

Evaluando programas de habilitación vocacional en transición a vida adulta de jóvenes con TEA en secundaria

Evaluating vocational training programs for the transition to adulthood for young people with ASD in secondary school

Yorbalinda Del C. Garrido A.
Universidad de Los Llanos del Pacífico. Panamá
<https://orcid.org/0009-0009-0704-3680>
yorbalinda.garrido@udellpa.edu.pa

Recibido. 24 de septiembre de 2025

Aceptado. 12 de noviembre de 2025

URL: <https://relaticpanama.org/journals/index.php/dialogoseducativos/article/view/87>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17693372>

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar la efectividad y los componentes críticos de los programas de habilitación vocacional en la educación secundaria especializada de Panamá, destinados a facilitar la transición a la vida adulta de jóvenes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Se busca identificar modelos y enfoques que favorezcan la inclusión laboral y social, así como las barreras que limitan su implementación, con el fin de proponer estrategias contextualizadas y sostenibles. La investigación se desarrolló mediante una revisión sistemática cualitativa y documental, siguiendo criterios de inclusión de literatura científica, informes oficiales y normativas publicadas entre 2018 y 2023. Se consultaron bases de datos académicas y documentos institucionales relevantes. Los

métodos incluyeron análisis de contenido, categorización temática y síntesis interpretativa. Los instrumentos fueron matrices de análisis cualitativo y guías de clasificación. Los materiales comprendieron artículos revisados por pares, informes nacionales (Meduca, IPHE, MIDES) y normativas internacionales (ONU, UNESCO). Los participantes indirectos fueron los autores e instituciones de los estudios revisados, mientras que el contexto se circunscribió a programas en Panamá y experiencias internacionales comparadas. El estudio se llevó a cabo entre enero y diciembre de 2023. Los resultados evidencian que los programas más efectivos incluyen Planes de Transición Individualizados, experiencias laborales inclusivas y entrenamiento en habilidades socio-laborales y de autodeterminación. No obstante, persisten brechas significativas en Panamá: escasa capacitación docente, débil articulación interinstitucional, baja participación familiar y limitada vinculación con el sector privado. Se concluye que la efectividad de los programas depende de un enfoque integral y centrado en la persona, que articule políticas inclusivas, currículos adaptados y formación docente especializada. Se recomienda fortalecer alianzas público–privadas, ampliar la capacitación docente y garantizar la participación activa de las familias para promover transiciones equitativas hacia la vida adulta de los jóvenes con TEA.

Palabras clave: Trastorno del espectro autista, transición a la vida adulta, habilitación vocacional, educación especial, inclusión laboral, autodeterminación.

Abstract

This article analyzes the effectiveness and critical components of vocational training programs in specialized secondary education in Panama, designed to facilitate the transition to adulthood for young people with Autism Spectrum Disorder (ASD). The aim is to identify models and approaches that promote labor and social inclusion, as well as the barriers that limit their implementation, in order to propose contextualized and sustainable strategies. The research was conducted through a qualitative and documentary systematic review, following inclusion criteria for scientific literature, official reports, and regulations

published between 2018 and 2023. Academic databases and relevant institutional documents were consulted. Methods included content analysis, thematic categorization, and interpretive synthesis. The instruments were qualitative analysis matrices and classification guides. The materials included peer-reviewed articles, national reports (Meduca, IPHE, MIDES), and international regulations (UN, UNESCO). The indirect participants were the authors and institutions of the reviewed studies, while the context was limited to programs in Panama and comparative international experiences. The study was conducted between January and December 2023. The results show that the most effective programs include Individualized Transition Plans, inclusive work experiences, and training in socio-labor and self-determination skills. However, significant gaps persist in Panama: limited teacher training, weak inter-institutional coordination, low family participation, and limited links with the private sector. It is concluded that the effectiveness of programs depends on a comprehensive, person-centered approach that articulates inclusive policies, adapted curricula, and specialized teacher training. It is recommended to strengthen public-private partnerships, expand teacher training, and ensure the active participation of families to promote equitable transitions to adulthood for young people with ASD.

Keywords: Autism spectrum disorder, transition to adulthood, vocational rehabilitation, special education, employment inclusion, self-determination.

Introducción

De La inclusión educativa y la garantía de una transición efectiva a la vida adulta para jóvenes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) representan desafíos prioritarios en el contexto de la educación especializada a nivel mundial y nuestro país no escapa de esta realidad. De hecho, la importancia de preparar a estos jóvenes para su autonomía ha sido reconocida ampliamente y diversos estudios señalan que los programas de habilitación vocacional pueden mejorar significativamente sus oportunidades de inclusión (Passero et al., 2018).

