

Modelo de Transición a Estudios Post-Secundarios Centrado en el Desarrollo del Estudiante con Impedimento o Diversidad Funcional: Estructura Factorial y Práctica¹

Transitional Model to Postsecondary Studies Focused on the Development of the Student with Disabilities or Functional Diversity: Factorial and Practical Structure

Roberto Luis Frontera Benvenuti²

Raúl Rivera Colón²

Resumen

Los procesos de transición han evolucionado en una variedad de formas en respuesta a las disposiciones legislativas y al aumento en el número de estudiantes con impedimentos o diversidad funcional. Los objetivos de este artículo teórico-práctico son: (a) examinar diversas piezas legislativas que establecen los preceptos que rigen los procesos de transición en Puerto Rico; (b) analizar varias definiciones de transición considerando elementos en común y áreas que requieren atención; y (c) presentar la estructura factorial y práctica del Modelo de Transición Centrado en el Desarrollo del Estudiante (MD). Se discuten las diferencias entre el Modelo de Coordinación de Servicios de Transición (MC) y el MD. Se detalla la estructura de competencias curriculares del MD y las áreas curriculares que lo componen con destrezas prácticas que el estudiante con impedimentos o diversidad funcional debe desarrollar para lograr una transición exitosa e inclusiva al entorno postsecundario. Además, se propone una evaluación de las metas del plan de transición desde una perspectiva del desarrollo humano en el que el estudiante y su familia tienen un rol protagónico. Se exhorta el desarrollo de investigaciones utilizando el MD para validar su utilidad para la retención de los estudiantes con impedimentos o diversidad funcional en escenarios educativos postsecundarios.

Palabras claves: estudiante con diversidad funcional, estudiante con impedimentos, estudios postsecundarios, modelo de transición

Abstract

The transition processes have evolved in a variety of ways in response to legislative provisions and to the increase in the number of students with disabilities or functional diversity. The objectives of this theoretical and practical article are: (a) to examine various pieces of legislation that establish the precepts that govern the transition processes in Puerto Rico; (b) analyze several definitions of transition considering common elements and areas that require attention; and (c) present the factorial and practical structure of the Student Development-Centered Transition Model (MD). The differences between the Transition Services Coordination Model (MC) and the MD are discussed. The structure of curricular competences of the MD and the curricular areas that compose it are detailed with practical skills that the student with disabilities or functional diversity must develop to achieve a successful and inclusive transition to the post-secondary environment. In addition, a transition plan goals' evaluation is proposed from a perspective of human development in which the student and his family have a

¹ Recibido: 2019-10-20 y Aceptado: 2020-02-24

² Escuela Graduada de Consejería en Rehabilitación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Puerto Rico-Recinto de Río Piedras. Para comunicación con el autor utilice el siguiente correo electrónico: roberto.frontera@upr.edu

leading role. The development of research using the MD is encouraged to validate its usefulness for the retention of students with disabilities or functional diversity in postsecondary educational settings.

Keywords: students with functional diversity, students with disabilities, postsecondary studies, transition model

Introducción

Los servicios al estudiantado con impedimentos o diversidad funcional han evolucionado en distintas formas o dimensiones. La evolución responde principalmente a las disposiciones esbozadas en múltiples piezas legislativas federales y estatales (*Americans With Disabilities Act*, 1990; *Individual with Disabilities Education Act*, 1990; Ley 250 de 2012; Ley 51 de 1996; *Rehabilitation Act*, 1973) que buscan salvaguardar los principios de igualdad en los derechos, garantizar la justicia y propiciar la apertura a la diversidad en la sociedad. A su vez, podemos argumentar que el desarrollo legislativo responde también al aumento en la población de personas con diversidad funcional. Con el objetivo de ilustrar la alta presencia de personas con diversidad funcional en nuestra sociedad podemos resaltar algunos datos estadísticos sobre discapacidad en Puerto Rico. Según la encuesta de la comunidad realizada por el Censo, para el 2016, el 21.3% de la población puertorriqueña presentaba algún impedimento y el 8.2% de esta población era menor de 18 años de edad (Agencia EFE, 2018). Para el 2015, los estimados de la población estudiantil en el país que recibía servicios de educación especial alcanzó el 40% (Agencia EFE, 2015). Nos parece importante cualificar el uso del término persona con diversidad funcional. Para este escrito, hacemos uso de la definición de persona con diversidad funcional acuñada por la Escuela Graduada de Consejería en Rehabilitación de la Universidad de Puerto Rico el 25 de agosto de 2015, la cual establece lo siguiente:

...alude o se refiere a una persona con uno o más impedimentos, sean estos físicos, psiquiátricos, cognoscitivos, sensoriales o sociales, de origen congénito o adquirido y que se presentan en cualquier etapa de la vida. El impedimento representa un reto(s) funcional(es) sustancial(es) en actividades del diario vivir, que pueden ser conceptuales -por ejemplo, las destrezas académicas básicas, autodirección y manejo del tiempo, sociales como la responsabilidad social, las relaciones interpersonales, la prevención de abuso y maltrato- o prácticas como el manejo de la salud y las destrezas ocupacionales. Los retos inciden en la calidad de vida, la reinserción social, la formación integral, la vida independiente y la rehabilitación vocacional de la persona. Las condiciones resultantes llevan a la persona con impedimento a funcionar de forma diversa para llevar a cabo sus actividades del diario vivir. Funcionar de forma diversa implica realizar múltiples ajustes que le permitan a la persona desarrollarse al máximo de sus posibilidades. Entre los ajustes que utiliza se encuentran los siguientes: destrezas y estrategias de compensación; asistencia tecnológica; acomodo razonable; transferencia de destrezas; servicios profesionales especializados de rehabilitación; y otros servicios de apoyo provistos por una amplia variedad de profesionales.

El aumento en la proporción poblacional de personas con diversidad funcional sugiere, a su vez, mayor participación y presencia de éstas en diferentes entornos y escenarios de la vida cotidiana. Uno de esos entornos, y el que define el interés particular de este trabajo, lo constituye los escenarios de educación postsecundarios. El incremento de personas con impedimentos en escenarios postsecundarios ha sido reseñado en varias investigaciones (Connor, 2012; Gil, 2007; Lombardi, Murray, & Dallas, 2013; Rivera, 2015; Rivera & Irizarry, 2013). Sin embargo, la mayor presencia de las personas con diversidad funcional en estos escenarios educativos no necesariamente se traduce en el logro de las metas académicas para un grupo significativo de ellos. El estudiante

con impedimentos continúa teniendo unos índices de retención y graduación bajos en comparación con la población estudiantil postsecundaria sin impedimentos (Báez, 2014; Rivera, & Irizarry, 2013). Entre los factores que podrían explicar las dificultades en la retención del estudiante universitario con impedimento se encuentran, por ejemplo, las barreras arquitectónicas de los centros universitarios que obstaculizan la independencia de las personas para desplazarse por los espacios (Flores & Martínez, 2013). También se podría atribuir a la falta de preparación de los estudiantes con impedimentos para enfrentar los rigores de la universidad (Connor, 2012). A menudo, estos estudiantes pueden sentirse incapaces de competir con el ritmo acelerado y las demandas del entorno educativo postsecundario (Hong, Ivy, Gonzalez, & Ehrensberger, 2007). Desafortunadamente, "muchos estudiantes con discapacidades no ingresan a la universidad equipados con las herramientas que necesitan para hacer una transición exitosa" (Gil, 2007, p. 12). Esto refleja las fallas del sistema educativo en la implantación de los procesos de transición.

Los esfuerzos legislativos en defensa de la población de personas con diversidad funcional deben estar cimentados en bases filosóficas de avanzada que requieren de dos componentes principales que permitan que las leyes se materialicen en comunidades inclusivas: las actitudes y las estrategias efectivas para la implantación. Las actitudes hacia las personas con diversidad funcional es un constructo que ha sido ampliamente estudiado por la comunidad académica (Bausela, 2009; Domínguez, 2013; Goldinger, 2009). Las investigaciones se han centrado principalmente en medir las actitudes en grupos y sectores relevantes por ser considerados éstos como *gate keepers* en las posibilidades de desarrollo, acceso y ascenso de las personas con diversidad funcional. Entre estos grupos se encuentran los patronos, los educadores a nivel primario y secundario, los profesores universitarios, los profesionales del derecho, los pastores, sacerdotes, ministros y los legisladores, entre muchos otros. Esta literatura, aunque extensa en cierta manera, ha fallado en traducirse en estrategias concretas para propiciar los cambios actitudinales necesarios que garanticen el desarrollo, acceso y ascenso de las personas con diversidad funcional.

