

INFORME FINAL

SITUACIÓN DE LA FORMACIÓN LABORAL EN EDUCACIÓN ESPECIAL

CEAS LTDA.

(Consultora en Estudios, Asesorías y Planificación en Desarrollo Local)

Diciembre - 2002

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| I. RESUMEN EJECUTIVO | 3 |
| II. INTRODUCCIÓN | 13 |
| Sobre la Fase I (Objetivos y Metodologías) | 13 |
| Sobre la Fase II (Objetivos y Metodologías) | 14 |
| Sobre la Fase III (Objetivos y Metodologías) | 15 |
| III. ANÁLISIS DE RESULTADOS | 16 |
| A. De la Fase I | 16 |
| a) Universo de análisis | 16 |
| b) Discapacidades atendidas | 19 |
| c) Ciclo prebásico | 20 |
| d) Ciclo básico | 22 |
| e) Ciclo Laboral | 23 |
| B. De la Fase II | 28 |
| a) Modelos de formación laboral | 29 |
| b) Criterios de estructuración de programas | 59 |
| c) Características relación escuela – empresa | 61 |
| d) Bibliografía | 62 |
| C. De la Fase III | 63 |
| a) Universo de análisis | 63 |
| b) Composición de la muestra | 64 |
| c) Situación laboral | 69 |
| d) Situación en calidad de vida | 78 |
| e) Situación de contexto | 83 |
| IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 85 |
| V. ANEXOS | 89 |

I. RESUMEN EJECUTIVO

INTRODUCCIÓN

Entre el mes de Septiembre y Diciembre de 2002 se realizó el estudio denominado "Situación de la Formación Laboral en Educación Especial", cuyo mandante es el Ministerio de Educación, Programa de Educación Especial.

Este Informe Final pretende entregar la información de los resultados del estudio junto a la metodología que se ocupó para lograr desarrollar el mismo y algunas consideraciones generales del contexto en el cual se dio, para terminar estableciendo algunas conclusiones y junto a ellas recomendando algunas iniciativas que bien pudiera asumir el Ministerio de Educación.

El presente estudio se dividió en lo metodológico y operativo en tres fases muy bien definidas, a saber:

Fase I: De caracterización en formación laboral.

Los objetivos específicos de esta fase fueron,

- Cuantificar el número de escuelas especiales que ofrece formación laboral en todo el país.
- Cuantificar el número de alumnos que actualmente se atienden en el ciclo laboral a nivel nacional y cuan cercanos se encuentran a su egreso,
- Determinar el tipo de oferta educativa y,
- Identificar, calificar y cuantificar la oferta educativa de formación laboral para alumnos integrados (si existe).

Fase II: De sistematización de modelos de formación laboral.

Esta fase del estudio tiene como finalidad identificar, caracterizar y sistematizar tres aspectos de la formación laboral de los alumnos con necesidades educativas especiales. A saber:

- Caracterizar qué modelos de formación laboral existen,
- Sistematizar los criterios sobre los cuales se han estructurado los programas.
- Caracterizar el tipo de relación que existe entre los programas de las escuelas y el empresariado local.

Fase III: De impacto de la formación laboral.

Los objetivos específicos de esta fase fueron,

- Determinar el porcentaje de egresados que están trabajando (o que hayan trabajado) durante los últimos años y si lo hace en el oficio aprendido en la escuela y,
- Hacer un análisis del impacto de la formación laboral en la calidad de vida de dichos alumnos.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

A. De la Fase I

Desde un punto de vista teórico-metodológico, esta fase muestra los resultados de la encuesta nacional administrada a las diferentes unidades educativas que constituyen el total de la oferta existente de Educación especial y Proyectos de integración.

Esta fase tuvo características censales

Discapacidades atendidas en las unidades educativas

Cuadro: Tipo de discapacidad que atienden las unidades educativas

| Tipo de Discapacidad | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------------------------|-------------------|-------------------|
| Deficiencia auditiva | 66 | 16,8 |
| Deficiencia mental | 351 | 89,1 |
| Deficiencia visual | 38 | 9,6 |
| Trastornos motores | 77 | 19,5 |
| Autismo | 32 | 8,1 |
| Multidéficit | 24 | 6,3 |
| TOTAL | 588 | 149,5 |

Base: Total entrevistas (394)

Ciclo Prebásico

Cuadro: Oferta de ciclo Prebásico en la Escuelas Especiales

| Ciclo prebásico | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------------|-------------------|-------------------|
| Ofrece ciclo prebásico | 146 | 64,9 |
| No ofrece ciclo prebásico | 74 | 32,9 |
| No responde | 5 | 2,2 |
| Total | 225 | 100,0 |

Base: Total Escuelas Especiales

Ciclo Básico

Cuadro: Oferta de ciclo Básico en las Escuelas Especiales

| Ciclo básico | Frecuencia | Porcentaje |
|------------------------|-------------------|-------------------|
| Ofrece ciclo básico | 201 | 89,3 |
| No ofrece ciclo básico | 19 | 8,4 |
| No responde | 5 | 2,2 |
| Total | 225 | 100,0 |

Base: Total Escuelas Especiales

Ciclo Laboral

Cuadro: Oferta de ciclo Laboral

| Ciclo Laboral | Escuelas Especiales | Proyectos de Integración | Total |
|-------------------------|----------------------------|---------------------------------|--------------|
| Ofrece ciclo laboral | 78,2 | 9,5 | 48,7 |
| No ofrece ciclo laboral | 21,8 | 90,5 | 51,3 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Base: Total entrevistas (394)

Estrategias de Formación Laboral

Cuadro N° 15: Combinaciones de los tipos de acciones o estrategias de formación laboral

| Tipos de estrategia | Frecuencia | Porcentaje |
|--|-------------------|-------------------|
| Talleres en oficio | 15 | 7,8 |
| Empresas | 2 | 1,0 |
| Habilidades sociales | 25 | 13,0 |
| Talleres en oficio con empresas | 16 | 8,3 |
| Talleres en oficio con habilidades sociales | 57 | 29,7 |
| Empresas con habilidades sociales | 20 | 10,4 |
| Talleres en oficio con empresas con habilidades sociales | 56 | 29,2 |
| No responde | 1 | 0,5 |
| TOTAL | 192 | 100,0 |

Base: Entrevistados con Formación Laboral

Estos resultados, nos indujeron a establecer seis ‘tendencias’ de modelo, constituidas por las diferentes combinaciones que se verificaron. En este ejercicio, como se aprecia en el cuadro, la presencia de sólo acciones dirigidas a empresas es irrelevante. El resto de las combinaciones, constituyeron las seis ‘tendencias’ de modelo que fueron un avance para enfrentar la segunda fase del estudio y que tiene como objetivo la caracterización de los modelos presentes en la formación laboral en Chile, ya no tendencias.

Es interesante observar que las estrategias más recurrentes son Talleres en oficio en combinación con Habilidades Sociales, con y sin acciones vinculadas con empresas, estas estrategias se realizan en un 59 % de las unidades educativas que desarrollan ciclos o programas laborales.

B. De la Fase II

En relación a los resultados que presenta esta fase en relación a los modelos de formación laboral existentes se puede mencionar que en general se inscriben en dos grandes paradigmas

a) Paradigma Clínico.

Enfatiza la deficiencia como un problema de la persona, originado por diferentes causas. Su tratamiento está enfocado a su mejor adaptación y/o cambio conductual, centrado en su déficit. Por ello la persona es reducida a un rol pasivo, de objeto del proceso rehabilitatorio.

En el ámbito educativo se traduce en procesos de enseñanza-aprendizaje cuya finalidad del Programa de Formación Laboral, de preferencia es el desarrollo de destrezas y dominios que permitan su inserción laboral.

b) Paradigma Social

Considera el fenómeno de la discapacidad principalmente como un problema social, cuya finalidad en las personas es su plena integración social, por ello centra su solución, en la necesidad de equiparar oportunidades para la participación en su entorno en las mejores condiciones de igualdad posibles.

En el ámbito educativo se traduce en procesos de enseñanza-aprendizaje que vinculan el accionar de la unidad educativa con la comunidad. La finalidad del Programa de Formación Laboral, por una parte se dirige al logro de los mayores grados de autonomía, competencias laborales y sociales y por otro lado incidir en el entorno, especialmente el que se asocia al empresariado.

Los indicadores utilizados para determinar la pertenencia de los programas en paradigmas clínico y social son los siguientes:

Ubicación del problema

- Centrado en la carencias del individuo: Clínico
- Apoyos para los procesos de integración: Social

Foco del proceso educativo:

- Interviene preferentemente el déficit de los educandos: Clínico
- Interviene de preferencia la relación persona-entorno : Social

Fin del proceso educativo:

- Desarrollo de destrezas y dominios : Clínico
- Logro de mayores grados de autonomía: Social

Relación con el mercado laboral:

- Centra las intervenciones en la habilitación para el acceso al mercado: Clínico laboral
- Centra las intervenciones en la autonomía y permanencia en el mercado laboral: Social

Es necesario mencionar que existe una alta variabilidad y dispersión de las acciones que se realizan en los Programas y que en última instancia es el sentido de lo que se hace lo que determina el modelo.

- Dentro del marco que norma la Educación Especial y Proyectos de Integración, existe una alta dispersión de acciones en los Programas de Formación Laboral
- En este contexto, la clasificación que se utilice como criterio es el sentido final de las acciones en formación laboral, ayuda a simplificar su ubicación.

Resumiendo,

| Paradigma | Modelos |
|-----------|--|
| Clínico | <ol style="list-style-type: none"> 1. Acciones de Formación Laboral no vinculadas con el entorno (Talleres en oficios y/o habilidades sociales) 2. Acciones de Formación Laboral vinculadas con el entorno (Talleres con practicas laboral, habilidades sociales con empresas) |
| Social | <ol style="list-style-type: none"> 3. Acciones de Formación Laboral vinculadas con el entornos (Talleres con practicas laboral, habilidades sociales con empresas) 4. En transición al modelo anterior |

Modelo 1

- Son talleres en oficios y/o habilidades sociales.
- Objetivo: Habilitar a los alumnos en el conocimiento de un oficio o parte de él.
- El proceso educativo está predeterminado en etapas sucesivas: preformación, formación, capacitación-producción.
- Toda la formación ocurre dentro de la unidad educativa.
- En general carece de estudios de mercados que orienten la elección de los talleres.
- Los contenidos son tratados según los el docente estima que los alumnos son capaces de aprender.
- Implementan estrategia de formación laboral escolarizada.
- Oferta educativa restringida. El alumno se adapta a ésta.
- Ejemplo 1: Marta Stowas K. F – 579, Penco; Centro de capacitación Unpade, Los Angeles; Escuela Bernardo Quiroz, Paine; Escuela especial de Tomé; Escuela Especial Humberto Moath, Casablanca, Escuela Nuevo Mundo, Ñuñoa, Escuela Las Rosas, La Pintana
- Ejemplo 2. (Habilidades sociales, severos, profundos) Escuela Los Copihues, San Joaquín, Escuela 1276 Varesca, La Florida.

Modelo 2

- Todas las características del anterior, y vincula el trabajo de la comunidad especialmente las empresas como centro de práctica.
- Ejemplos: Centro de Capacitación Edmundo de Amicis, Santiago; Alegría de vivir, Peñaflor

Modelo 3

- Característica esencia vincular la escuela con la comunidad como parte del proceso educativo.
- La evaluación del proceso educativo es multifocal, es decir, incorpora las visiones de los agentes de la comunidad que participan en el proceso educativo.
- Los objetivos de la formación están centrado en la permanencia laboral lo que involucra un currículo con énfasis en las habilidades sociales genéricas.
- Coexisten las etapas preformación, formación, producción, y se implementan paralelamente.
- Oferta educativa amplia y flexible. Se adapta a necesidades e intereses del alumno.
- Permite una mayor exploración del punto de vista de intereses, capacidades vocacionales de los alumnos.

- Ejemplos Apandi, Lota, Centro de Tratamiento Integral Rayito de Sol, Antofagasta, F-72, Camposano, Buin)

Modelo 4

- Proceso de transición de un modelo clínico (modelos 1 y 2) al modelo social.
- Han comenzado a incorporar prácticas distintas a las que tradicionalmente usaba la unidad educativa, pero que coexisten con del modelo anterior.
- Ejemplo: Escuela Especial Constitución, Chillán, Chile- España, Concepción

C. De la Fase III

En relación a los resultados de esta fase, que corresponde a la de impacto de la formación laboral, en sus distintos modelos, en la calidad de vida de los alumnos egresados de las unidades educativas como a su expresión en la inserción laboral de ellos, la situación es la siguiente

Universo de Análisis

Cuadro: Universo de Egresados por Región

| Regiones | N° de alumnos de listados | Con teléfono |
|----------|---------------------------|--------------|
| II | 38 | 7 |
| V | 270 | 21 |
| VIII | 241 | 33 |
| RM | 896 | 341 |
| Total | 1.445 | 402 |

Composición de la muestra

La muestra de alumnos egresados, del intervalo de años comprendido entre 1997 - 2001, por modelos de formación laboral y grupo de comparación es el siguiente:

Cuadro: Modelos de Formación Laboral en la composición de la muestra

| Modelos | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------------------------------|------------|------------|
| 1. Sin vinculación con entorno | 177 | 39,1 |
| 2. Vinculado al entorno - Clínico | 86 | 19,0 |
| 3. Vinculado al entorno - Social | 71 | 15,7 |

| | | |
|------------------------------|-----|-------|
| 4. De transición a lo social | 63 | 13,9 |
| 5. Sin formación laboral | 56 | 12,4 |
| Total | 453 | 100,0 |

Situación Laboral

Cuadro: Situación Laboral comparando los distintos modelos (Ponderado por sexo y tipo de asentamiento)

| Modelos / S.L. | Tiene trabajo | No tiene trabajo aunque ha tenido | No ha trabajado nunca |
|--------------------------------|----------------------|--|------------------------------|
| Sin vinculación con entorno | 22,7 | 13,8 | 63,5 |
| Vinculado al entorno - Clínico | 19,4 | 20,2 | 60,4 |
| Vinculado al entorno - Social | 37,3 | 24,1 | 38,6 |
| De transición a lo social | 23,0 | 11,6 | 65,4 |
| Sin Formación Laboral | 5,8 | 4,8 | 89,4 |
| Total | 21,7 | 14,8 | 63,5 |

Calidad de vida

Cuadro: Autoestima en los egresados de los distintos modelos de formación laboral (Ponderado por sexo y tipo de asentamiento)

| Modelos/Estima | Puede ser tan buen trabajador | Con ayuda puede servir como cualquiera | Nunca podrá rendir como otros sin discapacidad |
|--------------------------------|--------------------------------------|---|---|
| Sin vinculación con entorno | 39,2 | 41,6 | 19,2 |
| Vinculado al entorno - Clínico | 42,1 | 42,5 | 15,4 |
| Vinculado al entorno - Social | 68,4 | 25,5 | 6,1 |
| De transición a lo Social | 34,0 | 43,2 | 22,8 |
| Sin Formación Laboral | 38,9 | 48,6 | 12,5 |
| Total | 43,0 | 40,8 | 16,2 |

CONCLUSIONES

- A nivel nacional hay mayor predominancia, reconocimiento y utilización del paradigma clínico para el diseño y ejecución de estrategias de formación laboral
- La implementación de estrategias educativas que incorporan el recurso comunidad aumentan el nivel de autoestima y posibilidades de empleo de sus alumnos respecto de aquellas que sólo consideran los recursos del contexto educativo próximo
- El grupo de alumnos que pertenecen a la categoría de usuarios que no han recibido formación laboral o que la reciben en este momento aumentan su nivel de autoestima respecto a sus posibilidades de empleo al beneficiarse de programas educativos que incorporan el recurso comunidad dentro del proceso educativo y tienden a disminuirla al desarrollar su formación en unidades educativas que implementan sus programas con recursos educativos del contexto próximo.
- Existe un mayor grado de inserción de los alumnos egresados de aquellas unidades educativas que trabajan en función del desarrollo de competencias y de habilidades genéricas polivalentes frente a aquellas que trabajan sobre la base del desarrollo de destrezas y dominio para la ejecución de oficios específicos.
- Existe una asociación entre el dominio y coherencia conceptual del área técnica de la unidad educativa y la eficacia de los resultados de la estrategia de formación.
- Los instrumentos normativos vigentes que rigen la Educación Especial favorecen la implementación de estrategias formativas escolarizadas. No recomienda explícitamente la utilización del recurso comunidad en el proceso educativo.
- Las unidades educativas que imparten formación laboral en contextos educativos diferenciados favorecen el aumento de autoestima y posibilidades de empleo de los alumnos en relación a aquellas que ofertan el programa de formación laboral dentro de una propuesta educativa global
- Los alumnos que desarrollan su formación laboral en unidades educativas que están insertas dentro de contextos no urbanos presentan una tasa de inserción laboral mayor en relación a aquellos que hacen su formación en contexto urbano.
- La oferta educativa asociada a modelos clínicos presentan una predominancia significativa en las grandes ciudades mientras que esta situación en aquellas ciudades menores no es tan evidente.
- Son las personas con discapacidad mental las que fundamentalmente buscan en el Sistema de Educación Especial oportunidades de educarse y formarse para el trabajo, en comparación a las personas con otras discapacidades, de esto se podría inferir que la

oferta de formación común (técnica, superior u otras) es más "tolerante" o menos discriminatoria para las Personas que presentan otras discapacidades distintas a la mental.

II. INTRODUCCIÓN

Entre el mes de Septiembre y Diciembre de 2002 se realizó el estudio denominado "Situación de la Formación Laboral en Educación Especial", cuyo mandante es el Ministerio de Educación, Programa de Educación Especial.

Este Informe Final pretende entregar la información de los resultados del estudio junto a la metodología que se ocupó para lograr desarrollar el mismo y algunas consideraciones generales del contexto en el cual se dio, para terminar estableciendo algunas conclusiones y junto a ellas recomendando algunas iniciativas que bien pudiera asumir el Ministerio de Educación.

El presente estudio se dividió en lo metodológico y operativo en tres fases muy bien definidas, a saber:

Fase I: De caracterización en formación laboral.

Los objetivos específicos de esta fase fueron,

- Cuantificar el número de escuelas especiales que ofrece formación laboral en todo el país.
- Cuantificar el número de alumnos que actualmente se atienden en el ciclo laboral a nivel nacional y cuan cercanos se encuentran a su egreso,
- Determinar el tipo de oferta educativa y,
- Identificar, calificar y cuantificar la oferta educativa de formación laboral para alumnos integrados (si existe).

Para lograr estos objetivos, y siguiendo la propuesta, se contactó a través de un llamado telefónico de contacto a todas las escuelas que constituían la base de datos entregada por el Ministerio. Esta base general de Escuelas Especiales, se complementó con algunos listados facilitados por las Direcciones Provinciales de Educación con información de los proyectos de integración educativa que se desarrollan en escuelas comunes. Este contacto rescató el e-mail de las escuelas y logró realizar el primer contacto con ellas. Se envió por esta vía un cuestionario (que se adjunta) que debía ser respondido por los directores o jefes de UTP, quienes luego de contestado debían enviarlo de vuelta a la dirección electrónica de CEAS. Este ejercicio se encontró con dificultades, principalmente porque no todas las escuelas poseen correo operativo (alrededor de un 15 % de ellas) y las que lo tienen, no han incorporado el uso de la comunicación electrónica en la gestión de las unidades educativas y por último, algunas unidades educativas lisa y llanamente no respondieron el cuestionario. Esto obligó a incorporar la comunicación telefónica como una alternativa de recolección de la información y permanentes llamados de control.

Con los cuestionarios respondidos por parte de las unidades educativas, se procedió a construir una base de datos de 394 registros finales entre Escuelas Especiales, Proyectos de Integración

Educativa y Aulas Especiales, lo que entrega una cantidad suficiente de información que permite enfrentar de buena forma el cumplimiento de los objetivos específicos de la fase.

Fase II: De sistematización de modelos de formación laboral.

Esta fase del estudio tiene como finalidad identificar, caracterizar y sistematizar tres aspectos de la formación laboral de los alumnos con necesidades educativas especiales. A saber:

- Caracterizar qué modelos de formación laboral existen,
- Sistematizar los criterios sobre los cuales se han estructurado los programas.
- Caracterizar el tipo de relación que existe entre los programas de las escuelas y el empresariado local.

Los resultados de esta fase se obtuvieron de una muestra focalizada de las regiones II, V, VIII y Metropolitana. Se analizó las experiencias de escuelas especiales que imparten el Ciclo Laboral de acuerdo con los decretos de planes y programas que las rigen, centros de capacitación laboral y proyectos de integración que han programado acciones de formación laboral de los alumnos integrados.

En la selección de los casos de análisis se procuró mantener un balance que considerara las tres modalidades de enseñanza con una representación apropiada, así como también que exista una apropiada representación regional, factor de extrema importancia en el proceso de selección dada la gran disparidad en la oferta educativa de una región a otra, especialmente cuando se compara la II Región y la Metropolitana.

Esta fase se localizó en cuatro regiones distintivas en la Educación Especial, la II, V, VIII y RM.

Para lograr estos objetivos se realizaron entrevistas en profundidad en 27 ‘puntos’ de contacto o unidades educativas en las cuales se entrevistaron algunos actores claves en relación al Programa de Formación Laboral. Estos actores fueron el profesional encargado del Programa, el supervisor del Ministerio de Educación correspondiente, dos empresarios relacionados de alguna manera con el Programa, dos alumnos egresados del Programa y el funcionario encargado de la gestión local municipal. Se lograron finalmente 149 entrevistas que fueron grabadas en un cassette para luego ser transcritas, y a estas transcripciones se les realizó el análisis respectivo.

Estas 149 entrevistas se distribuyeron de la siguiente manera,

II Región, 13 entrevistas
 V Región, 30 entrevistas
 VIII Región, 41 entrevistas
 Región Metropolitana, 61 entrevistas

No en todas las unidades educativas se realizaron siete entrevistas y esto a lo menos por dos razones fundamentales. Algunos Programas de Formación no tienen ninguna relación con el empresariado y por otro lado, en algunos Programas, aún no tienen egresados, esto es lo más significativo.

Fase III: De impacto de la formación laboral.

Los objetivos específicos de esta fase fueron,

- Determinar el porcentaje de egresados que están trabajando (o que hayan trabajado) durante los últimos años y si lo hace en el oficio aprendido en la escuela y,
- Hacer un análisis del impacto de la formación laboral en la calidad de vida de dichos alumnos.

En la operativización del desarrollo de estas fases, se siguió una secuencia lógica en el tiempo, pues los resultados de una, se constituían en insumos para la otra.

Para cumplir con los objetivos de esta fase, se realizó una encuesta a alumnos egresados de las unidades educativas de las regiones focalizadas para medir el impacto que pudieran tener los programas de formación laboral, tanto en aspectos cuantitativos y cualitativos referidos a la ubicación laboral como a aspectos referidos a la calidad de vida. Esta entrevista se realizó a los egresados de los últimos cinco años (1997 – 2001) y se midió un grupo de alumnos que no tuvieron formación laboral que estableciera una medición de ‘entrada’.

En el contacto telefónico que se realizó para desarrollar la fase I, se aprovechó solicitar a las unidades educativas de las regiones focalizadas un listado de los alumnos egresados. En este proceso hubieron unidades educativas que no participaron de nuestra pedida por variadas razones, siendo las más importantes la poca información que tienen las escuelas de sus alumnos egresados (sin teléfono, sin dirección, etc.) y algunas que no tienen aún egresados.

Luego de realizadas las entrevistas cualitativas de la fase II y la configuración de los cuatro modelos de formación laboral, se establecieron cuotas para las distintas modelos, situación de ruralidad y sexo, cuidando que todas las regiones estuvieran representadas. No fue posible realizar algún tipo de ‘quiebre’ por región debido a que ellas no tenían la suficiente cantidad de egresados para realizar un análisis estadístico.

El rescate de la información se logró en la menor proporción telefónicamente como estaba establecido en la propuesta, pues ese dato fue muy escaso en los listados disponibles. Para resolver este inconveniente, se tuvo que ir a las casas de los egresados cuestión que tuvo una alta pérdida por domicilios malos.

III. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A. De la Fase I

a) Universo de Análisis

Desde un punto de vista teórico-metodológico, esta fase muestra los resultados de la encuesta nacional administrada a las diferentes unidades educativas que constituyen el total de la oferta existente de Educación especial y Proyectos de integración.

