

La educación postobligatoria del alumnado con discapacidad intelectual y otras discapacidades del desarrollo: Una cuestión pendiente

Natxo Martínez-Rueda

Facultad de Educación y Deporte, Universidad de Deusto

Garazi Yurrebaso Atutxa

Facultad de Educación y Deporte, Universidad de Deusto

María Villaescusa Peral

Facultad de Educación y Deporte, Universidad de Deusto

Recibido: 27.02.23 – **Aceptado:** 30.03.23

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi5850480>

Resumen

La educación postobligatoria del alumnado con discapacidad intelectual y otras discapacidades del desarrollo: Una cuestión pendiente

En este artículo se analiza desde una perspectiva global la situación y los retos a los que se enfrenta la educación postobligatoria en el marco de la transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidades intelectuales o del desarrollo. A pesar de que desde hace tiempo disponemos de amplios consensos científicos acerca de las características que tienen que tener las iniciativas para facilitar la transición, los avances en nuestro contexto son limitados, como también lo señala la literatura. Esta contradicción entre las referencias teóricas y las aplicaciones prácticas apunta a la necesidad de analizar los principales obstáculos que están limitando la mejora de la respuesta que se da al alumnado con discapacidades intelectuales o del desarrollo. En base a este análisis se plantean algunas líneas de avance.

Palabras Clave: Discapacidad intelectual, transición a la vida adulta, educación postobligatoria.

Abstract

Post-compulsory education for students with intellectual disabilities and other developmental disabilities: A pending issue

This article analyses the situation and challenges facing post-compulsory education in the context of the transition to adult life for young people with intellectual or developmental disabilities from a global perspective. Despite the fact that there has long been a broad scientific consensus on the characteristics that initiatives to facilitate the transition should have, progress in our context is limited, as the literature also points out. This contradiction between theoretical references and practical applications points to the need to analyse the main obstacles that are limiting the improvement of the response to students with intellectual or developmental disabilities. Based on this analysis, some lines of progress are proposed.

Keywords: Intellectual disability, transition to adult life, post-compulsory education.

1. Educación postobligatoria y transición a la vida adulta

Desde nuestro punto de vista, cualquier análisis sobre la educación postobligatoria para el alumnado con discapacidades intelectuales o del desarrollo tiene que tomar como marco amplio la transición a la vida adulta en la medida que el sentido, objetivos y articulación de la educación postobligatoria toman como una referencia imprescindible los resultados que las personas jóvenes consiguen en la vida adulta en términos de empleo, vivienda, participación social o amistades.

Es más, se entiende que el sistema educativo debe ser la base y la impulsora del proceso de transición a la vida adulta (Palliserà, 2011a), al tiempo que también resulta obvio que la escuela es solo una parte y que necesita de numerosos procesos de colaboración. En este sentido, hay un consenso en considerar que estos procesos de transición se caracterizan por su complejidad y multidimensionalidad y, en consecuencia, por la necesidad de desarrollar análisis globales que nos permitan disponer de la suficiente perspectiva para comprender donde están los nudos que dificultan los avances y mejoras.

La transición a la vida adulta del alumnado con discapacidad sigue siendo un desafío para muchos países, al tiempo una transición deficiente puede considerarse como 'fracaso escolar' (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021).

También es necesario tener presente que, en las últimas décadas, estamos experimentando profundos cambios sociales que están afectando a los elementos articuladores de nuestras sociedades y, en consecuencia, a la forma en que se produce el acceso a la condición de adulto. La crisis del empleo o los cambios en los modelos de familia son, quizás, los aspectos más visibles de esta mutación social, que conlleva lo que se ha venido a denominar la individualización de las trayectorias vitales (Beck, 1998).

En este contexto, tanto las formas de acceder a la autonomía –procesos de transición a la vida adulta–, como el resultado de ese proceso –la condición de adulto–, se están viendo, como es lógico, profundamente afectadas. A pesar de estos cambios, la expectativa de emancipación, de acceso a la autonomía, en definitiva, la aspiración de construir y desarrollar un proyecto vital desde la libertad personal y la interdependencia social sigue siendo la referencia desde la que damos sentido a la vida humana.

La Transición a la Vida Adulta la podemos caracterizar como un proceso de socialización e incorporación social dirigido a la autonomía-emancipación plena, que se desarrolla en el marco de diversas estructuras y mecanismos sociales (Martínez, 2003) y en el que las personas jóvenes, en un proceso también biográfico (Casal et al., 2011), van construyendo su propio futuro.

En las últimas décadas se han producido profundos cambios (sociedad del conocimiento e impacto en la educación, crisis de la sociedad salarial, nuevos modelos familiares y de convivencia, ...) que están transformando los procesos de transición a la

vida adulta, que en estos momentos se caracterizan por su diversidad, alargamiento, individualización y desestandarización (Moreno et al., 2012). Está emergiendo una nueva identidad adulta donde la precariedad es un elemento clave, donde el riesgo (Beck, 1998) es un componente a manejar y donde el rol está perdiendo fuerza como articulador de esa identidad.

En este marco, los y las jóvenes tienen que gestionar su propia vida, inventar su propia vida (López, Hernández, 2001). La construcción de nuevos sentidos y significados, de nuevas subjetividades es una tarea que pasa a primer plano y las opciones, las elecciones de caminos, son aspectos cruciales en las nuevas transiciones. En otras palabras, en la medida que los procesos de transición se convierten en 'viajes de aventura' más que en 'viajes organizados', los recursos personales, la red de apoyo personal y la gestión personal del viaje se convierten en factores clave.

