

SERIE DE CHARLAS PARA EDUCADORES:



**Southern Connecticut
State University**

**Center of Excellence on
Autism Spectrum Disorders**

**Southern Connecticut State University
Centro de Investigación en Autismo**



**Patrocinado por la Fundación
Alan B Slifka y Ariella Riva Ritvo-Slifka**

**En honor a la memoria de
Edward R. Ritvo MD
Pionero de la investigación en autismo
1 de junio de 1930 - 10 de junio de 2020**

asd-center@southernct.edu
www.southernct.edu/asd-center

LAS TRANSICIONES

Dra. Barbara Cook, Ed.D, CCC-SLP y Dra. Kimberly Bean, Ph.D.

En esta charla describiremos los diferentes tipos de transiciones en la educación de estudiantes con autismo; brindaremos información sobre las leyes y reglamentos que guían el área de transición y presentaremos estrategias para ayudar a los estudiantes a hacer la transición a diferentes etapas de sus vidas.

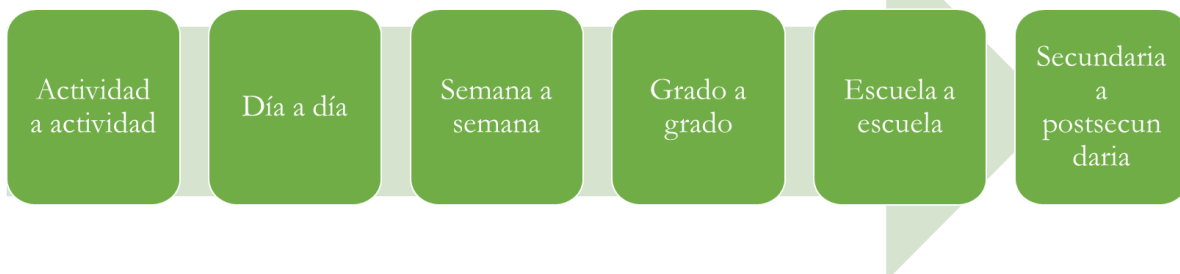
INTRODUCCIÓN

- Seguramente tod@s[1] hemos experimentado momentos de transición en nuestras vidas. No saber qué esperar de alguna situación en particular puede causarnos algo de ansiedad y preocupación. Tal vez hayamos podido reflexionar y utilizar estrategias para sentirnos mejor con el cambio.
- En muchos momentos de la vida, tod@s tenemos que hacer **transiciones**. La transición es un cambio. Es pasar de un estado o una etapa a otra.
- Podemos pensar en la transición desde una perspectiva de desarrollo. Experimentamos transiciones cuando alcanzamos diferentes edades y etapas de nuestro desarrollo.
- Los estudiantes tienen experiencias diferentes y muchas de sus transiciones suceden de **actividad a actividad**.
- Por ejemplo, un niñ@ de jardín infantil debe hacer una transición cuando está jugando con un compañer@ y de repente es llamad@ al aula por su maestr@.

[1] En todo el documento se encontrará el símbolo @ para incluir las formas masculinas y femeninas de sustantivos y adjetivos.

- Un ejemplo de una transición que se realiza de **día a día** es cuando un estudiante tiene clase de arte el martes y de educación física el miércoles a la misma hora.
- También hay transiciones que se realizan de **semana a semana**. Una semana podríamos estar celebrando el Mes de la Historia Afroamericana y la siguiente podríamos estar celebrando otro evento.
- Estas tres transiciones (actividad a actividad, día a día, semana a semana) ocurren para todos l@s estudiantes y requieren poder aceptar y comprender que tenemos que hacer transiciones minuto a minuto, o día a día.
- Hay transiciones significativas que requieren más apoyo. Un ejemplo es el cambio de un **nivel de grado a otro**.
- La mayoría de los maestr@s brindan cierta orientación al comienzo del año escolar para ayudar a l@s estudiantes a hacer la transición al nuevo grado y a comprender las expectativas del nuevo entorno. Lo mismo sucede cuando pensamos en cambiar de una escuela a otra.
- Por ejemplo, un niñ@ que pasa de la escuela primaria a la intermedia, experimentará una transición significativa. Por esto, muchas escuelas ofrecen orientaciones, visitas y actividades al comienzo del año para ayudar a los estudiantes a realizar esa nueva transición.
- Otro ejemplo de transición se da cuando se pasa de **la escuela secundaria a la educación postsecundaria, o del bachillerato a la universidad**.
- Es importante entender que para realizar cualquier transición debemos ser flexibles, poder predecir situaciones, regular

Tipos de transición y progreso



nuestras emociones y utilizar nuestras habilidades de autodeterminación o autonomía.