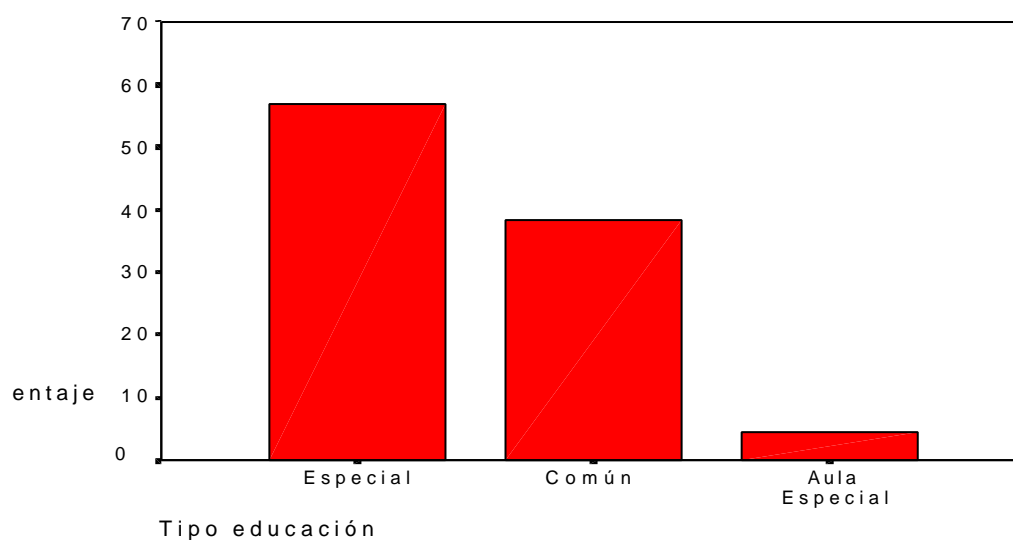
Esta fase tuvo características censales, y las diferencias que se observan entre los resultados esperados y los observados, han sido ampliamente comentados anteriormente, en los capítulos dedicado a la metodología del estudio.

El siguiente cuadro muestra el Universo de Análisis logrado, en base al cual se constituye el marco general de análisis para los distintos resultados más significativos del estudio en esta fase.

Cuadro N° 1: Universo de Análisis por Tipo de Educación

| Tipo de Educación | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------------|------------|------------|
| Escuela Especial | 225 | 57,1 |
| Proyectos de Integración | 152 | 38,6 |
| Aulas Especiales | 17 | 4,3 |
| TOTAL | 394 | 100,0 |

Gráfico N° 1: Universo de Análisis por Tipo de Educación



Este gráfico nos muestra la proporción de Escuelas Especiales, Proyectos de Integración en Escuelas comunes que la realizan en el aula común y Proyectos de Integración en Escuelas comunes que realizan la integración en un aula especial. Este Universo de Análisis representa aproximadamente el 66,7 % (2/3) del Universo Total de las unidades educativas existentes, que consideran en su matrícula alumnos con NEE, según nuestras estimaciones y las del Ministerio de Educación.

En este Universo de Análisis, están representadas todas las Regiones y dentro de éstas, un conjunto de comunas, que representan la heterogeneidad tanto de tipo geográfico, como de los distintos tipos de asentamientos humanos, que residen en éstas. Es decir, comunas de tipo urbano, periurbano y rural, de las cuales las más importantes son las siguientes:

Cuadro N° 2: Universo de Análisis por Presencia Regional y comunas más relevantes

| Regiones | Frecuencia | Porcentaje | Comunas | % dentro de la Región |
|-----------------|-------------------|-------------------|---|---|
| I | 14 | 3,6 | Iquique Arica Total comunas: 2 | 85,7 14,3 |
| II | 9 | 2,3 | Antofagasta Tocopilla Otras Total comunas: 5 | 44,4 22,2 33,3 |
| III | 20 | 5,1 | Copiapó Vallenar Otras Total comunas: 7 | 30,0 25,0 45,0 |
| IV | 9 | 2,3 | Coquimbo La Serena Otras Total comunas: 5 | 44,4 22,2 33,3 |
| V | 62 | 15,7 | Viña del Mar Limache Nogales Valparaíso Quillota San Felipe San Antonio Otras Total comunas: 26 | 8,1 8,1 8,1 6,5 6,5 6,5 6,5 49,7 |
| VI | 11 | 2,8 | Rancagua Otras Total comunas: 6 | 54,5 45,5 |

| | | | | |
|-------|-----|-------|--|--|
| VII | 52 | 13,2 | Talca Hualañé Cauquenes Pelluhue Otras Total comunas: 26 | 13,5 11,5 5,8 5,8 63,4 |
| VIII | 32 | 8,1 | Chillán Talcahuano Concepción Los Angeles Otras Total comunas: 18 | 18,8 12,5 9,4 9,4 49,9 |
| IX | 20 | 5,1 | Temuco Otras Total comunas: 16 | 25,0 75,0 |
| X | 37 | 9,4 | Castro Valdivia Mariquina Otras Total comunas: 23 | 18,9 8,1 8,1 64,9 |
| XI | 17 | 4,3 | Coyhaique Aysén Río Ibáñez Otras Total comunas: 7 | 47,1 17,6 11,8 23,5 |
| XII | 2 | 0,5 | Punta Arenas Total comunas: 1 | 100,0 |
| RM | 109 | 27,7 | Santiago La Florida Ñuñoa Buin Puente Alto San Miguel Otras Total comunas: 41 | 11,0 6,4 5,5 4,6 4,6 4,6 63,3 |
| TOTAL | 394 | 100,0 | Total comunas: 183 | Alrededor del 50% de las comunas del país |

Estos dos cuadros nos entregan una idea del universo con el que se desarrolló la fase I. A pesar de no constituir la totalidad de las unidades educativas existentes en el país, sino alrededor de 2/3 del total, la distribución a nivel nacional es bastante representativa de la heterogeneidad

existente, por lo cual los resultados que se derivan de su análisis son inferibles al conjunto de la Educación Especial en el país.

b) Discapacidades atendidas en las unidades educativas

Cuadro N° 3: Tipo de discapacidad que atienden las unidades educativas

| Tipo de Discapacidad | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------------------------|-------------------|-------------------|
| Deficiencia auditiva | 66 | 16,8 |
| Deficiencia mental | 351 | 89,1 |
| Deficiencia visual | 38 | 9,6 |
| Trastornos motores | 77 | 19,5 |
| Autismo | 32 | 8,1 |
| Multidéficit | 24 | 6,3 |
| TOTAL | 588 | 149,5 |

Base: Total entrevistas (394)

Como se puede apreciar en este cuadro, las unidades educativas atienden en promedio a 1,5 discapacidades.

Por otro lado, es muy interesante observar que el 89,1 % de las unidades educativas, atienden alumnos con deficiencia mental. En un segundo lugar y muy lejos, se encuentran las discapacidades motora y auditiva, ambas con un poco bajo el 20 %. Por último, las discapacidades visual, autismo y multidéficit se encuentran bajo el 10 % de frecuencia de atención por parte de las unidades educativas.

Si consideramos los distintos tipos de unidades educativas en la atención de los diferentes tipos de educación (escuelas especiales y proyectos de integración), tenemos lo siguiente:

Cuadro N° 4: Tipos de discapacidad atendidos en los distintos tipos de unidades educativas (En porcentaje)

| Tipo de discapacidad | Escuelas Especiales | Proyectos de Integración |
|-----------------------------|----------------------------|---------------------------------|
| Deficiencia auditiva | 10,2 | 25,4 |
| Deficiencia mental | 92,0 | 85,2 |
| Deficiencia visual | 5,3 | 15,4 |
| Trastornos motores | 9,8 | 32,5 |
| Autismo | 10,2 | 5,3 |
| Multidéficit | 6,2 | 6,5 |
| Total | 133,7 | 170,3 |

Base: Total escuelas especiales (225) y Total proyectos de integración (169)

Son los proyectos de integración los que tienen un promedio de tipo de discapacidades atendidas más alto, con 1,7 discapacidades por unidad educativa. En cambio, las Escuelas Especiales tienen un promedio de tipos de discapacidad atendidos por unidad educativa de 1,3. Esto indica que las Escuelas Especiales muestran una mayor especificidad en cuanto a la oferta de atención por tipo de discapacidad, no así los proyectos de integración que son 'capaces' de atender en una misma unidad educativa una variedad más amplia de tipos de discapacidades en sus educandos.

Es significativo mencionar que en la Educación Especial, para ambos tipos de educación, en escuelas especiales y en escuelas comunes, los alumnos con discapacidad mental son a los que más se les atiende.

Si se observa con atención este cuadro se aprecia que es especialmente significativo las diferencias observadas para las discapacidades auditiva, visual y trastornos motores en que se triplica prácticamente la oferta de atención. Este brusco incremento, muestra claramente que los alumnos con NEE asociadas a la accesibilidad, encuentran en los proyectos de integración formas de resolver su diversidad, cada vez más apropiadas.

Por otra parte, la atención del multidéficit se mantiene constante y la atención de la discapacidad mental 'cae' un 10%, que en términos comparativo, a las otras variaciones comentadas, esto es muy menor. Lo significativo es la caída a la mitad de atención a los alumnos con autismo cuando de integración se trata. Esto puede deberse al poco conocimiento que existe en las escuelas comunes de esta discapacidad, por lo que conlleva un temor natural al fracaso de los procesos integrativos de estos alumnos con NEE.

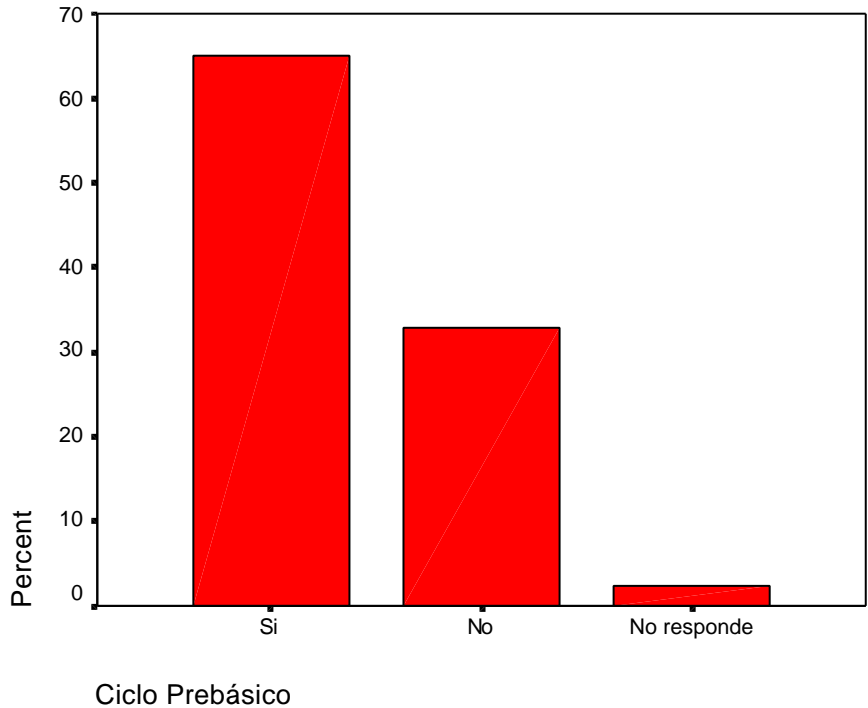
c) Ciclo Prebásico

Cuadro N° 5: Oferta de ciclo Prebásico en la Escuelas Especiales

| Ciclo prebásico | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------------|-------------------|-------------------|
| Ofrece ciclo prebásico | 146 | 64,9 |
| No ofrece ciclo prebásico | 74 | 32,9 |
| No responde | 5 | 2,2 |
| Total | 225 | 100,0 |

Base: Total Escuelas Especiales

Gráfico N° 2: Oferta de Ciclo Prebásico en las Escuelas Especiales



Las Escuelas Especiales en general están ofreciendo el ciclo prebásico y esto se observa en el cuadro y gráfico anteriores. Esta oferta es significativa ya que alrededor de dos tercios de las unidades educativas indagadas, declararon esta opción.

Por otra parte, la composición de esta matrícula prebásica es la siguiente:

Cuadro N° 6: Composición de la matrícula prebásica.

| | D. auditiva | D. mental | D. visual | D. motora | Autismo | Multidéficit |
|---------|-------------|-----------|-----------|-----------|---------|--------------|
| Hombres | 112 | 1.411 | 21 | 146 | 29 | 128 |
| Mujeres | 99 | 988 | 12 | 88 | 10 | 88 |
| Total | 211 | 2.399 | 33 | 234 | 39 | 216 |

En este cuadro se observa que son 3.132 los alumnos totales del ciclo prebásico, de los cuales el 76,6 % son alumnos con discapacidad mental. Las discapacidades menos atendidas son la visual y el autismo.

Por otra parte es notorio un claro sesgo de género en la composición de la matrícula observada, ya que el 59% de ésta atiende a hombres y sólo el 41% a mujeres. Esta situación

viene a confirmar el grado de discriminación que sufre la mujer en este ámbito, que reproduce la situación que tantas veces se observa en otros aspectos de la vida social.

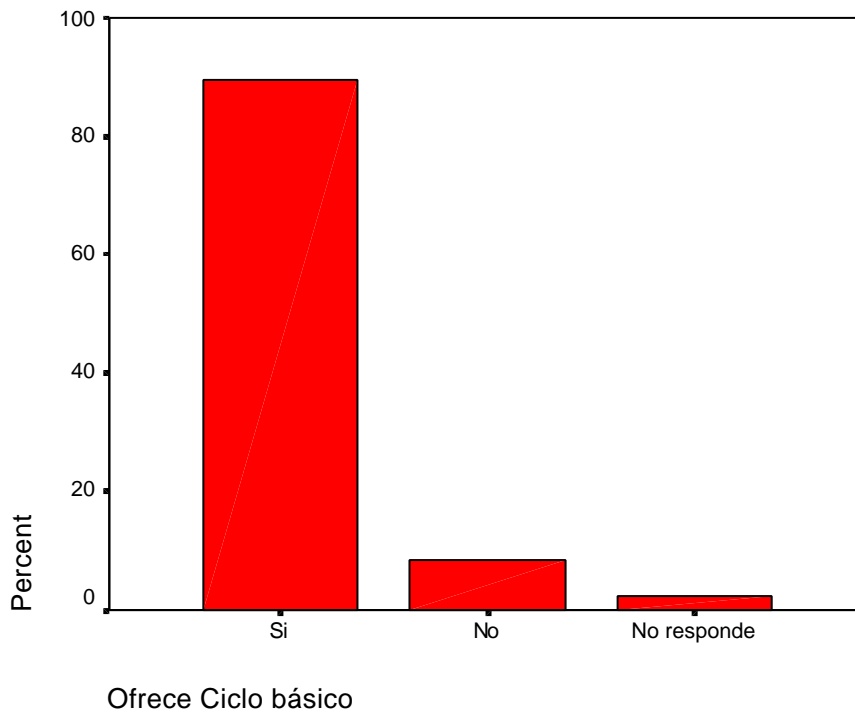
d) Ciclo Básico

Cuadro N° 7: Oferta de ciclo Básico en las Escuelas Especiales

| Ciclo básico | Frecuencia | Porcentaje |
|------------------------|------------|------------|
| Ofrece ciclo básico | 201 | 89,3 |
| No ofrece ciclo básico | 19 | 8,4 |
| No responde | 5 | 2,2 |
| Total | 225 | 100,0 |

Base: Total Escuelas Especiales

Gráfico N° 3: Oferta de ciclo Básico en las Escuelas Especiales



Las Escuelas Especiales en general están ofreciendo el ciclo básico y esto se observa en el cuadro y gráfico anteriores.

La composición de esta matrícula básica es la siguiente:

Cuadro N° 8: Composición de la matrícula básica.

| | D. auditiva | D. mental | D. visual | D. motora | Autismo | Multidéficit |
|---------|-------------|-----------|-----------|-----------|---------|--------------|
| Hombres | 335 | 7.234 | 28 | 111 | 147 | 73 |
| Mujeres | 227 | 4.964 | 20 | 91 | 42 | 43 |
| Total | 562 | 12.198 | 48 | 202 | 189 | 116 |

En este cuadro se observa que son 13.315 los alumnos totales del ciclo básico, de los cuales el 91,6 % son alumnos con discapacidad mental. La discapacidad menos atendida es la visual.

En relación a la composición de la matrícula prebásica, es interesante mencionar que las Escuelas Especiales en este ciclo, atienden una mayor proporción de alumnos con autismo. El multidéficit baja en proporción a las otras discapacidades.

En relación a la perspectiva de género, muestra similares tendencias en sus porcentajes a los observados en el ciclo prebásico, que mantienen la discriminación de la mujer en relación a su matrícula en el ciclo básico.

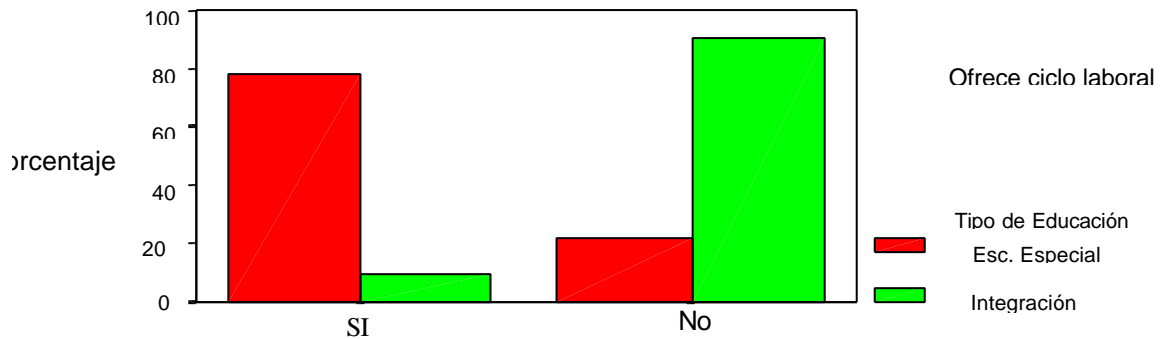
e) Ciclo Laboral

Cuadro N° 9: Oferta de ciclo Laboral

| Ciclo Laboral | Escuelas Especiales | Proyectos de Integración | Total |
|-------------------------|---------------------|--------------------------|-------|
| Ofrece ciclo laboral | 78,2 | 9,5 | 48,7 |
| No ofrece ciclo laboral | 21,8 | 90,5 | 51,3 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Base: Total entrevistas (394)

Gráfico N° 4: Oferta de ciclo laboral



El cuadro y gráfico anteriores muestran que la oferta de ciclo laboral en las Escuelas especiales es apreciablemente mayor que en los proyectos de integración de las escuelas comunes. Esta situación sería explicable por la clara tendencia científica-humanista que se observan en las unidades educativas con proyectos integración, donde de preferencia los alumnos buscan continuar estudios en alguna alternativa de la Enseñanza Superior. La composición de la matrícula del ciclo laboral es la siguiente:

Cuadro N° 10: Número de alumnos del ciclo laboral

| Sexo | Auditiva | Mental | Visual | Motora | Autistas | Multidéficit | Total |
|---------|----------|--------|--------|--------|----------|--------------|-------|
| Hombres | 49 | 2.960 | 22 | 5 | 21 | 42 | 3.099 |
| Mujeres | 36 | 2.121 | 17 | 7 | 2 | 32 | 2.215 |
| Total | 85 | 5.081 | 39 | 12 | 23 | 74 | 5.314 |

Los alumnos hombres del ciclo laboral representan el 58,3 % el total y las alumnas mujeres representan el 41,7 % del total, manteniendo la tendencia observada en los ciclos prebásico y básico examinados anteriormente. Por otra parte se observa que la discapacidad mental es la más atendida con un 95,6 % de los alumnos totales. Mientras que la menos atendida es la discapacidad motora con un 0,2 %. Si comparamos las composiciones de las matrículas de los ciclos prebásico, básico y laboral se observa que la discapacidad mental va aumentando a medida que los la edad de los alumnos es mayor. Esto podría confirmar, la tendencia de que muchos de éstos alumnos son mantenidos hasta el máximo que permite la normativa que regula este tipo de educando, dando así, desde la normativa, una señal contradictoria para la futura inserción de estos alumnos.

Cuadro N° 11: Años de duración del ciclo laboral

| Años | Escuela Especial % | Integración % | Total % |
|----------|-----------------------|------------------|------------|
| 2 | 3,4 | 25,0 | 5,2 |
| 3 | 13,6 | 25,0 | 14,6 |
| 4 | 8,5 | 25,0 | 9,9 |
| 5 | 5,7 | | 5,2 |
| 6 | 17,6 | 6,3 | 16,7 |
| 7 | 1,7 | | 1,6 |
| 8 | 19,9 | 18,8 | 19,8 |
| 9 | 5,7 | | 5,2 |
| 10 | 12,5 | | 11,5 |
| 11 | 8,5 | | 7,8 |
| No resp. | 2,8 | | 2,6 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Base: Con Formación Laboral (192); Escuelas especiales (176) Proyectos de integración (16)

El promedio de años de duración del ciclo laboral en general es de 6,5 años. Las Escuelas especiales tienen un promedio de 6,8 años y los proyectos de integración de 4,1 años. La mayor frecuencia se verifica en los 8 años tanto para Escuelas especiales como para el total, en cambio en los proyectos de integración la mayor frecuencia se verifica desde los 2 a 4 años.

Un aspecto interesante de observar en este cuadro es si se consideran los porcentajes acumulados por años de duración del ciclo laboral, prácticamente el 50,5% de las escuelas especiales, la duración del ciclo laboral es igual o menor que 7 años. En tanto que en los proyectos de Integración el 50% acumulado se verifica en los 3 años de duración.

Cuadro N° 12: Flujos de Egresos desde el ciclo laboral

| Años de egreso | N° de alumnos por egresar | Porcentaje sobre los egresos | Porcentaje sobre los alumnos |
|-----------------------|----------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 2002 | 419 | 15,1 | 7,9 |
| 2003 | 424 | 15,3 | 8,0 |
| 2004 | 350 | 12,7 | 6,6 |
| 2005 | 290 | 10,5 | 5,5 |
| 2006 | 292 | 10,6 | 5,5 |
| 2007 | 265 | 9,6 | 5,0 |
| 2008 | 229 | 8,3 | 4,3 |
| 2009 | 219 | 7,9 | 4,1 |
| 2010 | 181 | 6,5 | 3,4 |
| 2011 | 97 | 3,5 | 1,8 |
| Total | 2.766 | 100,0 | 52,1 |

Base: Total Unidades Educativas que tienen Formación Laboral (192)

En la columna de % sobre los alumnos, el 100,0 % representa a los 5.314 alumnos de los ciclos laborales

Aquí se observa que sobre alrededor de un 48 % de los alumnos de ciclo laboral, las unidades educativas no se pronuncian, en relación con sus egresos. Por ende, estos resultados deben ser considerados como el piso mínimo de alumnos que egresarán en los próximos años.

Esta dificultad de análisis prospectivo, sugerido por la alta abtención de respuesta que muestra este cuadro, podría explicarse porque existe una sola variable, más o menos objetiva desde el punto de vista normativo, cual es la edad de egreso del Programa de Formación Laboral, que podría permitir aventurar un pronóstico en los flujos de egresos de estos educando. Y por otra parte, se estarían expresando dos fuerzas que aparecen contradictoria en este proceso. Una es la la dificultad por apostar a grados de avances en los alumnos en el programa de formación laboral de acuerdo a la experiencia acumulada en las unidades educativas y por otra la

tendencia mencionada, a mantener a los alumnos al máximo que permite la norma legal que regula a estos establecimientos.

Cuadro N° 13: Acciones de Formación laboral como parte de las Estrategias

| Acciones de Formación Laboral | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------------------------|-------------------|-------------------|
| Orientación vocacional | 101 | 52,6 |
| Talleres con oficio | 144 | 75,0 |
| Talleres de habilidades | 98 | 51,0 |
| Prácticas laborales | 74 | 38,5 |
| Apoyo a la microempresa | 30 | 15,6 |
| Formación dual | 32 | 16,7 |
| Normas sociolaborales | 78 | 40,6 |
| Habilidades sociales en aula | 99 | 51,6 |
| Empleo con apoyo | 29 | 15,1 |
| No responde | 1 | 0,5 |
| TOTAL | 686 | 357,3 |

Base: Unidades educativas que realizan formación laboral (192)

Interesante observar que las estrategias de formación laboral se estructuran en base a una combinación de acciones educativas en las que se encuentran las nueve que se presentan en el cuadro precedente y lo que va cambiando es la forma de articulación entre ellas por una parte y el sentido de lo que se hace por otra.

En promedio, las unidades educativas utilizan 3,6 acciones para estructurar la estrategia de formación laboral que utilizan.

Este cuadro nos muestra que el Taller con oficio es la acción más recurrente en las estrategias de formación laboral que se desarrollan. Esta situación es explicable por la larga tradición que tiene esta estrategia en la educación especial, transformándose muchas veces en un arquetipo para el sentido común, de las variadas manifestaciones que se realizan en este ámbito. A su vez, esta tradición tiene su un peso inercial, dado por la implementación e equipamiento de estos talleres y por otra parte la formación de especialistas de los más diversas experticias, tales como profesores, monitores y ayudantes, que obviamente induce a que se siga ofertando profusamente esta estrategia de formación laboral.