En este contexto, las familias siguen siendo la principal fuente de apoyo en la fase de transición que funciona como una 'red de seguridad parental' (Lee & Berrick, 2014) dando apoyo en diversas dimensiones (económica, emocional, laboral...).

Este reto plantea a medio plazo el reajuste o revisión de algunas de las funciones de los servicios de apoyo a la transición y la necesidad de trabajar colaborativamente con otras redes para la construcción y desarrollo de un sistema de soporte a la transición, imprescindible para que los y las jóvenes con discapacidad puedan alcanzar objetivos relevantes de vida adulta.

En el caso de las personas con discapacidad esta emancipación, este acceso a la autonomía en el sentido de poder desarrollar la propia vida atendiendo a las propias preferencias, actuando como agente causal de la propia vida (Wehmeyer, 2005) en un marco de igualdad de oportunidades, sigue siendo una cuestión pendiente.

En este sentido, la transición se convierte en un momento clave y decisivo, que tiene repercusiones en los resultados que consiguen las personas jóvenes en la edad adulta. Se trata de un momento de cambio en la vida de los y las jóvenes y sus familias (Kim & Turnbull, 2004), un periodo de incertidumbres y desafíos (Blacher, 2001) pero también de esperanzas y sueños (Test, et al., 2009), donde comienzan a construirse proyectos de vida. Estos procesos de transición se definen como "cambios de vida, ajustes y un cúmulo de experiencias que se producen en la vida de los y las jóvenes adultos cuando pasan de un ambiente escolar a la vida independiente y el ámbito laboral" (Wehman, 2006, p.4), unido a la asunción de nuevas responsabilidades y cambio de roles (Wehmeyer & Webb, 2012). La complejidad de estos procesos se agudiza cuando se trata de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo, encontrándose con diversas barreras y obstáculos que dificultan su participación en la sociedad.

2. Qué sabemos: Componentes clave de los programas de transición

Desde hace tiempo disponemos de amplios consensos acerca de las características que deben tener los programas de transición (Yurrebaso et al., 2020). Sabemos que facilitar la transición a la vida adulta implica desarrollar una variedad de actuaciones a diferentes niveles. En síntesis, podemos señalar que implica tres actividades principales (Blackmon, 2008):

1. Acompañar al alumnado y sus familias para pensar en los objetivos de vida después de la escuela y hacer un plan a largo plazo para conseguirlos.
2. Diseñar experiencias en la escuela que aseguren que el alumnado consigue las habilidades y destrezas para lograr los objetivos.
3. Identificar y conectar con los servicios y apoyos que el alumnado necesitará al acabar la escuela.

Por otra parte, la TVA es un proceso orientado a los resultados que toma como objetivo-tendencia el concepto de calidad de vida, que se convierte en el referente clave tanto para el diseño de los itinerarios formativos como para la evaluación del proceso de transición. Por otra parte, es preciso tener en cuenta que, en la medida que los procesos de transición se alargan y diversifican, se deben desarrollar procesos de *apoyo prolongados* en el tiempo. La estabilidad y la continuidad del apoyo (Stein & Wade, 2000) son los principales predictores del éxito de los programas de apoyo a la transición.

La identificación de las mejores prácticas, es decir de aquellas acciones que contribuyen a la mejora de los resultados, ha sido una constante en la literatura sobre transición. Desde los años 90 se han ido señalando aquellas variables y factores que aumentan las oportunidades de los y las jóvenes con discapacidad; y parece que, desde esos años, se han mantenido las mismas referencias sin muchos cambios. En las revisiones más relevantes (Bambara et al., 2007; Greene, 2009; Flexer & Baer, 2008; Kohler & Field, 2003; Papay, 2011) se identifican 7 componentes de los programas de transición (Yurrebaso et al., 2020):

a. Participación de los y las jóvenes en la planificación de la transición y otras estrategias para promover la autodeterminación.

Tiene sentido, y así lo reconoce la literatura, la importancia de articular el proceso de transición en torno al protagonismo, participación activa y responsabilidad de las personas jóvenes, considerando los procesos de toma de decisiones y los acuerdos como el anclaje metodológico clave. El cambio en la situación legal por la mayoría de edad, la importancia de las decisiones a tomar en este momento, la necesidad de verificarse con capacidad de agencia hace que la participación de la propia persona joven en la definición de su propio itinerario deba ser el eje de todo el proceso de apoyo a la persona.

La necesidad de que la persona tenga un rol activo en la planificación de su proceso de transición, enfatiza la necesidad de fomentar la autodeterminación. La autodeterminación se refiere a la capacidad de realizar una elección o tomar una decisión sobre la vida de uno mismo de forma intencionada y consciente, sin influencias externas indebidas o innecesarias. Además, una conducta es autodeterminada si la acción del individuo refleja cuatro características esenciales: la persona actúa de forma autónoma, autorregula la conducta, inicia y responde los acontecimientos mediante empoderamiento psicológico y demuestra autoconocimiento y autoevaluación (Wehmeyer, 2009). En este sentido, algunos elementos se consideran imprescindibles en los programas educativos: hacer elecciones, tomar decisiones, resolver problemas, establecer metas, desarrollar habilidades de auto-observación, auto-evaluación y auto-refuerzo, locus de control interno, realizar atribuciones positivas sobre la eficacia y los resultados, y autoconciencia y autoconocimiento.