Similar ha sido la suerte del segundo componente antes mencionado: las estrategias efectivas para la implantación de la legislación. Aunque la legislación que busca proteger los derechos de las personas con diversidad funcional es abundante y diversa, poco ha sido el esfuerzo para desarrollar estrategias efectivas que permitan el logro pleno del espíritu y el mandato de las leyes. Tal es el caso de la legislación que promueve los servicios de transición para las personas con diversidad funcional; se establece el derecho de la persona con diversidad funcional a los servicios de transición y se establece la responsabilidad interagencial para la implantación de la ley, pero se carece del cómo hacerlo para su implantación efectiva. Un ejemplo de este aparente disloque es la Ley 250 del 2012 del Gobierno del Estado Libre Asociado de Puerto Rico. Esta ley, conocida como Ley del Pasaporte Post-secundario de Acomodo Razonable, establece el mandato a las instituciones educativas secundarias y postsecundarias de crear mecanismos de evaluación y admisión alternos que le hagan justicia al estudiante con diversidad funcional en su aspiración de continuar estudios. Esta ley, como es de esperarse, establece las responsabilidades y el mandato, pero no establece cómo debe lograrse en cuanto a las estrategias específicas que lleven la aspiración y el derecho a la práctica. Con la intención de ampliar y mejorar la implementación cabal de la Ley 250 del 2012, la misma fue enmendada por la Ley 171 del 2016. Dicha enmienda, titulada Ley de Admisión Extendida, Acomodo Razonable y Retención para Estudiantes con Impedimentos o Diversidad Funcional en Transición desde la Escuela Secundaria a Grados Postsecundarios (2016) se centra en crear las condiciones procesales y prácticas para que se inicie de forma temprana y articulada la transición del estudiante a los estudios postsecundarios. La ley crea el Comité de Transición a la Educación Postsecundaria en escuelas públicas o privadas, el cual tiene, entre otras responsabilidades, las siguientes: (1) velar porque se realice la solicitud de admisión extendida y petición de acomodo o modificación razonable; (2) coordinar el proceso de

orientación a los padres, madres, tutor o encargados, así como a la persona con impedimentos o diversidad funcional, para que advenga en conocimiento de su derecho a solicitar la admisión extendida; y (3) analizar y hacer las recomendaciones pertinentes en cada caso relacionado al proceso de admisión de la persona con impedimentos o diversidad funcional y presentará sus recomendaciones a la Oficina de Admisiones de la institución universitaria concernida. Esta enmienda se centra en articular el proceso formal a estudios postsecundarios; no tiene el propósito expreso de articular los servicios de transición desde los 16 años, lo cual permitiría que el estudiante desarrolle las destrezas necesarias para apoderarse de su proceso de transición.

Es a tales efectos que se propone en este trabajo un Modelo de Transición Centrado en el Desarrollo del Estudiante el cual tiene el propósito de proveer una estructura factorial -curricular- y práctica que permita una transición efectiva del estudiante con diversidad funcional a los estudios postsecundarios. A manera de comenzar el análisis parece apropiado preguntarse lo siguiente: ¿Atienden los servicios de transición las necesidades documentadas del estudiantado con diversidad funcional en su transición hacia los estudios postsecundarios?, ¿Son los servicios de transición responsivos y efectivos? La respuesta inicial es sí, pero parcialmente. No es erróneo el modelo vigente de coordinación de servicios de transición, simplemente, se queda muy corto; no es suficiente, pues se enfoca en los procesos y no en el desarrollo de la persona.

Análisis de las definiciones de transición

El análisis del alcance y la efectividad en los servicios de transición debe estar basado en lo que la definición del concepto establece, o, según algunos casos sugieren, en la legislación que la promulga. De entrada, a dicho análisis, se observa que el concepto transición ha sido definido desde diversos enfoques. Entre éstos se destacan los enfoques basados en el derecho que se esgrime en la legislación prevaleciente. Según la Ley para la Educación de Individuos con Discapacidades (IDEA, por sus siglas en inglés) del 1990, el término servicios de transición significa un:

conjunto coordinado de actividades para un niño con una discapacidad que ... (1) ha sido diseñado de acuerdo a un proceso orientado hacia los resultados, el cual se enfoca en mejorar el logro académico y funcional del niño con una discapacidad para facilitar su traslado de la escuela a actividades postsecundarias, incluyendo la educación universitaria, educación vocacional, empleo integrado (incluyendo empleo con apoyos), educación continua y para adultos, servicios para adultos, vida independiente, o participación comunitaria.

Esta definición es una amplia que elabora en términos de que los servicios de transición sean responsivos a las necesidades, intereses y potencialidades de los estudiantes con diversidad funcional, y que incorporen servicios multidisciplinarios-relacionados-, experiencias comunitarias, servicios pre-vocacionales y de destrezas para la vida independiente. Al evaluar el alcance de esta definición es evidente que es una abarcadora y enfocada principalmente en la prestación de servicios multidisciplinarios que preparen al estudiante con diversidad funcional a una nueva etapa de vida. Se evidencia de entrada a la definición que transición es principalmente una coordinación de servicios y actividades articuladas para un estudiante en su paso de un sistema de servicios a otro. Parecería sugerir esta definición que el foco principal es la responsabilidad de las agencias concernidas y el ofrecimiento de servicios profesionales. No obstante, las enmiendas, regulaciones y reautorizaciones posteriores de IDEA demuestran un desarrollo en los servicios de transición en los que se procura promover la independencia del estudiante como meta del proceso.

Por su parte, la Ley 51 del 1996, en su artículo 2 define transición como:

Un proceso para facilitar a la persona con impedimento su adaptación o integración a un nuevo ambiente. Ésta puede darse durante las etapas de intervención temprana a la vida preescolar, a la escolar, al mundo del trabajo, a la vida independiente o a la educación post-secundaria.

Esta definición, respondiendo a un mandato del Estado, se enfoca en la responsabilidad de las agencias estatales concernidas en preparar las condiciones idóneas para que el joven con diversidad funcional pueda realizar una transición exitosa. Se evidencia en la misma un énfasis en la garantía de los servicios interagenciales y poca referencia a las necesidades y al desarrollo de destrezas del estudiante. La Ley 51 del 1996 amplía la importancia de la coordinación interdisciplinaria e interagencial al establecer las funciones que otras agencias estatales, además del Departamento de Educación, tienen en la implantación del estatuto, como el Departamento de Salud, la Administración de Rehabilitación Vocacional, y el Departamento de Corrección y Rehabilitación, entre otros. Por su parte, el Departamento de Educación de Puerto Rico (DE), en su Manual de Procedimientos de Educación Especial (2008) utiliza la definición de transición de la Ley 51 y señala que el proceso de avalúo para transición tiene como propósito: (1) que el estudiante pueda tomar decisiones informadas; (2) que el estudiante pueda asumir responsabilidad en el proceso de transición; y (3) que el estudiante conozca sus destrezas e intereses que lo dirijan a ambientes post-escolares. La definición de transición adoptada por el Departamento de Educación de Puerto Rico evidencia una evolución filosófica y práctica pues parece trascender las metas de garantía de servicios promoviendo destrezas de apoderamiento en el joven para que éste asuma progresivamente el control de su proceso de rehabilitación y participación comunitaria. El acercamiento del DE a los servicios de transición presupone un proceso que tiene como centro el estudiante, sus necesidades y sus destrezas.

La Administración de Rehabilitación Vocacional (ARV) es tal vez, la agencia gubernamental que más estudiantes con diversidad funcional recibe a través de los programas y servicios de transición que ofrece el DE. La ARV, al igual que otras agencias estatales, tiene el mandato de colaborar y coordinar los servicios de transición con el propósito de que dicho proceso sea uno ordenado, coordinado y exitoso. La ARV (s.f.) define servicios de transición de la siguiente manera:

Consisten en actividades coordinadas con las Agencias Educativas para el estudiante con impedimentos, mientras permanece en la escuela, en un proceso orientado hacia resultados, que le permita encaminarse de la escuela a actividades post-secundarias. Estas actividades incluyen: educación post-secundaria, adiestramiento vocacional, empleo integrado, educación adulta continua, vida independiente o participación en la comunidad y se ofrecen para que el estudiante con impedimento(s) logre un empleo.

Se evidencia de esta definición que el foco principal de los servicios de transición es la coordinación interagencial que garantice un proceso fluido.

Un mandato legislativo en Puerto Rico dirigido específicamente a garantizar los derechos de los estudiantes con impedimentos en su proceso de transición a los estudios postsecundarios es la Ley 250 del Año 2012 y conocida como Ley de Pasaporte Post-secundario de Acomodo Razonable. Esta ley define transición como un:

Proceso orientado hacia resultados rehabilitativos y habilitativos para facilitar a la persona con impedimentos su adaptación e inclusión a un nuevo ambiente de educación de escuela superior a la educación post-secundaria. La coordinación de servicios y actividades tiene que tomar en cuenta

las necesidades, y preferencia de las personas con impedimentos y su familia. Cuando ese sea el caso, podrá incluir evaluaciones, terapias y asistencia tecnológica, entre otros servicios.