En las antípodas, las acciones de formación laboral con una de las más débiles presencias es el apoyo a la microempresa, formación dual y empleo con apoyo.

Estas tres acciones de formación laboral, tienen que ver con la vinculación que los programas desarrollan con el entorno empresarial.

La práctica laboral en empresas, luego de un proceso educativo ‘interno’, es la única acción ligada a empresas que muestra una significación relativamente importante.

Ahora bien, para avanzar en la determinación más precisa del tipo de oferta educativa referente a la formación laboral, establecimos las combinaciones que se verifican entre las distintas acciones, más bien entre los distintos tipos de acciones, pues las clasificamos en tres tipos dependiendo de su foco.

Cuadro N° 14: Tipos de acciones de formación laboral

| Tipos de acciones | Acciones |
|--|---|
| 1. Talleres en oficio | 1.1 Talleres en oficio |
| 2. Acciones dirigidas a habilidades sociales | 2.1 Orientación vocacional 2.2 Talleres en habilidades sociales 2.3 Normas sociolaborales 2.4 Habilidades sociales en aula |
| 3. Acciones dirigidas a la empresa | 3.1 Prácticas laborales en empresas 3.2 Acciones hacia la microempresa 3.3 Formación dual 3.4 Empleo con apoyo |

Con esta configuración de tipos de acciones de formación laboral, se verificaron las combinaciones que se establecen en las estrategias de formación laboral. El siguiente cuadro nos muestra la frecuencia con que se verifican las distintas combinaciones de los tipos de acciones

Cuadro N° 15: Combinaciones de los tipos de acciones o estrategias de formación laboral

| Tipos de estrategia | Frecuencia | Porcentaje |
|---|-------------------|-------------------|
| Talleres en oficio | 15 | 7,8 |
| Empresas | 2 | 1,0 |
| Habilidades sociales | 25 | 13,0 |
| Talleres en oficio con empresas | 16 | 8,3 |
| Talleres en oficio con habilidades sociales | 57 | 29,7 |

| | | |
|--|-----|-------|
| Empresas con habilidades sociales | 20 | 10,4 |
| Talleres en oficio con empresas con habilidades sociales | 56 | 29,2 |
| No responde | 1 | 0,5 |
| TOTAL | 192 | 100,0 |

Base: Entrevistados con Formación Laboral

Estos resultados, nos indujeron a establecer seis ‘tendencias’ de modelo, constituidas por las diferentes combinaciones que se verificaron. En este ejercicio, como se aprecia en el cuadro, la presencia de sólo acciones dirigidas a empresas es irrelevante. El resto de las combinaciones, constituyeron las seis ‘tendencias’ de modelo que fueron un avance para enfrentar la segunda fase del estudio y que tiene como objetivo la caracterización de los modelos presentes en la formación laboral en Chile, ya no tendencias.

Es interesante observar que las estrategias más recurrentes son Talleres en oficio en combinación con Habilidades Sociales, con y sin acciones vinculadas con empresas, estas estrategias se realizan en un 59 % de las unidades educativas que desarrollan ciclos o programas laborales.

B. De la Fase II

Los resultados del estudio indican que los modelos de formación laboral actualmente en aplicación a nivel nacional reflejan de manera estrecha los diversos modelos teóricos que los sustentan, así como los paradigmas sobre discapacidad que actualmente se discuten tanto en el país como a nivel internacional.

Es relevante mencionar que en la práctica no hay o hay muy pocas escuelas que apliquen modelos desde su concepción teórica pura, sino que en su mayoría combinan elementos de más de un modelo teórico. Esto ha significado que en algunos establecimientos ha llevado a los distintos profesores a posturas antagónicas que reflejan los modelos en pugna, mientras que en otros se ha logrado conciliar una postura del establecimiento que le da coherencia interna a su programa. Con frecuencia, en aquellas unidades educativas donde la cuestión paradigmática y/o de modelo no se ha resuelto apropiadamente, el debate interno está dividido en términos generacionales, donde los profesores de más edad tienden a trabajar con modelos basados en el paradigma clínico, mientras que los profesores más jóvenes tienden a incorporar prácticas asociadas al paradigma social.

También es importante destacar que un número significativo de escuelas se encuentra en proceso de transición de un modelo o de un paradigma a otro, lo que dificulta su clasificación en un modelo o paradigma específico. Esta problemática se ha resuelto incorporando un modelo transicional.

1. Modelos de formación laboral

Los resultados del estudio indican que los modelos de formación laboral actualmente en aplicación a nivel nacional reflejan de manera estrecha los diversos modelos teóricos que los sustentan, así como los paradigmas sobre discapacidad que actualmente se discuten tanto en el país como a nivel internacional.

Es relevante mencionar que en la práctica no hay o hay muy pocas escuelas que apliquen modelos desde su concepción teórica pura, sino que en su mayoría combinan elementos de más de un modelo teórico. Esto ha significado que en algunos establecimientos ha llevado a los distintos profesores a posturas antagónicas que reflejan los modelos en pugna, mientras que en otros se ha logrado conciliar una postura del establecimiento que le da coherencia interna a su programa. Con frecuencia, en aquellas unidades educativas donde la cuestión paradigmática y/o de modelo no se ha resuelto apropiadamente, el debate interno está dividido en términos generacionales, donde los profesores de más edad tienden a trabajar con modelos basados en el paradigma clínico, mientras que los profesores más jóvenes tienden a incorporar prácticas asociadas al paradigma social.

También es importante destacar que un número significativo de escuelas se encuentra en proceso de transición de un modelo o de un paradigma a otro, lo que dificulta su clasificación en un modelo o paradigma específico. Esta problemática se ha resuelto incorporando un modelo transicional.

a. Paradigmas sobre discapacidad

De acuerdo con los resultados que presenta esta fase en relación a los modelos de formación laboral existentes se puede mencionar que en general se inscriben en dos grandes paradigmas: El paradigma clínico-rehabilitatorio y el paradigma social o de la autonomía personal.

➤ Paradigma Clínico-rehabilitatorio

Este paradigma ha sido denominado de diferentes maneras, tales como paradigma clínico, médico o de rehabilitación funcional, entre los nombres más conocidos.

Desde una perspectiva mayor, se afianza en el contexto del desarrollo económico fundado en la gran industria que se ha experimentado a nivel mundial, cuyas repercusiones alcanzan diferentes ámbitos de la economía y de la vida social de todos los miembros de la sociedad. Las exigencias del modelo de desarrollo económico post Segunda Guerra Mundial para la reconstrucción de los países requirió del aporte productivo de todos los miembros de la sociedad, incluidos el gran número de personas con discapacidad producto de las acciones bélicas. De esta manera, el valor ser humano ha pasado del problema de la incapacidad y lastre social a un paradigma en que el hombre es valorizado como útil o inútil, apto o inapto dependiendo de su relación con el aparato productivo de la sociedad. Este paradigma se expresa en la evaluación del individuo en relación con su contribución potencial al desarrollo industrial de la sociedad, a la producción y el consumo.

Así, la racionalidad que se ha generado desde el taller de la gran industria, con diferentes expresiones de la organización del trabajo tales como el Taylorismo y posteriormente el Fordismo, extiende su influencia hacia todo el mercado en primera instancia y con posterioridad irradia sus efecto a toda la sociedad.

Esta situación repercute en la esfera ideológica con diferentes representaciones sociales, cuya expresión se estructura en marcos de referencias globales, donde es posible identificar sistemas valóricos, principios de organización y en general referentes para la vida social y económica, signada en la historiografía como “modernidad.”

En este contexto, se generan las nuevas matrices de sentidos y el discurso sobre las cuestiones relacionadas con la deficiencias y la discapacidad.

A partir de esta nueva matriz de sentido, se desmenuza en los diferentes intersticios, dado por los diferentes ámbitos, colectividades, instituciones y roles en que se organiza la vida social, el tratamiento específico al tema de la deficiencia y discapacidad. Derivado de este proceso, aparecen los especialistas, de las más diversas denominaciones y experticia.

Dado que cada individuo es valorizado desde el punto de vista de capacidad de contribución al bien común, ya sea produciendo o consumiendo, en forma medular en este paradigma se enfatiza la deficiencia como un problema de la persona, originado por diferentes causas. “Los diagnósticos y la evaluaciones de los déficit tendrán como misión medir la distancia que separa a las personas afectadas por una discapacidad del patrón socialmente aceptado, es decir de la ‘persona normal’....Así pues, desde ese momento, las anamnesis deberán ayudar a la identificación de la persona observada, con el fin de visualizar y medir el grado de discapacidad del sujeto en cuestión”.¹

“Hasta ahí la encuesta médica, el test psicológico, la evaluación psicopedagógica, la detección de habilidades y toda la otras formas de ‘medición objetiva’, aparecen como procedimientos de una legitimidad incuestionable y cuya fiabilidad tiene a su haber el respaldo de ciencias tan venerables como las matemáticas, la lógica y la estadística”.²

Debido a que el foco del problema es definido como de la persona, el conjunto de intervenciones que procura su tratamiento se centran principalmente en su preparación y adecuación.

El tratamiento brindado a las personas con discapacidad está enfocado a su mejor adaptación y/o cambio conductual, centrado en su déficit. Es decir, aportar a nivel individual los elementos que le permitan paliar el “handicap” para el normal desempeño de roles, según las más variadas condiciones tales como sexo, edad, condición social, entre otras. “La atención de

¹ Salinas Alvarez, Gabriel; *Acerca de la Discapacidad, Ciudadanías Plurales*, Fundación Ideas, Santiago de Chile, s. f., p. 39.

² *Ibid.*, p. 39

los ‘especialistas’ se orienta pues hacia el déficit, hacia la deficiencia que aqueja y disminuye las capacidades físicas, sensoriales, mentales o psicosociales de las personas”.³

Por ello la persona es reducida a un rol pasivo, de objeto del proceso rehabilitatorio. Es el especialista quien sabe qué necesita la persona y controla el proceso en todas sus fases.

En los ámbitos educativos analizados, lo esencial de los Programas de Formación laboral de alumnos con NEE, se traduce en procesos de enseñanza-aprendizaje cuya finalidad, de preferencia, es el desarrollo de destrezas y dominios que permitan su posterior inserción laboral. La clave de las intervenciones está en preparar al alumno de manera de facilitar su acceso al mercado laboral, habilitándolo para que desempeñe alguna actividad productiva: “La respuesta es preparar y fortalecer al niño para que sepa enfrentar ...[al mundo]... en el fondo eso.”⁴

Este proceso, es el más alto nivel de eficacia que se puede aspirar en la perspectiva de inserción profesional de las personas con discapacidad. No obstante, es sólo una respuesta parcial a la discriminación y exclusión social y profesional a causa de deficiencia y discapacidad. Manifiesta con ello una comprensión restringida de la integración social de estas personas. “Parcial en su concepto, pues la inserción laboral agota casi en toda la extensión de la idea, asignando a la incorporación al mercado del trabajo el rol decisivo. Parcial también, pues quedan en la sombra todas las otras dimensiones de la existencia no directamente vinculadas al trabajo remunerado. Parcial en fin, porque ella constituye una respuesta las necesidades de sólo una franja de la población concernida por la discapacidad: El segmento compuesto por las personas rehabilitables”⁵.

➤ Paradigma Social

También conocido como paradigma de la autonomía personal o paradigma de los derechos humanos, considera el fenómeno de la discapacidad principalmente como un problema social y complejo. Este paradigma busca la eliminación de todas las barreras que impiden la plena integración y participación de las personas con discapacidad en todas las esferas de la vida social y comunitaria. Supone eliminar la dependencia de la familia y los profesionales y reivindica el derecho de construir la propia autonomía, siendo sujetos activos y no simples objetos de las decisiones que los profesionales u otros actores que juegan roles significativos en sus vidas tomen con ellos. La atención, traducida en apoyos flexibles y permanentes, se basa en intervenciones tanto dirigidas a la persona como al entorno físico y social, poniendo de relieve la importancia tanto de lograr el acceso al espacio físico como el cambio de las actitudes hacia las personas con discapacidad por parte de la familia, la sociedad y el estado.

En el paradigma social, la riqueza del ser social hay que entenderla a nivel del individuo en su infinita capacidad de variaciones, que en definitiva redundan en la diversidad, por ello, más que reconocer diferencias en la variabilidad de atributos personales, que nos jerarquizan, hay que

³ Ibid., p. 40

⁴ Extractado de la entrevista a Patricia Mundaca, docente de la Escuela Constitución de Chillán; 2002

⁵ Salinas Alvarez, Gabriel; *Acerca de la Discapacidad, Ciudadanías Plurales*, Fundación Ideas, Santiago de Chile, s. f., p. 41

asumir la discapacidad desde la perspectiva de la diversidad, y estas diferencias en los individuos por ellas afectados, suscitan ‘necesidades especiales’ y no diferencias que determinen formas de segregación.

Esta forma de entender la discapacidad nos permite abordar la problemática en el contexto social mismo y no exclusivamente en el individuo con discapacidad, como el caso del paradigma clínico. Por lo tanto, la finalidad de la intervención en este paradigma está en el proceso de la plena integración social de las personas con discapacidad, que se expresa en su participación en las más diversas expresiones de la vida social, comunitaria, educativa, laboral y recreacional.

Para lograr este desempeño, los alumnos deberán adquirir las actitudes y las habilidades necesarias para alcanzar los mayores grados de autonomía posible. Es decir. “La capacidad que una persona –cualquiera que sea– tiene para negociar con sus dependencias, con el objetivo de llevar a cabo un proyecto de vida, propio, genuino”⁶.

La personas con “necesidades especiales”, al igual que las otras categorías sociales diversas que forman parte de lo social, para su proceso de integración tienen la necesidad de equiparar oportunidades, para que su participación en su entorno se realice en las mejores condiciones de igualdad posibles.

En el ámbito educativo, a nivel de los programas de formación laboral, se traduce en procesos de enseñanza-aprendizaje que vinculan el accionar de la unidad educativa con el recurso comunidad, especialmente sus sectores productivos. La finalidad del Programa de Formación Laboral, por una parte se dirige al logro de los mayores grados de autonomía, de competencias sociales y sociolaborales; y por otro lado incidir en el entorno, especialmente el que se asocia a las redes empresariales, puerta de entrada al mercado laboral.

La vinculación con la empresa por un lado, y la comunidad en general por otro, busca abrir y diversificar la oferta educativa de la escuela, incorporando los estándares de la comunidad al proceso de enseñanza-aprendizaje y presentando oportunidades únicas de generalización de los aprendizajes de los alumnos al proveer situaciones de práctica en el mundo real. Es destacable que las estrategias de formación laboral que incorporan el recurso comunidad son aptas para implementarse tanto desde escuelas especiales y centros de capacitación laboral como desde proyectos de integración escolar.

Esta apertura de la escuela hacia la comunidad también tiene un efecto de sensibilización de los distintos actores que la componen, lo que crea mayores y mejores oportunidades de integración social y laboral de los alumnos a su egreso.

Para avanzar en este proceso hay que eliminar las barreras actitudinales que percibe a la persona con discapacidad como alguien diferente, que nos causa temor e inseguridad. Para asegurar la participación continua es necesario establecer redes de apoyo individualizado y permanente, que resuelvan las necesidades de cada persona. Estas redes no dependen

⁶ Ibid., p. 47.

exclusivamente de profesionales, sino que incorporan a otros actores del entorno social y cuyo control recae fundamentalmente en la persona con discapacidad.

Cuadro N° 15: Comparación de los Paradigmas Clínico y de la Autonomía Personal.⁷

| VARIABLES | PARADIGMA CLÍNICO | PARADIGMA DE LA AUTONOMIA PERSONAL |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Definición del problema • Localización del problema • Solución del problema • Rol social del individuo • Quién controla • Resultados obtenidos | <ul style="list-style-type: none"> • Deficiencia, falta de destreza • En el individuo • Intervención profesional del médico, terapeuta ocupacional, trabajadora social etc. • Paciente, cliente • El profesional • Lograr el máximo de destrezas funcionales para actividades de la vida diaria u obtener un empleo remunerado. | <ul style="list-style-type: none"> • Dependencia de profesionales y/o familiares • En el entorno y el proceso de integración • Orientación de los iguales, acción legal propia, autoayuda, eliminación de barreras, etc. • Consumidor de un servicio, persona • La persona con discapacidad • Autonomía personal, integración educativa, laboral, recreacional y social en general. |

Si bien la definición de los paradigmas clínico-rehabilitatorio y social nos generan un marco para clasificar las acciones de formación laboral que llevan a cabo las distintas unidades educativas en modelos de gestión, también es necesario desarrollar un conjunto de indicadores que permitan operacionalizar el proceso.

b. Indicadores para modelos de formación laboral

A partir de los paradigmas establecidos, se confeccionaron una serie de cuatro indicadores que permitieran en forma más operativa, profundizar el sentido final de las estrategias, objetivos y acciones recopiladas en las entrevistas semi estructurada producto del trabajo de terreno, a los diferentes actores que están directamente involucrados por el Programa de Formación Laboral impartido desde las unidades educativas seleccionadas.

Los indicadores utilizados para determinar la pertenencia de los programas en paradigmas clínico y social son los siguientes:

⁷ Adaptado de: SITUACION ACTUAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL ECUADOR. R. Cazar y M. Moreno, 1998.

- **Ubicación del problema**
 - Centrado en la carencias del individuo: Clínico
 - Apoyos para los procesos de integración: Social
- **Foco del proceso educativo:**
 - Interviene preferentemente el déficit de los educandos: Clínico
 - Interviene de preferencia la relación persona-entorno : Social
- **Fin del proceso educativo**
 - Desarrollo de destrezas y dominios : Clínico
 - Logro de mayores grados de autonomía: Social
- **Relación con el mercado laboral**
 - Centra las intervenciones en la habilitación para el acceso al mercado laboral: Clínico
 - Centra las intervenciones en la autonomía y permanencia en el mercado laboral: Social

c. Modelos de formación laboral

En la primera fase del estudio se han tipificado lo que denominamos “tendencias de modelos” de formación laboral, a partir de las estrategias de formación laboral declaradas por los responsables de las unidades educativas encuestados. Se optó por definir tendencias de modelo más que modelos propiamente tal dada la gran variabilidad y dispersión de las acciones que se realizan en los distintos programas de las unidades educativas encuestadas, junto al hecho del análisis inicial se estructuró a partir de modelos teóricos en su estado puro. La realidad de las escuelas es que prácticamente ninguna utiliza los modelos teóricos en su estado puro, sino que sus programas son un híbrido que combina elementos de más de un modelo. Más aún, un número importante de unidades educativas incorpora prácticas de formación vocacional que obedecen a paradigmas de discapacidad distintos y se encuentran en tránsito de un paradigma a otro.

Esto puede obedecer, a lo menos en parte a que si bien el marco normativo de planes y programas de educación especial favorece prácticas relacionadas con el paradigma clínico, no es taxativo en relación con la organización que las unidades educativas deben darle a los programas de formación laboral, permitiendo entonces la incorporación de prácticas de más un modelo.

Otro aspecto de considerable importancia dice relación con la formación inicial de los docentes, que en su mayoría obedece al paradigma clínico. Los docentes formados en el paradigma social son en general profesores muy jóvenes egresados recientemente, o profesores con mayor trayectoria que se han perfeccionado en servicio o autoperfeccionado. Un aspecto importante de la formación y/o perfeccionamiento docente en el paradigma social

es que una gran parte de los docentes formados en el paradigma clínico han incorporado el lenguaje de paradigma social, pero no han cambiado de manera significativa su práctica pedagógica.

También aparece como importante el hecho que tanto los docentes como los directivos de las unidades educativas están más centrados en los procesos que se llevan a cabo en los establecimientos que el producto educativo que ellos logran, es decir, los resultados de vida que obtienen con sus egresados. Si bien todos declaran que la intención de sus acciones de formación se centran en crear condiciones para un mejor desenlace ocupacional de sus alumnos al egreso, no se detienen a analizar el éxito de sus intervenciones con los alumnos egresados. De hecho, en varias instancias ese análisis es percibido como una amenaza y los directores de los establecimientos niegan o dificultan el acceso a los listados de alumnos egresados necesarios para la fase III del estudio. En la medida que las unidades educativas no analizan los resultados de su gestión en la situación de sus egresados tampoco ven la necesidad de modificar las acciones de formación laboral que ellos implementan.

La influencia de los Supervisores Provinciales de Educación Especial también juega un rol en la variabilidad de enfoques de formación laboral que prevalece, en tanto su formación ha sido –casi en todos los casos– en el paradigma clínico. Un ejemplo de cómo la gestión de la supervisión incide en la formación laboral que imparten los establecimientos educativos se da al comparar la VIII Región con la Metropolitana o la V, donde la mayoría de las unidades educativas de estas últimas imparten programas basados en el modelo clínico, mientras que en la VIII hay una mayor prevalencia del paradigma social.

Finalmente, el cambio de dirección de las Políticas de Educación Especial que se ha evidenciado en los últimos dos años ha fortalecido los avances hacia modelos basados en el paradigma social, especialmente en las regiones II, VIII y Metropolitana, sin embargo, también ha sido fuente de rechazo y/o confusión que se expresan principalmente en la aparente contradicción entre las actuales políticas y la normativa de Educación Especial que tiene una orientación de carácter más clínico.

Estas cinco situaciones pueden incidir en la variabilidad de la oferta educativa de formación laboral que, como se ha dicho, no permiten la conformación de modelos sino de tendencias de modelo.

➤ **Definición de modelos de formación laboral según paradigma**

Sin embargo, la primera clasificación de tendencias modelo nos permitió avanzar hacia una profundización de los distintos modelos en uso en formación laboral, administrando entrevistas semi-estructuradas, donde se indagan diversas dimensiones asociada al proceso de formación e inserción laboral, a distintos actores involucrados en la implementación del modelo. Este conjunto de entrevistas ha hecho eje en unidades educativas representativas de las tendencias de modelos detectadas en la primera fase.

Esta nueva taxonomía nos permite incorporar elementos para su análisis, que ayuden a reordenar este conjunto desde diferentes miradas. Un primer acercamiento para su análisis fue responder dos interrogantes de más largo alcance: ¿Bajo qué paradigmas que hoy disputa la primacía en el campo de la discapacidad se levantan los distintos modelos en uso? y ¿Qué rol juega el recurso comunidad en las acciones de formación laboral que implementa una unidad educativa dada?

El análisis de la información bajo esta perspectiva y empleando los indicadores que se derivan de los paradigmas nos entrega cuatro modelos en uso, dos de los cuales se enmarcan en el paradigma clínico dependiendo del uso del recurso comunidad por parte de las unidades educativas, uno en el paradigma social y un modelo de transición que involucra prácticas educativas de ambos, pero con resultados y procesos que no enfatizan un modelo sobre el otro.

Cuadro N° 16: Modelos de Formación Laboral según Paradigma

| PARADIGMA | MODELOS |
|-----------|---|
| Clínico | 5. Talleres intra escuela no vinculados con el entorno (Talleres en oficios y/o habilidades sociales) 6. Talleres intra escuela vinculados con el entorno (Talleres en oficio con práctica laboral, habilidades sociales con empresas) |
| Social | 7. Acciones de Formación Laboral vinculadas con el entornos (Talleres con prácticas laborales, habilidades sociales con empresas) |
| Ambos | 8. En transición del paradigma clínico al paradigma social |

➤ **Modelo 1: Talleres intra escuela no vinculados con el entorno**

El primer modelo involucra talleres de formación en oficios sin vinculación con la empresa y/o talleres de habilidades sociales sin vinculación con la comunidad general ni otras instancias de comunidad como la familia u organizaciones comunitarias.

Los talleres de formación en oficios se inspiran en lo planteado por los decretos de planes y programas en relación con formar en un oficio o parte de él. La unidad educativa ofrece una o más opciones de oficio que se imparten en talleres habilitados para este propósito dentro del establecimiento.

Es común que este tipo de oferta educativa sea segregada por género, con opciones distintas para los alumnos y alumnas, con poca flexibilidad en relación con cruces de género, es decir, que una alumna asista a talleres para varones o viceversa.

Aunque el objetivo declarado de la mayoría de los talleres los talleres es el de preparar a los alumnos para que puedan desempeñarse productivamente en una empresa, un número de

establecimientos declara que el objetivo de sus talleres es capacitar a sus alumnos y a lo papás “...para que ellos algún día puedan tener en sus casas una mini empresa y a los niños le ocupen su tiempo”⁸.

i) Nivel paradigmático.