En cuanto a la vida adulta se refiere, la autodeterminación contribuye en el incremento de la autonomía y de resultados adultos valorados como el empleo, participación social o la vida independiente (Wehmeyer & Palmer, 2003); se considera un derecho básico (Peralta & Arellano, 2014), uno de los indicadores principales de la calidad de vida (Schalock & Verdugo, 2007) y, por tanto, una variable clave de la planificación de los servicios dirigidos a las personas con discapacidad y sus familias (Arellano & Peralta, 2013).

A pesar de que en nuestro contexto hay algunas evidencias de que la autodeterminación es un ámbito de trabajo en los programas de formación postobligatorios, también se reconoce la ausencia de propuestas formativas sistemáticas para su desarrollo (Pallisera et al., 2013) y la falta de formación del profesorado para su implementación (Yurrebaso et al., 2021).

b. Participación de las familias.

Los miembros de las familias de las personas con discapacidad deben ocupar un lugar central en la planificación de procesos e itinerarios personales de los y las jóvenes en la medida que las familias son, habitualmente, la primera y principal fuente de apoyo de las personas. La participación y colaboración entre padres y profesionales resulta imprescindible no solo porque permite el desarrollo y aprendizaje del estudiante a través de diversos contextos sino porque incrementa las posibilidades de que se logren los resultados en la vida adulta (Greene, 2009). Las familias, en consecuencia, son parte imprescindible jugando un rol activo desde el primer momento y convirtiéndose en colaboradores, al mismo nivel que los profesionales. Se entiende que la colaboración entre los profesionales y las familias se debe identificar como dinámica, igualitaria y recíproca, valorando la aceptación de cada uno de los miembros (Wandry & Pleet, 2012).

También es preciso tener presente que las familias en los momentos de transición experimentan fuertes sentimientos de preocupación, estrés, miedo, cambio y/o incertidumbre y que el bienestar familiar se vea afectado por los innumerables retos que

a menudo se asocian con la transición de la escuela al sistema adulto (Boehm et al., 2015).

En la medida que el proceso y los resultados de la transición suelen afectar a la familia en su conjunto, parece necesario incorporar las aportaciones de la planificación centrada en la familia en la fase de transición (Kyeong-Hwa & Turnbull, 2004; Achola & Greene, 2016; Villaescusa et al., 2022) de forma interdependiente con la planificación centrada en la persona. Como es de sobra conocido, las expectativas familiares tienen una influencia muy importante en los resultados que consiguen los jóvenes (Wehman et al., 2015),

En esta línea, resulta importante capacitar y empoderar a las familias, de modo que puedan tener control sobre las condiciones y sucesos de sus vidas, colaboren para mejorar los servicios de transición y los resultados posteriores y desarrollen conocimientos y habilidades necesarias para ofrecer un soporte satisfactorio al joven (DeFur, 2012).

En nuestro contexto, disponemos de algunas evidencias que apuntan a la necesidad de incorporar con más claridad las necesidades y expectativas familiares (Pallisera et al., 2016), y mejorar los procesos de colaboración y trabajo conjunto con las familias (Yurrebaso et al., 2021).

c. Planificación individualizada de la transición.

Un aspecto central de la planificación de los procesos de transición es la individualización de objetivos y acciones específicas en relación al proyecto personal de cada joven. De ahí surge la necesidad e importancia de la elaboración de Planes de Transición Individuales, con el fin de focalizar la transición de cada persona a partir de su realidad individual.

El Plan de Transición Individual se ha definido como *“una herramienta destinada a facilitar el proceso de transición de un joven concreto, destinada a hacer accesibles las condiciones de vida adulta a un sujeto, en especial el trabajo, la vivienda y la vida comunitaria”* (Martínez, 2002, p. 34). En esta línea, el plan de transición individual no trata de planificar únicamente el programa educativo a trabajar, sino que trata de ir planificando el itinerario propio de la persona, en relación a sus aspiraciones, intereses y capacidades; por tanto, debe ser más amplio que el programa educativo y contar con el grupo de personas significativas para la persona, además de la coordinación con servicios e instituciones de la comunidad.

A través de esta planificación del posible itinerario de la persona, se facilita el acceso y la participación en la vida social, partiendo de la realidad concreta del individuo y con el objetivo de mejorar de su calidad de vida.

Aunque los planes de transición individuales se orientan hacia el futuro, tratando de identificar los resultados y apoyos que una persona va a necesitar cuando finalice ‘la formación’, el alargamiento y diversificación de la transición a la vida adulta obliga a matizar ese planteamiento a través de mantener un equilibrio entre la inclusión ‘aquí y ahora’ y ‘preparar para’, un equilibrio entre tener un presente de calidad (de vida) y

trabajar por un futuro con sentido. Por ello, los planes de transición deben incorporar el logro de resultados personales a corto o medio plazo en términos de participación social, desenvolvimiento comunitario, trabajo voluntario, participación en grupos de autodefensa, amistades y relaciones, ocio o actividades significativas de la vida diaria (Simpson, 2007; Cole & Williams, 2007).

La aportaciones de la planificación centrada en la persona (Mansell & Beadle-Brown, 2004; Pallisera, 2011b) son una referencia ineludible para el diseño de los planes individuales de transición.

d. Formación y experiencias que preparan para el empleo, incluyendo formación profesional y experiencia laboral.

Otra de las prácticas a tener en cuenta desde los programas educativos es la formación en competencias profesionales, incluyendo las experiencias reales de empleo, tratando de enlazar las actividades de aprendizaje realizadas en la escuela, con las actividades que se realizan en contextos laborales.