LA TRANSICIÓN A LA POSTSECUNDARIA

- En el campo de la educación especial en los Estados Unidos, la ley de educación especial (IDEA[2]) regula la transición de la secundaria a la postsecundaria. Las demás transiciones que se mencionaron antes no están ligadas a esta legislación.
- La razón es que para los estudiantes que no tienen IEP[3], su transición de la secundaria a la postsecundaria tiene un flujo más natural.
- Sin embargo, para estudiantes que tienen una discapacidad identificada y que requieren de un programa de educación individualizado (o IEP), pueden requerir tiempo, apoyo y servicios adicionales para hacer la transición del entorno secundario al postsecundario.
- Bajo **IDEA**, que es la ley federal o nacional, la transición de secundaria a postsecundaria debe considerar todos los ámbitos posibles para el individuo. Esta incluirá **educación, entornos vocacionales y participación comunitaria para la vida independiente**.

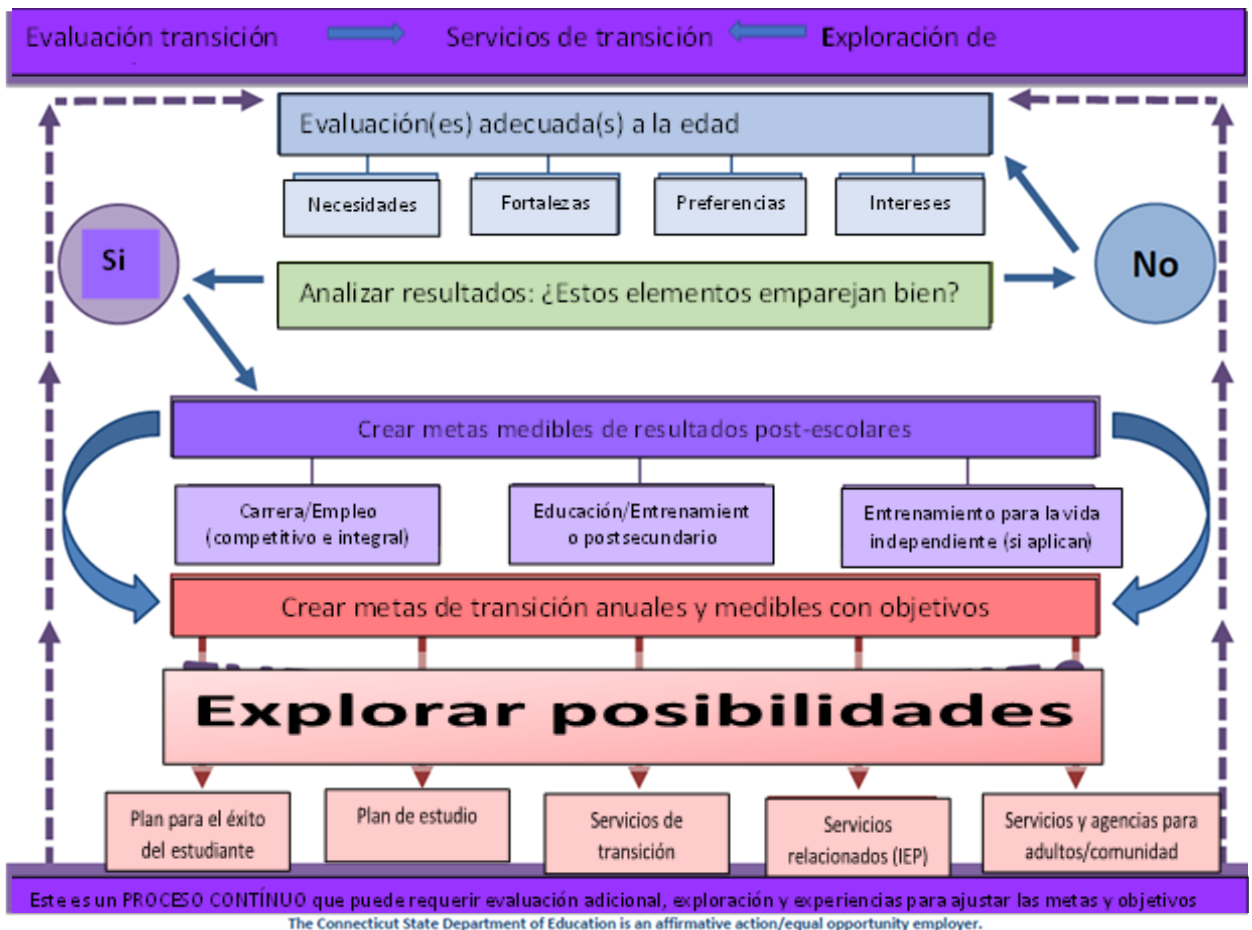
[2] IDEA (Individuals with Disabilities Education Act) es la ley federal de los Estados Unidos que provee educación y servicios gratis y apropiados a niñ@s con discapacidades desde el nacimiento hasta los 21 años.

[3] IEP (Individualized Education Program) es el plan de educación individualizado para estudiantes en educación especial en los Estados Unidos y es obligatorio por ley federal.