En el nivel paradigmático este modelo pone énfasis, desde el inicio del proceso de Formación Laboral en un destino ya trazado para cada alumno y alumna. Una fatalidad que impide cualquier aspiración de movilidad social ascendente en los educandos. La discapacidad como tal se convierte en una traba en el proceso de integración social. Se promueve con ello un rol pasivo para ellos, limitando sus opciones de elección respecto de la oferta educativa. No se observa en relación a la minusvalía procesos que enfrenten las adversidades fundamentales del entorno, que se manifiesten por ejemplo en vinculaciones más proactivas con el mundo empresarial, sino que por el contrario todo queda sujeto a lo que el equipo rehabilitador (equipo docente), pueda lograr aisladamente en el alumno con necesidades educativas especiales. Habitualmente hay segregación de género y de grado de discapacidad. Hay poca confianza en la capacidad de los alumnos de desempeñar un trabajo competitivo a su egreso.

*“Nosotros determinamos entregarle a los niños un oficio en que ellos puedan aprender a trabajar la madera haciendo juguetes y juegos didácticos para que logren hacer algo en su casa con materiales baratos que no necesiten tanta implementación.”
(Mónica Barrientos, Jefe de UTP Escuela Las Rosas – COANIL, Santiago.)*

ii) Elementos centrales del modelo.

La estrategia de formación laboral no responde a un análisis de la demanda del mercado laboral, sino que ofrece un oficio, según los recursos materiales y humanos disponibles y el acceso más fácil de empresas del rubro, independiente que tenga posibilidades de mayor proyección para los egresados. El tipo de oficios que se ofrece se centra en el desarrollo de manualidades básicas y el manejo de herramientas y equipos para el trabajo en madera, metales y construcción para los varones; manejo de equipos y herramientas para la costura, el tejido y tareas menores relacionadas con mantención de un hogar para las niñas. También se ofrecen talleres como la cocina, repostería, artesanía y encuadernación para jóvenes de ambos sexos. Otros oficios característicos de este modelo son la en cerámica y jardinería.

En algunos casos, para dar una solución a los casos considerados más severos y que no pueden insertarse en el campo laboral, se han creado, microempresas o talleres protegidos, donde participan los alumnos que han sido evaluados como sin posibilidad de inserción. A ellos, se les ocupas en trabajo de escasa complejidad, habitualmente trabajo en serie. Hay unidades educativas que trabajan en función de preparar a sus alumnos para continuar en un taller protegido, limitando severamente sus opciones de trabajar de manera competitiva,

⁸ Escuela Nuevo Mundo, Ñuñoa

especialmente cuando el operador del taller protegido es el mismo sostenedor de la escuela especial.

“La escuela en ese sentido es como muy sobreprotectora, además sabes cuál es la otra razón [de por qué la escuela no trabaja con la empresa] es que ellos no tienen la necesidad de colocar porque ellos tienen su taller protegido donde derivan a los jóvenes una vez que no pueden permanecer en la escuela” (Fresia Miranda, Supervisora de Educación Especial, Escuela Nuevo Mundo.)

Otros casos tratan de innovar dentro del marco legal que los regula y han hecho avances, como incorporar a los padres en el proceso de formación laboral, con la idea, que se refuercen los aprendizajes en las casas y a su vez, se vaya explorando la posibilidad de generar una microempresa familiar que permita insertar laboralmente al hijo. No obstante, muchas veces, esta buena idea se ve menoscabada por la actitud sobreprotectora de los padres que no deja proyectar la posible autonomía de los hijos⁹.

Las situaciones negativas descritas observadas en este modelo se agravan muchas veces cuando, esta modalidad se implementa en un contexto de mayor aislamiento y pobreza comunal. Todo el proceso se resiente por la falta de recursos para la implementación y por la escaso número de empresas cercanas.

“...son talleres de poca monta, en general se hace bordados, tejidos a telar y un poco de mueblería..., la implementación de esta escuela no es apropiada...”(María Elena Muñoz Soto, Supervisora de Educación Especial, Escuela Especial de Tomé)

En este sentido la casi ausencia de contacto empresarial se vuelve crítico y derechamente augura poco futuro en la inserción laboral de los egresados.

Durante su paso o estadía en Programa de Formación Laboral ¿Qué empresas conoció y que conoció de ellas? ¿Y de los empresarios o jefes? (Pregunta N5 Dirigida a egresado en la Fase II del Estudio)

“...¿En la Escuela?, eh..., un supermercado donde íbamos a comprar..., eso no más. (Francisco Pérez Gallardo, Egresado Escuela Especial de Tomé)

En el caso de que la dependencia sea municipal, le agrega dificultades en los procesos innovativos, por la inercia que significa la administración de los recursos municipales.

Los contenidos del proceso de formación laboral se estructuran como curso en cada taller. Los más frecuentes para los hombres son carpintería y para las en mujeres repostería. Se avanza de manera progresiva en los diferentes contenidos del oficio e incorporando además refuerzos en las áreas de desarrollo, considerando aspectos tales como comunicación y educación sexual; además se proponen el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas más enfocadas al ámbito socio-laboral y desarrollo personal. En la

⁹ Escuela Nuevo Mundo, Ñuñoa.

descripción del trabajo en estas áreas es común que se comience a emplear lenguaje más asociado con el paradigma social.

“...lo que pasa es que las habilidades son socio laborales, también vemos la cuestión puntualidad, asistencia, no por una cuestión de subvenciones sino porque el cabro tiene que ir a trabajar después y si no cumple sencillamente lo van a echar. Incluso tenemos una asignatura que se llama Legislación Laboral. No es tan profunda, pero para que los cabros sepan qué es un contrato de trabajo, qué es la ley laboral, los sindicatos, así, cuestiones muy someras, pero nosotros al menos le entregamos lo básico. En nuestra escuela hemos hecho en dos oportunidades las JOCAS, para que los cabros también conozcan y manejen la cuestión sexual.” (Luis Muñoz Torres, Jefe de UTP, Centro de Capacitación Laboral D-84.)

Es habitual observar que se discrimina especialmente por género a las mujeres para que aprendan labores de tipo doméstico, siendo típico las de tipo de aseo y lavado.

En la medida que se avanza en las complejidades de los contenidos del taller, se incorporan otros contenidos asociados especialmente a normativas de tipo laboral.

A nivel de actividades de los cursos, los distintos productos del taller, tales como pasteles, pan amasado, productos del taller de carpintería y artesanías son ofrecidos a la venta por los alumnos para financiar los talleres, primero en forma individual y culminando cada año con una muestra donde se invita a los padres junto a miembros relevantes de la comunidad.

“El taller de Economía Domestica está implementado y toda la venta de nuestros productos son para mantener el capital y para ir comprando las cosas que se vayan necesitando...” (Elsa Fernández Arostiga, Jefa de UTP, Escuela Especial Hellen Keller, Olmué.)

iii) Relación con el empresariado

Desde este modelo no se visiona, la necesidad estratégica de contar con el apoyo real del empresariado, desde el inicio del proceso de Formación Laboral, al contrario, muchas veces es un proceso casi obligado y no relevado en el flujograma del proceso, excepto como proveedores de material de desecho u otros recursos materiales o equipos dados de baja para la operación de los talleres.

“...no nos queda tiempo para salir a la empresa, entonces es ocasional, cuando necesitamos del empresario vamos lo conversamos y le mandamos un chico...” (Leticia Cuevas Coronado, Directora, Centro de Capacitación Laboral Unpade, Los Angeles)

En algunos casos, especialmente en algunas comunas de tipo rural, la iniciativa de la relación es generada por los padres de los estudiantes, especialmente hacia trabajo de temporeros o restaurantes del sector.

Desde la perspectiva de los empresarios, la relación con la unidad educativa, es vista como un primer paso de acercamiento, sin embargo ésta denota que no tienen pretensiones de que el empresariado juegue un rol más activo en el programa, salvo dar una oportunidad para recibir a los niños para su período de práctica o contribuir con materiales o donaciones de equipos y/o herramientas que el empresario ya no necesite.

Cuando se logra un vínculo con el empresariado que resulte en la inserción laboral de un alumno, ésta es formalizada mediante un documento necesario para mantener la cobertura del seguro escolar, que establece las obligaciones de las partes, que la familia o apoderado y el dueño de la empresa refrendan y se consignan antecedentes para regularizar el seguimiento o monitoreo de éstas actividades por parte de la unidad educativa.

iv) Relación con redes de apoyo

Las redes de apoyo que se han logrado construir, descansan fuertemente en el apoyo de los municipios, centros comunitarios y centros de amigos de la unidad educativa. Esta red es funcional al tipo de objetivo y estrategia diseñada.

En este modelo se observa niveles deficitarios del compromiso de los padres y no se aprecia una línea de trabajo más sólida en este sentido. Muchas veces desde los padres. Ellos ven como amenaza que sus hijos encuentren un trabajo por la posibilidad de perder la Pensión Asistencial (PASIS), también es frecuente, que en su familia los y las jóvenes sean utilizados como verdaderas “nanas” que sacan de algunos apuros a sus padres cuando alguien se enferma o no hay con quien dejar un niño.

Por otra parte FONADIS aparece como el principal centro de aportes financieros a algunas instituciones, para equipar sus talleres tradicionales.

v) Otras características del modelo

En relación a los contenidos, estos apuntan habitualmente al desarrollo de actividades polivalentes, enfocadas especialmente hacia el desarrollo de habilidades en los talleres más recurrentes.

Desde el punto de vista metodológico, se propone aprender haciendo, con separación grupal, donde el número de miembros está determinado por el grado de atención personalizado que exija el alumno de acuerdo a sus capacidades evaluadas.

En el aspectos de los recursos materiales, los talleres mantienen salas equipadas con lo esencial. Esta situación es variable, asociado muchas veces al tipo de asentamiento humano donde se localice la unidad educativa y de la motivación del personal por generar redes. Habitualmente las unidades educativas de tipo rural se ven más carenciadas de recursos. Los insumos son financiados por los centros de padres, grupos de amigos u otras entidades de apoyo o fondos concursables como el FONADIS.

Del punto de vista del equipamiento, la situación es disímil ya que algunos talleres han logrado financiamiento y compra de nuevos equipos con los aportes provenientes de FONADIS y por otra parte, la gran mayoría cuenta con equipos donados o conseguidos. Asimismo, un número significativo de establecimientos cuentan con la conexión a la Red Enlaces.

La estructura de los recursos humanos se compone habitualmente por una persona en las funciones directiva, una profesora especialista, y los profesores y personas especializado no docente para los talleres, siendo habitual, los expertos en repostería y carpinteros para el trabajo en madera.

Desde la mirada de los requerimiento de las empresas que se relacionan con este tipo de unidades educativas, lo ideal sería que el egresado fuera totalmente competente en el rubro que se inserta, sin embargo, se aprecia que hay voluntad por enseñar en el mismo proceso productivo. Por ello, lo que más se destaca es que los egresado tengan voluntad por aprender, ya que los conocimientos del oficio puede aprenderlos sin conocimientos previos.

También el empresariado rescata como una de las características más observada en los egresados de este tipo de modelo, su perseverancia, obediencia, buena comunicación, buena conducta.

Algunas de sus características más frecuentes de estos talleres son que:

- Los talleres simulan tanto como sea posible las condiciones de una empresa. La simulación no logra replicarlas con exactitud por motivos de recursos e infraestructura.
- Salvo excepciones, los alumnos aprenden acerca de los procesos productivos con materiales que no son los reales del mundo del trabajo, sino material de desecho.
- Aprenden con equipos, máquinas y herramientas dadas de baja en empresas que se encuentran desfasadas respecto de los equipos actualmente en uso en el mercado.
- La producción de los alumnos no busca cumplir con estándares de mercado, sino que se contentan con lo que es posible lograr dadas las condiciones y los recursos con que cuentan.
- El aprendizaje ocurre con estructuras de supervisión escolarizadas que nada dicen relación real con la supervisión ni las exigencias de desempeño en una empresa.
- Los cursos son estructurados sobre la base de un continuo de progreso que incluyen pre-formación, formación y capacitación/producción.
- Los profesores que enseñan los talleres no siempre cuentan con la idoneidad necesaria y ya sea no cuentan con una especialización en que están enseñando, o son especialistas en la materia que no cuentan con la especialización docente.
- La elección de las especialidades no siempre se basan en estudios de los requerimientos del mercado laboral, sino que replican talleres como la carpintería, la costura y la repostería que se han venido desarrollando desde 1990 e incluso antes.

- Los talleres segregan por género y grado de discapacidad: Los jóvenes más capaces a carpintería, las jóvenes a costura y aquellos con limitaciones más significativas al taller de artesanía o repostería.
- La posibilidad de elección personal de los alumnos no es considerada ni en el diseño de la oferta educativa ni en el acceso a los diferentes talleres.

Bajo este mismo modelo también opera un grupo de unidades educativas que atienden alumnos con daño más severo y que centran su accionar en el desarrollo de habilidades sociales por parte de los educandos.

i) Nivel paradigmático

En este modelo se propone el desarrollo de habilidades sociales y destrezas, más bien de tipo manual y de baja motricidad fina, atendiendo a que su matrícula está compuesta por niños con rango de moderado a severo en su discapacidad. En todos los casos se aprecia las características más frecuentes del paradigma clínico. Los talleres no responden a las necesidades y los intereses de los alumnos ni se vislumbra una salida laboral real. Los talleres que no tienen ninguna proyección en la formación laboral ya que no consideran la demanda del mercado. Así mismo, por la elección de la actividad es notorio que sus egresados no estarán en condiciones de producir ni siquiera en su casa ni valerse por sí mismos.

“...la idea es desarrollar habilidades que sean más bien manuales, pero tampoco tan delicadas...el taller consiste en una huerta escolar, entonces partimos en todo lo que son habilidades de técnicas básicas, manipulación de motricidad fina para llegar hasta que los niños hagan sus sembrados... El objetivo principal es el desarrollo de habilidades sociales.” (Roxana Carranza, Jefa de UTP, Escuela Varesca, La Florida.)

ii) Elementos centrales del modelo

El desarrollo de habilidades sociales está enfocado a lograr grados de independencia y autocuidado. En el área de cognitiva se fortalece la parte funcional, en especial el desarrollo de la comunicación para que logren expresar ideas. Se pretende un nivel básico de comprensión de órdenes y ejecución de éstas.

Es común la elección de desarrollo de actividades de tipo productivo de bajo perfil; por ejemplo, el desarrollo de una huerta escolar donde se inician en la formación en conocimientos de los insumos, herramientas, procesos de cultivos, entre otros. Sin embargo, el conjunto de este proceso no capacita a los jóvenes en un oficio, por ejemplo jardinero, lo cual los deja más deprivados a su egreso.

En algunas aplicaciones de este modelo solamente se ha avanzado en la aplicación del primer ciclo de pre formación.

Otras aplicaciones del modelo¹⁰ que considera en su matrícula niños con discapacidad mental severa y profunda, trabajan con el Decreto 95/92. Esta escuela depende de COANIL. Los alumnos provienen de los hogares de esta institución, por lo cual a su discapacidad se agrega el problema de abandono por parte de sus familias. Por ello se plantean una estrategia en capacitar sólo en habilidades sociales y formación general en lo que es lecto-escritura y matemáticas.

En este contexto se plantean como objetivo central la integración social de los jóvenes, – que se inserten en su hogar– ya que son niños con problemas de abandono, o en el hogar de protección y pueda cumplir tareas menores. Por ello, el taller que implementa es un taller de habilidades básicas, de habilidades sociales y de integración a la vida hogareña. A juicio de los responsables es prácticamente imposible su inserción laboral.

“...si tenemos a un solo alumno que pueda trabajar es mucho, porque tienen diagnóstico de severos a profundos...”. (Ana María Castillo, Directora Escuela Especial Los Copihues, San Joaquín)

iii) Relación con el empresariado

Este tipo de estrategia no apunta a la vinculación con la comunidad, por lo cual el empresariado no cuenta en la planificación de este modelo.

En los casos más severos, el objetivo del programa es la integración a la vida hogareña.

iv) Relación con redes de apoyo

En su tipo de actividad mantienen un funcionamiento de tipo autárquico, por lo cual precinden de contacto con redes de apoyo, sólo se puede mencionar como excepción el contacto con oficinas de la discapacidad a nivel municipal, Consultorio de Salud, instituciones de tipo benéfico y el apoyo de COANIL.

v) Otras características del modelo

Se promueve una metodología participativa e interactiva, Se privilegia el aprender haciendo

En los casos que las discapacidad sea más severa, se privilegia el contacto directo del profesor con el alumno, con planificación individual, dependiendo de las particularidades de los educandos.

Habitualmente en términos de recursos, poseen a nivel básico tanto en insumos como equipamiento, dependiendo de la naturaleza de la actividad del taller. Muchos casos cuenta con vínculos con la Red Enlace. En algunas aplicaciones de este modelo no utilizan ningún tipo de recursos tecnológicos.

¹⁰ Escuela Los Copihues de San Joaquín

Para los casos de alumnos con grados más severos de discapacidad, los materiales son de tipo funcional a las actividades que desarrollan en una casa de tipo funcional para los aprendizajes, procurando desarrollar actividades de la vida diaria y de autocuidado.

En esta modalidad¹¹ al cumplir los 15 años, se produce una selección por grado de discapacidad y desempeño, enviando los alumnos con mayores potencialidades a experiencias educativas con mayores exigencias –un tipo de taller funcional– y las escuelas se queda con los más severos.

Habitualmente consideran el recurso humano sólo de profesores especialistas en educación diferencial.

➤ **Modelo 2: Talleres intra escuela vinculados con el entorno**

Este segundo modelo, que también se inscribe en el modelo clínico difiere del modelo anterior fundamentalmente en su uso del recurso comunidad como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, destacándose su vinculación con la empresa como parte del programa de formación laboral que imparte la unidad educativa. La participación de la empresa en el proceso casi siempre se remite a ser centro de práctica laboral. Denota una mayor confianza en el futuro laboral de sus egresados y centran sus esfuerzos en que sus alumnos aprendan un oficio de mercado, o que genere oportunidades más cercanas a él. Al contrario del modelo 1, que en muchos de los casos prepara a los alumnos para que a su egreso ingresen a talleres protegidos, este modelo tiene una mayor focalización de esfuerzos en un desenlace ocupacional competitivo al egreso.

Este modelo es implementado tanto desde escuelas especiales como centros de capacitación laboral e incluso un proyecto de integración (Escuela Bettel de La Florida, Región Metropolitana.)

El rol de la práctica laboral varía en un amplio rango de aplicaciones que incorporan la pre-práctica y práctica como proceso final de la formación de los alumnos (según lo establece el Decreto de Educación N° 87 de 1990) a prácticas esporádicas de corto plazo durante el período de formación del alumno. En general, en este modelo, la práctica laboral es empleada como trampolín para asegurar la posterior contratación del alumno en el puesto de práctica, estrategia que goza de un éxito moderado.

Otras vinculaciones con la empresa se centran en la obtención de recursos materiales y herramientas y equipos dados de baja como donación para la operación de los talleres de la escuela.

i) Nivel paradigmático

¹¹ Escuela Los Copihues, San Joaquín

Este modelo, define la problemática tanto del empleo como de la integración social de las personas con discapacidad desde el punto de vista de su falta de competencias para ingresar al mercado laboral, por lo tanto, a nivel de estrategia enfatiza el aprendizaje de un oficio o parte de él como principal medio para el logro de dicho objetivo. Reconoce también, a lo menos en parte, las limitaciones de la unidad educativa para simular el mundo real, por lo que la estrategia involucra la participación de la empresa como medio para “aterrizar” los aprendizajes que los alumnos logran en los talleres del establecimiento. La unidad educativa entrega su aporte en el aprendizaje de un oficio en los talleres de la escuela, así como el desarrollo de hábitos y destrezas sociolaborales, pero siempre orientados al desarrollo futuro de un trabajo simple y/o de escasa calificación, por ejemplo, como ayudantes o aprendices de una cierta profesión.

ii) Elementos centrales del modelo

Junto con capacitar al alumno en algún oficio determinado, en el aula se desarrolla el proceso educativo centrado en contenidos de tipo cognitivos, normas laborales, habilidades sociolaborales, accidentes del trabajo y aspectos relacionado con el mejoramiento de autoestima y relaciones interpersonales. Así mismo se refuerzan hábitos de responsabilidad en el trabajo. En algunos casos la estrategia se basa en replicar las actividades que realizan los familiares más cercanos, como la madre y/o las hermana como medio para facilitar la posterior obtención de un empleo.

“...En el caso cuando trabajamos en las actividades de tareas menores o asesoras del hogar, es porque la madre o la hermana realizan esa actividad, ahora esto también hace más fácil la búsqueda de práctica para las niñas.” (Fanny Tolosa Jopia, Directora interina, Marta Stowas K. F – 579)

Se ofrece que los alumnos egresen capacitados para desempeñar un oficio determinado, en un proceso que de acuerdo con la normativa vigente puede considerar tres cursos,¹² cada uno de una duración de tres años, donde los educandos fluctúan en edades de 16 a 24 años. En el primer curso, de pre-formación, los alumnos logran conductas pre-laborales; en el segundo, de formación, aprenden los rudimentos del oficio; y en el último curso, de producción, tienen la opción de una pre-práctica y/o práctica en alguna empresa donde los puedan recibir. Sin embargo, al no haber un contacto más profundo o permanente con el empresariado, los alumnos no siempre logran competencias más competitivas. La implementación de este modelo aún mantiene características escolarizantes como en el caso del modelo anterior, pero toman medidas que las relativizan; por ejemplo, los alumnos firman libros de asistencia o marcan tarjeta en un reloj tarjetero convencional, no usan uniformes, tienen recreos diferidos de menor duración, se elimina el trato de “tíos” y “tías” con el personal docente, etc.

“Ya dentro de la unidad educativa no es ni tía, aquí es profesor. Ellos tienen que respetar dentro de la sala todo lo que es horario, o sea, saber de a poco se han ido incorporando de si son cinco minutos para una misión es cinco minutos para esa

¹² Decreto 87/90

misión, y se va a eso; y si ahí terminan, vuelven y hacen otra cosa, o sea, todo lo que es creatividad personal, eso también se ha juntado mucho... Yo les dejo un solo recreo, ni siquiera un recreo completo, o sea, las necesidades básicas de ir al baño, su desayuno. Ellos tienen un cuaderno de firmas de horas de llegada y de horas de salida... ¿Cierto?” (Patricia Mundaca Montecinos, Encargada Programa de Formación Laboral, Escuela Especial Constitución, Chillán)

En relación con el acceso a prácticas laborales, algunos alumnos en el transcurso del proceso educativo pueden verse marginados de la posibilidad de beneficiarse de ellas, ya sea por género o por grado de discapacidad, debido principalmente a la escasez de centros de práctica. Esto ocurre según evaluaciones del equipo docente, que favorecen a aquellos que muestran estándares altos de desempeño individual.

“...enviamos a práctica aquellos niños que realmente nosotros sabemos que van a ir hacia la vida del trabajo, bueno el resto también sigue el mismo programa, pero con otro tipo de etapas, porque ellos no están capacitados como para trabajar un oficio, tanto los hombres como las mujeres”.(Fanny Tolosa Jopia, Directora interina, Marta Stowas K. F – 579).

Por otra parte se detectan sus habilidades e intereses para poder desarrollar las destrezas necesarias, y establecer actividades o tareas y orientar su práctica laboral. En algunos establecimientos, los alumnos pueden llegar a pasar por varios lugares de práctica, donde los docentes encargados los supervisan. Las prácticas no siempre tienen que ver con los aprendizajes ni el oficio que los alumnos han aprendido en la unidad educativa.

“...Tenemos el taller de servicios menores,... la madera,... y alimentación,...al niño se le enseña a hacer pancito, a hacer sopaipilla, comidas pequeñas [...] Salen a la empresa... tenemos contacto con GASTEKO, que salen a hacer los niños, han trabajado en ABASTIBLE, en la PURINA tenían contrato de aseo...” (Patricia Mundaca Montecinos, Encargada Programa de Formación Laboral, Escuela Especial Constitución, Chillán.)

iii) Relación con el empresariado

La relación con empresas se establece especialmente con microempresarios que habitualmente son el segmento empresarial con un mejor nivel de sensibilización. Estos acuerdos son solemnizados en términos formales en convenios. De acuerdo con lo reportado, las microempresas más recurrentes se asocian a talleres mecánicos y pequeñas oficinas donde los egresados pueden trabajar como estafetas.

iv) Relación con redes de apoyo

En ámbito de relaciones con otras instancias, se destaca el papel del municipio, que muchas veces funciona como empleador contratando egresados para puestos de trabajo de baja calificación.

v) **Otras características del modelo**

En este tipo de modelo, las unidades educativa son deficitarias en equipamiento, por lo cual esta realidad los ha hecho fundar su estrategia con práctica en la comunidad. De esta manera todo el proceso formativo adquiere una dimensión más real que el ambiente escolarizado del aula.