Las experiencias laborales promueven la mejora y aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridas a través de la formación recibida en la escuela. Además, Greene (2009) puntualiza la importancia de estas experiencias para observar las necesidades reales de empleo y formación de las personas, hablar con posibles empleadores de la comunidad y poder establecer metas post-escolares realistas. Resulta importante, también, subrayar la oportunidad que este tipo de experiencias brindan para trabajar e interactuar en entornos inclusivos y con trabajadores sin discapacidad (Johnson & Wehman, 2001).

Se considera especialmente importante asegurar experiencias de trabajo en situaciones reales: visitas a centros de trabajo, acompañamiento y observación de trabajadores realizando su trabajo, realización de diferentes trabajos –mantenimiento,...- en la escuela, prácticas en diferentes lugares de trabajo, realización de pequeños trabajos remunerados, trabajos voluntarios,... Estas experiencias laborales en diferentes entornos son la base de los procesos básicos de construcción de itinerarios individuales.

e. Formación y experiencias que preparan para la vida independiente, incluyendo un currículum funcional y formación basada en la comunidad.

Ya se ha comentado en numerosas ocasiones la importancia de seleccionar aquellos aprendizajes con componentes funcionales y con posibilidades de aplicación directa en el medio (Martínez-Rueda, 2002). La funcionalidad hace referencia, por tanto, a aquellos aprendizajes realmente útiles para el funcionamiento cotidiano de las personas y que por tanto pueden ser puestos en práctica en plazos cortos de tiempo. Supone también pensar más en términos de actividades y resultados, que en términos de habilidades aisladas. Lo realmente funcional no son las destrezas aisladas sino las ‘actividades’, es decir, un conjunto de comportamientos que en una situación real producen un resultado social o individualmente importante, de manera que el para qué de las conductas o habilidades se pone en primer plano y no tanto el cómo o las formas

concretas de conseguirlo.

Un componente esencial para la implementación del curriculum basado en habilidades funcionales para la vida es el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje basadas en la comunidad. Estos aprendizajes basados en la comunidad hacen referencia a los aprendizajes que se realizan en entornos naturales, fuera de la escuela (White & Weiner, 2004). Una de las grandes dificultades de las personas con discapacidad, en muchos casos, es la dificultad de generalizar los aprendizajes de unos contextos a otros (Greene, 2009). Parece necesario, por tanto, salir de las aulas y practicar ciertas habilidades a través de servicios y lugares propios de la comunidad. Además de permitir que los y las jóvenes se desenvuelvan en distintos contextos de su comunidad, estas experiencias permiten a su vez, ir desarrollando estrategias y competencias propias de la vida, necesarias para funcionar de forma independiente en la vida adulta (Johnson & Wehman, 2001).

f. Participación en la educación general e inclusión adecuada a la edad con compañeros sin discapacidad.

La participación en entornos ordinarios permite que los y las jóvenes con discapacidad intelectual tengan más probabilidades de lograr resultados postescolares exitosos (Greene, 2009), tales como la participación comunitaria o el empleo. En este sentido, esta inclusión en entornos ordinarios se debe considerar más allá de la participación en contextos educativos generales, considerando, además, el contexto comunitario o el empleo ordinario, que permiten, a su vez, la interacción con compañeros sin discapacidad (Greene, 2009; White & Weiner, 2004).

Con relación a la participación en la educación general, Bambara et al. (2007) señalan, por un lado, la necesidad de reflexionar sobre cómo se pueden incluir prácticas de transición efectivas en los programas de educación general; y, por otro lado, la importancia de que desde la planificación individualizada de cada estudiante se trabaje para asegurar que estos estudiantes están accediendo al plan de estudios de educación general, de la misma forma que están desarrollando habilidades necesarias para la vida postescolar, a través de diversas opciones curriculares que se les ofrecen desde el ámbito educativo. En este sentido, los autores afirman que no se trata de una competición entre el plan educativo general y la propuesta de transición, sino de alinear los objetivos de transición con el currículum general, manteniendo a su vez otras opciones curriculares que acompañan a la consecución de estas metas de transición. Esta integración de programas ordinarios y complementarios es, probablemente, uno de los retos más ambiciosos que tiene la educación postobligatoria del alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo (Yurrebaso et al., 2021).

g. Participación y colaboración interservicios.

Las necesidades que se presentan en los procesos de transición a la vida adulta hacen referencia a todos los ámbitos de vida de las personas, que incluyen: acceso a una vivienda, disponer de ingresos económicos, disponer de cualificación y formación –

incluyendo Habilidades para la Vida-, tener oportunidades de acceder a un empleo – incluyendo formación profesional-, disponer de apoyo familiar y/o de una red de apoyo social –incluyendo amistades y personas de referencia-, cuidar la salud física y mental y tener regularizada la situación legal y administrativa. Por ello, la coordinación entre las distintas instituciones y servicios, resulta un requisito imprescindible para garantizar la continuidad de los apoyos que se ofrecen a jóvenes con discapacidad en su proceso de tránsito (Pallisera et al. 2014). Se hace referencia a una serie de actividades coordinadas, focalizadas en formar a los estudiantes en conocimientos académicos y funcionales, que les facilite su movimiento desde la escuela a las actividades postescolares (Rusch et al.2009).

Es preciso tener en cuenta que esta colaboración entre sectores se puede dar con diferente intensidad (desde el mero intercambio de información hasta la integración de servicios), con diferente frecuencia (desde una coordinación y colaboración puntual a una alianza estable) y con diferente amplitud (desde un nivel macro a un nivel micro, es decir, desde el diseño de políticas generales hasta un nivel operativo).