- Cuando hablamos de educación en el contexto de transición, no solo hablamos de la universidad, sino también de la participación en entornos con apoyo, tales como la educación continua para adultos o programas particulares de formación vocacional.
- La ley federal nos dice que debemos comenzar la planificación de la transición a los 16 años. En Connecticut, aunque la ley federal IDEA aplica, recientemente una ley estatal extendió el tiempo de planificación de la transición, la cual ahora se puede comenzar cuando l@s estudiantes cumplen 14 años.
- Este cambio es significativo, ya que reconoce que no todos l@s estudiantes lograrán adquirir las habilidades necesarias para la vida adulta entre los 18 a los 21 años y es posible que necesiten apoyo adicional para desarrollar tales habilidades.
- El sitio web del Departamento de Educación del Estado de Connecticut es útil para identificar y aprender sobre las habilidades críticas de transición, las cuales hacen parte de la ley estatal de Connecticut.

LA EVALUACIÓN ADECUADA PARA LA TRANSICIÓN

- La imagen en la siguiente página ilustra lo que debe suceder en la planificación de la transición de la secundaria a la postsecundaria cuando l@s estudiantes cumplen 14 años.
- El equipo colaborativo debe realizar una serie de evaluaciones e involucrar al estudiante en ellas. El propósito de estas evaluaciones es determinar no solo las necesidades individuales del estudiante en términos académicos, comunicativos y de la vida diaria, sino también sus fortalezas. Muy importante también es la identificación de las preferencias e intereses del estudiante.
- La transición de la escuela secundaria al entorno postsecundario es una oportunidad para centrarse en las cosas que motivan,



Proceso y planificación de la transición

animan, e interesan a l@s estudiantes, ya sea para seguir una carrera en determinado campo o para trabajar en un área específica.

- Luego, el equipo utiliza los resultados de la evaluación para crear metas post-escolares que se puedan medir. La creación de las metas debe ocurrir en compañía del estudiante y su familia. Frecuentemente, habrá reuniones de planificación que incluyan con la familia para revisar estas metas.
- Las metas pueden girar alrededor de la formación vocacional/profesional, o la preparación para la vida independiente. A partir

de ese momento, el equipo identificará objetivos medibles para ayudar al estudiante a alcanzar los resultados que se esperan después de que termine la escuela.

- Las metas y objetivos pueden incluir un sinnúmero de habilidades: Desde mejorar la comprensión lectora, las habilidades de pensamiento crítico, o las habilidades de organización y planificación. El equipo debe pensar en todas las posibilidades que puedan ayudar al estudiante a alcanzar las metas y objetivos que se han creado.
- Es posible que ya existan planes de estudio en los que el estudiante pueda participar, o que haya que crear otros. Este también es un momento crítico en el que la familia y el estudiante necesitan estar informados de los programas que existen para apoyar a las personas mayores de 21 años con discapacidades.
- A menudo sucede que muchas familias se han acostumbrado a la ley IDEA, la cual otorga derechos hasta los 21 años. Es decir, si una persona tiene una discapacidad identificada y un plan de educación individualizado (o IEP), tiene derecho a ciertas ayudas y apoyos hasta los 21 años. Sin embargo, si bien existen numerosos servicios y programas para individuos con discapacidades mayores de 21 años, l@s estudiantes no siempre tendrán derecho a estos servicios una vez hayan terminado la escuela secundaria. Con frecuencia, el acceso a estos programas y servicios depende de la financiación de los gobiernos locales. Por lo tanto, las familias y l@s estudiantes deberán conocer a qué servicios y/o programas tienen acceso una vez salgan de la escuela secundaria.

COMPETENCIAS NECESARIAS PARA UNA TRANSICIÓN EXITOSA

- Hay competencias que pueden ayudar a nuestr@s estudiantes a realizar una transición exitosa.

- Los expertos afirman que ser flexibles, ser capaz de regular las emociones, sobrellevar las dificultades, tener autonomía, poder tomar decisiones y solucionar problemas, son competencias críticas para el éxito de la transición.
- Ser **flexible** es poder reconocer el cambio y utilizando nuestras experiencias previas, poder predecir cómo será ese cambio y cómo nos sentiremos con él.
- Imaginemos que estamos en una clase de geología y que estamos hablando de minerales. Ese día la lección no se pudo terminar por falta de tiempo. El maestro cerró su libro y dijo, “terminemos la discusión de hoy aquí y continuaremos cuando nos reunamos mañana.”
- Tal vez no queramos que la discusión termine porque nos gusta mucho el tema de los minerales. Sin embargo, las experiencias que hemos tenido en otras clases nos deben ayudar a predecir que mañana podremos seguir hablando sobre este tema que nos interesa tanto. Podremos leer el capítulo que tal vez no habíamos leído y aunque no estemos contentos por haber dejado la discusión de hoy sin terminar, tenemos mecanismos para sobrellevar el hecho de que la clase debe terminarse y que debemos seguir adelante con nuestro día.
- Notemos que también estamos utilizando el contexto en esta situación para realizar predicciones de lo que viene. Cuando el maestro cierra el libro, está dando una señal de contexto para que sepamos que un cambio está por suceder.
- Las personas con autismo pueden tener dificultades para traer sus experiencias pasadas y conectarlas con sus vivencias presentes. Puede que simplemente no sean capaces de hacer predicciones basadas en sus experiencias previas o en las señales del contexto.