En tanto, al nivel de equipamiento se cuenta con la Red Enlaces, a la cual acceden por vía proyectos.

Por su parte a nivel de los recursos humanos, se cuenta como mínimo con un equipo que incluye a lo menos un profesor especialista de educación diferencial, un instructor no docente y el encargado del programa. Este muchas veces realiza las funciones de seguimiento y colocación.

“La realidad nuestra es que contamos con un profesor especialista en deficiencia mental, más un instructor experto en el oficio y la parte que yo realizo es supervisión...” (Carmen Cabello Herrera, Jefa de UTP, Centro de Capacitación Laboral Los Sauces – COANIL, Limache.)

Entre las cualidades más observada en este tipo de alumnos que egresan de este modelo, son valores y normas de comportamiento.

Como se mencionara, hay también la experiencia de a lo menos un proyecto de integración de la Región Metropolitana que trabaja con este modelo.

i) **Nivel Paradigmático**

Este modelo, se plantea como finalidad que sus egresados –con o sin necesidades educativas especiales– se integren laboral y socialmente en la especialidad del oficio en que se capacitan, debido a que el establecimiento imparte Educación Media Técnico Profesional, ellos visualizan la capacitación en oficio como el único medio que permite este logro.

ii) **Elementos centrales del modelo**

Esta es una experiencia que se desarrolla como proyecto de integración en un Colegio que imparte Educación Media Técnico Profesional. La carrera que se imparte en la unidad educativa es técnico en telecomunicaciones. Los alumnos con NEE toman las mismas asignaturas y los mismos módulos que el resto de los alumnos. Existe la orientación para que los profesores hagan adecuaciones a la malla curricular de manera que los alumnos puedan acceder a los distintos contenidos y los distintos conocimientos y destrezas que tienen que aprender.

Se plantea como objetivo que los niños se integren principalmente en el ámbito social. El acceso de alumnos con NEE es amplio a todo tipo de discapacidad y grado. En la práctica sin embargo, tienen un sólo alumno que participa en el programa de formación laboral. Este programa comienza a impartirse desde el III Medio. Los contenidos se adaptan para que el alumno logre los contenidos mínimos

La experiencia analizada sólo tiene una egresada, que no hizo su práctica, por no contar con las condiciones mínimas producto de su discapacidad.

Algunas críticas que recibe el modelo se refieren a que la única especialidad del colegio, las comunicaciones, no es la mejor alternativa, ya que la mayoría de los niños del proyecto de integración presentan discapacidad física y mental y éstas no son muy compatibles con el oficio¹³. Esta situación es reafirmada por la única egresada, que considera mala su experiencia en la unidad educativa.

iii) Relación con el empresariado

Las relaciones se establecen principalmente con empresas del rubro telefónico, donde los alumnos egresados hacen su práctica en los meses de verano. La Teletón también colabora. Se puede decir que es una relación formal y permanente.

iv) Relación con redes de apoyo

Esta escuela trabaja en forma muy cercana con los padres, quienes además participan de la misma confesión religiosa del Colegio. Como evangélicos les promueven que sus hijos sean educados en torno a la misma concepción religiosa.

Se vincula especialmente con fundaciones que apoyan con donaciones de ayudas técnicas para sus alumnos y la municipalidad que colabora para los eventos de la unidad educativa.

Además se puede señalar que los padres son de clase media alta, por lo tanto cancelan mensualidad importante y apoyan financieramente al colegio.

v) Otras características del modelo

La metodología es absolutamente personalizada, dependiendo el tipo y grado de discapacidad resolviendo los déficit particulares que le plantean las distintas situaciones en su proceso de aprendizaje..

La unidad educativa cuenta con el Programa Enlace y varios computadores y software de apoyo. Además cuenta con aula de recursos, es decir un espacio que identifica a los alumnos del proyecto de integración. Los recursos principales de apoyo son los talleres para las especialidades, que son compartidos por todos los alumnos y no sólo por los alumnos con NEE.

¹³ Ester Maturana, Supervisor de Educación Especial, Colegio Bettel 3, La Florida.

Se cuenta con un equipo humano con especialista en lenguaje, psicólogos, terapeutas ocupacionales, educadoras diferenciales y psicopedagoga.

Como se ha indicado, la unidad educativa esta abierta a recibir niños con diferentes tipos de discapacidad. Luego de una primera evaluación por parte de educadora diferencial y psicopedagoga se determina el curso que va quedar el alumno y se hacen las adecuaciones curriculares del caso. En algunos casos se requieren especialistas de fuera de la institución como la Teletón.

➤ **Modelo 3: Acciones de Formación Laboral vinculadas con el entornos**

Este modelo incorpora mayoritariamente elementos del paradigma social, aunque en muchos casos de mantiene elementos del paradigma clínico. Los elementos de este último no son significativos ni interfieren con el eje formador de los alumnos, que busca un balance entre lo que los alumnos aprenden en aula o taller y lo que aprenden en la comunidad misma, que es vista como un rico de recurso de aprendizaje que contextualiza los saberes con los requerimientos del mundo real.

Las acciones se orientan principalmente al un desenlace laboral competitivo con sus alumnos y combinan trabajo en talleres de oficio o habilidades sociales genéricas a interior de las unidades educativas con prácticas laborales de manera paralela.

“En la Liga, el objetivo es entregar contenidos lo más cercanos a la realidad de las empresas y salen preparados a su práctica laboral y a la inserción... Ellos trabajan principalmente la integración socio laboral de los jóvenes, así que los preparan muy bien en los talleres que tienen.” (Fresia Miranda, Supervisora de Educación Especial, Escuela Dr. Alfonso Asenjo – Ñuñoa.)

El rol de los talleres dentro de la unidad educativa varía desde estar centrados en el aprendizaje de un oficio en un extremo, a ser un medio para el aprendizaje de habilidades sociales en el otro. Los programas mismos se estructuran sobre la base de una diversidad de modelos teóricos, como son la Educación Dual o el empleo con apoyo.

Debido al tipo de relación que postula con el empresariado local, así como con otros agentes relevantes de la comunidad, este modelo no depende de infraestructura sofisticada ni ocupa espacios con que la educación regular con frecuencia no cuenta –como son los talleres– lo que lo hace más apto que los modelos anteriores para implementarlo desde proyectos de integración. El modelo es igualmente apto para ser implementado desde escuelas especiales y centros de capacitación laboral.

i) Nivel Paradigmático

Las acciones que configuran este modelo de estrategias de Formación Laboral se identifican también con conseguir en sus egresados grados mayores de autonomía a nivel laboral, social y familiar, con un fuerte protagonismo de estrategias de equiparación de

oportunidades fundado en una alianza con el sector empresarial y con distintas salidas en el ámbito laboral que van desde la inserción laboral competitiva en empresas, capacidades para desarrollarse como microempresario o empleo con apoyo.

Dentro de las unidades educativas que pertenecen a este modelo, se aprecian diferentes grados de matices, en las características más relevantes de sus modelos o variaciones específicas que los hacen casi únicos.

“Apunta claramente hacia el desarrollo de jóvenes como...personas más autónomas, que sean capaces de desempeñarse con independencia en su entorno, y en lo posible de acceder a un trabajo mediante la capacitación.” (María Elena Muñoz Soto, Supervisora de Educación Especial, APANDI, Lota)

ii) Elementos centrales del modelo.

Este modelo se ha ido construyendo desde la práctica y recoge aspectos importantes de otros modelos más puros, como el dual y empleo con apoyo.

Los pilares de funcionamiento de este modelo son la formación habilidades genéricas de trabajo, en un proceso de formación que apunte al desarrollo de competencias laborales, que respondan a las demandas específicas señaladas por la parte empresarial con que se trabaja. Estas son, por una parte, habilidades de tipo sociolaborales y capacidades mínimas de tipo motoras y de autocuidado. En la empresa, en el puesto de trabajo se hace la capacitación específica por parte de los mismo empresarios.

En forma más específica, el programa de Formación Laboral se organiza en el desarrollo de competencias laborales en base a áreas, como por ejemplo: recursos, interpersonal, tecnología, habilidades básicas, habilidades de pensamiento, cualidades personales, habilidades motrices y habilidades sociales específicas de carácter genérico, como son la comunicación las interrelaciones personales en el trabajo, habilidades sociolaborales, los hábitos personales y el manejo de la sexualidad en contextos laborales.

En este modelo, las actividades de taller son un medio para el logro de las finalidades señaladas en las competencias específicas, donde la práctica laboral no sólo permite el aprendizaje de partes de un oficio, sino que entrega un ambiente de práctica propicio para las competencias laborales y sociales del programa. Así, la práctica misma también fomenta la generalización de los aprendizajes, lo que aumenta las posibilidades de los alumnos usen sus conocimientos después de su egreso.

Las actividades de taller se organizan en cadenas productivas potenciando el trabajo en equipo y cuya contribución personal es de acuerdo a las competencias diferenciadas que hayan ido logrando cada uno.

Otras aplicaciones observadas del modelo¹⁴, desarrollan especialmente el empleo con apoyo.

En forma similar en los diversos talleres las actividades están orientadas a fortalecer conductas sociales y laborales.

En su formación los alumnos siguen un itinerario que se inicia en el taller de orientación vocacional, donde se exploran sus habilidades e intereses, rotando posteriormente por los otros talleres. Este proceso busca el desarrollo de habilidades genéricas.

Posteriormente el alumno es ubicado en un puesto de trabajo de práctica, con un seguimiento en paralelo para conocer y revisar la efectividad del programa¹⁵.

iii. Relaciones con el empresariado

Las relaciones con el empresariado se generan en base a la disponibilidad de estos para participar en diferentes procesos que tienen que ver con la formación e inserción laboral. Estos pueden ser: de práctica de aprendizaje, colaboración para estructurar el programa, contacto para conseguir recurso y posibilidades de ir generando una red de apoyo. En este sentido por lo tanto, el tipo de empresas con que se busca la relación es amplio y heterogéneo y no sólo restringido a la simple inserción laboral del egresado. En términos de formalización de relación se establece un convenio de práctica, donde se estipulan las diversas obligaciones contractuales de las partes. En la medida que se produce una relación más abierta con el empresariado y la escuela se transforma en un recurso para la empresa, la empresa también se transforma en un recurso para la escuela, no sólo desde la perspectiva de ser centro de práctica o contratando a los egresados, sino que como recurso pedagógico de apoyo al desarrollo curricular de la propuesta de la unidad educativa en cuestión.

“La respuesta de empresariado, especialmente en el rubro panificación ha sido excelente, ya que no tan sólo se ha limitado a recibir prácticas laborales o a contratación de personal, también han aportado con sus sugerencias para mejorar el proceso de capacitación.” (Filomena Suil, Directora, Escuela Camposano, Linderos)

Dentro de la estructura de recursos humanos la unidad educativa contempla la función de un profesional a cargo del desarrollo de los contactos con el empresariado¹⁶

iv. Relaciones con redes de apoyo

Otro aspecto relevante del modelo, es la participación de los padres de los educandos, especialmente como apoyo en el reforzamiento de hábitos y cambios actitudinales. Otro

¹⁴ Escuela Taller Diferencial Dr. Alfonso Asenjo Gómez, Ñuñoa

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Ibid.

tipos de apoyos son articulados, con relaciones con el municipio, fundaciones y proyectos financiados por MINEDUC, más otros recursos de la comunidad

v. Otras características del modelo

La metodología que se privilegia es el trabajo grupal, donde se pueda conformar un equipo, simulando al máximo las condiciones reales de la empresa. Por ello el trabajo en los talleres busca también cierto estándares de calidad, pero más como un medio para lograr la formación, pero también para lograr financiar el funcionamiento del taller.

En términos de recursos material la idea es contar con un mínimo para poder desarrollar las habilidades planificadas

“...estas competencias laborales que tú las puedes desarrollar, no sé po, con lo mínimo, mínimo, con cualquier trabajo que tu realices vay a tener involucrado las áreas, no cierto, y las competencias ...desde servir el café por ejemplo, hasta almorzar todo el grupo junto...yo no veo que sea un imperativo tener tanta tecnología” (Mario Espinoza Pérez, Director, Apandi, Lota)

En este aspecto se debe considerar que el modelo plantea que en este período igual, los alumno lo alternan con la estadía en la empresa, por períodos variables que van de la hora hasta el período de práctica.

Los recursos humanos que utiliza este modelo se componen de monitores que son especialistas en los talleres, profesores especialista en algunos aspectos de manualidades o artesanía. Esto se plantea desde la necesidad de autofinanciar el taller con trabajos de calidad, utilizando recursos de mayor tecnología y que los alumnos paulatinamente vayan interiorizándose en su uso. Por otra parte, hay recurso humanos especialista en la discapacidad específica que entregan los procedimiento y dosificación en el desarrollo de las competencias. A su vez, ir determinando la salidas de los futuros aprendices.

Desde el empresariado se valora que en este modelo los aspectos más notable de los egresados se ubican en comportamientos tales como: persistencia, empeño, responsabilidad en el trabajo

Al igual que con el modelo anterior, hay un proyecto de integración de la VIII Región que emplea este modelo de formación laboral, primero cuando los alumnos llegan a 7° y 8° básico y luego continúa con una carga creciente de horas durante el período de la educación Media.

i. Nivel Paradigmático

Ubicado en la comuna rural de San Ignacio, este Proyecto Comunal de Integración vela por la formación laboral de todos los alumnos con necesidades educativas especiales de la comuna. Dado que el proyecto se asienta en establecimientos de educación regular, una de sus principales estrategias de formación laboral involucra una fuerte participación de la

comunidad, tanto de San Ignacio mismo –que es una comunidad pequeña que ofrece un número limitado de oportunidades– como de Chillán, localidad a que los alumnos viajan de manera autónoma a sus prácticas. Las estrategias del proyecto de integración están dirigidas a la continuidad de los alumnos en la Educación Media. En lo curricular, las estrategias tienden a mediar la participación de los alumnos en los contenidos regulares tanto como sea posible, proveyendo todas las posibilidades para que se desarrollen cognitivamente al máximo. Desde el punto de vista de la formación laboral el programa privilegia las habilidades sociales genéricas (polivalentes), complementadas con trabajo tanto en talleres en San Ignacio como con las prácticas laborales en las empresas.

“[En relación con los contenidos generales]... El desarrollo de habilidades sociales, de manera más bien genérica, pero eso es como lo básico en nosotros, y esas las desarrollamos nosotros en una primera etapa en el mismo San Ignacio, pero también sa través de la estrategia dual.” (Lisbeth Cofré, Coordinadora del Equipo Comunal de Integración, San Ignacio.)

ii. Elementos centrales del modelo

La estrategia de formación dual elegida permite desarrollar en los educando habilidades de todo tipo, social, cognitiva y laborales. Este Liceo imparte enseñanza de tipo Científico Humanista, procura en su educandos que continúen en la Enseñanza Media y desarrollen al máximo sus capacidades cognitivas. Paralelamente se procura el desarrollo de habilidades laborales que permitan generar un trabajador con mayor grado de calificación, participando, en la medida que el medio vaya equiparando oportunidades, de sus capacidades logradas, y reafirmando ellos su valoración de la sociedad y de su familia.

Se desarrollan habilidades sociales más bien genéricas, dentro de la estrategia dual.

Cuando el alumno cursa sexto y séptimo básico, el alumno ingresa al área vocacional, al taller de su elección de acuerdo a sus intereses. Se reproducen conductas laborales los más fiel a la realidad del campo laboral.

Los alumnos han logrado completa autonomía en sus salidas a las actividades en las empresas en Chillán. Su control ha logrado superar la supervisión de tipo escolarizante. Su monitoreo se efectúa periódicamente en base a registros, consultando al maestro que necesita reforzar.

iii. Relación con el empresariado

Existe un desarrollo incipiente con empresas importante de Chillán, en los rubros de los oficios impartidos, donde los egresados desarrollan sus actividades.

“A ver, yo la veo muy buena [la experiencia], la veo muy buena porque ellos han logrado insertarse en una comunidad que no es la misma en que ellos están trabajando; han podido salir de aquello; los muchachos han adquirido un grado de

autonomía para poder desempeñarse en esto...” (Natacha Zapata Jorquera, Supervisora de Educación Especial, Proyecto Comunal de Integración, San Ignacio.)

iv. Relación con redes de apoyo

La comuna cuenta con una asociación de discapacitados ADISAN, que apoya notoriamente a los alumnos. Tiene una buena infraestructura y equipamiento.

v. Otras características del modelo

Se desarrolla especialmente el aprender haciendo, y el trabajo grupal, con apoyo específicos individual a los más necesitados

Por ubicarse la comuna en un asentamiento de tipo rural, y por la estrategia elegida, lo más valorado es contar con recurso para permitir a los jóvenes transportarse a la ciudad.

A nivel de insumos la unidad educativa utiliza principalmente formularios, y fichas de distintos tipos de actividades para simular las actividades, tales como boletas de compra y venta, formularios bancarios, entre otros.

La unidad educativa cuenta con computador que es usado ampliamente por los alumnos en todo el proceso formativo.

El recurso humano es considerado como la principal fortaleza de esta unidad educativa. Se cuenta con equipo profesional con educadora diferencia, monitor del taller y el equipo psicopedagógico, psicólogo y asistente social.

Otras características generales de este modelo son:

- Vincula la escuela con la comunidad como parte del proceso educativo.
- La evaluación del proceso educativo es multifocal, es decir, incorpora las visiones de los agentes de la comunidad que participan en el proceso educativo.
- Los objetivos de la formación están centrado en la permanencia laboral lo que involucra un currículo con énfasis en las habilidades sociales genéricas.
- Coexisten las etapas preformación, formación, producción, y se implementan paralelamente, no en forma secuencial.
- Oferta educativa amplia y flexible. Se adapta a necesidades e intereses del alumno.
- Permite una mayor exploración del punto de vista de intereses, capacidades vocacionales de los alumnos.
- Las prácticas laborales en empresas aumentan en tiempo, complejidad y en sus demandas y exigencias sobre el alumnos en la medida que éste progresa.
- Los alumnos aprenden con materiales, equipos y herramientas de uso en el mercado.
- La práctica en la empresa busca también cumplir con estándares de productividad y calidad de mercado asociados a un oficio.

- El alumno aprende con estructuras de supervisión propias de una empresa, lo que facilita su transición al mundo del trabajo.
- La práctica laboral es un proceso permanente estrechamente relacionado con los aprendizajes de la escuela.
- La elección de las especialidades se basan y profundizan los intereses de los alumnos al tiempo de estar más de acuerdo con los requerimientos del mercado laboral.
- Es una modalidad de trabajo flexible que se adapta a los requerimientos de los alumnos más que adaptar al alumno a la oferta de la escuela. Su flexibilidad lo hace apropiado tanto para uso en escuelas especiales como para Proyectos de Integración Escolar.

➤ **Modelo 4: Transición del paradigma clínico al paradigma social**

Una serie de unidades educativas se encuentran en la frontera de los dos paradigmas fundamentales en que se ha dividido el tratamiento del tema de la discapacidad. Viene de un esquema claramente rehabilitatorio, pero la finalidad y sentido de sus acciones en Formación Laboral apuntan a calificarlo como perteneciente al paradigma social. En general, en estos establecimientos educativos no hay una postura claramente compartida por todos, sino que hay una división en los estamentos docentes respecto de qué línea seguir. La división más común se da en términos generacionales, donde los profesores más antiguos son proclives a estrategias asociadas al paradigma clínico, mientras que los profesores más jóvenes plantean posturas desde una perspectiva social.

El proceso de cambio se caracteriza por la incorporación, como primer paso, de nuevo lenguaje para describir los procesos educativos, que permanecen en un marco rehabilitador desde el punto de vista de las acciones y su intencionalidad. El proceso de cambio de las prácticas educativas mismas es un proceso más lento y en cada profesor se va dando en la medida que van probando cosas nuevas. Es común que el cambio sea individual en cada uno de los profesores más que un cambio generalizado de la unidad educativa. Los procesos de reflexión individual y colectivo, junto al perfeccionamiento son de gran ayuda en este proceso.

“Porque el tiempo y la experiencia nos ha dicho que no sirve el modelo tradicional... yo creo que esa es la respuesta, o sea, el hecho de que el alumno está trabajando, de los egresados, está trabajando porque tenía condiciones... Desde que hemos implementado estas nuevas acciones se ha permitido la diversificación de experiencias de práctica..., eh...; por ejemplo, tengo un chico que ha pasado por seis tipos de prácticas, desde empaquetador, eh., lavador de autos, aseedor de un taller de mecánica..., para finalmente en este minuto y dadas las posibilidades donde estaba, de portero, hasta atendiendo el casino también, o sea eso de da..., eh..., se preparó y eso demuestra su polivalencia, ese es el joven que debemos preparar hoy.” (Cecilia San Juan Neira, Coordinadora Nivel laboral y Encargada de Prácticas, Escuela Chile-España, Concepción.)

i. Nivel paradigmático

Las unidades educativas que implementan este modelo desarrollan una estrategia que releva en sus objetivos que sus egresados tengan una capacidad de autonomía, de lograr

independencia económica y social, y por otra parte incidir en el entorno, a fin de que la gente socialmente desarrolle sensibilidad que permita el acceso al trabajo a personas que tienen especialmente limitantes cognitivas.

“Creemos que es lo más adecuado desde la perspectiva de la inserción de estos jóvenes para autovalerse, el objetivo más importante, es que ellos sean capaces de ser independientes de sus familias y por otra parte que la gente socialmente, tenga sensibilidad y abra sus puertas” (Adriana Soto Barrera, Docente Formación Laboral, Centro de Tratamiento Integral, Rayito de Sol, Antofagasta.)

Para este propósito dentro del modelo existe una variedad de aplicaciones, que apuntan a hacer más efectiva la inserción laboral de los egresados.

ii. Elementos centrales del modelo.

Desde una perspectiva más general, el proceso de formación tiende a durar períodos más cortos. Los ciclos se dividen en cursos de pre-formación, formación y producción, como en el modelo clínico. Conjuntamente con los empleadores se ha establecido que las empresas que abren sus puertas a los alumnos los tengan y apoyen en prácticas laborales, donde el joven es supervisado y se trata de proyectar su independencia, como en el modelo social.

En algunas modalidades de este modelo¹⁷ se articula en dos grandes áreas: Plan de Formación común, que comprende el desarrollo del área cognitivo funcional y el Plan de Formación Laboral específico, cuyo contenido principal apunta al conocimiento de normas socio-laborales, seguridad laboral y acceso a algunas tecnologías tales como uso de computador. Se puede decir que fundamentalmente es una formación dual.

Generalmente la formación laboral demora como mínimo tres años, todos los alumnos son egresados del curso 10, esto significa que tienen competencias y habilidades cognitivas y destrezas ya desarrolladas en el ámbito vocacional y en el ámbito instrumental de lectura.

Preformación, tiene que ver con el reforzamiento del desarrollo de nuevas destrezas que apuntan a su preparación para su futuro puesto de trabajo, éstas se concentran principalmente en lograr capacidades intelectuales, tales como el proceso lecto-escrito y cálculo, utilizando recursos de tipo gráfico, tecnológico como software computacionales.

En formación, hay una primera elección del puesto de trabajo que motiva al educando. Asisten a sus lugares de trabajo, donde la escuela los supervisa mediante un docente calificado.

Finalmente, en el nivel de producción, su participación en el lugar de trabajo es más autónoma, con un proceso de observación y supervisión más gradual, con el propósito de acostumbrarlos al ritmo real de los procesos laborales y un perfeccionamiento “in situ”

¹⁷ Centro de Tratamiento Integral Rayito de Sol, Antofagasta.

Dentro de estas diferentes etapas, se refuerzan aspectos del área social y cognitivo funcional y habilidades sociales genéricas.

“Preparar a todos los chiquillos en habilidades genéricas, que se proyecten a cualquier empleo que pudiese ofrecer la comuna. Insistiendo mucho en las habilidades sociales, que son las que generan las dificultades para que los chiquillos respondan bien. Por lo general no es la dificultad que tienen para aprender un determinado oficio en una empresa, sino que el problema lo presentan en el área social, por decirte, no tienen habilidades para relacionarse con otros, la responsabilidad que es un factor importante, eh..., e incluso la higiene.” (Cecilia San Juan Neira, Coordinadora Nivel laboral y Encargada de Prácticas, Escuela Chile-España, Concepción.)

Complementariamente, la unidad educativa es responsable de actividades en área físico motora con un número variable de horas semanales.

Otras experiencias de este modelo, están en una etapa de transición¹⁸. El modelo pone un especial énfasis por diversificar las experiencias de prácticas laborales que logre el desarrollo de polivalencias, en diversos oficios y rubros y concentrando el objetivo del programa de formación laboral, en preparar a los alumnos en habilidad genérica, insistiendo en las habilidades sociales.

En este modelo se prescinde de conductas de entradas.