Esta definición, al igual que las anteriores, parece enfatizar que el logro de un proceso de transición exitoso recae principalmente en los esfuerzos articulados de colaboración interagencial. A diferencia de las definiciones anteriores, en ésta se observa una clara intención de establecer que, para que el proceso de transición se logre y perdure, será necesario incluir a la familia o sistema de apoyo y al estudiante en el proceso. La Ley 250 también define lo que denomina como Plan de Transición Individualizado. En este plan:

...se recogen, definen y organizan los esfuerzos de avalúo, planificación, implantación y evaluación de los servicios necesarios, que incluyen equipos de asistencia tecnológica, para que la persona con impedimentos y su familia puedan adaptarse, integrarse e incluirse en un nuevo ambiente en diferentes etapas de la vida.

De igual forma, la definición de Plan de Transición Individualizado propone garantizar la prestación y coordinación de servicios multidisciplinarios e interagenciales incluyendo a la familia como parte de dicho acuerdo en cuanto a derechos y responsabilidades.

En resumen, las definiciones de transición y los servicios asociados a ésta se han enfocado principalmente en resultados de proceso, esto es: (1) Cumplimiento con el mandato de ley; (2) Ubicación, de manera que el estudiante esté ubicado en algún programa de servicio posterior al DE; y (3) Servicios y actividades interagenciales coordinadas con el propósito de propiciar una planificación educativa informada y una toma de decisiones informada. Este breve recuento nos lleva a la síntesis original de este trabajo: no hay algo erróneo con el modelo vigente de coordinación de servicios de transición, simplemente, el modelo no es suficiente, pues se enfoca demasiado en los procesos y muy poco en el desarrollo de la persona. El modelo de servicios de transición que se presentará a continuación es más consistente con la definición de transición esbozada por la *National Association of Special Education Teachers* (2018), la cual ofrece una descripción mucho más dirigida al desarrollo de destrezas. En su definición establece que los servicios de transición tienen como meta proveer tanto a los estudiantes como a sus familias los conocimientos y destrezas prácticas y vivenciales que ayudarán al estudiante a lograr una transición exitosa a la vida adulta.

Modelo de Transición Centrado en el Desarrollo del Estudiante

La transición de las escuelas secundarias a la vida adulta puede ser especialmente difícil para los estudiantes con diversidad funcional, ya que el ímpetu por asegurar los derechos y adaptaciones necesarias recae en los propios estudiantes y no en los padres o en la institución, como sucedió en la escuela secundaria (Tedla, 2017). Para atender este asunto se propone un enfoque centrado en el estudiante y dirigido al desarrollo de destrezas. Las investigaciones han apoyado el papel central que desempeñan los estudiantes con diversidad funcional en su propia planificación y preparación para la educación postsecundaria y la vida adulta (Cavendish, Connor, & Rediker, 2016; Morningstar et al., 2010). Este enfoque presupone movernos de un modelo de coordinación de servicios a un modelo de desarrollo y aprendizaje. Las bases de esta propuesta o enfoque centrado en el estudiante y dirigido al éxito son las siguientes: (1) entender transición como un proceso de aprendizaje activo, de desarrollo y de maduración del estudiante; (2) la planificación de actividades vivenciales y experiencias dirigidas específicamente a desarrollar en el estudiante las destrezas que la experiencia de vida postsecundaria requiere; (3) un equipo interdisciplinario que incluye al estudiante, su familia-y profesionales especializados en el

desarrollo de actividades y experiencias vivenciales dirigidas al desarrollo de destrezas; y (4) un proceso formal de cernimiento inicial y evaluación continua tanto formativa como sumativa. La tabla que se presenta a continuación ilustra las diferencias conceptuales y prácticas entre un Modelo de Coordinación de Servicios de Transición (MC) y un Modelo de Transición Centrado en el Desarrollo del Estudiante (MD; ver Tabla 1).

Tabla 1

Contraste de los elementos que definen el Modelo de Servicios de Transición y el Modelo de Transición Centrado en el Desarrollo del Estudiante

Modelo de Coordinación de Servicios de Transición (MC)	Modelo de Transición Centrado en el Desarrollo del Estudiante (MD)
1. Modelo de servicios indirectos	1. Modelo de servicios directos
2. Énfasis en coordinación de servicios para el estudiante	2. Énfasis en el desarrollo de destrezas, aprendizaje y maduración
3. El profesional como experto en las necesidades del estudiante	3. El estudiante como experto en sus necesidades
4. Transición a una nueva etapa	4. Transición como un proyecto de vida
	5. Incluye todos los servicios del modelo de coordinación

La primera diferencia que se evidencia entre los modelos de servicios contrastados es que el MC funciona principalmente como modelo de servicio indirecto. Esto es, el estudiante no recibe directamente la mayoría de los servicios, sino que se coordinan para éste. Por su parte, el MD es principalmente un modelo de servicio directo pues el foco de la intervención es el desarrollo de destrezas del estudiante. A manera de ejemplo, en el MC, los profesionales gestionan solicitudes de acomodo razonable para el estudiante, mientras que en el MD el estudiante conoce su impedimento, sus limitaciones funcionales, sus capacidades residuales, ha desarrollado destrezas de auto-intercesoría y de comunicación, por lo que será el responsable de solicitar sus acomodados razonables.

El ejemplo anterior sirve también para ilustrar la segunda diferencia entre los modelos, un énfasis en la coordinación de servicios versus un énfasis en el desarrollo de destrezas y maduración. El MC, al igual que la mayoría de las definiciones de transición antes analizadas, se enfoca en promover y garantizar la transición exitosa de los estudiantes con diversidad funcional a la vida postsecundaria a través de la coordinación de los servicios por parte de los profesionales. Por su parte, el MD se enfoca en el desarrollo, aprendizaje y maduración del estudiante como estrategia principal para promover y garantizar la transición exitosa de los estudiantes con diversidad funcional a la vida postsecundaria. Bajo el MC, la mayoría de las metas de aprendizaje se centra primero en las destrezas académicas básicas y segundo en las destrezas de vida independiente. En el MD, los servicios que se coordinan son para desarrollar en el estudiante con diversidad funcional destrezas que le permitan apoderarse de su proceso.

La tercera diferencia entre los modelos sugiere un cambio de paradigma. En el MC los profesionales se perciben como los expertos en las necesidades y servicios del estudiante con diversidad funcional y prescriben los planes de servicio y tratamiento para ser aprobados por el estudiante y su familia. En el MD, es el estudiante con diversidad funcional-y su familia- el experto o los expertos en la identificación de sus necesidades y en la determinación de su plan de servicio. En éste, los profesionales funcionan como consultores y facilitadores que orientan, aconsejan, recomiendan y, sobre todo, modelan el comportamiento esperado y las destrezas que requieren atenderse.

La cuarta diferencia entre los modelos es una que hace referencia al alcance de los servicios de transición. En el MC, la transición a la vida postsecundaria se percibe como un proceso con principio y fin, el cual suele comenzar entre los 14 y 16 años y concluye cuando el estudiante es admitido en una institución universitaria o colegio técnico, en un empleo, o en una agencia de servicios, por ejemplo, servicios de vida independiente. Bajo el MD, el proceso inicia de forma similar al MC, pero no concluye con el inicio de los estudios universitarios, más bien comienza en su segunda fase. Esto es así pues en el MD, la transición es un proyecto de vida en el que cada experiencia requiere aprendizaje, desarrollo y maduración. La diferencia en el alcance entre los modelos se explica al observar que en el MC la meta se alcanza cuando el estudiante es admitido en una institución de estudios postsecundarios o consigue un empleo mientras que, en el MD, la primera meta es la admisión a estudios postsecundarios, la segunda meta es concluir exitosamente los estudios y una tercera meta es la transición a la vida laboral, seguida por muchas otras transiciones en el proyecto de vida del joven con diversidad funcional.

Finalmente, es necesario establecer que el MD requiere de todos los servicios que se ofrecen en el MC, sólo que la manera en que se ofrecen y la razón por la que se ofrecen es diferente. A manera de ejemplo, el estudiante requiere asistencia llenando la solicitud del examen de admisión a estudios postsecundarios o *College Board*. En el MC, uno de los integrantes del equipo le llena la solicitud mientras que en el MD el profesional asesora, modela y facilita el proceso, pero es el estudiante quien la llena. La razón por la cual se ofrece el servicio también varía, pues en el MC la razón es llenar la solicitud para que el proceso continúe mientras que en el MD la razón es que el estudiante aprenda a llenar la solicitud y generalice ese aprendizaje para experiencias futuras promoviendo simultáneamente la autogestión y el apoderamiento del estudiante. Los estudiantes autónomos tienden a superar mejor el proceso de transición (Larose, Bernier, & Tarabulsy, 2005). Como resultado, estos estudiantes deben lograr equilibrar su propia independencia con el apego a sus padres o recursos de apoyo. Para conseguirlo es necesario contar con un currículo que promueva un proceso de transición activo mediante el cual los estudiantes interactúen con el entorno escolar e incorporen destrezas a sus vidas.