- Si no están prestando atención, pueden tener dificultades para reconocer señales como la de cerrar el libro, o simplemente no saber que ésta indica que la clase está terminando.
- Algunas personas con autismo no pueden captar esos detalles e incluso, pueden mostrar una incapacidad para hacer transiciones.
- La importancia de ser flexible es poder reconocer que está bien realizar cambios y hacer las cosas de manera diferente. Es confiar, por ejemplo, en que pronto habrá otra clase de geología y que podremos continuar hablando de nuestro tema de interés.
- Ser flexible también requiere adaptarse a diferentes entornos y reconocer cómo éstos se conectan entre sí.
- Otro aspecto de la flexibilidad es comprender las razones del cambio. Muchas veces no decimos a los alumnos que debemos terminar porque se nos ha acabado el tiempo. Nuestro conocimiento general del sistema organizativo de la escuela, junto con las razones implícitas de por qué éste existe, debe informarnos que una clase tiene cierta duración y que cuando finaliza ese tiempo, se debe pasar a la siguiente clase.
- Algunas personas con autismo no siempre entienden estos sistemas (o reglas) ocultos que también a veces requieren de cambios.

LA REGULACIÓN EMOCIONAL

- Un aspecto de la flexibilidad se ve en la capacidad de la regulación emocional. Hay algunos elementos que deben estar en su lugar para lograr regular nuestras emociones.
- Volvamos al ejemplo de la clase de geología; cuando nos enteramos de que la clase está por terminar y no podremos continuar la discusión sobre los minerales.

- Si tengo la capacidad de regular mis emociones, puedo reconocer que estoy triste y desilusionado. Puedo también reconocer que terminar de súbito la clase me afecta más que al resto de mis compañeros. Podría optar por mostrar a todos cuánto me gustan los minerales. Por ejemplo, podría decir, "¡maldita sea! ¡De verdad quería seguir con este tema!". Pero gracias a mi capacidad de reconocer el contexto, más bien opto por identificar la emoción que se espera en ese entorno y regular mi respuesta emocional.
- Un individuo que tiene dificultad para regular sus emociones, tal vez no puede retener la tristeza o la molestia que siente y puede responder de manera inesperada. Podría decir gritando, "¡siempre haces esto! ¡Nunca terminamos la conversación!". No está reconociendo que el grupo no espera que alguien tenga esta reacción emotiva a causa del cambio que hubo.
- Tal vez no pueda en ese momento decirse a sí mismo: "Está bien. Mantén la calma. Expresa que no estás a gusto, pero no grites".
- Ser flexible y poder regular las emociones también se relaciona con la noción de **autodeterminación**.

LA AUTODETERMINACIÓN

- Consideremos la autodeterminación como la capacidad que tiene una persona de ser autónoma, pensar por sí misma, tomar decisiones y poder vislumbrar los resultados de esas decisiones. Sentirnos cómodos con las posibles consecuencias de nuestras decisiones es parte de la autodeterminación.
- Existen habilidades observables en las personas con autismo que nos ayudarán a comprender el desarrollo de su autodeterminación. Estas habilidades son críticas para poder realizar transiciones, poder ser flexible y regular las emociones. Cuando se trata de crear planes de transición de la secundaria a la postsecundaria, estas son las habilidades en las que debemos pensar.