No obstante, el programa atraviesa algunos dilemas no resueltos que pueden retrotraerlo a posiciones más tradicionales en el plano de la formación laboral. No está resuelto el tema de los años de duración del ciclo de formación laboral. Aunque experiencias piloto, realizada en la misma unidad han demostrado que una duración del ciclo de 4 años a lo máximo bastaría para el logro de los objetivos del modelo, hay preguntas que ahuyentan su puesta en vigor. Por ejemplo:

“...¿qué va hacer este niño afuera? Ponte tú... y te estoy hablando de esos chiquillos que en estos momentos no tienen la posibilidad de ir a aprender un oficio afuera..., entonces para se vaya a la casa? (Cecilia San Juan Neira, Coordinadora Nivel laboral y Encargada de Prácticas, Escuela Chile-España, Concepción.)

Por otra parte en esta opción del modelo, los jóvenes pueden entrar al nivel dual inmediatamente, dependiendo de sus habilidades, o bien a taller laboral si sus dominios no son garantía para salir del nivel laboral.

iii. Relación con el empresario.

¹⁸ Escuela Diferencial Chile. España F-1197

Las relaciones que se establecen con el empresariado son directas, con una comunicación normal y constante, tiene un nivel de formalización, donde por escrito se señalan las obligaciones de las partes, quedando expresamente claro la responsabilidad de la unidad educativa de designar un profesor itinerante, que una vez a la semana realiza visitas al puesto de trabajo y se establecen evaluaciones periódicas de tipo semestral a responder por el empresario. Este tipo de evaluaciones permite la orientación de los refuerzos en la formación laboral del joven.

iv. Relación con redes de apoyo

La instancia privilegiada son el apoyo de los padres, que se expresa en informarse acerca del programa, responde a los requerimientos de éste, participar en talleres que se organizan con el profesor para informarse de los avances del programa, y recibir orientación general acerca de ciertos requerimientos.

Otras instancias de apoyo es la comunidad cercana en el ámbito vecinal y la laboral de las empresas que acogen a estos jóvenes.

Además, se busca la colaboración de instancias de apoyo, por ejemplo de organizaciones de tipo funcional, más allá del ámbito vecinal y laboral, a fin de lograr potenciar los recursos. En este sentido, las instituciones que provienen del ámbito del voluntariado, son algunas de las entidades más habituales encontrar en las redes.

v. Otras características del modelo

En el ámbito metodológico se privilegia la búsqueda del trabajo personalizado, que se refuerza en forma proporcional para los que tienen más dificultad. Se cuenta con el apoyo de los recursos de psicólogos para reforzar el trabajo de expresión y de imagen personal.

A nivel de recursos y equipamiento, lo ideal es contar con una sala con espacio adecuado, sillas y mesas. En equipamiento lo central es el uso de apoyo computacional. Materiales a nivel de insumos muy utilizados son recursos de tipo gráficos y juegos de letras.

Funcionalmente los recursos se gestionan por la Dirección de la unidad educativa, quien coordina y administra en términos generales estos medios, de acuerdo a lo programado. La Jefatura de UTP que ve los aspectos pedagógicos y asesora todos los elementos técnicos del programa.

Los profesores y especialistas son los encargados de evaluar a los alumnos que postulan a la Formación Laboral, apoyarle y hacer seguimientos. Y hay un docente que está a cargo de la ejecución del programa y su supervisión de los alumnos en terreno.

En general, a nivel de requerimiento de la empresa a exigencia principal dice relación con hacer los trabajos con un estándar de calidad por simple que este sea.

En tanto que las habilidades y destrezas observadas en los jóvenes con necesidades educativas especiales, son por una parte las relativas hábitos sociales, como responsabilidad, puntualidad. Además, según los requerimientos del puesto de trabajo desarrollan una especial efectividad en el desarrollo de sus tareas encomendadas.

2. Criterios de estructuración de los programas de formación laboral según modelo

Aún cuando para cada modelo hay un abanico de posibilidades distintas para estructurar sus programas, ellos tienen suficientes criterios compartidos que les son distintivos.

➤ **Modelo 1:** Talleres intra escuela no vinculados con el entorno

- Centra las intervenciones en la falta de capacidades, habilidades y dominio en el alumno
- Determinan que el principal problema para el acceso de los egresados a un empleo es la necesidad de tener un oficio.
- Se organizan talleres cuyo objetivo es enseñar un oficio específico a los alumnos. La oferta educativa de oficios responde a lo que el equipo de la unidad educativa cree que los alumnos deben saber.
- La oferta no responde a los intereses de los alumnos ni a un estudio de las necesidades del mercado.
- Los talleres simulan tanto como sea posible las condiciones de una empresa.
- Aprovechan el material de desecho de las empresas como recurso para que los alumnos trabajen.
- Aprenden con equipos, máquinas y herramientas normalmente donadas y que se encuentran desfasadas respecto de los equipos actualmente en uso en el mercado.
- La producción de los alumnos no busca cumplir con estándares de mercado, sino que se contentan con lo que es posible lograr dadas las condiciones y los recursos con que cuentan.
- El aprendizaje ocurre con estructuras de supervisión escolarizadas sin vinculación con la supervisión ni las exigencias de desempeño en una empresa.
- Los cursos son estructurados sobre la base de un continuo de progreso que incluyen pre-formación, formación y capacitación/producción. Los alumnos sólo progresan de un curso al siguiente cuando hayan cumplido con los objetivos del nivel anterior. Esto causa que un alumno pueda egresar del nivel laboral sin haber cumplido con los objetivos del curso de pre-formación.
- Cuando el taller lo imparte un instructor de la especialidad, se procura que regularice su situación como docente especialista.
- Los talleres segregan por género y grado de discapacidad: Los jóvenes más capaces a carpintería, las jóvenes a costura y aquellos con limitaciones más significativas al taller de artesanía o repostería.
- La posibilidad de elección personal de los alumnos no es considerada ni en el diseño de la oferta educativa ni en el acceso a los diferentes talleres
- Emplea el recurso empresa para obtener donaciones de materiales y/o equipos de herramientas que la empresa no necesite.

➤ **Modelo 2:** Talleres intra escuela vinculados con el entorno

- Emplea los mismos criterios del modelo anterior, pero desarrolla un vínculo con la comunidad, especialmente las empresas como parte del proceso educativo
- Incorpora pre-prácticas y prácticas laborales como fase final del proceso formativo y/o de producción.
- Intenta que el alumno en práctica sea contratado por la empresa donde hace la práctica
- Emplea el recurso empresa para obtener donaciones de materiales y/o equipos de herramientas que la empresa no necesite.

➤ **Modelo 3:** Acciones de Formación Laboral vinculadas con el entornos

- Centra las intervenciones en el logro de una interrelación positiva entre el alumno y el entorno, incluyendo la familia, la comunidad y la empresa.
- Define la problemática de empleo en los egresados a partir de tres condiciones: (1) el grado de autonomía de los jóvenes, (2) sus intereses y capacidades vocacionales determinadas mediante un proceso de exploración, y (3) el tipo de apoyos y/o adaptaciones al puesto de trabajo necesarios para un desempeño laboral competitivo
- Centra los esfuerzos en un desenlace laboral positivo por parte de los alumnos
- Focaliza las acciones del programa el logro de niveles superiores de autonomía personal en el los alumnos
- Vincula la escuela con la comunidad como parte del proceso educativo.
- Emplea criterios multifocales de evaluación del proceso educativo, es decir, incorpora las visiones de los agentes de la comunidad que participan en el proceso educativo.
- Centra objetivos de formación en la permanencia laboral, lo que involucra un currículo con énfasis en las habilidades sociales genéricas.
- Implementa las etapas preformación, formación y producción, paralelamente, no en forma secuencial.
- Diversifica y flexibiliza las opciones de la oferta educativa. Se adapta a necesidades e intereses del alumno.
- Crea condiciones para una mayor exploración del punto de vista de intereses y capacidades vocacionales de los alumnos.
- El programa de prácticas laborales en empresas aumenta en tiempo, complejidad y en sus demandas y exigencias sobre el alumnos en la medida que éste progresa.
- Genera condiciones para que los alumnos aprenden con materiales, equipos y herramientas de uso en el mercado.
- Promueve el cumplimiento de estándares de productividad y calidad de mercado asociados a un oficio mediante las prácticas laborales.
- Promueve el aprendizaje en el alumno con estructuras de supervisión propias de una empresa, lo que facilita su transición al mundo del trabajo.
- La práctica laboral es un proceso permanente estrechamente relacionado con los aprendizajes de la escuela.
- La elección de las especialidades se basan y profundizan los intereses de los alumnos al tiempo de estar más de acuerdo con los requerimientos del mercado laboral.

- Promueve el uso de modalidades de trabajo flexible que se adapta a los requerimientos de los alumnos más que adaptar al alumno a la oferta de la escuela. Su flexibilidad lo hace apropiado tanto para uso en escuelas especiales como para Proyectos de Integración Escolar
- Intenta cristalizar un desenlace laboral positivo mediante acciones de intermediación con empresas previo al egreso de los alumnos.

➤ **Modelo 4:** Transición del paradigma clínico al paradigma social

Utiliza criterios de todos los demás modelos. Se caracteriza principalmente por:

- Mantener talleres centrados en el aprendizaje de un oficio
- Implementar un programa de prácticas laborales
- El programa de práctica laboral busca acercar las experiencias educativas a las condiciones de trabajo en el mundo real
- Buscar una articulación con el mercado laboral
- Plantear un énfasis en el aprendizaje de habilidades sociales genéricas o polivalentes
- Emplear el recurso comunidad de manera de dar coherencia al curriculum de habilidades sociales
- Estimular la participación activa de los padres
- Estimular la elección y la exploración vocacional entre los alumnos
- Intentar desescolarizar los procesos de formación laboral.
- Intenta cristalizar un desenlace laboral positivo mediante acciones de intermediación con empresas previo al egreso de los alumnos.

3. Características de la relación escuela – empresa – comunidad como parte del proceso educativo

Como hemos visto, las características de la relación escuela – empresa – comunidad varía de modelo a modelo y, aún más, presenta variaciones significativas de énfasis dentro de un mismo modelo.

Las diferencias más significativas se dan a nivel más bien paradigmático donde la vinculación con la empresa y la comunidad ocurre con énfasis distintos.

En el caso del modelo 1, la vinculación con la empresa y la comunidad se da fundamentalmente desde la perspectiva de obtener insumos como materiales de trabajo y equipos que puedan ser donados. Este vínculo se extiende no sólo hacia el empresariado, sino que también involucra a otros agentes de la comunidad, como los Rotarios, el Club de Leones y otras organizaciones que conforman las redes naturales de apoyo de las distintas unidades educativas.

En el modelo 2 se comienza a emplear la empresa y la comunidad como agente educativo, especialmente desde la perspectiva de proveer centros de práctica laboral para los alumnos y potenciales empleadores de los egresados. La participación de la empresa como centro de

práctica es considerado, aún cuando la práctica nada tenga que ver con el oficio ni las habilidades aprendidas por los alumnos en el taller del establecimiento. En este caso, el rol de la comunidad y la empresa es relativamente pasivo, en el sentido de que su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje es entendida como un recurso para el programa de la unidad educativa y los distintos agentes de la empresa no participan en el proceso de evaluación ni en las decisiones de carácter curricular, que siempre son controladas por los especialistas.

En el modelo 3, la participación de la empresa y de la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje se expande para formar parte del Proyecto Educativo del establecimiento. Las empresas y las organizaciones comunitarias establecen una alianza con la unidad educativa con el fin de potenciar las habilidades sociales, la autonomía y el desempeño laboral de los alumnos, facilitando de esa manera no sólo su acceso, sino su permanencia en un empleo después que ellos egresen. El recurso comunidad como agente educativo juega un rol activo en la evaluación -de ahí su carácter multifocal- así como en la conformación del curriculum de habilidades sociales que se imparte.

En el modelo 4, se propende a establecer un nexo más significativo con la comunidad y con las empresas. Al igual que en los modelos 2 y 3, en este modelo también se utiliza la empresa como recurso de práctica laboral para los alumnos, pero se está en proceso de adaptar la oferta educativa del establecimiento así como redefinir los parámetros de la relación con el empresariado con el fin potenciar un rol más activo para ellos como parte del proceso educativo.

La experiencia internacional indica que que la empresa, así como una multiplicidad de otras instancias y organizaciones de la comunidad pueden jugar un rol aún más significativo en el aprendizaje de los alumnos. Uno de los aspectos que es necesario desarrollar en la comunidad –y para ello es necesario crear conciencia tanto a nivel de las organizaciones de la sociedad civil como del Estado– son organizaciones que provean servicios de empleo e integración social comunitaria para adultos con discapacidad que den continuidad a los esfuerzos iniciados desde el sistema educativo. El egreso es un evento traumático para los jóvenes con discapacidad y sus familias, que ven que las redes de apoyo que han forjado durante toda su vida estudiantil se terminan y deben enfrentar la vida en total desamparo. Un programa de servicios para adultos reconoce esta carencia y genera continuidad de apoyos más allá de los pueda proveer el sistema escolar.

4. Bibliografía

Cazar, R. y Moreno, M., 1998. *Situación Actual de las Personas con Discapacidad en el Ecuador*. Quito: CONADIS

Salinas, G. , Sin fecha de publicación. *Acerca de la Discapacidad: Ciudadanías Plurales*. Santiago de Chile: Fundación Ideas

C. De la Fase III

En relación a los resultados de esta fase, que corresponde a la de impacto de la formación laboral, en sus distintos modelos, en la calidad de vida de los alumnos egresados de las unidades educativas como a su expresión en la inserción laboral de ellos, la situación es la siguiente

a) Universo de Análisis

Cuadro N° 17: Universo de Egresados por Región

| Regiones | N° de alumnos de listados | Con teléfono |
|----------|---------------------------|--------------|
| II | 38 | 7 |
| V | 270 | 21 |
| VIII | 241 | 33 |
| RM | 896 | 341 |
| Total | 1.445 | 402 |

Cuadro N° 18: Universo por sexo y región

| Región | Hombres | Mujeres | Total |
|--------|---------|---------|-------|
| II | 27 | 11 | 38 |
| V | 171 | 99 | 270 |
| VIII | 160 | 81 | 241 |
| RM | 527 | 369 | 896 |
| Total | 885 | 560 | 1.445 |

Cuadro N° 19: Universo por sexo y tipo de asentamiento

| Tipo de asentamiento | Hombres | Mujeres | Total |
|----------------------|---------|---------|-------|
| Urbano | 592 | 397 | 989 |
| No urbano | 293 | 163 | 456 |
| Total | 885 | 560 | 1.445 |

Estos tres cuadros precedentes nos muestran el Universo con que el estudio contó para realizar el análisis de impacto, y se constituyó con el aporte de información de parte de las unidades educativas de las regiones en que se localizó esta fase del estudio (II, V, VIII y RM).

La propuesta del estudio en esta fase, consideraba el recurso de la administración de la encuesta vía telefónica, por lo cual el marco muestral para esta actividad debía constituirse a partir de la información proporcionada por las respectivas unidades educativas. En este sentido, es muy importante observar que el dato referido al teléfono de los egresados, considerados para constituir la muestra estimada, fue posible rescatarlo en un 28 % de los casos por lo que metodológicamente hubo que hacer un cambio radical en la recolección de datos, administrando directamente en terreno la encuesta de impacto, a los hogares de los egresados. Además hay que considerar que en este tipo de estudio, hay una proporción de “mortalidad” de los datos, por lo cual una proporción importante de los números telefónicos conseguidos, tenían algún tipo de error o simplemente la línea telefónica no estaba operativa.

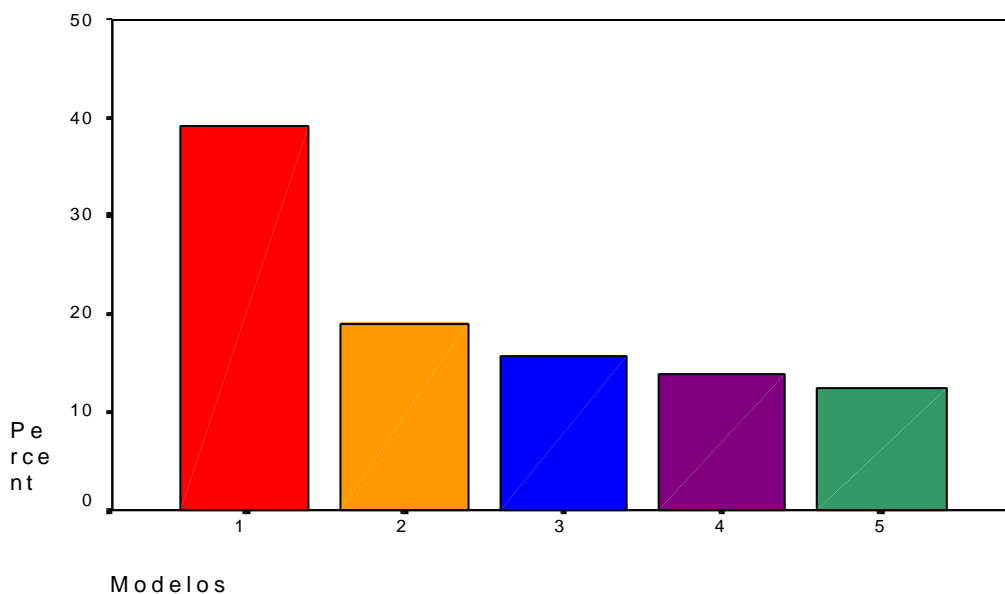
b) Composición de la muestra

La muestra de alumnos egresados, del intervalo de años comprendido entre 1997 - 2001, por modelos de formación laboral y grupo de comparación es el siguiente:

Cuadro N° 20: Modelos de Formación Laboral en la composición de la muestra

| Modelos | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------------------------------|------------|------------|
| 1. Sin vinculación con entorno | 177 | 39,1 |
| 2. Vinculado al entorno - Clínico | 86 | 19,0 |
| 3. Vinculado al entorno - Social | 71 | 15,7 |
| 4. De transición a lo social | 63 | 13,9 |
| 5. Sin formación laborl | 56 | 12,4 |
| Total | 453 | 100,0 |

Gráfico N° 5: Modelos de Formación Laboral en la composición de la muestra



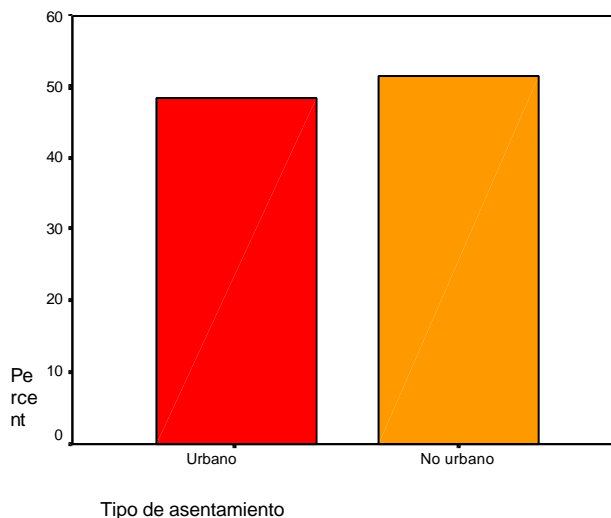
En el cuadro y gráfico precedente, se observa que la mayor frecuencia en la oferta educativa de formación laboral corresponde al modelo 1, estrategia que está asociada a aquellas acciones de formación laboral que no consideran en forma preferencial el recurso comunidad, especialmente las relaciones con el empresariado. (la descripción de los modelos se realizó en el análisis de resultados Fase II).

Importante considerar que las encuestas se realizaron a la totalidad de los alumnos egresados que se pudieron contactar a partir de las unidades educativas que fueron contactadas desde la Fase I del estudio, lo cual significa que no fue posible establecer cuotas más igualitarias entre los modelos, más aún si se considera que el establecimiento final de los modelos se consolidó como resultado del análisis de la información recogida en la fase II, por lo cual se realizaron algunos ajustes relevantes para la determinación final del modelo en el cual se formaron laboralmente los alumnos egresados y encuestados. Esta explicación pretende clarificar la razón de las diferencias en la frecuencia de los modelos.

Cuadro N° 21: Tipo de asentamiento en la composición de la muestra

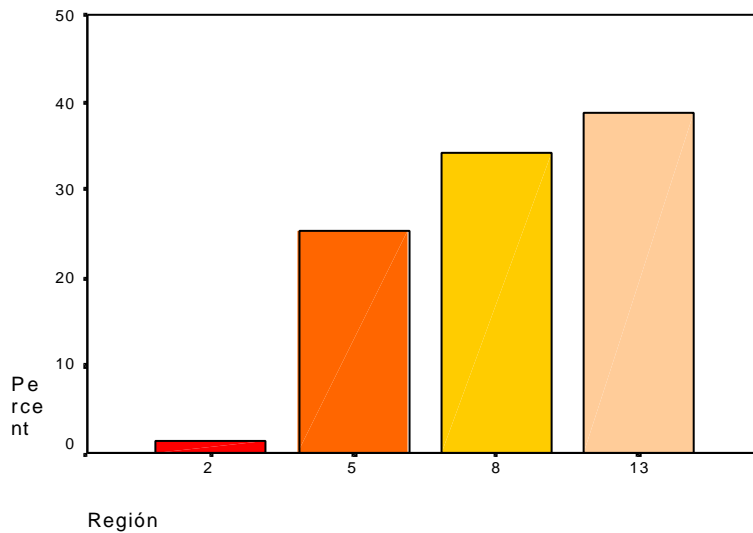
| Tipo asentamiento | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------------|-------------------|-------------------|
| Urbano | 220 | 48,6 |
| No urbano | 233 | 51,4 |
| Total | 453 | 100,0 |

Gráfico N° 6: Tipo de asentamiento en la composición de la muestra

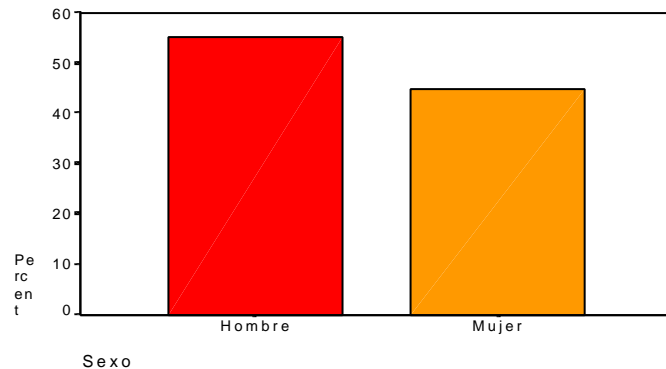


Cuadro N° 22: Regiones en la composición de la muestra

| Región | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------------|-------------------|-------------------|
| Segunda Región | 7 | 1,5 |
| Quinta Región | 115 | 25,4 |
| Octava Región | 155 | 34,2 |
| Región Metropolitana | 176 | 38,9 |
| Total | 453 | 100,0 |

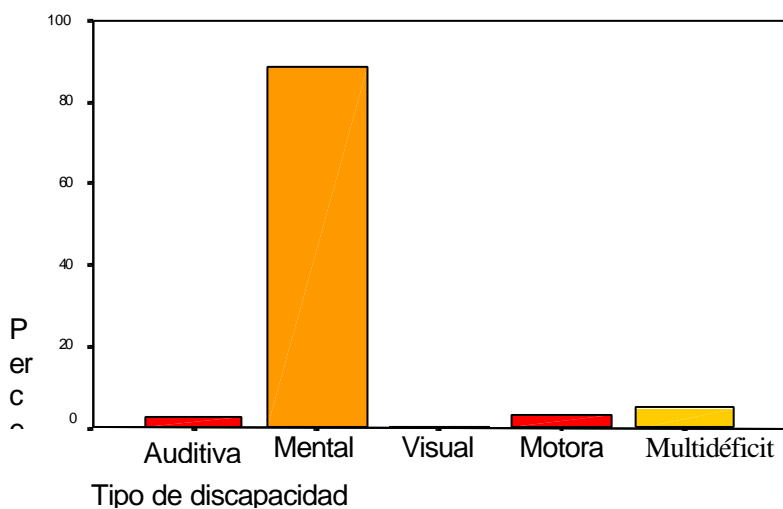
Gráfico N° 7: Regiones en la composición de la muestra**Cuadro N° 23:** Sexo en la composición de la muestra

| Sexo | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|-------------------|-------------------|
| Hombre | 250 | 55,2 |
| Mujer | 203 | 44,8 |
| Total | 453 | 100,0 |