El MD puede ser utilizado para desarrollar planes de transición dirigidos a estudios postsecundarios, empleo, reinserción social y vida independiente. A esos efectos, aunque el modelo ha sido conceptualizado principalmente para estudiantes con mayor potencial para estudios universitarios y empleo, igualmente es útil para promover vida en comunidad, interdependencia e integración social. Esto es así pues el modelo se centra en las capacidades residuales y potencial de desarrollo del estudiante como fuente primaria para desarrollar un plan de servicios de transición. Desde esta perspectiva, las metas del plan se ajustan y modifican de acuerdo con el desarrollo del estudiante como resultado de los servicios recibidos. A manera de ejemplo, si un estudiante desarrolla las destrezas y competencias para utilizar la transportación pública, entonces, como resultado directo de ese logro, las metas de empleo podrán cambiar o revisarse para incluir nuevas opciones. El plan de servicios en el MD no se basa únicamente en un estimado de nivel de funcionalidad actual; se basa en un proceso articulado de servicios para desarrollar destrezas que permita revisar progresivamente metas de acuerdo con los logros y de las nuevas capacidades.

Los profesionales a cargo de los procesos y servicios de transición al estudiante con diversidad funcional en escenarios de educación secundaria podrían encontrarse ante la disyuntiva de cuál modelo utilizar para desarrollar un plan de servicios de transición exitoso. La decisión podría girar en torno al entendimiento de un cuestionamiento paradigmático, éste es, ¿cuál es la meta de la educación formal? El análisis apropiado de ese cuestionamiento es uno complejo que trasciende el alcance de este trabajo. Sin embargo, es importante señalar que, de forma operacional, el MC se centra en metas asistenciales, inmediatas y concretas, como ayudar o asistir

al estudiante al momento de llenar una solicitud de admisión a una entidad de educación postsecundaria; mientras que el modelo MD se centra en que el estudiante desarrolle las competencias para que éste sea lo más autónomo posible al llenar la solicitud. EL MC se centra en satisfacer necesidades hoy, mientras que el MD se centra en formar un ciudadano lo más autosuficiente para el futuro y que pueda, entre muchas otras capacidades, ejercer auto-intercesoría. Según se explicó, el MD requiere de todos los servicios que se ofrecen en el MC, sólo que la manera en que se ofrecen, el alcance de éstos y la razón por la que se ofrecen es diferente. Optar por utilizar el MD implica necesariamente incluir los servicios del MC.

Competencias Curriculares del Modelo de Transición Centrado en el Desarrollo del Estudiante

El MD es una estrategia de transición que requiere de un currículo diseñado para su logro. Este currículo no requiere necesariamente de más u otros profesionales de los que usualmente están disponibles-o deberían estar- en las escuelas y que típicamente componen los equipos interdisciplinarios en las escuelas. La tabla que se presenta a continuación muestra los componentes curriculares básicos y esenciales del MD (ver Tabla 2).

Tabla 2

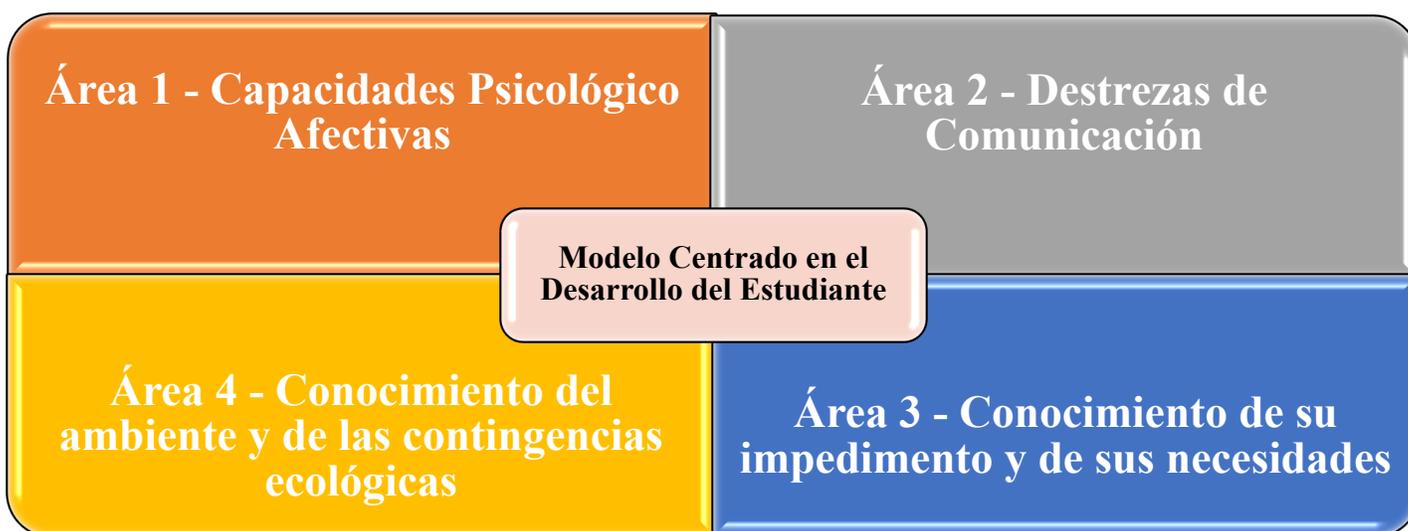
Competencias Curriculares del Modelo de Transición Centrado en el Desarrollo del Estudiante

Competencias Curriculares
1. Autodeterminación (capacidad para tomar sus decisiones, analizando implicaciones a corto, mediano y largo plazo)
2. Autointercesoría (capacidad para representarse a sí mismo en términos de sus necesidades y hacer vales sus derechos)
3. Resiliencia (manejo del fracaso, del <i>bullying</i> y de las barreras actitudinales)
4. Apoderamiento (asumir control decisonal y práctico del proceso)
5. Inteligencia Emocional (manejar sus emociones y las de los demás de manera que lo acerque a sus objetivos)
6. Autoeficacia (implica la creencia de que puede utilizar adecuada y eficientemente sus emociones para la toma de decisiones)
7. La integración social-comunitaria (promover la vida interdependiente)
8. La participación en actividades extracurriculares
9. Destrezas para el desempeño en los trabajos en grupo
10. Destrezas para la solución de conflictos interpersonales
11. Destrezas para el manejo de las barreras actitudinales
12. Manejo y adherencia al tratamiento
13. Conocimiento sobre su impedimento y autopercatación (sobre sus limitaciones funcionales y poder explicarlas, sobre sus fortalezas y necesidades de apoyo)
14. Conocimiento de las leyes que protegen sus derechos
15. Destrezas y estrategias de compensación
16. Conocimiento sobre asistencia tecnológica
17. Destrezas de planificación académica – programa de clases que maximice las probabilidades de éxito.
18. Identificación, solicitud y uso de recursos institucionales de apoyo (solicitud de modificaciones o acomodos razonables, centros de consejería, servicios de tutoría, centros de asistencia tecnológica)
19. Identificación, solicitud y uso de recursos de apoyo externos
20. Identificación de los servicios de salud
21. Identificación de barreras arquitectónicas
22. Identificación de barreras actitudinales
23. Vida Interdependiente y Familia
24. Experiencias de trabajo

Las 24 competencias curriculares enumeradas en la tabla son consistentes con las metas y características del MD antes presentadas: (1) modelo de servicio directo; (2) énfasis en desarrollo de destrezas, aprendizaje y maduración como servicios primarios; (3) el estudiante como experto en sus necesidades; y (4) transición como un proyecto de vida. A su vez, las 24 competencias se clasifican en cuatro áreas principales. Las áreas son las siguientes (ver Figura 1):