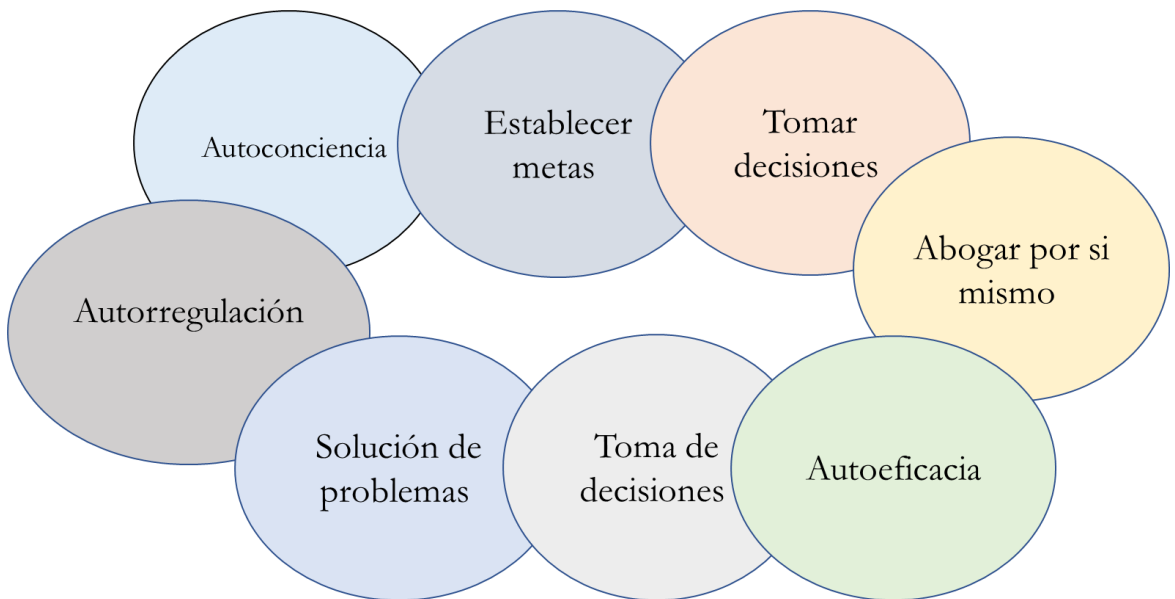
- La **autoconciencia** es la capacidad de saber quién soy, qué me gusta, qué no me gusta, qué me interesa, qué me impulsa y me motiva.
- Supongamos que soy un@ chic@ de 15 años y he decidido que quiero aprender a conducir porque quiero ir sol@ a la casa de mi amig@ o al supermercado.
- Sin embargo, para poder hacer eso, debo conocer mis fortalezas y mis debilidades, lo que me lleva a **establecer metas**. Cuando establezco metas, pienso en lo que quiero hacer: Quiero obtener mi licencia de conducir. Me propuse esa meta, pero aún no me he sentado a hacer una lista de todos los pasos que tengo que realizar para alcanzar esta meta.
- Estoy pensando a grandes rasgos sobre lo que debo hacer para poder conducir. Es posible que tenga amigos que me cuenten un poco cómo es, e incluso podría aprender a conducir en la escuela.
- Reconozco que para conducir debo solicitar una licencia, debo tomar un examen de manejo por escrito y luego debo tomar el examen práctico de conducción. Como parte del establecimiento de metas, paso a esta **toma de decisiones**.
- Sabiendo que estas son todas las cosas que debo hacer, debo decidir si conducir sigue siendo algo que quiero. Ahora tendré que utilizar mis habilidades de **resolución de problemas** pues tengo un problema que resolver. ¿Cuál es el problema? Resulta que tengo dificultades en mi comprensión lectora. Si vuelvo a pensar en la autoconciencia, sabré que para tomar el examen escrito, tendré que leer para estudiar el contenido del examen. Sé que me resulta difícil comprender lo que leo.
- Cuando me dan información oralmente, la aprendo y la recuerdo, pero mi comprensión de lectura es débil. Me preocupa no poder

leer el manual y no lograr aprender el contenido que necesito para pasar el examen escrito.

- Mi habilidad de resolución de problemas podría hacer que me detuviera allí y dijera: "No puedo conducir".
- Sin embargo, al mostrar autodeterminación en la resolución de problemas, reconoceré que hay opciones y que puedo tomar decisiones en función de los resultados.
- Digamos que he llegado al punto en que estoy listo para ir a la oficina de tránsito y tomar el examen escrito. Sin embargo, todavía me preocupa la lectura. Puedo pensar en qué opciones tengo aún.
- Una opción podría ser, como dije, no tomar el examen. Pero esta opción resultará en no poder conducir. Otra opción podría ser solicitar un ajuste en el examen para que alguien pueda leerme las preguntas y así yo poder responderlas.
- Para esto, necesito poder **abogar por mí mism@** para obtener el ajuste en el examen. ¿Deberé preguntarle a mis padres? ¿Tendré que comunicarme con la oficina de tránsito para averiguar si puedo tomar el examen escuchando las preguntas y respondiéndolas en lugar de leerlas?
- También debo poder reconocer y explicar que puedo interpretar las señales de tránsito y que mi problema de comprensión tienen que ver más con interpretar la información presentada de manera escrita y extensa.
- Puede que la oficina de tránsito no haga ajustes al examen, pero el ejemplo es útil para ilustrar cómo el uso de las habilidades de autodeterminación pueden ayudar a una persona a ser más independiente y a funcionar con más autonomía.

- Las dos áreas que no hemos cubierto son la **autorregulación** y la autoeficacia. La autorregulación se relaciona directamente con la regulación emocional. Una parte de la autorregulación es la capacidad de comprender y responder con nuestras emociones a personas o situaciones.
- Otra parte de la autorregulación tiene que ver con nuestro procesamiento de la información sensorial (por ejemplo, si hay demasiada luz o está demasiado oscuro, o si el ruido es demasiado alto o demasiado bajo) y cómo respondemos a estos estímulos. La **autoeficacia** es la capacidad de decir: "Sé lo que sé".

Habilidades de autodeterminación



EL MANEJO DE DIFICULTADES

- A continuación, examinaremos algunos escenarios que ilustran cómo los estudiantes con autismo pueden actuar en las áreas de flexibilidad, regulación emocional y autodeterminación. También consideraremos algunas estrategias para apoyarlos en sus transiciones de actividad a actividad, día a día, semana a semana, grado a grado y por supuesto, de secundaria a postsecundaria.