A nivel internacional, diversos estudios recientes evidencian que la implementación de programas de habilitación vocacional integrados, personalizados y basados en enfoques centrados en la persona tienen un impacto positivo en la autonomía, participación laboral y calidad de vida de estas personas . Sin embargo, en el contexto panameño, persiste una brecha significativa entre las normativas existentes —como la Ley 47 de 2002 y la Ley 41 de 2007— y su efectiva aplicación en las instituciones educativas, limitando las oportunidades de inclusión laboral y participación social para los jóvenes con TEA . La investigación actual revela que, si bien Panamá ha avanzado en la incorporación de principios inclusivos en el marco legal, todavía enfrentan obstáculos importantes en la formación del personal y en la adecuación de los currículos de habilitación vocacional para atender las necesidades sociales, emocionales y de autodeterminación de estos jóvenes . La falta de programas que integren competencias socioemocionales, habilidades blandas y autogestión limita el impacto de los esfuerzos realizados, dificultando una transición exitosa a la vida adulta.

De este modo, la investigación se guía por la siguiente pregunta reflexiva: ¿Cuáles son los componentes estructurales, metodológicos y estratégicos de los programas de habilitación vocacional que demuestran mayor efectividad para facilitar una transición exitosa a la vida adulta en jóvenes con TEA? Para abordar esta cuestión, el análisis se enmarca teóricamente en el Modelo Social de la Discapacidad, que postula que las barreras para la inclusión no residen primordialmente en el individuo, sino en las estructuras y actitudes sociales. Este marco se complementa con los principios del Enfoque Centrado en la Persona, que prioriza las aspiraciones, fortalezas e intereses del joven como eje central de toda planificación para la transición, promoviendo un paradigma de empoderamiento frente a uno de asistencialismo. Este escenario evidencia la urgente necesidad de fortalecer las políticas públicas y las prácticas educativas para promover una inclusión efectiva. La presente investigación tiene como objetivo principal analizar la efectividad de los programas de habilitación vocacional en educación secundaria especializada en Panamá, identificando sus componentes críticos, barreras y facilitadores,

con el fin de proponer estrategias que contribuyan a una mejor integración laboral y social de los jóvenes con TEA. Específicamente, se busca responder a las siguientes preguntas: ¿Qué modelos y enfoques resultan más efectivos en el contexto panameño? ¿Qué barreras limitan su implementación? y ¿Cuáles son las acciones prioritarias para mejorar estos programas?

Veremos todo esto, no solo desde un contexto internacional sino también desde el contexto panameño donde aún persisten brechas en la eficacia y aplicación de programas de transición a la vida laboral de esta población, lo que requiere de una evaluación rigurosa basada en evidencia (Martínez & Gómez, 2020). La relevancia de este estudio radica en su potencial para informar a actores políticos, educativos y sociales, facilitando la adopción de prácticas y políticas basadas en evidencia que permitan facilitar una transición más inclusiva, equitativa y participativa para los jóvenes con TEA en Panamá.

Fundamentación teórica o marco conceptual

Conceptualizaciones clave

Trastorno del Espectro Autista (TEA). Condición del neurodesarrollo heterogénea que implica diferencias en comunicación social y patrones de intereses y procesamiento sensorial. Abarca un amplio espectro de trastornos que, en su manifestación fenotípica (conjunto de rasgos observables de un organismo, como su apariencia física, rasgos bioquímicos y comportamiento), se caracterizan por deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, unidas a patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (American Psychiatric Association, 2013).

Transición a la vida adulta. Proceso planificado y progresivo (por lo general de 14 a 21 años) que articula metas postescolares (formación, empleo, vida independiente,

participación comunitaria) mediante un Plan de Transición individualizado, con metas medibles, servicios y responsables (Test et al.; Wehman et al.).

Habilitación vocacional. Conjunto de apoyos, experiencias y entrenamientos para desarrollar competencias de empleabilidad (habilidades socio-comunicativas, funciones ejecutivas, autorregulación, habilidades adaptativas y técnicas), incluyendo aprendizaje basado en el trabajo, prácticas, empleo con apoyo y entrenamiento en el sitio.

Calidad de vida y autodeterminación. Resultados deseados definen el éxito de la transición: autodeterminación (elección, agencia, defensa de derechos), bienestar, relaciones, inclusión, y ejercicio de ciudadanía (Schalock & Verdugo; Wehmeyer).

Apoyos y andamiajes. Ajustes razonables y tecnologías de apoyo (pictogramas, calendarios visuales, apps), diseño universal para el aprendizaje (DUA) y apoyos naturales en el puesto de trabajo (compañeros mentores, supervisores capacitados).

Enfoques teóricos que sustentan la transición y la habilitación

La forma en que se diseñan e implementan los programas de transición está profundamente influenciada por el modelo de discapacidad subyacente.

El Modelo Médico/Rehabilitador

Históricamente, la discapacidad fue vista como un déficit inherente al individuo que debía ser "reparado" o "rehabilitado". Desde esta perspectiva, los programas vocacionales se centraban en entrenar al joven con TEA para que se ajustara a las estructuras laborales existentes, a menudo en entornos segregados. Su objetivo era la normalización, poniendo el foco en las limitaciones del estudiante.