3. Barreras en el proceso de transición a la vida adulta en nuestro contexto

A pesar de que, como se ha señalado, disponemos de un consenso amplio acerca de las medidas y actuaciones que hay que poner en marcha para facilitar la transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual y del desarrollo, los avances en nuestro contexto son muy limitados (Aparicio, 2008; Pallisera, 2011; Pallisera et al., 2014; Pallisera et al., 2016; Fullana et al., 2015; Yurrebaso et al., 2021).

Este desajuste prolongado en el tiempo entre los consensos científicos y las prácticas que los servicios y profesionales son capaces de poner en marcha apunta a la necesidad de identificar cuáles son las principales barreras que están impidiendo avances significativos.

En la medida que hemos definido la transición como un tema complejo y multidimensional las barreras que podemos identificar implican una diversidad de agentes y niveles.

Quizás la primera barrera tiene que con la ausencia de una política o de una marco normativo (Pallisera, 2011) que la ordene y articule. Tal como señalan Fullana et al. (2015), en el contexto español no existe un reconocimiento de la transición como una etapa que requiera un abordaje específico. Ni siquiera desde los diversos ámbitos sectoriales (educación, servicios sociales, empleo...) se han desarrollado medidas orientadas a articular la transición como ‘tema’.

Desde el sistema educativo, sector al que le corresponde impulsar en sus tramos iniciales la transición, no se han actualizado los planteamientos que regulan la respuesta después de la enseñanza obligatoria. En general, se puede decir que según se va

avanzando en las etapas educativas, va aumentando el uso de aulas específicas destinado al alumnado con discapacidad intelectual o del desarrollo (Consejo Escolar de Euskadi, 2021). Aunque tanto las normativas como la propia realidad de las diferentes comunidades autónomas son diversas, se puede generalizar señalando que las disposiciones vigentes, establecen itinerarios diferentes en función de los niveles de discapacidad, más orientados hacia el empleo o hacia 'la transición a la vida adulta'. Este enfoque rehabilitador está presente en las diversas normativas en las que se señala, por ejemplo, "el equipo educativo decidirá, en función de las capacidades, habilidades y destrezas alcanzadas por el alumnado, qué tipo de programa ha de cursar para lograr los objetivos del período de formación para la transición a la vida adulta y laboral" (Junta de Andalucía 2002).

Al mismo tiempo han ido emergiendo una variedad de programas de formación después de la educación obligatoria impulsadas desde los ámbitos del empleo, los servicios sociales, entidades del tercer sector y también iniciativas puntuales desde universidades. En parte por la diversidad de enfoques y lógicas en que se basan, y más allá de las aportaciones que puedan tener, suelen adolecer de falta de conexiones y articulación entre programas. Aunque enriquecen la oferta de programas, corren el riesgo de ser propuestas aisladas.

Por otra parte, hay que tener presente que la alternativa más frecuente cuando finalizan la escolarización es el acceso a los servicios específicos para personas adultas con discapacidad (centro de día, centros ocupacionales o centros especiales de empleo). En este sentido, el tipo de discapacidad, grado de afectación y el nivel de autonomía para las actividades básicas de la vida diaria, siguen determinando las opciones o posibilidades que va a tener la persona (Pastor Seller & Ros Piqueras, 2015). A pesar de que, con diferentes niveles de desarrollo en función de los diferentes territorios, se han producido procesos de transformación en la forma de prestar servicios y apoyos en la edad adulta, la base de la oferta actual pivota en torno a los servicios 'tradicionales' (Martínez-Rueda, 2022).

En este contexto, no es extraño que un porcentaje importante de familias, sobre todo cuando presentan más necesidades de apoyo, vinculen sus expectativas en la fase de transición a la participación de su familiar en un centro de día o centro ocupacional (Monforte García, 2021). Los sentimientos de inseguridad y al miedo que experimentan las familias apuntan a que, en numerosas ocasiones, tienden a preferir entornos específicos o protegidos por la continuidad y seguridad que les ofrecen. Al mismo tiempo, muchas familias refieren la importancia que ha supuesto para ellas disponer de entidades de referencia que les acompañan a lo largo del proceso vital.

En resumen, desde el análisis que hemos hecho, podemos entender que, ante la ausencia de una política de transición, en la práctica se plantea a las personas con discapacidad y sus familias una disyuntiva entre la seguridad y menor incertidumbre de itinerarios segregados en servicios tradicionales o una especie de 'peregrinaje' en busca programas que puedan dar soporte a esa transición.

Es más, se observa una contradicción entre el marco conceptual —derechos, control, inclusión— y las prácticas de valoración, orientación y planificación de los apoyos a las personas jóvenes (Diputación Foral de Gipuzkoa, 2016). En este sentido, las decisiones se toman a partir de la referencia del diagnóstico y con relación a los servicios ya existentes, y no tanto de los deseos y aspiraciones de las personas en el marco de los contextos naturales de vida.