- Las dificultades que exhiben los estudiantes con autismo pueden ser malinterpretadas. El que no tiene conocimiento acerca del autismo puede interpretar las acciones de un@ estudiante autista como problemas de comportamiento, o pensar que el estudiante está siendo obstinado o desafiante. Desde la perspectiva del estudiante con autismo, los cambios en las rutinas, los horarios, los entornos, las personas y las expectativas son problemas enormes y, por lo tanto, desencadenan una gran cantidad de emociones.
- Cuando un estudiante no puede predecir, leer un contexto, o interpretar el lenguaje, el estudiante puede protestar o cuestionar, encerrarse, tener una rabieta, negarse a probar cosas nuevas o quedarse atascado en la actividad.
- En el ejemplo anterior de la clase de geología, el maestro dice: "La próxima semana, continuaremos nuestra discusión sobre minerales y leeremos el próximo capítulo", lo que indica que el final de la clase está cerca. El estudiante con autismo puede tener los siguientes pensamientos: "El período de clase no ha terminado", "No he terminado" "Necesito terminar", o "Nunca voy a terminar esto".
- Por lo tanto, tiene dificultad para hacer la transición a la siguiente actividad porque todavía está atascado en la anterior. Parece que el estudiante está siendo inflexible u obstinado, pero puede que esté pensando que tiene que terminar esta actividad primero porque cambiar de actividad sin terminar la anterior es demasiado impredecible; deja demasiado al azar.
- Es posible que el estudiante esté preocupado por cuándo terminará la actividad, si ya terminó, o si pudiera meterse en problemas por no terminar. Nuevamente, los cambios en la rutina causan una respuesta emocional en el estudiante.

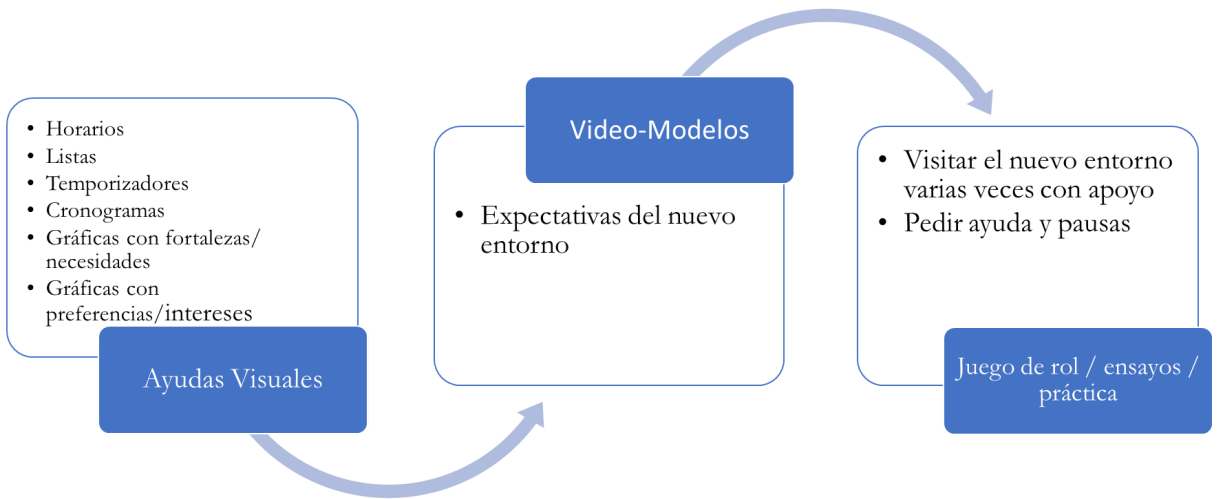
- Estas dificultades con la inflexibilidad pueden desencadenar una respuesta emocional exagerada. El estudiante puede gritar, protestar o tener una gran reacción ante un cambio pequeño en su horario.
- El estudiante piensa que tiene que terminar esa actividad antes de pasar a la siguiente y que no puede avanzar hasta que la termine. No tiene las habilidades para sobrellevar el cambio y no considera que puede terminar la actividad en otro momento, porque en su cabeza la actividad tenía que completarse en esa sesión.
- Para nosotros, esta reacción puede parecer exagerada, mientras que una persona con autismo puede verlo como una reacción normal porque el trabajo no se ha completado. También es importante tener en cuenta que estos cambios pueden afectar a un@ estudiante por un largo período. En este caso, el estudiante puede seguir pensando en esto en el siguiente período, o incluso hasta el otro día.
- Cuando un@ estudiante no tiene autodeterminación, se abruma y se cierra cuando se encuentra con un obstáculo. En este ejemplo, el obstáculo fue que la clase terminó de manera súbita. Noten que el estudiante no utilizó estrategias para resolver problemas: No identificó primero la gravedad del problema y no eligió una solución adecuada. Tampoco pidió ayuda cuando se sintió abrumado por la situación.
- Otra dificultad que l@s estudiantes con autismo pueden enfrentar es establecer metas personales poco realistas que no coinciden con sus intereses o habilidades. Por ejemplo, un@ estudiante que está punto de graduarse de la escuela secundaria establece la meta de obtener un título de maestría, sin pensar que primero debe obtener un título de pregrado.