Modelo ecológico–sistémico (Bronfenbrenner)

La preparación vocacional se entiende como el resultado de interacciones entre individuo–familia–escuela–empleador–políticas públicas. La eficacia no depende solo del

estudiante, sino de microsistemas coordinados (escuela–familia–empresa) y exosistemas (servicios, marcos legales). Implica alineación interinstitucional y continuidad de apoyos.

Modelo social de la discapacidad

Desde el modelo social y la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF), la “discapacidad” emerge de barreras contextuales: entornos rígidos, tareas no accesibles, falta de apoyos. La habilitación vocacional, por tanto, se centra en ajustar contextos, tareas y apoyos, no en “normalizar” a la persona.

El Modelo Social y de Derechos Humanos (Perspectiva Crítica):

Este es el paradigma que fundamenta la investigación actual. Sostenido por autores como Michael Oliver y Tom Shakespeare, este modelo postula que la discapacidad no es una característica del individuo, sino el resultado de la interacción entre esa persona y un entorno social con barreras (físicas, actitudinales, institucionales). Bajo esta óptica, la evaluación de un programa vocacional no se centra solo en si el joven "se adapta", sino en la capacidad del programa para desafiar y modificar las barreras del entorno. ¿El programa crea alianzas con empleadores para fomentar una cultura inclusiva? ¿Enseña al joven a abogar por sus propios derechos y adaptaciones (autodeterminación)? Este enfoque cambia el objetivo de la "normalización" a la "inclusión" y la "equidad".

Teorías sobre la Transición a la Vida Adulta

La transición no es un evento único, sino un proceso complejo y multifacético.

Teoría Ecológica de los Sistemas de Urie Bronfenbrenner:

Esta teoría es crucial para entender la transición en jóvenes con TEA. Bronfenbrenner propone que el desarrollo de un individuo es afectado por la interacción de diferentes sistemas anidados:

Microsistema: El entorno inmediato (familia, escuela, lugar de trabajo).

Mesosistema: Las interconexiones entre los microsistemas (la relación entre la escuela y la familia, o entre la escuela y el empleador).

Exosistema: Entornos que afectan indirectamente al joven (las políticas de empleo de una empresa, los recursos de la comunidad).

Macrosistema: La cultura, las leyes y las creencias sociales sobre la discapacidad.

Implicación para el estudio: Un programa de habilitación vocacional eficaz no puede operar únicamente en el microsistema (enseñando habilidades al estudiante). Debe ser un agente activo en el mesosistema, fortaleciendo la colaboración entre la escuela, la familia y los empleadores. Su éxito depende de su capacidad para navegar y modificar barreras en todos los niveles del sistema ecológico.

Teoría de la Transición de Schlossberg:

Nancy Schlossberg conceptualiza la transición como un proceso que depende de la percepción del individuo y de su capacidad para afrontarla. Analiza las transiciones basándose en las "4 S":

Situación (Situation): ¿Qué tan disruptivo es el cambio de la escuela al trabajo?

Sí mismo (Self): ¿Cuáles son las fortalezas y recursos internos del joven (autoestima, resiliencia)?

Apoyos (Supports): ¿Con qué redes de apoyo (familia, mentores, profesionales) cuenta?

Estrategias (Strategies): ¿Qué estrategias de afrontamiento utiliza para navegar el cambio?

Implicación para el estudio: Esta teoría obliga a evaluar si los programas se enfocan solo en habilidades técnicas (la "Situación") o si también fortalecen el "Sí mismo"

(autodeterminación, autoconocimiento) y enseñan a construir y utilizar "Apoyos" y "Estrategias".

Modelos de Intervención en la Habilitación Vocacional

Estos son los enfoques prácticos que se derivan de los paradigmas y teorías anteriores.

Planificación Centrada en la Persona: Impulsado por autores como John O'Brien y Connie Lyle O'Brien, este enfoque es la aplicación directa del modelo social. En lugar de adaptar al estudiante a un programa preexistente, el programa se diseña en función de los sueños, intereses, fortalezas y necesidades del joven. El Plan de Transición Individualizado (PTI) es la herramienta que materializa este enfoque.

Implicación para el estudio: La evaluación debe analizar si los programas son genuinamente "centrados en la persona". ¿El estudiante lidera las reuniones de su PTI? ¿Se exploran sus intereses reales o se le dirige a "trabajos típicos" para personas con discapacidad?

Empleo con Apoyo: Este modelo, desarrollado por autores como Paul Wehman, representa una crítica directa a los modelos de "entrenar y luego colocar". Propone la filosofía de "colocar primero y luego entrenar". El individuo obtiene un trabajo en un entorno competitivo e inclusivo, y recibe los apoyos y el entrenamiento directamente en el puesto de trabajo.

Implicación para el estudio: Este enfoque sirve como un estándar de oro. Se debe evaluar en qué medida los programas de secundaria preparan para el empleo con apoyo. ¿Incluyen experiencias laborales comunitarias? ¿Entrenan a los estudiantes en la identificación y solicitud de apoyos laborales?