Figura 1

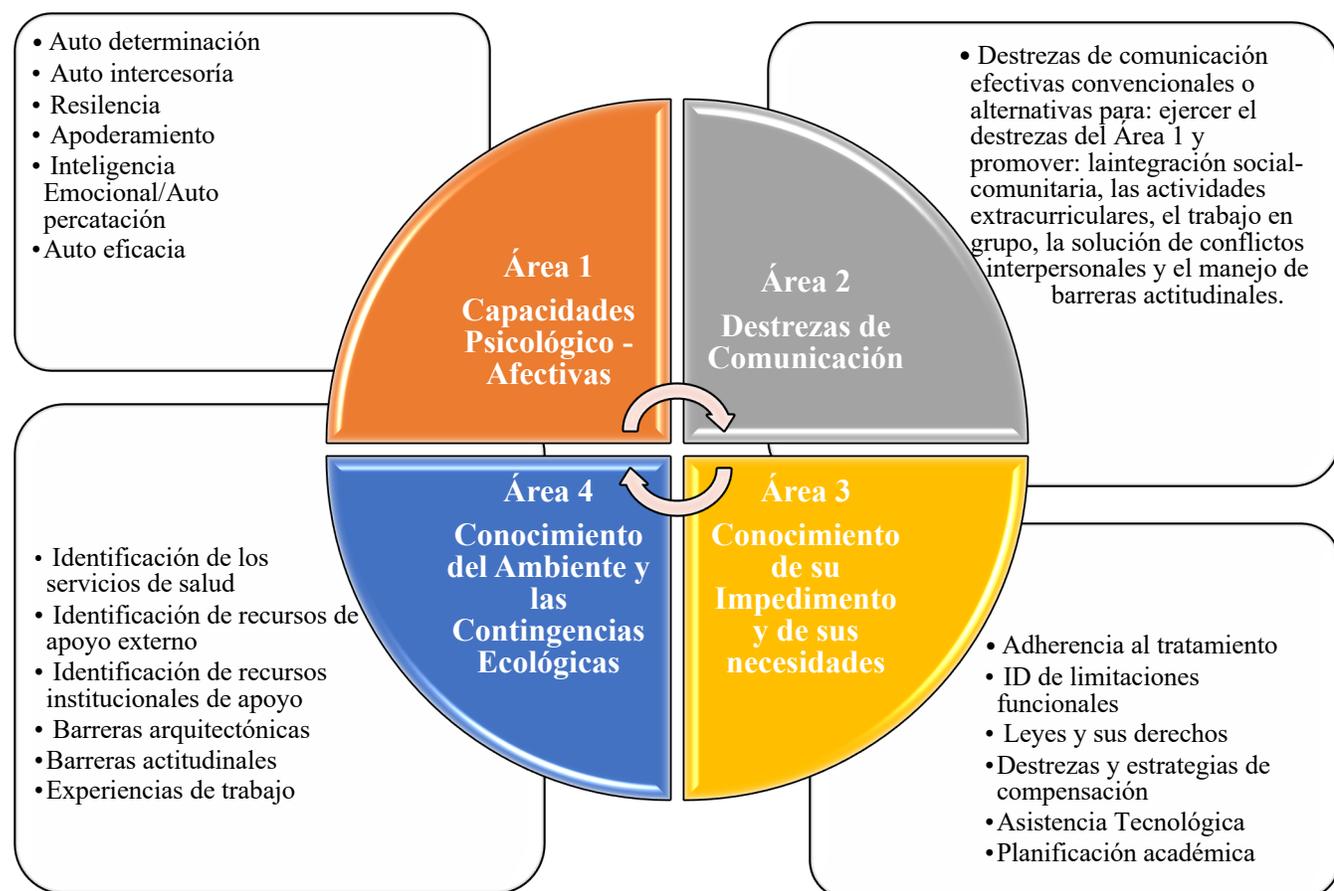
Áreas Curriculares del Modelo de Transición Centrado en el Desarrollo del Estudiante (MD)



Las cuatro áreas curriculares presentadas en la Figura 1 constituyen los factores principales en los cuales se subdividen las 24 competencias. La Figura 2 representa las competencias curriculares por área. El Área 1 incluye seis competencias curriculares, el Área 2 incluye cinco, el Área 3 incluye seis y el Área 4 incorpora seis. Es importante señalar que no existe necesariamente un orden jerárquico entre las áreas, sino que éstas son interdependientes entre sí. Por ende, el currículo debe ser uno integrado que trabaje las áreas simultáneamente. La naturaleza simultánea o integrada del currículo se ejemplifica de la siguiente manera: las destrezas de comunicación como escuchar e interceder por uno mismo deben enseñarse con contexto utilizando las competencias curriculares del área de las capacidades psicológico-afectivas. Sin embargo, es evidente que algunas competencias curriculares específicas requerirán una estructura secuencial pues el desarrollo de la destreza presupone precursores. Por ejemplo, en el Área de Destrezas de Comunicación es necesario afinar la destreza de escuchar antes de la destreza de diferir en la defensa de un argumento.

Figura 2

Competencias curriculares del MD por áreas de curriculares



Cada una de las Áreas Curriculares y sus respectivas competencias se subdividen a su vez en destrezas específicas. A continuación, se detallan las mismas.

Área 1: Capacidades psicológico-afectivas

1. Auto-determinación- es la habilidad del estudiante para controlar su propio destino. Implica una combinación de actitudes y capacidades que permiten el establecimiento de sus metas y tomar la iniciativa para lograrlas. Requiere: (a) tomar sus decisiones; (b) aprender a resolver problemas; (c) tomar control y responsabilidad sobre su vida; (d) tomar decisiones informadas; y (e) asumir responsabilidad por las decisiones tomadas.
2. Una persona con autodeterminación posee las destrezas, creencias y conocimientos que le permiten asumir responsabilidad de forma autónoma. Los estudiantes con diversidad funcional que poseen autodeterminación pueden desempeñar un papel más activo en las decisiones relacionadas con su futuro. Un buen sentido de auto determinación promueve, a su vez, el desarrollo y afinación de las destrezas de auto-intercesoría a través de la internalización de la experiencia educativa (Gil, 2007).
3. Auto-intercesoría- capacidad para representarse a sí mismo en términos de sus necesidades y hacer valer sus derechos. A medida que los estudiantes con diversidad funcional hacen la transición a entornos educativos

postsecundarios, deben comenzar a abogar por ellos mismos. Este concepto de auto-intercesoría se ha definido como aprender a expresar las necesidades y, en consecuencia, tomar decisiones informadas sobre qué tipo de apoyos y servicios satisfarían esas necesidades (Roberts, Ju, & Zhang, 2016). La auto-intercesoría se refiere a la capacidad de un individuo para comunicarse, transmitir, negociar o hacer valer sus propios intereses, deseos, necesidades y derechos de manera efectiva.

4. Resiliencia- capacidad para resistir, tolerar la presión, los obstáculos y pese a éstos hacer las cosas correctas para perseverar. La resiliencia se entiende como la capacidad humana de los individuos o grupos de éstos, para superar grandes dificultades y crecer a partir de ellas (Delgado, Meza, Chávez, & Murillo, 2018). Es un proceso de crecimiento, transformación y mejoría en el ser humano donde maneja los acontecimientos y dificultades estresantes de tal forma que se levanta más fuerte emocionalmente y exitoso (Bueno Delgado, 2007). La resiliencia es necesaria para lidiar con las barreras arquitectónicas y actitudinales; ésta es difícil de enseñar, pero se desarrolla y se fortalece. Además, es particularmente útil para el manejo del fracaso, del *bullying* y de las barreras actitudinales y arquitectónicas. Promover la resiliencia es beneficioso para los estudiantes con diversidad funcional porque facilita la adaptación exitosa a su entorno (Southwick, Bonano, Masten, Panter-Brick, & Yehuda, 2014).
5. Apoderamiento – es asumir control del proceso y sentir que se tiene control sobre las decisiones que afectan nuestra vida. Es, tal vez, el factor que mejor describe la autogestión. De acuerdo con Cattaneo y Chapman (2010), el apoderamiento es un proceso interactivo en el que una persona que carece de poder establece un objetivo personalmente significativo orientado a aumentar el poder, toma medidas hacia ese objetivo, observa y reflexiona sobre el impacto de esta acción, aprovechando su autoeficacia, conocimiento y competencias relacionadas con el objetivo. Una estrategia que se ha encontrado útil es la inclusión del estudiante en la creación e implementación de su Programa Educativo Individualizado (PEI). La participación de los estudiantes en el proceso del PEI se ha relacionado con el apoderamiento (Morningstar et al., 2010). La autogestión es uno de los elementos esenciales para el desarrollo del apoderamiento. La autogestión se refiere a la habilidad del individuo para comunicar, transmitir, negociar y promover efectivamente sus intereses, deseos, necesidades y derechos. Se refiere a conocer lo que uno quiere y desea, a conocer a lo que uno tiene derecho y conocer cómo lograr las metas de manera efectiva. Algunas recomendaciones generales para un apoderamiento e intercesoría efectivos son las siguientes: (a) Educarse e informarse continuamente; (b) mantenerse al día sobre la legislación, política pública, sistemas de servicio, etc.; (c) conocerse bien, identificando fortalezas para delinear estrategias de intervención efectivas; (d) practicar los argumentos antes de las reuniones; (e) documentar todas las gestiones realizadas; (f) preguntar hasta entender; (g) pedir la información por escrito; (h) mantener credibilidad; (i) dar seguimiento a los compromisos ; (j) modelar a los demás lo que se espera de ellos, esto es, respeto y escucha respetuosa y atenta; y (k) desarrollar equipos de apoyo y buscar apoyo en las iniciativas de base comunitaria.
6. Inteligencia Emocional- manejar sus emociones y las de los demás de manera que lo acerquen a sus objetivos (Weisinger, 1998). Cherniss (2000) informó sobre un estudio longitudinal con 450 niños en el que se encontró que los factores que mejor predicen el éxito en el empleo fueron las habilidades para manejar la frustración, el control de emociones y relacionarse bien con otras personas. Las medidas de IQ en dicho estudio tuvieron poco valor predictivo. La inteligencia emocional es conocer qué nos motiva, es tener auto-control, poder posponer la gratificación y pensar antes de actuar (Bar-On, Maree, & Elias, 2007; Weisinger, 1998). Un aspecto esencial de la inteligencia emocional es el desarrollo de la auto percatación, la cual se refiere al desarrollo de introspección y análisis crítico para evaluar las experiencias personales y aprender de las mismas, a reconocer nuestras emociones, lo que pensamos y sentimos y la relación de éstos con lo que hacemos, lo que hicimos y lo que nos proponemos (Weisinger, 1998). Se requiere de auto percatación para comprender las capacidades