4. Líneas de avance

Por todo lo que venimos señalando, la transición a la vida adulta de los jóvenes con discapacidad intelectual y del desarrollo aparece como una cuestión pendiente en nuestro contexto. Por otra parte, los cambios que se están experimentando tanto en dichos procesos como en la propia visión y respuestas a la discapacidad, planean la necesidad de hacer propuestas globales que se pudieran articular en torno a los siguientes elementos (Yurrebaso, 2017):

- La demora en el tiempo de los procesos de transición, incluyendo el acceso al empleo, hace que la oferta de los programas después de la educación obligatoria deba reorientarse, más que a una incorporación al medio laboral a corto plazo, a ofrecer un abanico amplio de experiencias significativas tanto personal como socialmente y preferentemente inclusivas. Estas experiencias deben orientarse al desarrollo de competencias básicas en los diferentes entornos vitales, al mismo tiempo que los y las jóvenes se reconocen como los agentes causales de su propia vida y consiguen resultados personales en términos de calidad de vida. En este sentido, lograr resultados personales en amistades, participación en actividades domésticas o de ocio, participar en actividades de voluntariado, gestionar su propio dinero o defender sus derechos en la escuela o participar en la oferta de actividades en el centro cívico de su barrio se convierten en la mejor preparación para la vida adulta.
- Las referencias científicas y profesionales en materia de discapacidad deben generalizarse en los programas formativos después de la educación obligatoria. Para ello, es preciso un esfuerzo a diferentes niveles, aunque con especial énfasis en la formación de profesionales, familias y los propios jóvenes con discapacidad en formatos formativos mixtos con la participación conjunta de todos ellos.
- La explicitación de lo que significa un Plan de Transición Individual -como herramienta articuladora-, creando un marco institucional que ofrezca posibilidades de vinculación entre las ofertas educativas y de otros servicios y el establecimiento de procedimientos y herramientas para el desarrollo de los mismos. Definiendo los diversos escenarios y servicios que requiere para una buena articulación. Concretando una estructura de relaciones de colaboración, a

través de la definición de roles y funciones de las distintas entidades y garantizando la participación central de jóvenes y sus familias.

- La consideración de planes y proyectos individualizados desde programas con planificaciones generales, requiere la incorporación y desarrollo de metodologías centradas en la persona en el marco de una actualización de los sistemas de apoyo en la edad adulta.
- En el marco de los planes de transición individual, es conveniente la creación de figuras responsables para la coordinación y seguimiento de las distintas actividades de transición de cada joven.
- Con relación a las características de los programas formativos se pueden incluir las siguientes recomendaciones:
 - a) La consideración y fomento de experiencias laborales remuneradas antes de finalizar los programas formativos.
 - b) Diseños específicos e individuales de entrenamientos funcionales en situaciones cotidianas.
 - c) La consideración de variedad de espacios de aprendizaje.
 - d) El establecimiento de procedimientos de colaboración entre los centros educativos y los servicios de empleo.
- La presencia del joven y su familia como miembros imprescindibles de los procesos de transición, implica la consideración de procedimientos de trabajo que aseguren la participación de los mismos como colaboradores, y el desarrollo de propuestas que permitan su empoderamiento. Los sistemas de representación del alumnado, las herramientas de autoevaluación, la presencia de las familias en órganos de representación a nivel de centro, la participación en sesiones de formación, la consideración como miembros colaboradores para la localización de entornos de prácticas, son ejemplificaciones prácticas que favorecen esta presencia como miembros colaboradores empoderados.
- La falta de oportunidades para la participación en entornos de empleo y comunitarios ordinarios, requiere la colaboración con otros servicios (responsables de las prácticas curriculares de los centros de Formación Profesional, servicios de empleo con apoyo, servicios con enclaves laborales) que faciliten prácticas laborales en contextos ordinarios. De la misma manera, pensar en la comunidad y sus ofertas como contextos educativos en los que intervenir desde los programas formativos, abriría nuevas oportunidades de enriquecer el currículum.
- Las propuestas normativas deben incluir los contextos habituales de la Formación Profesional como contextos más apropiados donde se oferten las experiencias educativas y donde se concreten las oportunidades inclusivas adecuadas a la edad. En esta línea, es necesario abrir una reflexión sobre la trascendencia que tiene y el valor que se le otorga a los procesos de inclusión en esta etapa. Es necesario que se incorporen ejemplos prácticos, experiencias

exitosas de inclusión, o cuando menos de participación en contextos ordinarios (en todos los ámbitos: escolar, laboral y comunitario).

- Es necesario un impulso institucional que facilite la continuidad de los itinerarios y trayectos personales, impulsando la colaboración interservicios, que hace necesario el establecimiento de mecanismos y procedimientos que favorezcan y establezcan esta colaboración.

En síntesis, la transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual es una cuestión pendiente en nuestro contexto. Para avanzar se requiere de un esfuerzo compartido entre sistemas, agentes, profesionales, personas con discapacidad y familias que pasa por reconocer el papel de la transición a la vida adulta como la palanca desde la que impulsar un cambio estructural en la respuesta que se da a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo.

Referencias Bibliográficas

- Achola, E. O., & Greene, G. (2016). Person-family centred transition planning: Improving post-school outcomes to culturally diverse youth and families. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 45, 173–183. <https://doi.org/10.3233/JVR-160821>
- Aparicio Ágreda, M. L. (2008). Conceptualización, experiencias y oportunidades de tránsito a la vida adulta para los jóvenes en situación de discapacidad en Navarra. *Educación y Diversidad*, 2, 213–243. <https://www.ptonline.com/articles/how-to-get-better-mfi-results>
- Arellano, A. & Peralta, F. (2013). Autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual como objetivo educativo y derecho básico: estado de la cuestión. *Revista Española de Discapacidad*, 1(1), 97-117.
- Bambara, L.M., Wilson, B. A. & McKenzie, M. (2007). Transition and Quality of Life. En Odom, S.L., Horner, R.H., Snell, M.E. & Blacher, J. (Eds). *Handbook of Developmental Disabilities*. Guilford.
- Beck, U. (1998). La Sociedad del Riesgo. Hacia una nueva modernidad. Paidós. <http://medcontent.metapress.com/index/A65RM03P4874243N.pdf>
- Blacher, J. (2001). Transition to Adulthood: Mental Retardation, Families and Culture. *American Journal of Mental Retardation*, 106(2), 173-188.
- Blackmon, D. (2008). *Transition to Adult Living. An Information and Resource Guide*. Department of Education.
- Boehm, T. L., Carter, E. W., & Taylor, J. L. (2015). Family Quality of Life During the Transition to Adulthood for Individuals With Intellectual Disability and/or Autism Spectrum Disorders. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 120(5), 395–411. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-120.5.395>

