Cuadernos de Discapacidad y Rehabilitación Basada en la Comunidad*. Bogotá, D.C.
- Taylor, S. J & Bogdan, R. (1986) Introducción a los métodos cualitativos de la Investigación. México: Paidós.

Unesco (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Salamanca: Disponible on line www.ineesite.org/toolkit/docs/098427so.pdf. Recuperado el 11 de mayo de 2008.

Unesco/ IELSAC (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la Educación Superior.* Venezuela: Disponible on line www.iesalc.unesco.org.ve. . Recuperado el 15 de septiembre de 2011.

Verdugo, M.A. (2004). La Concepción de Discapacidad en los Modelos Sociales. *II Congreso Internacional de Discapacidad Intelectual.* Colombia. Septiembre