y limitaciones personales (Croft, Boyer, & Hett, 2009). Los estudiantes con diversidad funcional deben poder explicar de manera independiente sus capacidades y limitaciones a sus maestros, familia y comunidad.

7. Autoeficacia- implica la creencia de que puede utilizar adecuada y eficientemente sus emociones para la toma de decisiones, la solución de problemas y la planificación de un plan de intervención. Las personas con alto sentido de autoeficacia creen en sus capacidades para organizar y ejecutar el curso de acción requerido para producir logros (Housley & Frisby, 2013). Es la confianza en sí mismo que un individuo tiene en su capacidad para exhibir o realizar un comportamiento con éxito. En general, las personas con alta autoeficacia consideran que la mayoría de las tareas deben ser manejables, se sienten seguras y perciben que su comportamiento es útil en todos los contextos (Housley & Frisby, 2013). Para desarrollar la autoeficacia se recomienda estructurar actividades dirigidas a que el estudiante: (a) aumente su perseverancia ante el fracaso; (b) atribuya su éxito a factores internos (esfuerzo, habilidad y perseverancia); (c) aumente sus expectativas de éxito en el futuro; y (d) se exponga a tareas de dificultad moderada y alta, es decir, que acepte retos y tome riesgos.

Área 2: Destrezas de comunicación

Las destrezas relacionadas con la comunicación efectiva están directamente vinculadas con las relaciones interpersonales. En el plan de servicios de transición deben constituirse como prioridad las destrezas de comunicación para: 1) la integración social-comunitaria; 2) la participación en actividades extracurriculares con sus pares; 3) los trabajos en grupo; 4) la solución de conflictos interpersonales; y 5) el manejo de las barreras actitudinales.

Las destrezas de comunicación propulsarán la auto-intercesoría y el apoderamiento, destrezas que son trabajadas en el Área 1. Es necesario cambiar el paradigma y utilizar las destrezas de comunicación para promover la interdependencia y no, necesariamente, la independencia. Las destrezas de comunicación permitirán o facilitarán el desarrollo de otras capacidades, entre ellas: (a) dejar saber a otros lo que piensa, siente y quiere; (b) ser asertivo, preservar sus opiniones, ideas, creencias y necesidades a la vez que respeta las de los demás; (c) escuchar lo que la otra persona está diciendo realmente y no lo que quiere escuchar; (d) criticar constructivamente dejando saber sus ideas y sentimientos sobre las ideas y acciones de la otra persona; (e) comunicarse efectivamente en grupo; y (d) utilizar las destrezas de comunicación para solicitar los recursos institucionales de apoyo y los recursos de apoyo externos, los cuales se discuten en el Área 4.

Área 3: Conocimiento de su impedimento y de sus necesidades

El conocimiento del estudiante de su impedimento es central en su capacidad y probabilidad de asumir control sobre su proceso de transición. El apoderamiento depende directamente de dicho conocimiento, así como la auto-intercesoría. A los estudiantes con diversidad funcional se les debe enseñar sobre su discapacidad y las formas en que los afecta. Esto los ayudará a mejorar su capacidad para comprender los apoyos que son necesarios para que tengan éxito. También se les debe enseñar habilidades de auto-intercesoría para que puedan abogar independientemente por sus necesidades una vez terminan los apoyos de la escuela secundaria. Se encontró una relación significativa entre la programación de transición que se centró en estas habilidades y el desarrollo de apoderamiento y esperanza de los estudiantes una vez en la universidad (Morningstar et al., 2010). Entre las destrezas y aspectos asociados al conocimiento sobre el impedimento se encuentran las siguientes:

1. Manejo y adherencia al tratamiento: conocimiento cabal para atender independientemente sus necesidades de salud y la disciplina y compromiso para seguir el tratamiento.

2. Conocimiento y reconocimiento práctico de las limitaciones funcionales asociadas al impedimento. Este conocimiento es necesario para: (a) la planificación académica efectiva; (b) la solicitud de acomodo razonable; y (c) el manejo de su condición en la identificación de asistencia tecnológica.
3. Conocimiento funcional de las leyes que protegen sus derechos y los reglamentos y procedimientos que implantan las mismas. Según explicó Gil (2007), “los estudiantes con impedimento deben conocer sus derechos y responsabilidades antes de comenzar sus estudios postsecundarios” (p. 13). Es de esta forma que comienzan a entender su papel como auto-intercesores para abordar sus necesidades.
4. Destrezas y estrategias de compensación efectivas.
5. Conocimiento, uso y manejo de la asistencia tecnológica: esta área de conocimiento incluye cada uno de los siguientes aspectos: (a) capacidad para analizar sus limitaciones funcionales y parearlas con las alternativas de Asistencia Tecnológica (A.T.) existentes; (b) capacitación cabal en el uso de la A.T.; (c) aceptar e integrar en su imagen física la presencia de la A.T.; (d) manejar adecuadamente las implicaciones sociales de la A.T.
6. Destrezas de planificación académica: programa de clases que maximice las probabilidades de éxito, enfatizando los retos personales y los logros individuales. Esta área incluye las siguientes destrezas: (a) manejo del tiempo - estimar con bastante precisión las demandas de tiempo que le imponen las tareas académicas; (b) destrezas para la organización - establecer planes de trabajo semanales, mensuales y semestrales; (c) introspección para desarrollar la astucia y serenidad requeridas para preparar programas de estudio y de clases dirigidos al éxito, por ejemplo, un bachillerato no se planifica necesariamente a cuatro años, sino que puede planificarse a cinco o seis años.

Área 4 – Conocimiento del ambiente y de las contingencias ecológicas

Un componente clave de cualquier proceso de transición exitoso incluye el desarrollo de las habilidades sociales para acceder a los recursos y servicios en la comunidad. Para esto, el estudiante con impedimento debe tener un buen conocimiento del lugar hacia donde se dirige en su proceso de transición. Debe conocer dónde están los servicios, cómo están organizados y quiénes son las personas cruciales en el proceso (*gatekeepers*), entre muchos otros aspectos. Específicamente, el estudiante debe conocer como mínimo necesario lo siguiente:

1. Identificación, solicitud y uso de recursos institucionales de apoyo los cuales incluyen, pero no se limitan, a los siguientes: (a) solicitud de modificaciones-acomodos razonables; (b) centros de consejería; (c) servicios de tutoría; y (d) servicios y centros de asistencia tecnológica. Su conocimiento debe contestar preguntas con respecto a dónde, quién, cuándo y cómo, incluyendo los procesos e instancias apelativas.
2. Identificación, solicitud y uso de recursos de apoyo externos los cuales incluyen, pero no se limitan, a los siguientes: Administración de Rehabilitación Vocacional, Programa de Asistencia Tecnológica de Puerto Rico (PRATP), Proyectos de la Comunidad y Transportación, como Llame y Viaje.
3. Identificación de los servicios de salud: conocimiento sobre los centros de salud universitarios y los servicios de emergencias médicas. El estudiante debe estar atento a actualizar la información de contacto para situaciones de emergencia que requieran contactar a familiares o a las personas designadas.
4. Identificación y manejo de barreras arquitectónicas: el estudiante debe conocer los lugares donde tomará clases para determinar la accesibilidad de los edificios y de sus salones de clases, incluyendo elevadores, rampas, puertas, baños adaptados, estacionamientos, entre muchas otras.
5. Identificación y manejo de barreras actitudinales: las barreras actitudinales constituyen uno de los factores principales asociados a la baja retención de estudiantes con impedimentos en los centros universitarios. Los retos de las actitudes negativas hacia las personas con impedimentos se observan en el profesorado, -en la no aceptación de los acomodos razonables-; en el personal profesional de servicio; y en el estudiantado, a través de la falta de inserción social, relaciones de pareja y vida universitaria de calidad.