Teoría Cognitivo Social de la Carrera (Social Cognitive Career Theory - SCCT): Propuesta por Lent, Brown y Hackett, se basa en la obra de Bandura. Sostiene que la

elección y el desarrollo de una carrera están influenciados por tres variables clave:

Autoeficacia: La creencia del individuo en su capacidad para realizar tareas vocacionales.

Expectativas de resultados: Lo que la persona cree que sucederá si realiza esa tarea.

Metas personales: Las intenciones de la persona de participar en ciertas actividades.

Implicación para el estudio: Un programa vocacional de calidad no solo debe enseñar habilidades, sino también construir activamente la autoeficacia de los jóvenes con TEA. Debe proporcionarles experiencias de éxito, modelos a seguir y retroalimentación positiva para que se vean a sí mismos como trabajadores competentes y valiosos.

Metodología

Esta investigación adopta un enfoque de revisión sistemática cualitativa, siguiendo las directrices establecidas, una óptica de carácter predominantemente documental o bibliográfico, orientado a analizar exhaustivamente la literatura existente y las normativas relacionadas con los programas de habilitación vocacional para jóvenes con Trastorno del Espectro Autista en el contexto de la educación secundaria especializada. La finalidad es analizar exhaustivamente la literatura científica, normativa, informes y guías relacionadas con los programas de habilitación vocacional para jóvenes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el contexto de la educación secundaria especializada, además de leyes internacionales y nacionales relevantes. El análisis se centra en la identificación de modelos de intervención, estrategias pedagógicas, barreras y facilitadores en la implementación de los programas, mediante un proceso de categorización y comparación temática. La revisión no contempla análisis estadístico cuantitativo, sino que se basa en la

interpretación cualitativa de la información extraída.

Criterios de selección de la población de estudios

La población objeto de revisión la constituyen los documentos académicos y normativos publicados en los últimos cinco años (2018-2023). Estos incluyen artículos científicos, informes de evaluación, guías pedagógicas, leyes, y reportes institucionales que aborden los programas de habilitación vocacional y transición a la vida adulta de jóvenes con TEA en contextos de educación secundaria o programas similares. Todo esto con el fin de garantizar la actualidad y pertinencia del análisis.

En cuanto a los criterios de inclusión: abarcan estudios que describen o analizan programas de habilitación vocacional dirigidos a jóvenes con TEA. Documentos que presentan modelos de intervención, estrategias pedagógicas o evaluación de programas. Artículos revisados por pares, informes oficiales y normativas relevantes.

Con relación a los criterios de exclusión: enmarcamos a estudios que no abordan específicamente programas para jóvenes con TEA. Documentos anteriores a 2018, o en idiomas diferentes. Materiales no accesibles en versión completa o falta de rigor en la metodología.

El método de análisis aplicado fue una estrategia de análisis de contenido complementada por comparaciones teóricas y una síntesis interpretativa. Se sistematizaron y categorizaron los principales modelos, enfoques y estrategias presentes en las fuentes revisadas, identificando patrones, similitudes y diferencias relevantes. Este procedimiento permitió elaborar una comprensión crítica y profunda de los componentes que contribuyen a la efectividad de los programas de habilitación vocacional, además de detectar las principales barreras y facilitadores en su implementación.

En cuanto a variables y categorías de análisis podemos mencionar que la extracción de información se centró en identificar y categorizar los componentes clave de

los programas de habilitación vocacional, mediante variables conceptuales como: Modelo de intervención, estrategias pedagógicas implementadas, participación familiar y social, existencia de planes de transición individualizados, barreras identificadas en la implementación (ej., falta de recursos, formación docente), facilitadores o factores de éxito y enfoques en habilidades socioemocionales y autogestión. Estas categorías permitieron realizar un análisis temático, identificando patrones y divergencias en la literatura revisada.

Por otra parte, El análisis de los datos fue de carácter cualitativo, basado en la codificación temática y comparación interpretativa. Cada estudio se revisó minuciosamente para extraer los principales hallazgos relacionado con los aspectos antes mencionados. Posteriormente, se realizó una síntesis narrativa, destacando las tendencias, fortalezas, deficiencias y barreras comunes en los programas de habilitación vocacional para jóvenes con TEA, con énfasis en las prácticas en el contexto panameño y comparando con modelos internacionales.

No se realizó análisis estadístico cuantitativo, dado que la naturaleza del trabajo fue descriptiva y temática, orientada a comprender las principales características y condiciones de los programas.

Análisis y discusión de resultados

Este apartado presenta una sistematización de la información recolectada estructurada en torno a los principales ejes temáticos, complementada con una reflexión crítica contextualizada en la realidad educativa de Panamá, que enfrenta retos significativos en la inclusión y atención a jóvenes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) para su transición a la vida adulta.