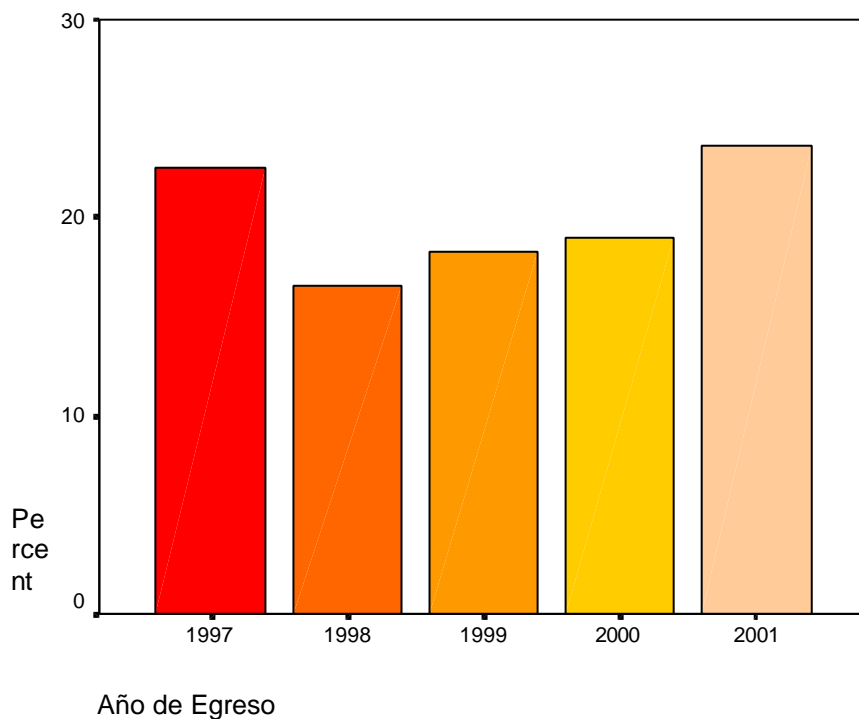
Gráfico N° 8: Sexo en la composición de la muestra

Cuadro N° 24: Tipo de discapacidad en la composición de la muestra

| Tipo de discapacidad | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------------------------|-------------------|-------------------|
| Auditiva | 12 | 2,6 |
| Mental | 402 | 88,7 |
| Visual | 2 | 0,4 |
| Motora | 15 | 3,3 |
| Multidéficit | 22 | 4,9 |
| Total | 453 | 100,0 |

Gráfico N° 9: Tipo de discapacidad en la composición de la muestra**Cuadro N° 25:** Año de egreso de los egresados en la composición de la muestra

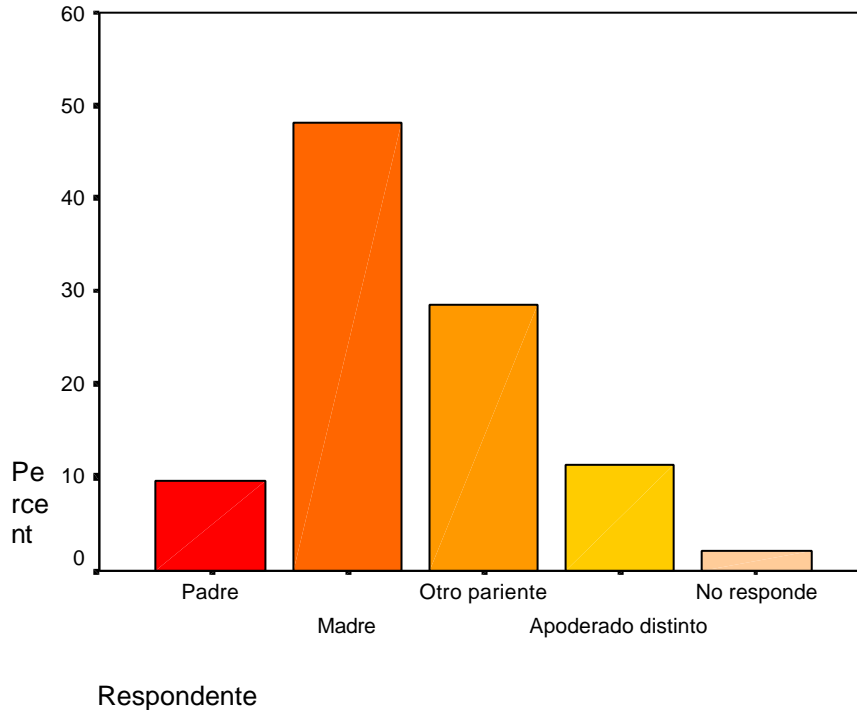
| Año | Frecuencia | Porcentaje |
|------------|-------------------|-------------------|
| 1997 | 102 | 22,5 |
| 1998 | 75 | 16,6 |
| 1999 | 83 | 18,3 |
| 2000 | 86 | 19,0 |
| 2001 | 107 | 23,6 |
| Total | 453 | 100,0 |

Gráfico N° 10: Año de egreso en la composición de la muestra

Es interesante observar que la distribución de los años de egreso de los alumnos egresados de la muestra es bastante 'pareja', siendo la mayor frecuencia el año 2001 con un 23,6 % y la menor el año 1998 con un 16,6 %. Esto es relevante en el sentido que las diferencias que se verifiquen en los impactos, no tienen que ver con los distintos años de egreso de los alumnos egresados encuestados.

Cuadro N° 26: Persona que respondió la encuesta en la composición de la muestra

| Respondente | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------|------------|------------|
| Padre | 44 | 9,7 |
| Madre | 218 | 48,1 |
| Otro pariente | 129 | 28,5 |
| Apoderado distinto | 52 | 11,5 |
| No responde | 10 | 2,2 |
| Total | 453 | 100,0 |

Gráfico N° 11: Persona que respondió la encuesta en la composición de la muestra

Es interesante observar que los respondientes de la encuesta de impacto son muy mayoritariamente las madres de los egresados. Otro elemento que llama la atención es la baja proporción de padres que responde la encuesta. Esto confirma el hecho que son las madres, las que siguen desarrollando roles de apoderados y las que se encuentran más cerca y con mayor conocimiento de la realidad de las personas con discapacidad. Ciertamente esto podría ser explicado, por las circunstancias de desarrollo del trabajo de encuesta, ya que en general los padres en los horarios de administración de la encuesta, se encuentran de preferencia en su lugar de trabajo.

c) Situación laboral

Cuadro N° 27: Situación laboral del modelo 1, comparado por sexo y tipo de asentamiento (en porcentaje)

| Tipo de asentam. | Sexo | Tiene trabajo | No tiene trabajo aunque ha tenido | No ha trabajado nunca |
|------------------|--------|---------------|-----------------------------------|-----------------------|
| Urbano | Hombre | 27,1 | 18,8 | 54,2 |
| | Mujer | 16,7 | 8,3 | 75,0 |
| No urbano | Hombre | 29,1 | 16,4 | 54,5 |
| | Mujer | 7,9 | 2,6 | 89,5 |

Base: Entrevistados del modelo 1 (177)

Para los hombres que se formaron laboralmente en este modelo, no existen diferencias significativas entre lo urbano y lo no urbano, sin embargo en las mujeres se verifica una 'caída' del nivel de inserción laboral si ellas se formaron en zonas no urbanas. Importante destacar que los hombres tienen niveles siempre superiores de inserción laboral que las mujeres (alrededor de un 50 % más). Este modelo permite apreciar que cuando no hay una intervención programada desde la unidad educativa, hacia la inserción laboral, la mujer se constituye en una categoría social más vulnerable, que se agrava según el tipo de asentamiento no urbano. Es decir, las posibilidades de equiparación de oportunidades para la inserción laboral, cuando no hay una intervención asociada al mercado laboral desde la unidad educativa, discrimina por sexo y tipo de asentamiento.

Cuadro N° 28: Situación laboral del modelo 2, comparado por sexo y tipo de asentamiento (en porcentaje)

| Tipo de asentam. | Sexo | Tiene trabajo | No tiene trabajo aunque ha tenido | No ha trabajado nunca |
|-------------------------|-------------|----------------------|--|------------------------------|
| Urbano | Hombre | 14,3 | 28,6 | 57,1 |
| | Mujer | 11,1 | 16,7 | 72,2 |
| No urbano | Hombre | 43,5 | 17,4 | 39,1 |
| | Mujer | 16,7 | 8,3 | 75,0 |

Base: Entrevistados del modelo 2 (86)

Este modelo, se diferencia del modelo 1 en la vinculación que tiene con su entorno. Interesante observar que la situación que se produce en que las mujeres en condiciones no urbanas tienen una fuerte 'caída' en el modelo 1, en este caso, la situación laboral de ellas se recupera y es en los hombres que se produce un alza de los resultados de inserción en los contextos no urbanos. En resumen, es en el tipo de asentamiento no urbano que, independiente del sexo, se produce un alza importante.

Cuadro N° 29: Situación laboral del modelo 3, comparado por sexo y tipo de asentamiento (en porcentaje)

| Tipo de asentam. | Sexo | Tiene trabajo | No tiene trabajo aunque ha tenido | No ha trabajado nunca |
|-------------------------|-------------|----------------------|--|------------------------------|
| Urbano | Hombre | 42,9 | 35,7 | 21,4 |
| | Mujer | 10,0 | 30,0 | 60,0 |
| No urbano | Hombre | 45,8 | 12,5 | 41,7 |
| | Mujer | 43,5 | 13,0 | 43,5 |

Base: Entrevistados del modelo 3 (71)

En este modelo de carácter social, se aprecia un avance muy significativo de la situación de inserción laboral en los hombres con tipo de asentamiento urbano y en las mujeres con tipo de

asentamiento no urbano, en relación a los modelos clínicos. El modelo manifiesta claramente sus efectos en este aspecto relevante de la integración social, dado a su estrategia de formación de vincular la escuela con la comunidad como parte del proceso educativo, los énfasis en la formación de habilidades genérica, su salida no escolarizada al contacto con la empresas, la construcción de redes de apoyos basadas en el recurso comunidad, y la capacidad de autonomía entregada a los educando, entre otros.

Por otra parte, es muy interesante observar que en lo no urbano, las diferencias de género desaparecen y que en lo urbano las diferencia de género se manifiestan consistentemente.

Si se observan los tres cuadros anteriores, destaca como una gran tendencia a nivel de análisis muestral, que el recurso comunidad asociado a la unidad educativa, logra mayores niveles de eficiencia en lo centros no urbanos, es decir, la inserción laboral, tanto en hombres como en mujeres, y progresivamente en los modelos 1, 2 y 3 muestra un progresivo crecimiento. Una explicación de esta tendencia podría ser, que las relaciones que se establecen en centros no urbanos, entre las unidades educativas y el recurso comunidad, especialmente el empresariado, todavía mantienen un carácter más comunitario, es decir van más allá de las relaciones instrumentales que los convocan, llegando muchas veces a grado de amistad. Por ende, la inserción y el vínculo señalado se hacen más efectivo.

Otra gran tendencia, pero en este caso negativa, que requiere abrir otra línea de investigación más acotada, dice relación, a la escasa y decreciente inserción laboral de la mujer urbana, que se observa, si se recorren los modelos 1, 2 y 3 en relación a los asentamiento urbanos, en efecto, se decrece progresivamente de 16,7%; 11,1% y 10%. Y en forma paradójica, el porcentaje menor exhibido por la categoría mujeres urbana, contrasta con los buenos resultados de las otras categorías en los dos tipos de asentamientos.

Cuadro N° 30: Situación laboral del modelo 4, comparado por sexo y tipo de asentamiento (en porcentaje)

| Tipo de asentam. | Sexo | Tiene trabajo | No tiene trabajo aunque ha tenido | No ha trabajado nunca |
|-------------------------|-------------|----------------------|--|------------------------------|
| Urbano | Hombre | 27,8 | 11,1 | 61,1 |
| | Mujer | 13,3 | 6,7 | 80,0 |
| No urbano | Hombre | 35,3 | 23,5 | 41,2 |
| | Mujer | 7,7 | 7,7 | 84,6 |

Base: Entrevistados del modelo 4 (63)

Este modelo de transición de lo clínico a lo social nos muestra una situación en general bastante parecida a la situación de los modelos clínicos menos vinculados con el entorno. Esto puede deberse fundamentalmente a dos factores importantes, en primer lugar que los egresados se formaron precisamente en ambientes clínicos más que sociales. Esta nueva tendencia del modelo social, es de reciente data a nivel del desarrollo de estrategia de formación laboral en el país, por lo cual es predecible los efectos inerciales del modelo clínico

se manifiesten a nivel de la inserción laboral. En segundo lugar, por los efectos negativos que conlleva ofrecer modelos híbridos, llenos de contradicciones y estrategias confusas. Es decir, muchas veces este proceso de transición se manifiesta en que conviven importantes agentes del proceso educativo, en una misma unidad educativa con visiones muchas veces encontradas, lo cual genera obviamente este tipo de problemas. El caso más ejemplar, se da cuando el problema reside en visiones muy contrapuesta entre los docentes.

Cuadro N° 31: Situación laboral del modelo 5, sin formación laboral, comparado por sexo y tipo de asentamiento (en porcentaje)

| Tipo de asentam. | Sexo | Tiene trabajo | No tiene trabajo aunque ha tenido | No ha trabajado nunca |
|-------------------------|-------------|----------------------|--|------------------------------|
| Urbano | Hombre | 10,5 | 10,5 | 78,9 |
| | Mujer | 0,0 | 0,0 | 100,0 |
| No urbano | Hombre | 9,1 | 0,0 | 90,9 |
| | Mujer | 0,0 | 0,0 | 100,0 |

Base: Entrevistados del modelo 5 (56)

El presente cuadro nos confirma que los resultados en la situación laboral de los egresados se debe a los modelos de formación laboral en los cuales ellos se formaron. Si se hiciera el ejercicio de restar las cifras de este modelo sin formación laboral a los cuadros que muestran las situaciones de los modelos propiamente tal, la situación permanecería muy similar a excepción de los hombres que caerían un 10 % aproximadamente para los no urbanos y aproximadamente un 20 % para los urbanos con lo que se potencia la formación no urbana, siempre con predominancia del empleo masculino frente al femenino.

El siguiente cuadro compara los modelos de formación laboral incluyendo el conjunto de condiciones, tanto de sexo como de tipo de asentamiento en que se realiza la formación laboral.

Dado a que el análisis exigido para este tipo de comparación es a nivel del universo, la muestra que ha sido utilizada en los análisis anterior debe ser ponderada, según algunas características notables que se observan en el Universo de las unidades educativas que conforman la Educación Especial y Proyectos de Integración. Esta características han sido relevada preliminar mente en el “Universo construido”, desde donde es posible utilizar los diferentes factores de ponderación estimados de la muestra.

Los factores de ponderación fueron los siguientes:

Hombres: Se multiplicó por el factor de ponderación 3,54

Mujeres: Se multiplicó por el factor de ponderación 2,76

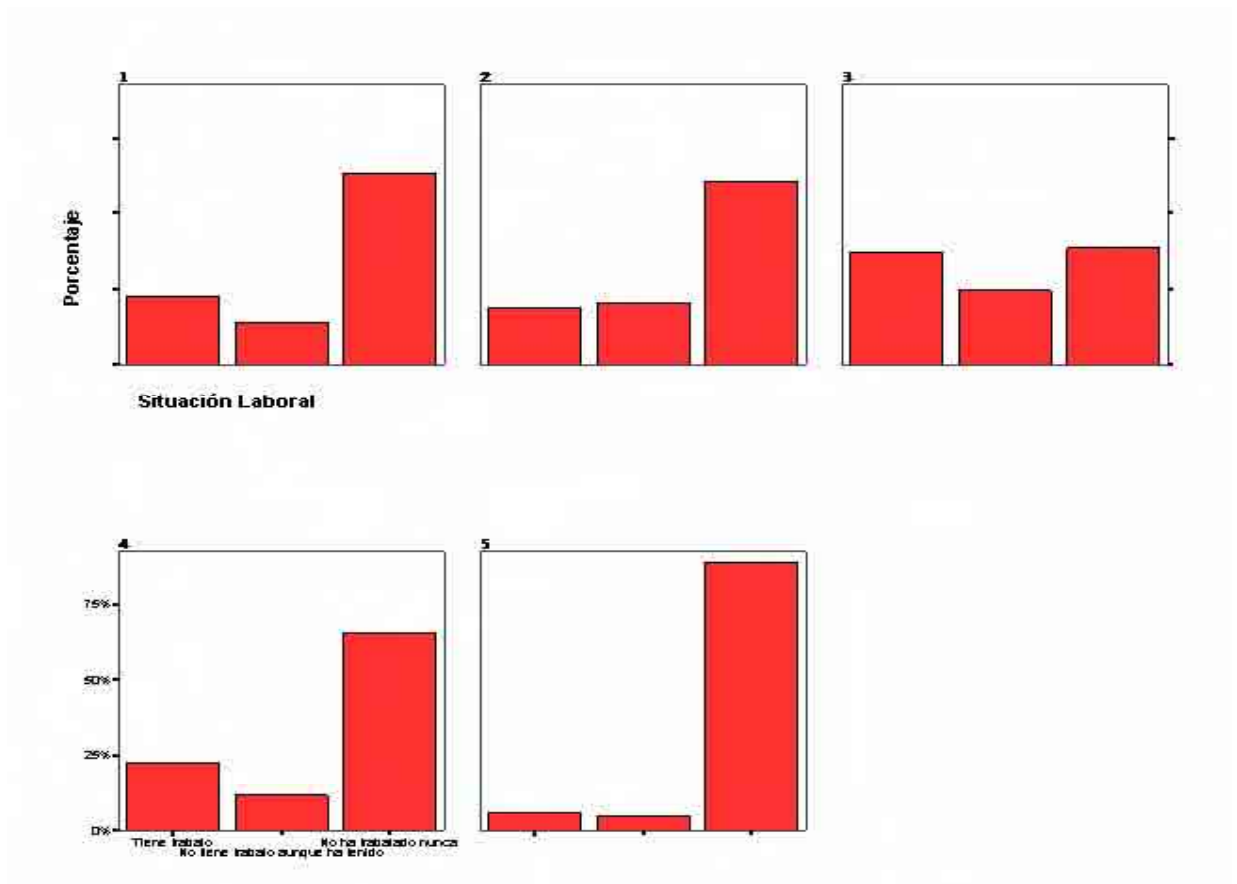
Urbanos: Se multiplicó por el factor de ponderación 4,5

No urbanos: Se multiplicó por el factor de ponderación 1,96

Cuadro N° 32: Situación Laboral comparando los distintos modelos (Ponderado por sexo y tipo de asentamiento)

| Modelos / S.L. | Tiene trabajo | No tiene trabajo aunque ha tenido | No ha trabajado nunca |
|--------------------------------|---------------|-----------------------------------|-----------------------|
| Sin vinculación con entorno | 22,7 | 13,8 | 63,5 |
| Vinculado al entorno - Clínico | 19,4 | 20,2 | 60,4 |
| Vinculado al entorno - Social | 37,3 | 24,1 | 38,6 |
| De transición a lo social | 23,0 | 11,6 | 65,4 |
| Sin Formación Laboral | 5,8 | 4,8 | 89,4 |
| Total | 21,7 | 14,8 | 63,5 |

Gráfico N° 12: Situación laboral en los distintos modelos de formación laboral



En todas las columnas del cuadro y gráfico anterior se observa que los porcentajes más relevantes están asociados al modelo vinculado al entorno social. Estos porcentajes a su vez cobran mayor relevancia si se comparan con el grupo de comparación. Por lo cual se verifica, en primer lugar un efecto notorio del programa de inserción laboral, en relación al sin formación y en segundo lugar, las estrategias y modelos educativos que se inscriben en el modelo social alcanzan los mayores grados de logros en este indicador.

Cuadro N° 33: Relación con el oficio en los distintos modelos de formación laboral (Ponderado por sexo y tipo de asentamiento)

| Modelos / R.O. | Tiene relación | Tiene alguna relación | No tiene relación | No responde |
|--------------------------------|-----------------------|------------------------------|--------------------------|--------------------|
| Sin vinculación con entorno | 19,8 | 7,1 | 70,4 | 2,8 |
| Vinculado al entorno - Clínico | 30,0 | 8,7 | 61,3 | 0,0 |
| Vinculado al entorno - Social | 62,1 | 14,0 | 23,9 | 0,0 |
| De transición a lo social | 31,2 | 25,6 | 43,3 | 0,0 |
| Sin Formación Laboral | 0,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 |
| Total | 34,5 | 11,8 | 52,7 | 1,1 |

Base: Total egresados con oficio que a lo menos han trabajado luego de su egreso. (144)

En este cuadro se muestra que el modelo social es el que muestra un mayor porcentaje de relación entre el oficio en el cual ellos se formaron laboralmente y el oficio que están desempeñando o les ha correspondido desempeñar en el mercado laboral. Sobre el 75 % de los egresados lo han hecho en oficios que tienen a lo menos alguna relación con el oficio en el cual se formaron. Esto llama la atención en virtud que este modelo social se escapa un poco de los talleres con oficio de tipo tradicional en que se basa su formación laboral. Esto es lo llamativo, aún con este enfoque, este modelo hace más coherente la formación con la inserción laboral, las articula de mejor manera, de forma más efectiva.

El otro aspecto digno de destacarse es la pobre performance que se aprecia en el modelo clínico tradicional sin vinculación con el entorno. Un 70 % de los egresados que trabajan o han trabajado, lo hacen e hicieron en tareas que no tienen ninguna relación con los oficios aprendidos. Este es el modelo por excelencia que reivindica la formación laboral basada en oficios y justamente es el modelo que presenta resultados más pobres al respecto. Pareciera ser

que un elemento clave es justamente, los grados de vinculación con el entorno, por ello el modelo clínico vinculado presenta diferencias significativas con el clínico 'hacia adentro'.

Como se ha explicado en el análisis de la fase II, que describe los aspectos más significativo de cada uno de los modelos y grandes paradigmas, en estos indicadores que permiten evaluar estos cuadros, la falta de estudios de mercado, el escaso conocimiento y relación con los actores relevantes de la comunidad, afectan notoriamente la inserción de los egresados desde este modelo clínico.

Otros atributos relacionados con la calidad de las relaciones laborales son el tipo de contrato que se verifica, la renta líquida percibida por los egresados y la jornada laboral que ellos deben cumplir. En los siguientes cuadros se analizan estas situaciones.

Cuadro N° 34: Tipo de contrato en los distintos modelos de formación laboral (Ponderado por sexo y tipo de asentamiento)

| Modelos/T.C. | Indefinido | A plazo fijo | A honorarios | Sin contrato (dep.) | Sin contrato (indep.) | Total |
|-----------------------------------|-------------|--------------------|-----------------|---------------------------|-----------------------------|--------------|
| Sin vinculación con entorno | 18,9 | 21,5 | 1,1 | 36,8 | 21,8 | 100,0 |
| Vinculado al entorno - Clínico | 29,9 | 12,2 | 9,9 | 31,6 | 16,4 | 100,0 |
| Vinculado al entorno - Social | 22,0 | 35,8 | 5,4 | 18,4 | 18,4 | 100,0 |
| De transición a lo social | 13,9 | 20,9 | 3,0 | 55,2 | 7,0 | 100,0 |
| Sin Formación Laboral | 22,5 | 9,9 | 0,0 | 67,6 | 0,0 | 100,0 |
| Total | 21,3 | 22,4 | 4,0 | 35,3 | 17,0 | 100,0 |

Base: Total egresados que trabajan o han trabajado (163)

Este cuadro muestra información que es posible asociar a la calidad del empleo, las columnas que señalan los distintos tipos de contrato, muestran que hacia la derecha del cuadro se verifican las relaciones contractuales de mayor precariedad. Si se observa las dos columnas que agrupan a los trabajadores sin contrato, ya sea dependientes o independiente, claramente los mayores porcentajes se encuentran asociado al modelo 1 o Sin Vinculación con el entorno. En la antípoda el modelo social, exhibe los mejores porcentajes, lo cual muestra que el modelo social no solo muestra mejores resultados de tipo cuantitativos sino que tiene mejores estándares de tipo cualitativo.

Cuadro N° 35: Renta líquida en los distintos modelos de formación laboral (Ponderado por sexo y tipo de asentamiento)

| Mod. / T.C. | < del mínimo | Mínimo | Mínimo a \$150.000 | \$150.000 a \$200.000 | \$200.000 a \$250.000 | No responde |
|--------------------------------|------------------------|---------------|---------------------------|------------------------------|------------------------------|--------------------|
| Sin vinculación con entorno | 53,9 | 24,4 | 18,9 | | 1,1 | 1,8 |
| Vinculado al entorno - Clínico | 50,6 | 31,5 | 11,0 | 4,8 | | 2,1 |
| Vinculado al entorno - Social | 30,6 | 38,8 | 22,2 | 5,4 | | 3,1 |
| Transición a lo social | 62,9 | 23,1 | 14,0 | | | |
| Sin Formación Laboral | 67,6 | 9,9 | 22,5 | | | |
| Total | 49,6 | 28,4 | 17,6 | 2,2 | 0,4 | 1,8 |

Base: Total egresados que trabajan o han trabajado (163)

Nuevamente este cuadro muestra que por una parte, el modelo sin vinculación con el entorno a formado a los trabajadores que hoy reciben mayoritariamente una remuneración menor que el sueldo mínimo, en tanto que, el modelo social, vinculado al entorno social, logra reducir este elemento de precariedad. A su vez, el modelo social muestra que los mayores ingresos son para los egresados de su modelo.