6. Vida Independiente y familia: los servicios de transición deben promover la interdependencia como forma de vida en comunidad exitosa y deseable. El estudiante debe mantenerse evaluando el progreso de su impedimento y sus implicaciones en sus limitaciones funcionales y en sus capacidades residuales. Como consecuencia, el estudiante debe mantener activa su participación en los programas de destrezas de vida independiente. La familia -o los sistemas de apoyo naturales y principales- debe ser incluida en todos los procesos y fases de la transición en la medida que sea posible. La evidencia sugiere que los estudiantes con impedimentos que logran exitosamente la transición a la educación postsecundaria generalmente tienen un fuerte apoyo familiar y comunitario (Connor, 2012). El plan de transición debe preparar a la familia para un nuevo rol como facilitador, retirando progresiva y sistemáticamente su poder decisional y reconociendo el mismo en el estudiante (Jefferson & Putman, 2002; Rivera, 2010). Este proceso es complejo y requiere de un proceso articulado de consejería.
7. Experiencias de trabajo – los servicios de transición deben incluir experiencias de aprendizaje sobre el trabajo que incluyan visitas o *tours* a los escenarios de trabajo para conocer sobre las destrezas requeridas de las ocupaciones. Las experiencias de trabajo son una gran oportunidad vivencial para conocer sobre el ambiente y sus contingencias ecológicas. Además, estas actividades facilitarán que el estudiante explore sus áreas de interés para estudios postsecundarios y actividades de reinserción social. El *job shadowing* es una técnica o estrategia de gran utilidad para este propósito.

El MD es una propuesta teórica-conceptual; no es un modelo empírico. Como propuesta conceptual debe estimular al análisis crítico y a la investigación prospectiva sobre su utilidad práctica y solidez teórica. La selección de los cuatro factores del MD y de sus respectivas competencias curriculares se basa en gran medida de la experiencia acumulada de los proponentes a través de los siguientes: (1) su participación en estudios de necesidades agenciales dirigidos a la planificación de servicios de transición para el estudiante con impedimentos; (2) su participación en proyectos legislativos que salvaguardan los derechos del estudiantado con impedimentos; (3) su colaboración con instituciones educativas dirigidas a promover acomodos razonables; (4) su colaboración con instituciones educativas postsecundarias en el desarrollo de protocolos y políticas dirigidas a promover la retención del estudiantado con impedimentos; y (5) la literatura profesional relacionada al desarrollo biopsicosocial del estudiante con impedimentos o diversidad funcional.

Desarrollo y Evaluación de Metas del Plan de Transición (MD)

La implantación y desarrollo del plan de transición basado en el MD debe tener su comienzo formal cuando, por mandato de ley, se inicien los servicios de transición para el estudiante con diversidad funcional. Por mandato de ley, los Programas Educativos Individualizados (PEI) deben incluir servicios de transición desde los 16 años y en casos excepcionales desde los 14 años. La redacción de un PEI, en términos de sus metas, destrezas y servicios, puede tomar en consideración varias de las 24 destrezas curriculares que conforman el MD. Las destrezas curriculares seleccionadas deben estar basadas en un análisis cuidadoso, individualizado y discriminante de la relación entre las limitaciones funcionales asociadas al impedimento, las capacidades residuales del estudiante, los requisitos de las tareas, las destrezas compensatorias desarrolladas y las recomendaciones de asistencia tecnológica. El PEI debe personalizar las destrezas curriculares del MD seleccionadas atándolas a las conductas específicas que se propone desarrollar y promover como parte de un plan con metas a corto y mediano alcance. Por ejemplo, un joven de 17 años con aspiración a estudios postsecundarios y con un diagnóstico de perlesía cerebral puede ser hipersensible a los comentarios de las personas ante el tiempo que le toma expresar verbalmente una idea compleja. Para un joven ante una situación como ésta, sería adecuado incluir en el PEI las competencias curriculares 22 (Identificación de barreras actitudinales- Área 4), 3 (Resiliencia: manejo del fracaso, del *bullying* y de las barreras actitudinales – Área 1) y 5 (Inteligencia Emocional: manejar sus emociones y las de los demás de manera que lo acerque a sus objetivos – Área 5). Estas destrezas curriculares deben ir atadas a

conductas específicas como practicar qué decir cuando alguien le interrumpe antes de terminar de expresar su idea y cómo manejar su frustración y canalizar su coraje.

Uno de los retos principales que podría confrontar la implantación del MD es la carencia de un equipo profesional interdisciplinario. Las destrezas curriculares del modelo presuponen la integración e interacción de un equipo variado de profesionales que conozcan la mecánica del trabajo interdisciplinario. El MD requiere que el equipo interdisciplinario realice un análisis de necesidades en función de las metas de transición. En la fase inicial del plan de transición basado en el MD, ese análisis implica identificar destrezas precursoras antes de trabajar las destrezas curriculares propias del modelo. A manera de ejemplo, podría ser necesario que un terapeuta del habla intervenga de forma inicial antes de que un profesional de la consejería trabaje destrezas de auto-intercesoría. Sin embargo, en una etapa posterior del proceso, ambos profesionales trabajarán integrada y simultáneamente con el estudiante. Por ejemplo, el profesional de terapia del habla puede facilitar la articulación y expresión verbal a la vez que el profesional de la consejería vela por la expresión de la emoción y el manejo de ésta. Ese tipo de integración profesional presenta retos pues las instituciones educativas suelen confrontar limitaciones con los profesionales que ofrecen los servicios de apoyo.

Todo plan de servicios individualizado debe incluir un proceso de evaluación el cual debe ser considerado como parte integral del plan. En el caso de un plan de servicios de transición centrado en el estudiante y su desarrollo es evidente que el plan de evaluación girará en torno a las destrezas específicas que el plan busque desarrollar. El plan de evaluación de las destrezas de transición debe enmarcarse en las siguientes consideraciones del proceso de desarrollo humano: (1) los procesos de crecimiento y desarrollo varían como norma y no como excepción a la norma; (2) el desarrollo humano no se da aislado o independiente de los factores externos (Físico = Nutrición, Cognoscitivo = Ambiente rico y atractivo en estímulos, que despierte la curiosidad; y Socio-emocional = Seguridad, apoyo y armonía en su familia); (3) que el ser humano no es necesariamente víctima de la herencia o del ambiente; (4) que el niño es un ente activo en el proceso de desarrollo; (5) que los padres, madres y cuidadores son el agente facilitador primario de un desarrollo saludable en todos sus componentes; y (6) el desarrollo humano es el producto de la intervención de dos fuerzas mayores: herencia vs. ambiente. Se evidencia de las consideraciones anteriores que el plan de evaluación debe entenderse como un proceso continuo y dinámico en el cual las metas son destrezas específicas que responden a las necesidades del estudiante en su proceso de transición. El MD constituye una guía para definir y especificar las destrezas que fueron identificadas con la participación directa del estudiante como áreas de necesidad y fortalecimiento. Las consideraciones presentadas, a su vez, sirven para entender las metas del plan. Por ejemplo, la consideración número uno establece que el desarrollo es idiosincrático y que el desarrollo de las destrezas en el plan responde a las necesidades específicas del estudiante y no a cómo compara con un grupo. En otras palabras, y para efectos del plan de evaluación, el logro del estudiante se entiende en términos de su necesidad funcional y práctica y no de lo que se espera de un grupo comparable por edad o escolaridad.

Conclusión

El modelo de transición propuesto en este trabajo y titulado Modelo de Transición Centrado en el Desarrollo del Estudiante (MD) tiene el propósito de estimular investigación sobre su utilidad para aumentar la retención del estudiantado con impedimentos en escenarios educativos postsecundarios. El modelo propone un currículo de destrezas prácticas que el estudiante debe desarrollar para convertir su experiencia postsecundaria en una exitosa e inclusiva. El MD está fundamentado en que la transición efectiva se define en términos de actividades concretas, específicas y experienciales dirigidas a desarrollar las destrezas que el estudiante necesita. Un proceso de

transición efectivo requiere de coordinación de servicios por parte de un equipo interdisciplinario, pero no se logra a través de éstos. El MD representa un reto para los profesionales pues requiere articular el proceso de transición del estudiante con impedimentos desde la realidad y la óptica del estudiante, reconociéndolo como un proceso de cambio continuo, con metas concretas y medibles y revisables según se observe el desarrollo del estudiante y cambien sus limitaciones funcionales y sus capacidades residuales. La naturaleza cambiante de un modelo de desarrollo requiere también preparar al estudiante y su familia a asumir un rol protagónico como arquitecto de su plan de vida.