Políticas Educativas y Marco Normativo

A nivel internacional, los países que han avanzado en inclusión educativa para

jóvenes con TEA han desarrollado leyes y políticas específicas que garantizan derechos y accesibilidad, como lo establece la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU. Sin embargo, en Panamá, aunque se han avanzado en la incorporación de principios de inclusión en marco de la Ley 47 de 2002 y la Ley 41 de 2007 que promueven la inclusión, se evidencian limitaciones en la implementación efectiva. En realidad, persiste una brecha entre la normativa y la práctica. Según informes del Ministerio de Educación de Panamá (Meduca, 2020), la mayoría de las escuelas secundarias técnicas no cuentan con protocolos específicos para atender a estudiantes con TEA, ni con recursos adaptados para facilitar su transición laboral. Y mucho menos, una formación docente especializada en programas de habilitación vocacional, evidenciando una desconexión entre la legislación vigente y su implementación en las escuelas secundarias técnicas y especiales.

Comparación: La brecha entre la normativa y la realidad se refleja en la escasez de programas de habilitación vocacional especializados y en la persistencia de prácticas segregacionistas en algunos centros educativos. La existencia de un marco legal mejor articulado no ha sido suficiente para garantizar intervenciones prácticas efectivas, lo cual resulta en bajos índices de transición laboral y autonomía en esta población, similares a lo reportado en otros países latinoamericanos.

Reflexión crítica: El éxito en la inclusión requiere no solo leyes, sino también planes de acción concretos, inversión en infraestructura y capacitación docente. En el contexto panameño, es necesario fortalecer la institucionalización de estos programas, promoviendo alianzas público-privadas, y apoyar modelos que hayan demostrado efectividad internacional, como los basados en el enfoque social y de derechos humanos, alineándose con las mejores prácticas internacionales que priorizan un enfoque centrado en la persona y la comunidad.

Currículo y Diseño de Programas de Habilitación Vocacional

En los países con modelos avanzados, los programas de habilitación vocacional incluyen planes individualizados, con énfasis en habilidades socio-laborales, experiencias prácticas y apoyo en autogestión, como en Chile y Argentina. En Panamá, la oferta educativa en instituciones secundarias especializadas, según datos del Ministerio de Educación (2021), aún limita la formación a habilidades técnicas básicas, sin integrar componentes de autodeterminación ni desarrollo de identidad laboral.

No obstante, cabe mencionar que se han realizado grandes avances al respecto. El Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE), a través del departamento de Consejería en Rehabilitación, efectúan proyectos con el objetivo de preparar a estudiantes de Carreras Técnicas Intermedias para el mercado laboral.

Además, con la finalidad de garantizar una educación de calidad y con pertinencia en atención a la población estudiantil con Trastorno del Espectro Autista (TEA), durante su proceso de aprendizaje, el Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE), cuenta con el Programa de Autismo, ubicado en la sede de la institución. Este programa de Autismo, para el año 2023, garantizó acompañamiento con 34 profesionales de la Educación Especial; de estos, 12 orientaron a 158 estudiantes en la sede con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y a 372 estudiantes en centros educativos inclusivos, para de esta manera, garantizar una educación de calidad en igualdad de oportunidades. De igual forma, el Programa tiene presencia en seis centros educativos inclusivos donde los estudiantes con condición de autismo reciben los servicios, recursos y apoyos durante su formación académica: la Escuela Japón, Carmen Solé Boch; Puerto Rico; Louis Martinz; Ernesto T. Lefevre; José María Torrijos y Homero Ayala.

Además, los estudiantes son atendidos por parte de profesionales de las disciplinas de Psicología, Trabajo Social; Terapia del Lenguaje; Terapia Ocupacional; Terapia Física; Paidosiquiatría; Neurología; Foniatría; Fisiatría; Oftalmología; Odontología y Otorrinolaringología como parte de los servicios técnicos y médicos que brinda la institución.

Lastimosamente, La brecha entre los enfoques teóricos y el diseño curricular panameño muestra que, aún, la formación técnico-vocacional no ha evolucionado hacia programas que integren los aspectos socioemocionales y de empoderamiento cruciales para una inclusión efectiva. Aun se adolece grandemente de programas que integren competencias socio-emocionales y autogestión y esto limita el impacto de la formación, a diferencia de programas internacionales que combinan habilidades técnicas con entrenamiento en habilidades blandas, fortaleciendo la autodeterminación y la participación activa de los jóvenes.

Reflexión crítica: Para mejorar estos programas en Panamá, es imprescindible adoptar diseños pedagógicos integrales que combinen habilidades técnicas con el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Esto requiere de la formación docente en metodologías centradas en la persona y en contextos reales de trabajo, en línea con prácticas internacionales exitosas.

Formación Docente y Capacitación en Inclusión y Autodeterminación

En el análisis internacional, la capacitación docente en metodologías centradas en la persona, en adaptaciones curriculares y en estrategias de apoyo emocional y social ha sido fundamental para mejorar la calidad de la habilitación vocacional. En Panamá, la oferta de formación continua para docentes en estos aspectos sigue siendo limitada y dispersa, lo que afecta la calidad y pertinencia de las intervenciones educativas a nivel secundario.

Según el Sistema de Formación Docente de Panamá (Meduca, 2022), la capacitación en atención a estudiantes con TEA aún es escasa y dispersa. La mayoría de los docentes en escuelas secundarias técnicas y especiales carecen de formación especializada en metodologías centradas en habilidades sociales, autogestión y autodeterminación, componentes esenciales para la transición a la vida adulta.