- Casal, J., Merino, R., & García, M. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers: Revista de Sociologia*, 96(4), 1139–1162. <http://www.raco.cat/index.php/Papers/article/view/246740>
- Cole, A., Williams, V., Lloyd, A., Major, V., Mattingly, M., Mcintosh, B., Townsley, R. (2007). *Having a good day? A study of community-based day activities for people with learning disabilities*. Descargado de www.policypress.org.uk
- Consejo Escolar de Euskadi. (2021). La Educación en Euskadi. Informe 2019-2021. <https://consejoescolardeeuskadi.hezkuntza.net/es/informe-ensenanza>
- De Fur. (2012). Parents as Collaborators. Building Partnership With School and Community- Based Providers. *TEACHING Exceptional Children*, 44 (3), 58-67.
- Diputación Foral de Gipuzkoa. (2016). *Modelo de atención a personas con discapacidad y a personas con trastorno mental*. <https://www.siiis.net/es/investigacion/ver-estudio/509/>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2021). Principios fundamentales – Apoyo al desarrollo de políticas y su aplicación en favor de la educación inclusiva. Odense, Dinamarca. www.european-agency.org
- Fullana, J., Pallisera, M., Martín, R., Ferrer, C., & Puyaltó, C. (2015). La transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. Evaluación de un programa de formación para la mejora de las competencias personales. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 53–68.
- Greene, G. (2009) Best Practices in Transition. En Kochhar-Bryant, C.A. & Greene, G. *Pathways to Successful Transition for Youth with Disabilities*. (p.196-235) Second Edition. Upper Saddle River, Merrill/Pearson.
- Johnson, S. & Wehman, P. (2001). Teaching for transition. En P. Wehman, *Life Beyond the Classroom, Third Edition*(145-170). Paul H. Brookes Publishing.
- Junta de Andalucía (2002). Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula el período de formación para la transición a la vida adulta y laboral, destinado a los jóvenes con necesidades educativas especiales. BOJA nº 125 de 26/10/2002. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2002/125/1>
- Kim, K. H. & Turnbull, A. (2004). Transition to Adult hood for Students With Severe Intellectual Disabilities: Shifting Toward Person-Family Interdependent Planning. *Research&Practice for Person with Severe Disabilities*, 29 (1), 53-57.
- Kohler, P.D. & Field, S. (2003). Transition-Focused Education: Foundation for the Future. *The Journal of Special Education*. 37 (3), 174-183.
- Kyeong-Hwa, K., & Turnbull, A. (2004). Transition to Adult hood for Students with Severe Intellectual Disabilities: Shifting to ward Person-Family Interdependent Planning. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(1), 53–57.
- Lee, C., & Berrick, J. D. (2014). Experiences of youth transition to adult hood out of care: developing a theoretical framework. *Children and Youth Services Review*, 46, 78–84.
- López, A., Hernández, J., Viscarret, J., Cabases, J. & Errea, J. (1999). *Jóvenes en una*

- sociedad segmentada*. Naullibres.
- Mansell, J., & Beadle-Brown, J. (2004). Person-centred planning or person-centred action? A response to the commentaries. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17, 31–35.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2004.00176.x>
- Martínez, N. (2003). Facilitando viejos-nuevos procesos de transición a la vida adulta. In G. de Navarra (Ed.), I Congreso Nacional de Educación y Personas con Discapacidad. Gobierno de Navarra.
- Martínez-Rueda, N. (2002). *Juventud y Discapacidad. Programas y herramientas para facilitar la transición a la vida adulta*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Martínez-Rueda, N. (2022). Respuestas a la discapacidad intelectual y del desarrollo en Euskadi: pasado, presente y futuro. En Fundación Eguía Careaga. Servicios Sociales y vulnerabilidad frente a la pandemia. Fundación Eguía Careaga.
<https://doi.org/10.5569/978-84-09-39714-3>
- Monforte García, E. (2021). Transición a la edad adulta de los adolescentes con discapacidad intelectual: percepción, sentimientos y expectativas de las familias. En Bermúdez, M. (Coor.): *Luces en el camino: filosofía y ciencias sociales en tiempos de desconcierto* (pp. 1640–1658). Dykinson S.L.
- Moreno, A., López, A., & Segado, S. (2012). *La transición de los jóvenes a la vida adulta*. Obra Social la Caixa.
https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Boletin_ECOS/27/transicion_jovenes_vida_adulta.pdf
- Pallisera, M., Fullana, J., Martín, R., & Vilà, M. (2013). Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. La opinión de los profesionales de servicios escolares y postescolares. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 100–115.
- Pallisera, M. (2011a). Transition scenarios for young people with learning disabilities in Spain. Relationships and discrepancies. *European Journal of Special Needs Education*, 26(4), 495–507. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.597187>
- Pallisera, M. (2011b). La Planificación Centrada en la Persona (PCP): una vía para la construcción de proyectos personalizados con personas con discapacidad intelectual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(3), 1–12. <http://dugi-doc.udg.edu:8080/handle/10256/8589>
- Pallisera, M.; Vilà, M.; Fullana, J.; Martín, P.; Puyalto, C. (2014). ¿Continuidad o fragmentación? Percepción de los profesionales sobre la coordinación entre servicios en los procesos de tránsito a la vida adulta de los jóvenes con. *Educatio Siglo XXI*, 32, 213–232.
- Pallisera, M., Fullana, J., Puyaltó, C., & Vilà, M. (2016). Changes and challenges in the transition to adult hood: views and experiences of young people with learning disabilities and their families. *European Journal of Special Needs Education*, 31(3), 391–406. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1163014>
- Papay, C.K. (2011). *Best Practices in Transition Adult Life for Youth with Intellectual*