Referencias

- Administración de Rehabilitación Vocacional. (s.f.). *Servicios de transición*. Recuperado de <http://www.arv.pr.gov/Pages/Servicios.aspx>
- Agencia EFE. (15 de diciembre de 2015). Se cuadruplican estudiantes de educación especial en Puerto Rico en 10 años. *Primera Hora*. Recuperado de <https://www.primerahora.com/noticias/mundo/nota/secuadruplicanestudiantesdeeducacionespecialenpuertoricoen10anos-1126676/>
- Agencia EFE. (25 de mayo de 2018). El 21.3% de la población de la isla posee alguna discapacidad. *El Nuevo Día*. Recuperado de <https://www.elnuevodia.com/noticias/locales/nota/el213delapoblaciondelaislaposeealgunadiscapacidad-2424392/>
- Americans With Disabilities Act, as amended [Acta de los americanos con impedimentos, según enmienda], Pub. L. No. 101-336, 104 Stat. 327 (1990).
- Báez, G. E. (2014). *Experiencia de un grupo de estudiantes líderes universitarios con impedimentos asociados a la educación postsecundaria y factores/elementos que inciden en la retención estudiantil* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Bar-On, R., Maree, J. G., & Elias, M. J. (2007). *Educating people to be emotionally intelligent*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Bausela, E. (2009). Actitudes hacia la discapacidad: Estudio de algunas propiedades psicométricas en una muestra de universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(6), 1-10. doi:10.35362/rie4962053
- Bueno Delgado, G. (2007). Resiliencia y apoyo psicosocial al estudiante. *Revista Griot*, 1(2), 5-9.
- Cattaneo, L. B., & Chapman, A. R. (2010). The process of empowerment: A model for use in research and practice. *American Psychologist*, 65(7), 646-659. doi:10.1037/a0018854
- Cavendish, W., Connor, D., & Rediker, E. (2016). Engaging students and parents in transition- focused individualized education programs. *Intervention in School and Clinic*, 52(4), 228-235. doi:1053451216659469

- Chamberlin, J. (1997). A working definition of empowerment. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 20(4), 43-46.
- Cherniss, C. (2000). Emotional Intelligence: What It Is and Why It Matters. In Proceedings of the Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, New Orleans, LA. Recuperado de <http://www.talentsmart.com/media/uploads/pdfs/eq-what-it-is.pdf>
- Connor, D. J. (2012). Helping students with disabilities transition to college 21 tips for students with LD and or ADD/ADHD. *Teaching Exceptional Children*, 44(5), 16-25. doi:10.1177/004005991204400502
- Croft, G., Boyer, W., & Hett, G. (2009). Self-actualization: The heart and soul of potential based life skills program for a child with multiple disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 37(1), 43-49. doi:10.1007/s10643-009-0328-x
- Delgado, G. R. E., Meza, A. K. T., Chávez, S. A. R., & Murillo, G. S. A. (2018). Demands of people with disabilities and empowerment of resilient strategies. *International Research Journal of Management, IT and Social Sciences*, 5(1), 45-54. Recuperado de <https://sloap.org/journals/index.php/irjmis/article/view/29>
- Departamento de Educación. (2008). *Manual de Procedimientos de Educación Especial*. San Juan, Puerto Rico. Recuperado de [http://www.iniprodeh.org/Manual%20de%20Procedimientos%20de%20Educacion%20Especial%20\(Rv.%202008\).pdf](http://www.iniprodeh.org/Manual%20de%20Procedimientos%20de%20Educacion%20Especial%20(Rv.%202008).pdf)
- Dominguez, S. (2013). Actitudes hacia las personas con discapacidad en una muestra de estudiantes de educación secundaria de lima. *Avances en Psicología*, 21(2), 181-193.
- Escuela Graduada de Consejería en Rehabilitación. (2015). *Definición de diversidad funcional*. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, San Juan, Puerto Rico. Documento inédito.
- Flores, V. N., & Martínez, D. K. (2013). *Accesibilidad y funcionalidad de las instalaciones de Plaza Universitaria desde la perspectiva de un grupo de estudiantes con impedimentos físicos de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Gil, L. A. (2007). Bridging the transition gap from high school to college: Preparing students with disabilities for a successful postsecondary experience. *Teaching Exceptional Children*, 40(2), 12-15.
- Goldinger, S. (2009). *Análisis de metodologías y resultados de investigaciones hacia personas con impedimentos realizadas por estudiantes de la Escuela Graduada de Consejería en Rehabilitación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Hong, B., Ivy, W., Gonzalez, H., & Ehrensberger, W. (2007). Preparing students for postsecondary education. *Teaching Exceptional Children*, 40(1), 32-38.
- Housley, A. L., & Frisby, B. N. (2013). A new hybrid: Students' extensions of integrated communication content. *Basic Communication Course Annual*, 25(11), 207-244. Recuperado de <http://ecommons.udayton.edu/bcca/vol25/iss1/11>

- Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), as amended [Acta de Educación de Individuos con Impedimentos, según enmienda], Pub. L. No. 101-476, 104 Stat. 1142 (1990).
- Individuals with Disabilities Education Act. (s.f.). Transition services. Recuperado de <https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.43>
- Jefferson, G., & Putman, R. (2002). Understanding transition services: A Parent's Guide to Legal Standards and Effective Practices. *Exceptional Parent Magazine*, 780-77.
- Larose, S., Bernier, A., & Tarabulsky, G. M. (2005). Attachment state of mind, learning dispositions, and academic performance during the college transition. *Developmental Psychology*, 41(1), 281. doi:10.1037/0012-1649.41.1.281
- Ley Núm. 51 de 1996. Ley de Servicios Educativos Integrales para Personas con Impedimentos de Puerto Rico (1976). Recuperado de <http://www.lexjuris.com/lexlex/lexcodigoc/lexedimpedimentos.htm>
- Ley Núm. 250 de 2012. Ley del Pasaporte Post-secundario de Acomodo Razonable. (2012). Recuperado de <http://www.lexjuris.com/lexlex/Leyes2012/lex2012250.htm>
- Ley Núm. 171 de 2016. Ley de Admisión Extendida, Acomodo Razonable y Retención para Estudiantes con Impedimentos o Diversidad Funcional en Transición desde la Escuela Secundaria a Grados Postsecundarios. (2016). Recuperado de <http://www.bvirtual.ogp.pr.gov/ogp/Bvirtual/leyesreferencia/PDF/Personas%20con%20Impedimentos/250-2012/250-2012.pdf>
- Lombardi, A., Murray, C., & Dallas, B. (2013). University faculty attitudes toward disability and inclusive instruction: Comparing two institutions. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 221-232.
- Morningstar, M. E., Frey, B. B., Noonan, P. M., Ng, J., Clavenna-Deane, B., Graves, P., . . . Wade, D. B. (2010). A preliminary investigation of the relationship of transition preparation and self-determination for students with disabilities in postsecondary educational settings. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(2), 80-94. doi:10.1177/0885728809356568
- National Association of Special Education Teachers. (2018). *Transition Services*. Recuperado de <https://www.naset.org/index.php?id=transervices4>
- Rehabilitation Act of 1973 [Ley de Rehabilitación de 1973], Public Law No. 93-112, 87 Stat. 394, 29 U.S.C. § 701 (1973).
- Rivera, E. (2010). *Factores asociados a la participación de los padres en el proceso de transición de sus hijos(as) con impedimentos de la Escuela Superior a la Educación Post-Secundaria* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Rivera, R. (2015). Transición del estudiante con diversidad funcional de la escuela secundaria a la universidad. *Revista Griot*, 8(1), 24-41. Recuperado de <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1497>

- Rivera, R., & Irizarry, L. (2013). Estudiantes con impedimentos en el escenario de educación superior: Barreras y consideraciones para el éxito. *Revista Griot*, 6(1), 29-43. Recuperado de <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1622>
- Roberts, E., Ju, S., & Zhang, D. (2016). Review of practices that promote self-advocacy for students with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 26(4), 209-220. doi:10.1177/1044207314540213
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. New York: Knopf.
- Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5(1), 1-14. doi:10.3402/ejpt.v5.25338
- Tedla, T. (2017). The importance of self-advocacy skills for students with disabilities in Higher Education for a full inclusion and a glimpse of Ethiopian case: A review of related literature. *Open Access Library Journal*, 4, 1-8. doi:10.4236/oalib.1103174Van
- Weisinger, H. (1998). *Emotional intelligence at work*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.