Cuadro N° 36: Jornada laboral en los distintos modelos de formación laboral (Ponderado por sexo y tipo de asentamiento)

| Mod. / J.L. | > de completa | Completa | Media jornada | < de media jornada | No responde |
|--------------------------------|-------------------------|-----------------|----------------------|------------------------------|--------------------|
| Sin vinculación con entorno | 16,1 | 54,9 | 23,4 | 5,6 | |
| Vinculado al entorno - Clínico | 2,1 | 57,7 | 30,1 | 10,1 | |
| Vinculado al entorno - Social | 7,1 | 63,0 | 15,3 | 12,8 | 1,8 |
| De transición a lo social | 15,3 | 40,2 | 33,2 | 11,4 | |
| Sin Formación Laboral | 22,5 | 32,4 | | 45,1 | |
| Total | 11,4 | 54,4 | 23,2 | 10,6 | 0,4 |

Base: Total egresados que trabajan o han trabajado (163)

Este cuadro aporta otro aspecto significativo asociado a la calidad del empleo, el mayor porcentaje de personas que trabajan más allá de una jornada completa laboral, lo ocupa los egresados del modelo sin vinculación con el entorno. En tanto, que el modelo social muestra un porcentaje menor, aunque no el menor entre los modelos que lo ocupa el modelo vinculado al entorno- clínico.

Uno de los elementos más interesantes de la formación laboral y que está presente en las reflexiones dentro del campo de la educación especial, es la posibilidad de potenciar la estrategia de especialización de las unidades educativas. En lo que se refiere a la formación laboral, el desarrollo de Centros de Formación Laboral, separados de los enfoques escolarizantes que pudieran provocar las unidades educativas que combinen el ciclo básico en una misma unidad. El siguiente cuadro de la situación laboral nos puede entregar insumos para este debate tan interesante.

Cuadro N° 37: Situación Laboral de los Centros de Formación Laboral comparando los distintos modelos (Ponderado por sexo y tipo de asentamiento)

| Modelos / S.L. | Tiene trabajo | No tiene trabajo aunque ha tenido | No ha trabajado nunca |
|--------------------------------|----------------------|--|------------------------------|
| Sin vinculación con entorno | 14,5 | 14,5 | 60,8 |
| Vinculado al entorno - Clínico | 0,0 | 51,3 | 48,8 |
| Vinculado al entorno - Social | 24,4 | 33,6 | 42,0 |
| Total | 17,7 | 25,7 | 56,6 |

Este cuadro llama la atención en el sentido que el 43 % de los egresados de los Centros de Formación Laboral tienen o han tenido un trabajo luego de su egreso, en comparación con un 41 % de los egresados en general, o sea que tienen cualquier tipo de formación laboral. Esta diferencia es no significativa por lo que la estrategia de los Centros de Formación Laboral no inciden sobre la situación laboral de sus alumnos egresados.

Ahora, si se analiza por modelos, el modelo social es el de mejor performance, aunque en aproximadamente las mismas proporciones que cuando la comparación se realiza en el conjunto de las unidades educativas.

Las diferencias en la situación laboral están dadas por los distintos modelos de formación laboral y no por la estrategia de generar centros de formación laboral separados de los ciclos anteriores, especialmente el básico.

d) Situación en calidad de vida

El impacto en la calidad de vida de los alumnos egresados de la formación laboral, en sus diferentes modelos de implementación, es uno de los aspectos a medir en este estudio y tiene mucha importancia dado que, en última instancia, la formación laboral que se realiza en cada una de las unidades educativas tiene el fin del mejoramiento de la calidad de vida de las personas. Para realizar esta medición, nos centramos en algunos indicadores que en conjunto, nos dan una idea bastante cercana al concepto de calidad de vida que se está manejando. Los indicadores utilizados están relacionados con elementos en la vida de las personas en lo personal (autoestima), lo social cercano (entorno familiar) y lo social más lejano (comunidad). Los conceptos utilizados fueron los siguientes:

Autoestima: Aquí se recopilaron antecedentes referidos a la visión que tiene el alumno egresado sobre su situación como trabajador en comparación con trabajadores sin discapacidad y se agregó la preocupación que tienen los egresados de su presentación personal. Con este par de indicadores se tiene una visión bastante cercana a la realidad de la autoestima.

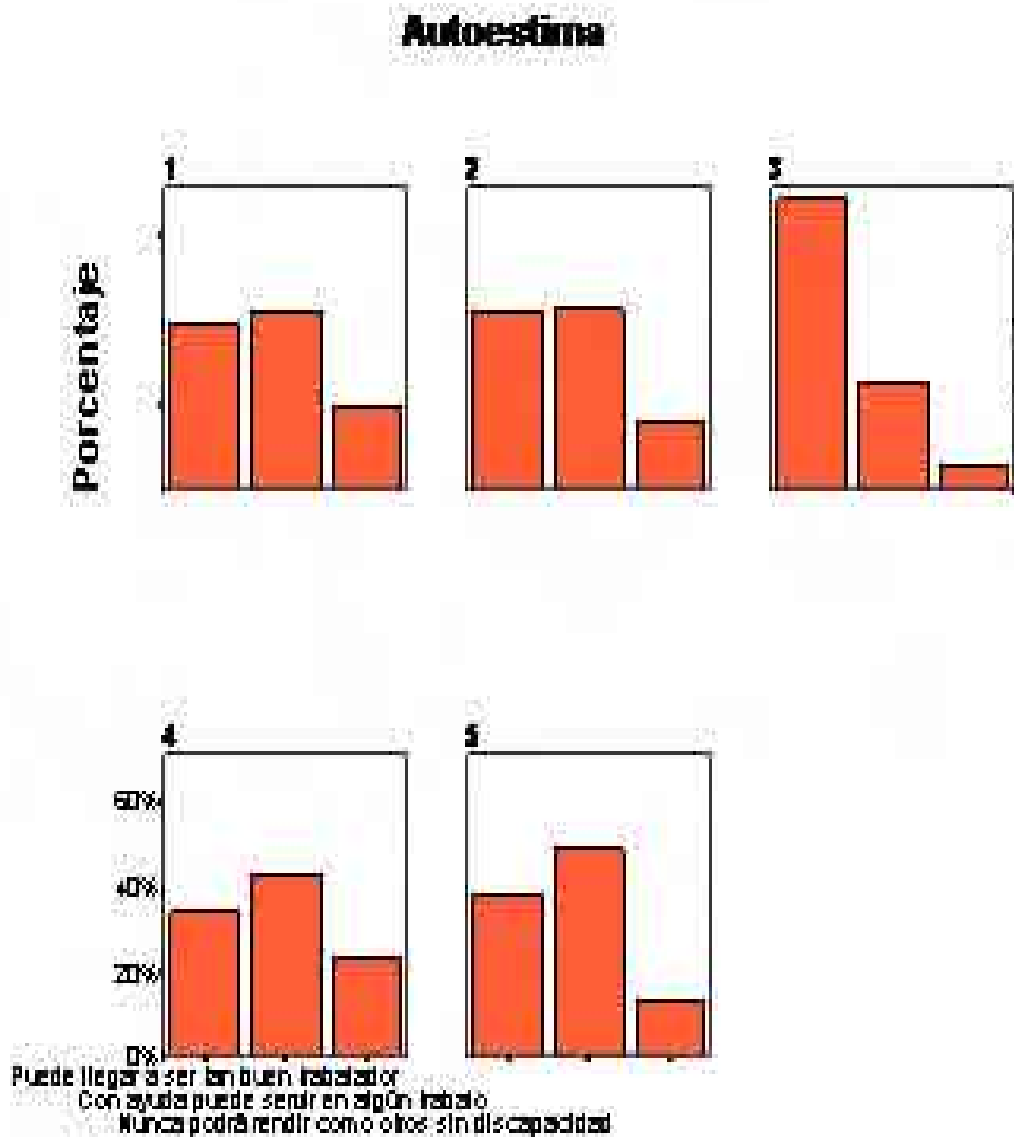
Comportamiento social cercano: La medición en esta dimensión utilizó los indicadores de nivel de actividad comparada, que se refiere a cuán activa es la persona en relación a sus pares, sean estos familiares o vecinos y la presencia de relaciones sentimentales que nos entrega un elemento ‘duro’ en cuanto a los grados de inserción social que está en directa relación con la calidad de vida.

Comportamiento social comunitario: El aspecto más lejano, lo comunitario, se midió a través de los indicadores compras fuera del vecindario y la relación con desconocidos.

Cuadro N° 38: Autoestima en los egresados de los distintos modelos de formación laboral (Ponderado por sexo y tipo de asentamiento)

| Modelos/Estima | Puede ser tan buen trabajador | Con ayuda puede servir como cualquiera | Nunca podrá rendir como otros sin discapacidad |
|--------------------------------|--------------------------------------|---|---|
| Sin vinculación con entorno | 39,2 | 41,6 | 19,2 |
| Vinculado al entorno - Clínico | 42,1 | 42,5 | 15,4 |
| Vinculado al entorno - Social | 68,4 | 25,5 | 6,1 |
| De transición a lo Social | 34,0 | 43,2 | 22,8 |
| Sin Formación Laboral | 38,9 | 48,6 | 12,5 |
| Total | 43,0 | 40,8 | 16,2 |

Gráfico N° 13: Autoestima en los egresados de los distintos modelos de formación laboral (Ponderado por sexo y tipo de asentamiento)



En el cuadro y gráfico precedente, se muestra la situación de la autoestima de los alumnos egresados en términos comparativos para los diferentes modelos de formación laboral, y es muy llamativo apreciar que el modelo 3 o social alcanza una situación de supremacía en relación a los otros modelos, muy similar a los resultados encontrados referidos a la situación laboral.

Este indicador es bastante sensible para detectar los efectos en los procesos de formación de aspectos relevante de la personalidad. Claramente la unidad educativa como agencia socializadora, entrega un “currículum oculto” más allá de los contenidos formales, que podrían explicar en una alta proporción esta ganancia que muestra el modelo social en la autoestima.

Un hecho que es necesario destacar por lo revelador es que los modelos clínicos se encuentran por debajo en autoestima que el modelo sin formación laboral lo que podría indicar que colocar el déficit en el centro del problema de la formación laboral podría estar afectando la autoestima de los alumnos egresados. Este resultado es sorprendente.

Sin embargo, es necesario expresar que ha habido una mejoría general de la autoestima en las personas con discapacidad en los últimos diez años. Que las personas con discapacidad en promedio piensen que pueden ser tan buenos trabajadores como cualquier persona, en sobre un 40 %, es apreciablemente mayor que la visión de la sociedad sobre el trabajo de las personas con discapacidad de hace 10 años atrás. Aquí hay avances no atribuibles por cierto a los modelos de formación laboral de carácter clínico. Sólo el modelo social tiene mejores resultados que el promedio general.

Cuadro N° 39: Preocupación por la presentación personal en los egresados de los distintos modelos de formación laboral (Ponderado por sexo y tipo de asentamiento)

| Modelos/PresPers | Muy preocupado | Algo preocupado | Nada preocupado |
|--------------------------------|-----------------------|------------------------|------------------------|
| Sin vinculación con entorno | 57,8 | 32,7 | 9,6 |
| Vinculado al entorno - Clínico | 60,5 | 30,5 | 9,0 |
| Vinculado al entorno - Social | 81,5 | 12,4 | 6,1 |
| De transición a lo Social | 63,9 | 27,0 | 9,1 |
| Sin Formación Laboral | 62,1 | 32,7 | 5,2 |
| Total | 63,1 | 28,7 | 8,3 |

Este cuadro confirma en todos los aspectos más importantes los resultados del cuadro de la autoestima en que el modelo social presenta una mejor performance que el resto de los modelos y que los modelos clínicos no solo no mejoran sino que afectan la autopreocupación de las personas.

Cuadro N° 40: Nivel de actividad comparada en los egresados de los distintos modelos de formación laboral (Ponderado por sexo y tipo de asentamiento)

| Modelos/PresPers | Más activo | Igual de activo | Menos activo |
|--------------------------------|-------------------|------------------------|---------------------|
| Sin vinculación con entorno | 10,9 | 59,3 | 29,8 |
| Vinculado al entorno - Clínico | 15,8 | 55,4 | 28,8 |
| Vinculado al entorno - Social | 29,1 | 50,7 | 20,2 |
| De transición a lo Social | 29,9 | 62,8 | 7,3 |
| Sin Formación Laboral | 28,9 | 38,7 | 32,4 |
| Total | 19,7 | 54,9 | 25,4 |

En cuanto al comportamiento de los alumnos egresados en sus niveles de actividad en relación con sus familiares y vecinos cercanos, se observa que los modelos que tienen una mejor performance en cuanto a realizar una actividad superior a sus pares, son el modelo social. Esto es coherente con lo medular del paradigma donde se inscribe este modelo, es decir, el proceso de integración social es un proceso que debe manifestarse en todos los ámbitos de la realidad en que participan las personas con discapacidad, y la forma de expresar esta participación pasa por los grados crecientes de interacción. Este tipo de relación en los cuales las personas incrementan y socializan experiencias es a su vez un proceso de apropiación del espacio cultural y por ende pasa a pertenecer a la colectividad.

El modelo de transición a lo social y el modelo sin formación laboral y por otro lado, los modelos que presentan frecuencias menores en cuanto a ser más inactivos, son en primer lugar el modelo de transición a lo social y luego el modelo social. Esto es llamativo. Este indicador presenta resultados más favorables para el modelo transicional.

Cuadro N° 41: Presencia de relaciones sentimentales en los egresados de los distintos modelos de formación laboral (Ponderado por sexo y tipo de asentamiento)

| Modelos/RelSent | Tiene relaciones sentimentales | No tiene relaciones sentimentales |
|--------------------------------|---------------------------------------|--|
| Sin vinculación con entorno | 45,2 | 54,8 |
| Vinculado al entorno - Clínico | 42,1 | 57,9 |
| Vinculado al entorno - Social | 47,2 | 52,8 |
| De transición a lo Social | 30,3 | 69,7 |
| Sin Formación Laboral | 31,0 | 69,0 |
| Total | 40,7 | 59,3 |

En este indicador, que en el ámbito de la discapacidad se ha constituido en un elemento muy distintivo para 'medir' los grados de inserción social y de desarrollo personal, este cuadro presenta resultados en que los modelos clínicos y social, presentan una proporción relativamente similar de egresados con relaciones sentimentales, en cambio en los egresados de unidades educativas con modelos de formación laboral de transición y el sin formación laboral se verifican proporciones menores de relaciones sentimentales. Pareciera ser que los modelos más consolidados 'juegan' a favor de la expresión afectiva de los alumnos egresados.

Cuadro N° 42: Compras fuera del vecindario en los egresados de los distintos modelos de formación laboral (Ponderado por sexo y tipo de asentamiento)

| Modelos/Compra | Sale a comprar | No sale a comprar |
|--------------------------------|-----------------------|--------------------------|
| Sin vinculación con entorno | 70,9 | 29,1 |
| Vinculado al entorno - Clínico | 75,9 | 24,1 |
| Vinculado al entorno - Social | 86,7 | 13,3 |
| De transición a lo Social | 72,9 | 27,1 |
| Sin Formación Laboral | 64,9 | 35,1 |
| Total | 73,4 | 26,6 |

Este cuadro muestra el comportamiento del indicador de relación comunitaria en que se verifica la conducta de salir sólo a comprar fuera del vecindario donde reside el alumno egresado. Nos muestra los mayores grados de autonomía de los egresados de modelos sociales sobre los clínicos y de éstos sobre los egresados que no tuvieron formación laboral.

Este resultado muestra claramente los logros de una formación menos escolarizada y protegida. Este aspecto de salir a comprar se ha constituido en una actividad recurrente en el modelo social y los resultados confirman este grado de confianza y autonomía de estas personas.

Cuadro N° 43: Relación con los desconocidos en los egresados de los distintos modelos de formación laboral (Ponderado por sexo y tipo de asentamiento)

| Modelos/RelDesc | Se relaciona con desconocidos | No se relaciona con desconocidos |
|--------------------------------|--------------------------------------|---|
| Sin vinculación con entorno | 76,2 | 23,8 |
| Vinculado al entorno - Clínico | 69,2 | 30,8 |
| Vinculado al entorno - Social | 88,1 | 11,9 |
| De transición a lo Social | 76,9 | 23,1 |
| Sin Formación Laboral | 65,0 | 35,0 |
| Total | 75,0 | 25,0 |

Este cuadro nos muestra nuevamente la respuesta positiva, en este caso de la capacidad de relacionarse con personas desconocidas del modelo social sobre los modelos clínicos y el modelo sin formación laboral

e) Situación de contexto

Los siguientes dos cuadros intentan comparar las condiciones en que los alumnos egresados se encuentran en cuanto a sus situaciones de contexto, y que son elementos muy importantes para entender, independientemente de los modelos, los resultados de impacto de la formación laboral

Cuadro N° 44: Apreciación del grado de discapacidad por parte de la familia cercana, comparando distintos modelos.

| Mod. / Grado Dis | Limítrofe | Leve | Moderado | Severo |
|--------------------------------|------------------|-------------|-----------------|---------------|
| Sin vinculación con entorno | 24,2 | 40,9 | 27,2 | 7,7 |
| Vinculado al entorno - Clínico | 29,2 | 37,4 | 29,0 | 4,4 |
| Vinculado al entorno - Social | 38,5 | 37,1 | 17,7 | 6,7 |
| De transición a lo social | 12,7 | 42,7 | 34,8 | 9,8 |
| Sin Formación Laboral | 28,0 | 43,3 | 19,3 | 9,3 |
| Total | 26,0 | 40,3 | 26,2 | 7,5 |

Base: Total egresados egresados y entrevistados (453)

Es muy interesante apreciar en este cuadro que los alumnos egresados del modelo social, tienen un entorno personal, a nivel afectivo más favorable que los alumnos de los otros modelos. Para entender este cuadro hay que considerar que los 'reales' grados de discapacidad de los egresados son similares.

Esta situación se entiende en virtud que los modelos clínicos permean a la comunidad educativa en función de entender centralmente a los alumnos como personas con déficit, y esto se incorpora conceptualmente en las familias. Esta situación es bastante delicada para los alumnos si el propósito se ubica en la normalización y en la integración.

Este elemento que estamos analizando es muy importante para entender que los impactos relativos de los distintos modelos de formación laboral se deben a las características propias de ellos más un sinnúmero de variables de contexto complementarias y coherentes.

Cuadro N° 45: Nivel educacional del jefe de familia de los alumnos egresados, comparando distintos modelos.

| Modelo | Sin estudios | Básica | Media | Superior | No Responde |
|---------------|---------------------|---------------|--------------|-----------------|--------------------|
| 1 | 11,7 | 51,8 | 24,1 | 10,2 | 2,1 |
| 2 | 2,9 | 52,0 | 34,5 | 9,8 | 0,8 |
| 3 | 5,8 | 58,1 | 18,3 | 17,7 | |
| 4 | 4,4 | 57,1 | 27,7 | 10,7 | |
| 5 | 1,8 | 37,5 | 51,0 | 9,3 | |
| Total | 6,8 | 51,5 | 29,1 | 11,1 | 1,0 |

Base: Total egresados egresados y entrevistados (453)

El nivel educacional del jefe de familia es una variable de contexto muy importante para los resultados que se pudieran obtener en los programas de formación laboral y otros cualquiera. Esto pues el entorno de los alumnos egresados están muy marcados por esta situación en los procesos de formación.

En el cuadro llama la atención que hay una cierta relación entre los estudios o nivel educacional del jefe de familia y los modelos en los cuales los egresados se formaron. El modelo clínico clásico (1) es el que tiene una mayor frecuencia de jefes de familia sin estudios y por el contrario, el modelo social es el que tiene una mayor proporción de jefes de familia con estudios superiores. Una hipótesis de trabajo es que los modelos más innovativos son más apreciados en familias que tienen la posibilidad de tener mayores estudios, en cambio en familias más necesitadas, son las estrategias tradicionales las que se comprenden con mayor facilidad.

IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones:

- A nivel nacional hay mayor predominancia, reconocimiento y utilización del paradigma clínico para el diseño y ejecución de estrategias de formación laboral
- La implementación de estrategias educativas que incorporan el recurso comunidad aumentan el nivel de autoestima y posibilidades de empleo de sus alumnos respecto de aquellas que sólo consideran los recursos del contexto educativo próximo
- El grupo de alumnos que pertenecen a la categoría de usuarios que no han recibido formación laboral o que la reciben en este momento aumentan su nivel de autoestima respecto a sus posibilidades de empleo al beneficiarse de programas educativos que incorporan el recurso comunidad dentro del proceso educativo y tienden a disminuirla al desarrollar su formación en unidades educativas que implementan sus programas con recursos educativos del contexto próximo.
- Existe un mayor grado de inserción de los alumnos egresados de aquellas unidades educativas que trabajan en función del desarrollo de competencias y de habilidades genéricas polivalentes frente a aquellas que trabajan sobre la base del desarrollo de destrezas y dominio para la ejecución de oficios específicos.
- Existe una asociación entre el dominio y coherencia conceptual del área técnica de la unidad educativa y la eficacia de los resultados de la estrategia de formación.
- Los instrumentos normativos vigentes que rigen la Educación Especial favorecen la implementación de estrategias formativas escolarizadas. No recomienda explícitamente la utilización del recurso comunidad en el proceso educativo.
- Las unidades educativas que imparten formación laboral en contextos educativos diferenciados favorecen el aumento de autoestima y posibilidades de empleo de los alumnos en relación a aquellas que ofertan el programa de formación laboral dentro de una propuesta educativa global
- Los alumnos que desarrollan su formación laboral en unidades educativas que están insertas dentro de contextos no urbanos presentan una tasa de inserción laboral mayor en relación a aquellos que hacen su formación en contexto urbano.
- La oferta educativa asociada a modelos clínicos presentan una predominancia significativa en las grandes ciudades mientras que esta situación en aquellas ciudades menores no es tan evidente.

- Son las personas con discapacidad mental las que fundamentalmente buscan en el Sistema de Educación Especial oportunidades de educarse y formarse para el trabajo, en comparación a las personas con otras discapacidades, de esto se podría inferir que la oferta de formación común (técnica, superior u otras) es más "tolerante" o menos discriminatoria para las Personas que presentan otras discapacidades distintas a la mental.

Recomendaciones

- Reformular el marco normativo vigente que regula la oferta programática de la educación especial de modo que se favorezca la incorporación formal del recurso comunidad al proceso de formación de los alumnos.
- Reorientar la oferta curricular del nivel laboral que privilegie la promoción y el desarrollo de habilidades sociales genéricas y competencias laborales en los alumnos antes que la capacitación en oficios específicos.
- Favorecer la reconversión de roles de los profesionales de la Educación Especial asociados al nivel laboral de responsables del proceso de formación a mediadores y/o coordinadores del mismo.
- Favorecer un recambio del enfoque evaluativo de unifocal a multifocal expresado en un nuevo marco normativo para la educación especial (La educación especial no tiene un decreto que regule los procedimientos evaluativos, se orienta con los que rigen la Educación Básica Común).
- Homologar el marco conceptual asociado a la formación laboral que permita un mayor control y sistematización de las experiencias formativas.
- Capacitación y formación de los profesionales asociados a la formación laboral de las unidades educativas.
- Promover la formalización de un convenio de cooperación entre la Educación Especial y el Sector Empresarial para la apertura de espacios productivos como instancias de aprendizaje y formación laboral en los puestos de trabajo, de la misma manera como se opera en la EMTP.
- Propiciar en la administración central de la Educación Especial, la creación de Unidades Técnicas Especializadas (regionales y/o provinciales) que aborden específicamente el ámbito de la Formación Laboral para personas con discapacidad, como ocurre en la Educación Media Común (EMTP, EMCH), de manera que se pueda estructurar un subsistema con capacidad de responder de forma oportuna y pertinente a los requerimientos de la demanda educativa específica del nivel laboral. (Esto fundado en que el perfil educacional de este nivel, dado tanto por sus objetivos como por su

condición de etapa de transitoria de las personas con discapacidad hacia la integración social y laboral, demanda un tratamiento o la implementación de estrategias con un mayor énfasis multidimensional, para lo cual se requiere de una administración o unidades técnicas que aborden el tema de la formación y empleo como una problemática social amplia y no sólo restringida a los fenómenos identificables en el quehacer escolar).