- Disabilities: A National Perspective Using the National Longitudinal Transition Study-2*. Presented to the Graduate and Research Committee of Lehigh University in Candidacy for Degree of Doctor in Philosophy in Special Education. Lehigh University.
- Pastor Seller, E., & Ros Piqueras, J. (2015). Análisis longitudinal de los itinerarios de inserción ocupacional y laboral de jóvenes con discapacidad intelectual tras la escolaridad obligatoria. *Comunitania: International Journal of Social Work and Social Sciences*, 9, 73–90.
<https://revistas.uned.es/index.php/comunitania/article/view/18907/15799>
- Peralta, F. & Arellano, A. (2014). La autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual: situación actual en España. *Revista CES Psicología*, 7(2), 59-77.
- Rusch, F., Hughes, C., Agran, M., Martin, J. & Johnson, J. (2009). Toward Self-Directed Learning, Post-High School Placement, and Coordinated Support. Constructing New Transition Bridges to Adult Life. *Career Developmental for Exceptional Individuals*, 32(1), 53-59.
- Schalock, R. L. & Verdugo, M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38 (4), 21-36.
- Simpson, M. K. (2007). Community-Based Day Services for Adults With Intellectual Disabilities in the United Kingdom: A Review and Discussion. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. 4 (4), 235–240
- Stein, M. y Wade, J. (2000). *Helping Care Leavers: Problems and Strategic Responses*. Department of Health.
- Test, D. W., Richter, S. & Walker, A. R. (2012). LifeSkills and Community-Based Instruction. En Wehmeyer, M. L. & Webb, K. E. (Eds.) *Handbook of Adolescent Transition Education for Youth with Disabilities* (p. 121-138). New York: Taylor & Francis.
- Villaescusa, M., Martínez-Rueda, N., & Yurrebaso, G. (2022). Enfoque centrado en la familia en las entidades de personas con discapacidad intelectual y del desarrollo: conceptualización y orientaciones para la puesta en práctica. *Zerbitzuan*, 76, 47–58.
- Wandry, D., & Pleet, A. (2012). Family Involvement in Transition Planning. En M. Wehmeyer, & K. Webb, *Hand book of Adolescent Transition Education for Youth with Disabilities*. New York: Taylor & Francis.
- Wehman, P. (2006). Transition: The bridge from youth to adulthood. En Wehman (Ed.), *Life Beyond the Classroom: Transition Strategies for Young People with Disabilities*. Fourth Edition. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Wehman, P., Sima, A. P., Ketchum, J., West, M. D., Fong, & Luecking, C.R. (2015). Predictors of Success full Transition from School to Employment for Youth with Disabilities. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 25, 323–334.
<https://doi.org/10.1007/s10926-014-9541-6>

- Wehmeyer M.L. & Webb, K.W.(2012). An Introduction to Adolescent Transition Education. En Wehmeyer, M.L. & Webb, K. W. (Eds.) *Hand book of Adolescent Transition Education for Youth with Disabilities* (p.3-10). New York: Taylor & Francis.
- Wehmeyer, M. L. (2005). Self-Determination and Individuals with Severe Disabilities: Re-examining Meanings and Misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 113-120.
- Wehmeyer, M. L. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67.
- White, J. & Weiner, J. (2004). Influence of least restrictive environment and community based training on integrated employment outcomes for transitioning students with severe disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 21, 149-156.
- Yurrebaso, G., Martínez-Rueda, & Galarreta, J. (2021). Analysis of the implementation level of best practices to facilitate the transition of young people with intellectual disabilities from childhood to adulthood in the Basque Country. *British Journal of Learning Disabilities*, 49, 72–79. <https://doi.org/10.1111/bld.12330>
- Yurrebaso, G. (2017) *Buenas prácticas en transición a la vida adulta de jóvenes con DI desde las aulas de aprendizaje de tareas en la CA del País Vasco*. Tesis doctoral, Bilbao: Univ. Deusto
- Yurrebaso, G., Martínez-Rueda, N., & Galarreta, J. (2020). Marco de referencia para orientar los programas educativos dirigidos a la Transición a la Vida Adulta de jóvenes con discapacidad intelectual y del desarrollo: una revisión de la literatura. *Siglo Cero*, 51(1), 7. <https://doi.org/10.14201/scero2020511730>

Correspondencia con los autores: Natxo Martínez-Rueda. E-mail: natxo.martinez@deusto.es. Garazi Yurrebaso Atutxa. E-mail: garaziyurrebaso@deusto.es. María Villaescusa Peral. E-mail: maria.villaescusa@deusto.es