- Las personas con poca autodeterminación pueden también aceptar tareas que no pueden realizar, ya sea de sus maestros, entrenadores laborales o empleadores.
- Por ejemplo, una persona con débiles habilidades motoras finas que trabaja en un restaurante podría decir que va a envolver los cubiertos en la servilleta para poner en las mesas, sin darse cuenta de que no puede realizar este trabajo independientemente.
- Es posible también que las personas con autismo completen una tarea en el aula o en el entorno laboral, pero no pasan a la siguiente tarea de forma independiente y no siempre pedirán ayuda si no saben qué hacer.

ESTRATEGIAS DE APOYO

- Afortunadamente, existen estrategias para apoyar a l@s estudiantes con autismo durante cualquier tipo de transición. Lo primero es la provisión de muchas ayudas visuales, tales como horarios visuales o listas de verificación de lo que el estudiante debe hacer a lo largo del día.
- El uso de un temporizador durante el trabajo independiente funciona como un recordatorio visual y auditivo del tiempo que el estudiante tiene para realizar una actividad. Para l@s estudiantes que están realizando su transición de un grado a otro, de una escuela a otra, o de la escuela al lugar de trabajo, un horario visual con fechas y resultados específicos puede ayudar al estudiante a visualizar lo que se espera a lo largo de su preparación para la transición.
- Para preparar mejor al estudiante cuando esté haciendo su transición a la escuela secundaria, un cronograma que muestre las actividades de cada mes del año escolar puede ser de gran ayuda.

Estrategias de transición



- Durante las transiciones, es útil crear gráficas de las fortalezas, necesidades, preferencias e intereses del estudiante.
- Una ventaja de estos materiales es que el equipo colaborativo puede utilizarlos y desarrollarlos a medida que planifican para la siguiente transición del estudiante.
- El video-modelo también es una estrategia efectiva. El video-modelo se produce al grabar en video a personas exhibiendo comportamientos deseables durante una transición. Este video se le muestra al estudiante autista mientras se le prepara para su transición. Esto puede ayudar a preparar al estudiante con autismo para las expectativas del nuevo entorno.
- El juego de roles y los ensayos también son buenas estrategias para ayudar a los estudiantes a prepararse para las nuevas experiencias y hacer una transición exitosa entre actividades, aulas, o entornos.
- Es posible que aún con estos apoyos, el estudiante pueda todavía sentirse abrumado o ansioso en el nuevo ambiente. Por esto es tan importante ayudarles a desarrollar habilidades de

autodeterminación. Por ejemplo, aprender a pedir ayuda o a solicitar un descanso si el estudiante se siente angustiada en un entorno nuevo.

ESTUDIO DE CASO: NICO

- Ahora observemos cómo algunas de estas estrategias se pueden aplicar a casos de estudiantes en transición.
- Nuestro primer caso es Nico, un estudiante de 14 años. Nico recibe instrucción en un salón de solo estudiantes autistas. Nico tiene su propia estación de trabajo, pero en ocasiones durante el día debe obtener materiales y completar actividades en otras partes del salón.
- Cuando Nico debe abandonar su puesto de trabajo, se tira al suelo y se resiste a pasar a la siguiente actividad.
- Las estrategias visuales pueden ayudar a Nico a moverse de su estación de trabajo a otra parte del salón de clases. Un análisis de tarea visual, o una lista de verificación de una actividad que está completando en su estación de trabajo, puede indicarle a Nico cuando ha terminado por completo con la primera tarea.
- Crear un cronograma visual que identifique la siguiente actividad y dónde tendrá lugar, podría ser de gran utilidad para Nico. Por ejemplo, si después de completar su trabajo independiente debe hacer la transición a la mesa grande para el grupo de lectura, Nico verá en el cronograma visual la imagen de él sentado en la mesa grande con la frase “Grupo de Lectura”. Esto le ayudará a realizar la transición a la nueva actividad.

ESTUDIO DE CASO: JASMINE

- En el siguiente estudio de caso, tenemos a Jasmine, una estudiante de cuarto grado con autismo. Jasmine recibe servicios en el aula regular y también en la sala de recursos. Todos los días, cuando Jasmine llega a la escuela hace de 10 a 20 preguntas sobre la jornada.
- Por ejemplo, Jasmine pregunta, "¿Cuándo voy a almorzar?, ¿Tengo terapia del lenguaje hoy?", o "¿Cuándo veré al Sr. Pinto?" El padre de Jasmine ha reportado que ella también hace muchas preguntas en casa sobre la jornada escolar y sobre qué hará después de la escuela.
- El horario visual también puede ayudar a Jasmine a comprender mejor lo que va a suceder cada día en la escuela.
- El maestr@ de educación especial puede ayudar al padre de Jasmine a crear un horario de sus las actividades después de la escuela para mostrarle a Jasmine cada mañana y después de que llegue a casa. De esta manera, Jasmine podrá sentirse más preparada y tranquila.
- L@s maestr@s pueden enviar a Jasmine a casa todos los días con el horario del próximo día y hacer que el papá de Jasmine lo revise con ella. Usar el mismo horario visual en la escuela y en la casa ayudará a Jasmine a estar preparada y poder realizar transiciones con más facilidad.