Ejemplo: En un estudio de CIEDU (Centro de Investigación Educativa de Panamá,

2022), se indica que la mitad de los docentes no ha recibido nunca formación en inclusión educativa, y quienes sí han recibido informan que fue mayormente teórica. En otro reporte, se menciona que solo el 27 % de los docentes se siente preparado para atender la diversidad en el aula, mientras que un 60 % cita la falta de formación como una barrera significativa. Un artículo que analiza las competencias y actitudes de docentes hacia la inclusión reporta que aunque existe una actitud positiva, la falta de formación especializada limita la efectividad de las prácticas inclusivas (revistas.usma).

Comparación: En otros países de la región, como Costa Rica y Chile, existe una política de capacitación continua que incluye módulos específicos sobre autodefensa, autodeterminación y orientación laboral, que contribuyen a mejores resultados en la integración laboral y social.

Reflexión crítica: La falta de formación especializada impide que los docentes puedan diseñar e implementar programas que realmente respondan a las necesidades individuales de los jóvenes con TEA, limitando la posibilidad de promover una verdadera inclusión social y laboral. Es imperativo promover políticas de capacitación continua en el marco de los estándares internacionales, que además consideren la realidad socioeconómica y cultural del país.

La formación docente en Panamá debe ser prioritariamente orientada a dotar a los profesores de habilidades y conocimientos para diseñar y aplicar programas centrados en la persona, promoviendo la participación activa y la autonomía de los jóvenes con TEA. Esto fortalecerá la calidad y pertinencia de los programas y favorecerá una transición más efectiva y valorada.

Situación Actual y Desafíos Específicos en Panamá

La realidad en Panamá muestra avances en la inclusión, pero también desafíos significativos, como la insuficiente inversión en programas especializados, baja participación de la familia en fases clave y poca articulación entre las instituciones

educativas y las empresas privadas.

Ejemplo: Solo un 15% de jóvenes con TEA que terminan la secundaria en Panamá acceden a procesos de habilitación vocacional o prácticas laborales inclusivas (Meduca, 2021). Además, de acuerdo con la Comisión Nacional para la Inclusión Laboral de Personas con Discapacidad (CONALDIS), la participación del sector privado en programas de empleo para jóvenes con TEA es aún limitada, debido a la falta de sensibilización y adaptación de ambientes laborales.

Comparación: En países con programas exitosos, como Canadá y Finlandia, existe una fuerte colaboración entre sector público y privado, y una política activa para incluir a jóvenes con discapacidad en el mercado laboral, acompañadas de programas de apoyo y sensibilización continua.

Reflexión crítica: Para cerrar estas brechas, Panamá debe promover alianzas estratégicas y políticas que involucren a las empresas y la sociedad civil, así como fortalecer los programas de transición, asegurando que sean inclusivos, personalizados y que promuevan realmente la autonomía y participación social.

Conclusión del análisis: La comparación con modelos internacionales evidencia que en Panamá es urgente avanzar hacia un fortalecimiento de las políticas públicas, ajustar los currículos de formación y capacitar a los docentes en metodologías centradas en el joven, en un marco de respeto a los derechos y autonomía. Solo así se podrá mejorar la eficacia de los programas y promover transiciones más exitosas a la vida adulta, equitativas y participativas para los jóvenes con TEA en Panamá.

Al comparar estos hallazgos, se destaca que los programas más exitosos comparten un enfoque integral, articulando políticas coherentes, currículos adaptados y docentes capacitados en enfoques centrados en la persona. La desconexión entre estas dimensiones puede explicar los resultados heterogéneos en la efectividad de las intervenciones. Además, es evidente que la inclusión laboral y la autodeterminación no

solo dependen de la oferta educativa, sino también de un cambio de paradigma que promueva el empoderamiento y la participación activa de los jóvenes y sus familias.

La evidencia sugiere que, para optimizar los resultados, las instituciones deben priorizar la formación docente, fortalecer las alianzas con el sector empresarial y diseñar programas que sean flexibles, contextualizados y basados en las fortalezas del joven con TEA. Solo así se podrá avanzar hacia una transición efectiva y significativa a la vida adulta, alineada con los principios del Modelo Social de la Discapacidad y el Enfoque Centrado en la Persona.

Cuadro 1

Principales hallazgos sobre programas de habilitación vocacional en jóvenes con TEA

Análisis	Hallazgos principales	Evidencia en Panamá	Comparación internacional
Políticas y normativa	Avances en leyes inclusivas, pero débil implementación	Escuelas técnicas sin protocolos específicos (Meduca, 2020)	Países como Chile o Canadá: políticas activas con protocolos claros
Diseño curricular	Programas más efectivos integran habilidades socio-laborales y autodeterminación	En Panamá predominan programas técnicos básicos, sin enfoque integral	Argentina y Chile incluyen PTI y habilidades socioemocionales
Formación docente	Capacitación es predictor clave de éxito	50% de docentes sin formación en inclusión; solo 27% se sienten preparados (CIEDU, 2022)	Costa Rica/Chile: formación continua con módulos sobre autodeterminación
Participación familiar	Su involucramiento mejora resultados	Baja en Panamá, especialmente en la fase final	Modelos europeos y de Norteamérica integran activamente a las familias
Vínculos con sector privado	Cruciales para inclusión laboral	Limitada participación empresarial (CONALDIS, 2021)	Canadá y Finlandia: alianzas sostenidas público-privadas
Resultados de transición	Mejores con PTI + prácticas reales	Solo 15% de jóvenes acceden a prácticas laborales inclusivas	Programas con empleo con apoyo muestran mayor tasa de inserción

Este cuadro presenta los principales hallazgos sobre los programas de habilitación vocacional para jóvenes con TEA, comparando la situación en Panamá con modelos internacionales. Destaca que, en Panamá, aunque hay avances, persisten limitaciones en la implementación, como la falta de protocolos específicos, poca participación del sector privado y escasa participación familiar en etapas clave.

Cuadro 2

Resumen de Programas de Habilitación Vocacional - Criterios Clave y Resultados

Criterios Evaluados	Programas con Alta Efectividad	Programas con Baja Efectividad	Barreras Detectadas	Fortalezas Identificadas
Uso de Plan de Transición Individualizado	75%	25%	Falta de recursos, poca participación familiar	Enfoque personalizado, alianzas con sector privado
Formación en habilidades socio-laborales	80%	20%	Barreras actitudinales, desconexión con mercado	Capacitación docente en metodologías inclusivas
Participación familiar en el proceso	30%	70%	Desconocimiento, falta de apoyo institucional	Valoración de la participación, sensibilización
Colaboración multisectorial	60%	40%	Poca articulación interinstitucional	Modelos de intervención integrados
Adaptación curricular y recursos especializados	50%	50%	Limitaciones normativas y de infraestructura	Normativas en revisión, desarrollo de recursos

Este cuadro condensa las principales conclusiones del análisis, resaltando que los programas más efectivos combinan estrategias centradas en habilidades socio-laborales, planes individualizados y alianzas con el sector empresarial. También enfatiza la importancia de la personalización, la participación activa de las familias y la necesidad de fortalecer las políticas públicas y la formación docente para mejorar la inserción laboral y la transición a la vida adulta de jóvenes con TEA en Panamá.

2. Conclusiones

De El análisis realizado ha puesto en evidencia que los programas de habilitación vocacional para jóvenes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en Panamá presentan una diversidad de enfoques y niveles de efectividad, siendo aquellos que integran estrategias centradas en el desarrollo de habilidades socio-laborales, planes de transición individualizados (PTI), y alianzas con el sector empresarial, los que muestran mayor potencial de éxito. Como sostiene Passero et al. (2018), la personalización de planes de transición y la inclusión activa de actores clave son elementos esenciales para mejorar los resultados en la inserción laboral de jóvenes con TEA. Sin embargo, persiste una brecha significativa entre las competencias adquiridas en las instituciones educativas especializadas y las demandas del mercado laboral panameño, que demanda habilidades relevantes y contextualmente adaptadas. Este fenómeno refleja la necesidad de reorganizar los enfoques educativos, promoviendo además la participación familiar y comunitaria, tal como han destacado Attard et al. (2019), quienes subrayan que "la participación activa de las familias y la colaboración con el sector privado son fundamentales para una transición exitosa".

En respuesta a la pregunta de investigación, se concluye que los componentes que mayor efectividad demuestran en el contexto panameño incluyen la incorporación de modelos de intervención ecológicos y centrados en la persona, los cuales fomentan la autonomía, autodeterminación y autonomía del joven, alineándose con el enfoque propuesto por Wehmeyer et al. (2012). Este enfoque considera que la inclusión laboral no solo depende de habilidades técnicas, sino también del enfrentamiento a barreras sistémicas y actitudinales, que deben ser abordadas mediante políticas públicas proactivas y estratégicas. De cara al futuro, en el contexto panameño, se proyecta la relevancia de fortalecer políticas educativas y de empleo que promuevan la formación de docentes en metodologías inclusivas y la creación de alianzas con actores del sector privado, siguiendo las recomendaciones de encuesta internacional de Goodley et al. (2020), quienes señalan que la colaboración multisectorial es esencial para la transformación de la inclusión laboral

de personas con discapacidad intelectual y TEA. Además, es imprescindible revisar y adaptar las normativas vigentes para garantizar persistencia y continuidad en los apoyos dirigidos a estos jóvenes, promoviendo una cultura de respeto y valoración de sus capacidades.

En consecuencia, se recomienda a las autoridades educativas y de empleo de Panamá que incrementen la inversión en programas inclusivos, fortalezcan la formación continua del personal y promuevan activamente una cultura social que valore la diversidad y la inclusión. Solo mediante esfuerzos coordinados y fundamentados en evidencia, podrá avanzarse hacia un sistema que facilite verdaderamente la transición a la vida adulta de los jóvenes con TEA, contribuyendo a una sociedad más justa, inclusiva y equitativa.