ESTUDIO DE CASO: ALEJANDRO

- Alejandro es un niño de 11 años que cursa quinto grado y el año que viene hará la transición a la escuela intermedia.
- Al iniciar el año escolar, Alejandro comenzó a hacer muchas preguntas sobre la escuela intermedia. Alejandro expresó su preocupación por que los estudiantes de la nueva escuela lo

acosen. En el caso de Alejandro, el equipo debe reunirse y considerar estrategias para ayudar a Alejandro.

- El maestr@ de educación especial podría visitar la nueva escuela con Alejandro el primer semestre del año escolar. Podría programar visitas trimestrales, si es necesario, para que Alejandro se familiarice con el entorno y observe lo que sucede día a día dentro de su futura nueva escuela.
- El equipo también puede identificar a una persona en la escuela intermedia para que participe durante estas reuniones del equipo. Este contacto podría recomendar a un@ estudiante de sexto o séptimo grado con intereses similares a los de Alejandro para que sirva como su “mentor” y le ayude durante el inicio de la escuela intermedia.

ESTUDIO DE CASO: CAMERON

- Nuestro último estudio de caso es Cameron. Cameron y su equipo acaban de tener una reunión, en la cual crearon objetivos de transición en su IEP que apuntan a prepararlo para la vida independiente, para la participación comunitaria y para obtener empleo. Como Cameron tiene 14 años, podrá recibir servicios y apoyos hasta que cumpla 21 años.
- A su familia le gustaría saber qué deben hacer para ayudar al equipo a alcanzar las metas de Cameron. En este caso, los miembros del equipo deben considerar las siguientes estrategias:
- El administrador de casos puede llamar a una reunión de planificación en la que los padres y las personas cercanas a Cameron se reúnan e intercambien ideas sobre lo que desean para su futuro.
- Primero, veamos algunas estrategias que se deben considerar para el empleo: El maestro de educación especial puede trabajar

con Cameron y su familia en identificar preferencias y posibles oportunidades de empleo. ¿Qué le interesa a Cameron? ¿Qué le gusta hacer?

- Luego, con esta información, el maestro de educación especial puede conectarlo con posibles empleadores dentro de la comunidad.
- Proporcionar un entrenador laboral o un paraprofesional puede ayudar a Cameron a realizar las tareas esperadas, pedir ayuda, solicitar trabajo adicional o interactuar con otros empleados, administradores o clientes en el entorno de trabajo.
- El equipo también puede pensar en las siguientes estrategias para ayudar a Cameron a vivir de forma independiente: El maestro de educación especial puede ayudar a la familia con herramientas como la creación de un análisis visual de tareas y listas de verificación para ayudar a Cameron a ser más independiente en las actividades de la vida diaria, tales como cocinar, lavar la ropa, administrar el dinero y transportarse.
- Finalmente, para ayudar a Cameron a involucrarse más en su comunidad, el maestr@ de educación especial puede trabajar con Cameron y su familia para, nuevamente, identificar actividades preferidas y no preferidas, fortalezas y debilidades, e integrar a Cameron a organizaciones y eventos comunitarios.
- Los fonoaudiólogos pueden ayudar a la familia con las habilidades de comunicación para la interacción social, incluyendo cómo conseguir y mantener amigos dentro de la comunidad. Estas ideas se pueden compartir con todos los miembros del equipo, incluyendo a Cameron y a sus padres, para que él pueda tener más éxito en su medio.

TERMINOLOGÍA

Transición: Paso de un estado, etapa, tema o lugar a otro; cambio; movimiento; desarrollo o evolución de una forma, etapa o estilo a otro.

Gracias.

Para obtener más información y para hacer donaciones, por favor visite el sitio www.southernct.edu/ASD-Center

BIBLIOGRAFÍA

CT law <https://portal.ct.gov/SDE/Special-Education/Bureau-of-Special-Education>

Connecticut State Department of Education State Education Resource Center. (2016, January). Connecticut Core Transition Skills. Ct.gov. [https://portal.ct.gov/-/media/SDE/Special-Education/Secondary-Transition/CT-CORE-Transition-Skills-\(2016\).pdf?la=en](https://portal.ct.gov/-/media/SDE/Special-Education/Secondary-Transition/CT-CORE-Transition-Skills-(2016).pdf?la=en)

U.S. Department of Education. (2004). IDEA Statues and Regulations. Ed.gov. <https://sites.ed.gov/idea/statuteregulations/>

Merriam-webster. (2021, January 12). Transition Definition. Merriam-Webster.com. <https://www.merriamwebster.com/dictionary/transition>.

Shogren, K. (2013). *Self-determination and transition planning*. Paul H. Brookes.

Wehmeyer, M. L., & Agran, M., Hughes, C., Martin, J. E., Mithaug, D. E., & Palmer, S. B. (Collaborators). (2007). *What works for special-needs learners. Promoting self-determination in students with developmental disabilities*. Guilford Press.