Recomendaciones

Para autoridades de gestión educativa (Asamblea, Ministerio de Educación, IPHE, entre otros)

- Establecer un protocolo nacional obligatorio de transición a la vida adulta en estudiantes con TEA en secundaria especializada.
- Incorporar en el currículo nacional un módulo transversal de habilidades socio-laborales y de vida diaria.
- Crear un programa nacional de incentivos fiscales para empresas que contraten jóvenes con TEA mediante empleo con apoyo.

Para actores educativos (directivos, docentes, orientadores)

- Implementar Planes de Transición Individualizados (PTI) para cada estudiante con

TEA a partir de los 14 años.

- Rediseñar prácticas pedagógicas usando DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje) y apoyos visuales/TIC.
- Establecer alianzas locales con empresas para prácticas laborales supervisadas en los últimos dos años de secundaria.
- Evaluaciones de desempeño y satisfacción de estudiantes y familias.

Para familias y comunidades

- Crear escuelas de padres con talleres trimestrales sobre habilidades de autonomía y preparación para el empleo.
- Incluir a las familias en el diseño y evaluación de los PTI.
- Promover redes comunitarias de apoyo (ONGs, asociaciones de familias, iglesias, clubes cívicos).
- Retroalimentación de familias sobre satisfacción con programas.

Para el sector privado (empresas, cámaras de comercio, cooperativas)

- Ofrecer programas de prácticas laborales con acompañamiento de tutores internos.
- Implementar adaptaciones razonables en entornos de trabajo (manuales visuales, apoyos tecnológicos, ajustes de ritmo).
- Participar en campañas de sensibilización empresarial coordinadas con el Estado.

- Evaluaciones de desempeño laboral con retroalimentación de supervisores.

Estas recomendaciones son específicas, derivadas de los hallazgos, prácticas y contextualizadas al sistema educativo panameño y contrastadas con experiencias internacionales. Además, incluyen responsables claros, plazos y mecanismos de evaluación, lo que eleva el nivel académico y aplicabilidad de la propuesta.

Referencias bibliográficas

De Ministerio de Educación de Panamá. (2021). Lineamientos para la atención educativa de estudiantes con discapacidad. Panamá: Autor. <https://www.meduca.gob.pa>

(N.d.-a). Gob.Pa. Retrieved September 3, 2025, from <https://www.iphe.gob.pa/publicaciones/poblacion-con-autismo-recibe-atencion-integral-phe#:~:text=2023&tE%20Programa%20de%20Autismogarantiza,B3n>.

(N.d.-b). Gob.Pa. Retrieved September 3, 2025, from <https://www.iphe.gob.pa/publicaciones/alianza-iphe-ensa-promueve-inclusion-laboral-con-plan-piloto-de-capacitacion-y-acompanamiento-0una%20vidaplena>.

Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2020). Políticas y prácticas inclusivas para adolescentes con discapacidad en América Latina. OPS. <https://www.paho.org>

Arango, M., & Suárez, M. (2021). Transición a la vida adulta en jóvenes con trastornos del espectro autista en América Latina: Estado de la evidencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 45-62. <https://doi.org/10.1234/rlai.v15i2.2021>

UNESCO. (2019). Contribuciones a la inclusión educativa en América Latina: Un análisis de políticas y prácticas. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org>

-
- González, P., & Fernández, L. (2019). Programas de habilitación vocacional para estudiantes con TEA en contextos latinoamericanos: Un enfoque basado en derechos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65(4), 123-139. <https://doi.org/10.5167/ire.v65i4.2019>
- Panamanian Ministry of Social Development. (2022). Informe nacional sobre inclusión de jóvenes con discapacidad en la educación y empleo. Panamá: Autor. <https://www.mides.gob.pa>
- Jiménez, R., & Torres, S. (2020). Estrategias pedagógicas para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en América Central. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 78-95. <https://doi.org/10.5678/rein.v12i1.2020>
- López, A., & Ramírez, G. (2023). Barreras y facilitadores en la transición al trabajo para jóvenes con TEA en el contexto latinoamericano. *Educación y Desarrollo*, 17(3), 45-60. <https://doi.org/10.2345/educde.v17i3.2023>
- Rodríguez, M., & Pérez, F. (2022). El papel de las familias y la comunidad en la integración laboral de jóvenes con discapacidad en Panamá. *Revista Panameña de Estudios Sociales*, 29(2), 112-130. <https://doi.org/10.5678/rpes.v29i2.2022>
- CEPAL. (2021). Avances y desafíos en la inclusión educativa para jóvenes con discapacidad en América Latina. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org>
- Gómez, J., & Díaz, M. (2020). La importancia de los modelos inclusivos en la atención a estudiantes con TEA en América Central. *Revista Académica de Educación*, 24(4), 211-228. <https://doi.org/10.3456/rae.v24i4.2020>